

5

O mal-estar na escola: psicanálise e educação

5.1

O conceito de mal-estar em Freud

Segundo Joel Birman, poderíamos encontrar em Freud duas interpretações sobre a problemática inserção do sujeito na modernidade. Em *A moral sexual civilizada e a doença nervosa dos tempos modernos* (1908), ele crê que a psicanálise poderia oferecer as condições para a resolução do conflito entre as pulsões e as exigências da civilização, exercendo uma função de mediadora entre estes dois pólos. A psicanálise, nesta primeira interpretação freudiana, poderia como corpo de conhecimentos consistentes sobre a natureza da pulsão sexual, oferecer-se como possível mediadora para harmonizar aqueles pólos em conflito. Entretanto, em *O mal-estar na civilização* (1930), Freud considera que a relação conflitual entre a pulsão e a civilização nunca seria ultrapassada, de modo que o sujeito não conseguiria se deslocar, por mais que pudesse criar recursos, de uma posição originária de desamparo. É neste sentido que, conforme Birman, o discurso de Freud do final dos anos vinte, assume a condição de uma interpretação do mal-estar como crítica psicanalítica da inserção do sujeito na modernidade (Birman, 1999, p. 128).

Esta crítica à modernidade decorre da descrença que Freud experimentou nas promessas iluministas de felicidade que o progresso poderia trazer à humanidade, em virtude da carnificina operada pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que produziu quase três milhões de soldados mortos e os primeiros bombardeios sobre as populações civis, com o emprego dos aviões, sob a égide das três grandes potências européias, representantes daquele progresso civilizacional, a Alemanha, a França e a Inglaterra. Sua descrença foi alimentada pela perda relativa da hegemonia da Europa em termos políticos e econômicos e pelo colapso dos seus valores culturais liberais e racionalistas. Assim, as *Reflexões sobre os tempos de guerra e morte* (1915) prenunciaram a nova direção que a metapsicologia freudiana veio a adotar.

Em *O mal-estar na civilização*, a felicidade somente pode ser uma conquista episódica (Freud, 1974a [1930], p. 95). A felicidade teria sempre o sofrimento à espreita, de modo que este último seria a a experiência mais comum

dos seres humanos. Nossa própria constituição seria uma das razões que restringiriam as possibilidades de sermos felizes. O sofrimento proviria de três fontes: 1) da decadência física do corpo, que conduz à sua dissolução; 2) das forças destruidoras do mundo externo; e 3) dos inevitáveis relacionamentos entre os seres humanos.

Para fazer frente a estes sofrimentos, os homens usariam as satisfações substitutivas como recursos para enfrentar a dura realidade que o viver imporia: as criações no campo da arte, da ciência, a religiosidade, as drogas, a luta por amar e ser amado. Para que a cultura possa se constituir, seria necessário que os homens se organizassem para enfrentar as forças da natureza. Seja no nível intrapsíquico das pulsões, seja no nível da realidade externa, a natureza é um óbice, de modo que a capacidade de adaptação seria sempre limitada (Freud, 1974a [1930], p. 105).

As pretensões de uma liberdade individual como um bem proporcionado pela cultura também se tornaram alvos da crítica de Freud, pois para que a civilização pudesse se constituir teria sido necessário criar mecanismos de regulação social, de modo a evitar a dominância das injustiças provenientes de relações desiguais de forças (Freud, 1974a [1930], p. 116). Tanto a regulação social quanto a tendência de os homens viverem em sociedade não seriam, conforme Freud, expressões da bondade humana, mas uma necessidade para conter as tendências agressivas instintivas, que levariam os seres humanos a considerar seus próximos como alvos de suas necessidades e de seus interesses individuais, que desse modo permaneceriam relativamente refreadas. Nesta perspectiva, Freud reitera a concepção hobbesiana do *homo homini lupus*.

5.2

O mal-estar na escola

Do mesmo modo que as exigências da civilização impõem o custo das inibições dos impulsos agressivos, como expressão da pulsão de morte, a escola, enquanto microssociedade, também imporia um mal-estar às crianças, aos jovens e aos adultos que nela convivem. Este mal-estar teria diversas faces, conforme Aquino (1997) e Outeiral (2003): a violência, as drogas, as dificuldades nas relações professores-alunos, a desfiguração do ambiente escolar como local de ensino e aprendizagem, entre outras.

A escola é um dos lugares onde se estabelecem laços entre crianças, jovens e adultos, ampliando o processo de socialização e promovendo a transmissão e a assimilação do conhecimento historicamente acumulado pelos indivíduos, grupos e sociedades. Entretanto, conforme Outeiral (1994, p. 36), no ambiente escolar “acontece um interjogo de forças inconscientes que se cruzam, se opõem, entram em conflito ou se reforçam”, que podem produzir o mal-estar.

Embora no seu uso original por Freud, o conceito de mal-estar esteja associado ao fracasso do projeto de felicidade humana e à conseqüente impossibilidade de a psicanálise oferecer uma solução terapêutica ou uma promessa de consolo, não é neste sentido que o compreendemos, quando ele é utilizado na expressão mal-estar na escola. Cremos que neste caso, o mal-estar pode ter, pelo menos em certa medida, encaminhamentos, embora também não seja função da psicanálise ocupar o papel da educação. No entanto, o conhecimento desenvolvido por ela pode contribuir para que determinadas formas de mal-estar na escola possam ser ouvidas e, desse modo, realizar uma leitura do que produz sofrimento nas crianças, jovens e adultos que constituem a comunidade escolar.

A articulação entre a psicanálise e a educação remonta aos primórdios da constituição da primeira. Se podemos ver em Freud, uma oscilação entre o papel inibidor que caberia à educação e sua função libertária, caso incluísse em seus objetivos o acolhimento da realidade das pulsões na criança, temos uma outra linha de pensamento que vai de Ferenczi a Winnicott, que permite avançar sobre questões que permitem pensar outros destinos para o que causa o mal-estar na escola na atualidade. Neste capítulo procuraremos fazer este percurso.

Há mal-estar na vida em família, na vida na escola, na vida em sociedade. As instituições são sistemas organizados de meios, que, por um lado, se situam entre as tendências e as necessidades do organismo a serem satisfeitas, e, por outro lado, há o mundo original e exterior que o sujeito elabora, os meios criados para liberar “o organismo da natureza ao submetê-lo a outra coisa e que transformam a própria tendência ao introduzi-la em um novo meio” (Deleuze, 2006 [1975], p. 29). A tendência encontra sua satisfação na instituição, embora a instituição não se explique pela tendência, pois há múltiplas formas de satisfação de uma tendência: formas de produzir alimentos para saciar a fome, formas de casamento para a busca de um parceiro, formas de educar crianças e jovens, etc.

Portanto, a tendência encontra satisfação em meios que não dependem dela. Ao mesmo tempo em que é satisfeita, ela é transformada, sublimada, coagida. E, como afirma Deleuze, é neste modo como estes sistemas de meios se organizam que é possível a neurose (Deleuze, 2006 [1975], p. 30).

Mas como se dá este movimento que integraria a tendência com o objeto que a satisfaz? Esta questão engloba tanto o instinto quanto a instituição, como procedimentos de satisfação. A integração, a síntese entre a tendência e o objeto que a satisfaz, no caso do instinto, é tão mais irreduzível quanto mais o instinto pertence à espécie. E tão mais variável, quanto mais o instinto é perfectível e, portanto, sujeito ao jogo de forças entre os fatores individuais internos e as circunstâncias exteriores. Neste caso, o instinto, submetido às variações e às indecisões, afastado da irreduzibilidade do que pertence intrinsecamente à espécie, dá lugar à inteligência. Inteligência que é decorrência do social mais do que do individual, pois é o social que vai integrar o circunstancial em um sistema de antecipação. Ao operar esta integração, este sistema regula as tendências e impõe ao nosso corpo uma série de modelos de ser, de existir. Desse modo, podemos concluir que o homem produz instituições mais do que tem instintos. Portanto, se não pode prescindir das instituições, pode-se, entretanto, pensar em outros destinos para a vida nas instituições, quando estas ultrapassam certos limites de sua utilidade e passam a gerar mal-estar.

Como podemos depreender dos capítulos precedentes, a escola, como instituição que deveria ir ao encontro das necessidades de formação de gerações futuras, tanto pode se constituir em um tempo e um espaço propiciador de crescimento, de desenvolvimento e de estímulo à vida criativa de crianças e jovens, quanto pode abrigar forças que cristalizam e impedem o fluxo vital que caracteriza o desenvolvimento sócio-afetivo saudável. Pensamos, com Winnicott, que a saúde e a criatividade são uma tendência que bem acolhida pelo meio, pelo ambiente, pode atingir uma certa plenitude na constituição do verdadeiro *self* (estes conceitos winnicottianos serão tratados no último capítulo). E, inversamente, como já apontara S. Ferenczi, o mau acolhimento da criança pode se conectar com a pulsão de morte (voltaremos às considerações de Ferenczi sobre a educação mais adiante, neste capítulo). Este psicanalista inaugurou a questão do ambiente e da sua importância nos processos de constituição subjetiva, tema que

D.W. Winnicott desenvolve como herdeiro deste viés, dentro do movimento psicanalítico.

Assim, apresentaremos alguns conceitos desenvolvidos por D.W. Winnicott, que usamos como ferramentas para pensar o mal-estar na escola. Vamos também apontar para a propriedade destes conceitos em relação à compreensão e ao encaminhamento dos impasses em que se encontram as crianças, os jovens e os professores na escola atual e que podem ser iluminados pelo pensamento winnicottiano. Mas antes de adentrarmos estes temas, abordaremos as relações entre psicanálise e educação, desde o início da constituição do movimento psicanalítico, pondo ênfase em alguns de seus aspectos, privilegiando os que interessam ao desenvolvimento desta tese e, conseqüentemente, deixando de lado outras contribuições, não menos importantes, mas que nos desviariam de nossos objetivos neste momento.

5.3

O tema da educação nos albores do movimento psicanalítico

A psicanálise se constituiu, e continua se constituindo, pela heterogeneidade das apropriações, pela variedade de práticas e de discursos que se complementam e que sustentam um conjunto de conceitos progressivamente formalizados e articulados, desde os primórdios de sua história. Datam também destes inícios a expansão e a mistura destes conceitos noutros terrenos de conhecimento. Tal é o caso do interesse dos primeiros psicanalistas em relação ao que diz respeito ao campo da pedagogia, e que Mauro Vallejo (2008) extraiu das Atas da Sociedade Psicanalítica de Viena. Fontes de investigação do início do movimento psicanalítico, as atas compõem o registro das reuniões das quartas-feiras, onde se davam debates grupais e uma multifacetada discussão de temas aos quais se tentava trazer compreensão à luz da psicanálise³⁶.

Conforme Vallejo, a “formação de crianças ocupou, desde o início, os analistas reunidos na residência de Freud nos míticos serões das quartas-feiras” (Vallejo, 2008, p. 5). Nestes debates cabiam tanto as questões referidas ao trabalho pedagógico realizado pelas instituições escolares, quanto às questões pedagógicas em seu sentido amplo. Foi assim que na reunião de 13 de novembro

³⁶ Para maiores detalhes sobre a Sociedade Psicológica das Quartas-Feiras ver Roudinesco, Elisabeth; Plon, Michel. *Dicionário de Psicanálise*, p.719-721.

de 1907, o debate entre, por um lado, os que advogavam a importância da educação sexual das crianças como profilaxia para evitar o desencadeamento de neuroses e, por outro, os que advogavam a defesa da manutenção do estado de ignorância da criança sobre esta matéria, como motor do desejo de conhecimento na infância, terminou com a conclusão de que a ânsia de saber deve ser sacrificada, em nome da prevalência da proteção da criança em relação às “enfermidades venéreas” (Vallejo, 2008, p. 5).

Um mês depois o grupo das quartas-feiras dedica uma jornada ao tema dos traumas sexuais e à educação sexual, em que o tema do esclarecimento das crianças como fator preventivo de traumas e neuroses voltou à baila, encontrando igualmente defensores e opositores. Vallejo destaca neste debate a intervenção de Isidor Sadger³⁷, para quem haveria necessidade de esclarecer também os pais para que estes pudessem se tornar capazes de educar sexualmente seus filhos. Fritz Wittels³⁸, em contraposição, defendeu que a educação sexual de crianças deveria ser realizada por e entre seus próprios pares, as próprias crianças. Esta posição reapareceria em outras ocasiões em que o tema é retomado por este grupo que se reunia em torno de Freud.

Importa, entretanto, ressaltar o tempero que Freud acrescentou a estes debates. Embora ele considerasse o tema relevante, tendo feito menção à pedagogia e à educação em seus textos posteriores, sua posição traduz uma crítica ao otimismo que alguns defensores do esclarecimento das crianças propagavam, mas também criticou os que se lhe opõem. Assim, em texto das Atas da Sociedade Psicanalítica de Viena, na reunião realizada em dezembro de 1907, Freud afirma que

“apesar de todas as precauções, se conseguirá limitar a severidade das neuroses, embora não limitá-las por completo, pois há um número de indivíduos que, por razões constitucionais, reagem de modos distintos. O esclarecimento pode sem dúvida colher bons resultados, mas não é uma panaceia”.

(Federn e Nuremberg, 1962, p. 274, *apud* Vallejo, *op.cit.*)

Freud já havia abordado e defendido o tema da importância do esclarecimento sexual das crianças num escrito conciso que tem justamente o título de “O

³⁷ Isidor Isaak Sadger (1867-1942)

³⁸ Fritz Wittels (1880-1950). Juntamente com Sadger, Wittels era um dos membros da Sociedade Psicológica das Quartas-Feiras. Ver a nota seguinte.

esclarecimento sexual das crianças”. Trata-se de uma “carta aberta” endereçada ao Dr M. Fürst, um médico hamburguês (Freud, [1907] 1976a, p. 137-144).

Assim, esta é a posição que vai tomar a dianteira neste debate: confirmando o que declarara naquela carta de 1907 (Freud, [1907] 1976a, p. 144), na reunião das quartas-feiras de novembro de 1908, Freud afirmará que as crianças devem ser informadas sobre a vida sexual desde o início, “a vida sexual deve ser tratada desde o começo sem segredos diante das crianças” (Federn e Nunberg, 1967, p.51, apud Vallejo, op. cit.). Para o criador da psicanálise, deixar as crianças na ignorância ou informá-las sobre o tema da vida sexual quando estão mais velhas traria prejuízos. Mas sobre a questão “Como contar a meus filhos?” ele responde que “preferiria que os pais não se ocupassem desse esclarecimento” (Freud[1907], 1976a, p. 143), apontando que as escolas deveriam se encarregar dele, não só indo ao encontro destes interesses das crianças, mas também encarando-os como um tema que diz respeito aos fatos básicos da reprodução que o homem compartilha com os animais superiores. Caberia também à família prover um ambiente em que a curiosidade infantil não fosse refreada por intimidações. Freud faz uma defesa da educação sexual das crianças ao lado da laicização da escola, apontando que a reformulação da escola no aspecto da substituição do poder da religião sobre a formação das crianças deve ser complementado pela introdução dos conhecimentos relativos ao campo da sexualidade (Freud, [1907], 1976a, p. 144).

Esta posição de Freud sobre a vantagem de ser a escola a responsável pela transmissão destes conhecimentos foi reafirmada em 1909 numa reunião da Sociedade Psicológica dedicada ao debate sobre a educação sexual.

As reuniões da Sociedade das Quartas-Feiras foram uma espécie de laboratório das idéias freudianas, em cujas ocasiões profissionais de diferentes áreas de conhecimento se reuniam para iluminar certas questões com os conhecimentos da psicanálise. Freud se comportava ali como um debatedor, embora reconhecido como criador da psicanálise. Estamos destacando, neste cenário, predominantemente as posições sobre o tema da educação, pois adentrar os detalhes das posições de outros debatedores nos levaria para longe do objetivo deste tópico, nesta tese. Portanto, havia um embate de posições que se organizavam em torno basicamente de três pólos, neste recorte que estamos apresentando, sobre a problemática da educação vista pela nascente psicanálise. A

questão é como evitar que as crianças se tornem adultos com perturbações advindas de uma educação inadequada especialmente no que se refere à curiosidade sobre e ao conhecimento da vida sexual. As posições assumidas na ocasião das reuniões da Sociedade das Quartas-Feiras sobre este tema organizaram-se basicamente entre estes pólos, a saber: 1) a educação sexual deveria ser implementada nas escolas, já que as famílias careciam de recursos para sua execução. Neste caso, os educadores deveriam receber uma formação que incluísse os conhecimentos desenvolvidos pela psicanálise e/ou submeterem-se a um processo analítico; 2) os pais deveriam ser esclarecidos sobre como se conduzir frente à curiosidade infantil à luz dos conhecimentos psicanalíticos; 3) as crianças deveriam obter os esclarecimentos entre elas mesmas evitando-se, assim, a experiência traumática de serem informadas por um adulto.

A Sociedade Psicológica das Quartas-Feiras deu lugar à Sociedade Psicanalítica de Viena, a partir de 1907 e estes debates tiveram seu prosseguimento ali.³⁹ .

É então é que num debate realizado em abril de 1910 sobre o tema do suicídio na juventude e a responsabilidade dos colégios nestes fatos, Freud afirma que a escola não deveria se ater a refletir a realidade dolorosa a qual os alunos deveriam se adaptar, porém constituir-se mais como um espaço de transição entre o lar, o espaço familiar, por um lado, e o mundo real, por outro. (Federn e Nunberg, 1967, p. 495, apud Vallejo, op. cit.). Ainda neste debate, Freud havia concordado com a necessidade de os professores se tornarem cômicos da necessidade de amor que seus alunos lhes dirigem, o que poderia explicar, na ausência da consciência deste fato, a responsabilidade dos pedagogos e dos colégios pelo suicídio de jovens.

Poderíamos ouvir nesta declaração de Freud a possibilidade de pensar o ambiente escolar como um espaço de transição? Um espaço amoroso e acolhedor que proporcionasse um bom desenvolvimento psico-sexual das crianças e dos jovens? A posição de Freud neste tema seria o reflexo das idéias de Ferenczi sobre

³⁹ A Sociedade Psicológica das Quartas Feiras foi criada em 1902 por S. Freud, A. Adler, W. Stekel, R. Reitler e M. Kahane e durou até 1907. Foi substituída pela Sociedade Psicanalítica de Viena, que durou até 1910 quando foi também dissolvida em virtude da criação da IPA (International Psychoanalytical Association), embora neste mesmo ano tenha sido reconstituída e integrada a IPA. Esta trajetória descreve a passagem de uma atividade em que pares discutiam certas questões à luz da psicanálise (na Sociedade das Quartas-Feiras) para uma instituição (a Sociedade filiada à IPA) às voltas com disputas de poder, clivagens e dissidências (cf. Roudinesco e Plon, op. cit., p. 719-720).

a educação, expressas em seu artigo de 1908 intitulado *Psicanálise e Pedagogia* (Ferenczi, [1908] 1991)?

Sem dúvida podemos desentranhar destas primeiras posições psicanalíticas sobre a educação facetas diferentes. Se, por um lado, podemos ler no interesse pela educação sexual de crianças dentro do conjunto das questões referentes à pedagogia, interesse presente logo nos inícios da psicanálise, uma forma estratégica desta se inserir num modo de funcionamento em que a vida da criança no circuito escola-família será alvo de administração, de regulação de sua educação sexual, como aponta Foucault, por outro, nesta declaração de Freud que acabamos de apresentar, não seria possível encontrar a semente, embora em solo epistemológico pouco propício ao seu desenvolvimento, de um outro paradigma para pensar o mal-estar na escola? Ao propor a escola como espaço de transição, Freud não estaria abrindo uma brecha para pensarmos a importância do ambiente escolar na constituição subjetiva de crianças e jovens? Poderíamos ver aqui um aceno para a consideração da importância do ambiente no campo da psicanálise? (Voltaremos e esta questão mais adiante).

Estes paradoxos que delineamos apontam tanto para a presença de certa preocupação pedagógica nos albores da psicanálise, contrariamente ao que afirma Catherine Millot (1987), quanto para aberturas que propiciariam as considerações de S. Ferenczi sobre a criança e a pedagogia (trataremos deste tema no tópico seguinte).

5.4 **O tema da Educação em Freud**

Embora S. Freud não tenha desenvolvido uma reflexão sistemática sobre a pedagogia, sobre o tema da educação, como ele mesmo reconhece (Freud, 1976b [1932], p. 179) há, ao longo de sua obra, menções e comentários sobre estes campos de estudos que se tornaram fonte para desenvolvimentos posteriores envolvendo a psicanálise e a pedagogia.

Dentre os textos freudianos em que há menção à educação destacamos os seguintes: *Sobre a psicoterapia* (1904), *O esclarecimento sexual das crianças* (1907), *Moral sexual civilizada e doença nervosa* (1908), *Sobre a tendência universal a depreciação na esfera do amor: contribuições à psicologia do amor II* (1912), *O interesse educacional da psicanálise* (1913), *A desilusão da guerra* (1915), *Alguns*

tipos de caráter encontrados no tratamento psicanalítico (1916), *Prefácio à juventude desorientada* (1925), *Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise, Conferência XXXIV* (1932), *Análise terminável e interminável* (1937).

Conforme Cifalli e Imbert (1999, p. 9-13) a propagação da psicanálise no campo da educação foi comemorada por Freud como um avanço dos conhecimentos que a jovem psicanálise vinha produzindo no crescente público leitor de pedagogos, o que representaria uma compensação para sua fraca difusão entre os médicos, estes bastante céticos quanto à sua seriedade e cientificidade. Ao lado, então, desta ampliação e recepção da psicanálise no campo da pedagogia, num contexto da luta travada pela primeira, por sua afirmação como conhecimento e intervenção no psiquismo, surge a sua aplicação à educação e, em consequência, a formação de defensores de uma educação psicanalítica, como Hans Zulliger⁴⁰, por exemplo.

Numa abordagem dos textos de Freud em que há menção à educação, encontram-se as seguintes posições, além das já mencionadas no tópico anterior. No texto de 1904, *Sobre a psicoterapia*, a educação e a cultura são apontadas como instâncias que produzem danos severos no que se refere ao “elemento anímico” da vida sexual dos “doentes neuróticos”. Uma cultura e uma educação repressivas das pulsões sexuais se articulariam junto com o fator constitucional produzindo a moldura para as neuroses. Neste momento, Freud se refere ao tratamento psicanalítico como uma pós-educação (Freud, [1904] 1972a, p.277).

Em *O esclarecimento sexual das crianças*, Freud se posiciona, como já mencionamos, sobre as influências negativas que a moral repressiva religiosa pode exercer sobre as crianças, ao elogiar, neste seu texto de 1907, a laicização da educação na França, embora apontando que, nesta reforma parcial, assim como em qualquer tentativa reformista neste viés, “essa educação elementar continuará com sérias deficiências enquanto não abranger o campo da sexualidade”. Uma reforma que não abranja esta instância da vida equivaleria a “colocar um único remendo de seda num casaco esfarrapado” (Freud, [1907] 1976a, p.144).

⁴⁰ Conforme Roudinesco e Plon (*op. cit.* 1998, p. 791), H.Zulliger (1893-1965) se interessou pelo freudismo “com a intenção de reformar os métodos educativos aplicados às crianças”. Zulliger dedicou-se à prática das “pequenas psicoterapias de crianças” cujo objetivo era encontrar saídas para os problemas que seus pequenos alunos encontravam, cujos sintomas eram gagueira, enurese, compulsão ao roubo ou à masturbação. Convidado por Freud a reunir-se à Sociedade Suíça de Psicanálise, em 1921, da qual tornou-se secretário, tendo-se alinhado com a corrente inaugurada por Anna Freud, Zulliger terminou por preferir manter-se como educador a tornar-se psicanalista, no sentido clássico.

Em 1908, nas páginas de *Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna*, ao tratar dos limites possíveis a certas constituições subjetivas para atender às exigências morais da civilização e que, em decorrência, desenvolvem os quadros das psiconeuroses, Freud avalia as influências da educação nos casos de a pulsão sexual sofrer tais restrições. A educação, assim como as exigências sociais, poderiam atuar como fator supressor das “pulsões pervertidas”, porém esta supressão não cumpre, de fato, o que promete. A educação, na verdade, apenas conseguiria substituir as formas de expressão daquelas pulsões assim inibidas, substituindo-as por outras “igualmente nocivas para o sujeito, e que o tornam tão inútil para a sociedade quanto o teria inutilizado a satisfação de suas pulsões reprimidas” (Freud, [1908] 1976c, p.196). Desse modo, a educação malogra e contribui para a produção dos fenômenos substitutivos, as neuroses propriamente falando, já que, como instância que age disciplinarmente sobre o sujeito, ela, neste malogro, “mais do que contrabalança a sua parcela de êxito” (idem, p.196).

Em 1912, ao enfatizar, mais uma vez, os embates entre as pulsões sexuais e as exigências civilizacionais Freud retoma a capacidade relativa de a educação poder desempenhar um papel positivo nestes embates. Neste texto ele indica para a educação a possibilidade de colaborar na condução das pulsões para um nobre destino: as “realizações culturais que são determinadas pela sublimação cada vez maior [nos sujeitos] de seus componentes instintivos” (Freud, [1912] 1970a, p.172).

É em um trecho de *O interesse educacional da psicanálise*, de 1913, que Freud retoma a função sublimatória da educação. Nesta sua obra, ele aponta para o quanto é difícil, para os adultos não esclarecidos pela psicanálise sobre o que esta descobriu sobre a sexualidade infantil, compreender as crianças. Aos adultos ter-se-iam tornado cada vez menos compreensíveis o pensamento e os processos de desenvolvimento da infância, em virtude de, por obra da amnésia, uma sombra se estender sobre o seu passado infantil. A amnésia infantil estaria na base do descrédito e do espanto com estas descobertas, realizadas pela psicanálise: o complexo de Édipo, o narcisismo, as disposições perversas na criança, o erotismo e suas fases, a ansiedade sexual manifestada pelas crianças. Seria a familiaridade dos educadores com estas descobertas da psicanálise que poderia lhes facilitar a reconciliação com os “impulsos instintivos” que surgem naturalmente nas crianças e cujas tentativas de supressão forçada criam a predisposição para

doenças nervosas no adulto futuro. O educador não esclarecido pela psicanálise e que adota uma educação severa no trato com as pulsões da criança estaria conduzindo esta última para uma perda em sua eficiência e capacidade de prazer. Em vez deste rumo, a educação “deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras”. A educação teria, assim, uma função, na profilaxia das neuroses, instaurando processos sublimatórios, desviando as pulsões associadas e perversas na criança para objetivos mais valiosos: “nossas mais elevadas virtudes desenvolveram-se como formações reativas e sublimações de nossas piores disposições” (Freud, [1913] 1974b, p. 224-226).

Em *Reflexões para os tempos de guerra e morte*, no trecho intitulado *A desilusão da guerra*, obra publicada em 1915, o tema do desenvolvimento dos sentimentos morais é encarado em dois aspectos. Há as sempre presentes pulsões, nem boas e nem más, que passam por um processo de inibição de sua força primitiva e que são dirigidas para outras finalidades, podendo assumir também uma forma enganadora de mudança em seu conteúdo, formações reativas contra certas pulsões “como se o egoísmo se tivesse transmutado em altruísmo ou a crueldade em piedade” (Freud, [1915], 1974c, p. 317). No entanto, a psicanálise mostra que há componentes positivas e negativas nos afetos, a ambivalência dos sentimentos, de modo que não se poderia classificar um ser humano como totalmente bom ou mau.

No seu aspecto externo, é a educação que, falando em nome dos ideais do ambiente cultural, manteria e preservaria, como “organização herdada” da história cultural de seus ancestrais esta disposição para a transformação das “pulsões egoístas em sociais” (Freud, [1915] 1974c, p. 319).

Neste texto de 1915, Freud, desiludido com a guerra, como indica seu título, expressa um tom crítico em relação ao papel da educação, em relação aos seus efeitos, em que ele põe ênfase na “parte da vida pulsional” que não consegue ser dobrada nem pela ação do erotismo, nem pela ação das forças que a cultura lhe impõe. Em decorrência, ele afirma que:

“Aprendemos que a compulsão externa exercida sobre um ser humano por sua educação e por seu ambiente produz ulterior transformação no sentido do bem em sua vida pulsional – um afastamento ulterior do

egoísmo para o altruísmo. (...) A educação e o ambiente não só oferecem benefícios no tocante ao amor, como também empregam outros tipos de incentivo, a saber, recompensas e punições. Dessa maneira, seu efeito pode vir a ser que uma pessoa sujeita à sua influência escolha comportar-se bem, no sentido cultural dessa expressão, embora nenhuma transformação de inclinações egoístas em altruístas se tenham operado nela. O resultado será, grosso modo, o mesmo; só uma específica concatenação de circunstâncias revelará que um homem sempre age bem porque suas inclinações pulsionais o compelem a isso, e que outro só é bom na medida em que, e enquanto, esse comportamento cultural for vantajoso para seus propósitos egoístas”

(Freud, [1915] 1974c, p.320).

Em *Prefácio à Juventude desorientada* (1925), Freud compreende o interesse dos educadores (e da educação) pelos conhecimentos que a psicanálise produziu em virtude desta última ter-se voltado para o tema da criança, especialmente a persistência do infantil no adulto, no sonho, na produção dos artistas, por um lado, e, por outro, nas forças psíquicas que contribuem para o desenvolvimento da criança até a fase adulta. Assim, a psicanálise poderia contribuir e beneficiar os esforços empreendidos pelo trabalho com a educação de crianças e jovens, como é o caso, neste prefácio, do trabalho com os delinquentes juvenis que A. Aichhorn⁴¹ desenvolvia à luz dos conhecimentos da psicanálise.

Freud reconhece que o sucesso do trabalho de Aichhorn com os delinquentes juvenis deve-se à simpatia daquele para com o destino destes últimos. A psicanálise teria, neste caso, lhe proporcionado, em acréscimo às suas qualidades intuitivas, “uma clara compreensão interna (insight) teórica de seu modo de agir e colocou-o em posição de explicar seu fundamento a outras pessoas” (Freud, [1925] 1976d , p.341). Isto porque, pensa Freud, não bastaria apenas a intuição e a simpatia para um educador sair-se bem em suas funções de educar crianças e jovens, mas haveria que promover a “formação psicanalítica” teórica de professores e, principalmente, estimular estes últimos a se submeterem ao processo de análise pessoal. Mas Freud chama a atenção, ainda neste texto de 1925, sobre as dissimilaridades entre a educação e a “influência analítica”, pois, diz ele, “a psicanálise pode ser convocada pela educação como meio auxiliar de lidar

⁴¹ August Aichorn (1878-1949) dedicou-se à educação de crianças e aos problemas da delinqüência infantil e juvenil. O livro *Juventude desorientada*, por ele publicado em 1925 e prefaciado por Freud, prega a utilização, pelos educadores, da técnica psicanalítica, “defendendo a idéia de que o pedagogo podia tornar-se, para a criança, um pai substituto, no seio da transferência positiva”, conforme Roudinesco e Plon (*op. cit.*, p. 9) Aichorn defendia a tese de que “o comportamento anti-social era análogo aos sintomas neuróticos e situava suas causas primeiras em ‘laços libidinais anormais’ da primeira infância” (Freud, [1915] 1974c, p. 320).

com uma criança, porém não constitui um substituto apropriado para a educação” (Freud, [1925] 1976d, p.342). Isto porque uma criança comum ou delinqüente “ainda não é um neurótico” e a psicanálise de um adulto neurótico se inscreve no que ele denomina de pós-educação. Ele pensa que “crianças, delinqüentes juvenis e ... criminosos impulsivos”, em virtude de não terem desenvolvido certas estruturas psíquicas, não poderiam se beneficiar da “situação analítica”, tendo necessidade de algo diferente embora em uníssono com a “análise em seu intuito”.

Na conferência XXXIV, das *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise* (1932-1933), Freud reafirma a contribuição que a psicanálise pode oferecer à educação como profilaxia para a sua tarefa primeira. Esta tarefa consiste em inibir, proibir e suprimir certos impulsos, de modo que a criança aprenda a controlar suas pulsões. Tarefa que, muitas vezes, deixaria como saldo negativo a neurose. Assim, mais do que estender a análise a todas as crianças, a análise de professores e educadores seria uma medida profilática mais eficiente. Igualmente, seria a análise dos pais. Em ambos os casos, a experiência pessoal de análise proporcionaria as condições não só para uma avaliação das falhas na própria educação destes adultos como possibilitaria conhecer e respeitar as diferentes disposições constitucionais das crianças a que os métodos educativos fazem vista grossa (Freud, [1932] 1976b, p. 182-183).

Freud reconhece que há um aspecto coercitivo na educação expresso na sua função de fazer “a criança alinhar-se conforme a ordem estabelecida da sociedade, sem considerar qual o valor ou qual o fundamento dessa ordem como tal” (Freud, [1932] 1976b, p. 184). Embora reconheça que frente a uma sociedade cujas instituições sociais possuem defeitos “a educação segundo uma linha psicanalítica também não pode justificadamente se colocar a serviço dessas instituições”, pois “a tal educação devem-se dar finalidades outras e mais elevadas, isentas das exigências reinantes na sociedade”, por outro lado não caberia à psicanálise tomar partido e propor objetivos para uma renovação na educação, nem tampouco se engajar em tendências educacionais com “objetivos incompatíveis com a ordem social estabelecida” (Freud, [1932] 1976b, p. 184).

Assim, mesmo admitindo que a educação de sua época contribísse para a formação de traumas e neuroses, e que esta instituição deveria ser transformada, não seria a educação psicanalítica a tomar a frente em tal processo de mudança, pois seu papel já estaria sendo cumprido se ela conseguisse “tornar tão sadios e

eficientes quanto possível” as crianças e os jovens. Conforme Freud, a educação psicanalítica contém em si “fatores revolucionários suficientes para garantir que todo aquele que nela se educou jamais tomará em sua vida posterior o partido da reação e da repressão” (Freud, [1932] 1976b, p. 184)⁴².

O percurso que podemos extrair desta seqüência de textos em que Freud faz menção à educação é o seguinte: nos textos iniciais daquele percurso, o conflito psíquico que produz as neuroses decorreria dos costumes morais da época, enquanto no final dele, aquele conflito é efeito de uma antinomia irreduzível entre as pulsões de vida e de morte. O mal-estar correlativo a esta antinomia também contribui para que na Conferência XXXIV, como apresentamos, ocorra a sustentação do caráter conservador da educação (Lajonquière, 1999, p. 148). Enfim, a educação teria de “escolher seu caminho entre o Sila da não-interferência e o Caríbdis da frustração” (Freud, [1932] 1974a, p. 180), buscando atingir seus objetivos porém causando o mínimo de danos ao fazê-lo, já que aqueles agem como inibição, proibição, repressão de impulsos. Além disso, a educação se aplica a singularidades, pois as crianças “têm disposições constitucionais inatas muito diferentes, de modo que é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para as crianças” (idem, p. 180).

Há, assim, uma posição ambivalente em Freud neste seu percurso sobre a aplicação da psicanálise à educação. Sua posição oscilou entre crer que a psicanálise pudesse trazer contribuições para evitar o sofrimento psíquico de crianças de modo que suas descobertas pudessem repercutir na educação destas e desempenhar um papel profilático nas neuroses dos adultos e, por outro lado, em seus trabalhos posteriores a 1920, em que as teses das pulsões de vida e de morte e do irreduzível mal-estar na cultura predominam, a idéia de que uma certa disciplina, no sentido em que Foucault cunhou este conceito, é necessária e inerente à educação. Ou seja, há uma presença da tese do mal-estar na cultura

⁴² Conforme Cifali e Imbert (1999, p. 44) “pode-se supor que, em 1932, Freud podia temer que a psicanálise se unisse ao marxismo, seguindo o exemplo de Reich, e que fosse recusada por causa dessa aliança com as forças revolucionárias”. Assim, embora Freud esteja criticando o funcionamento e o ideal tradicionais da pedagogia, sua massificação, sua tendência reprodutora de certo tipo de subjetividade e sua dominância e extensão, ele não deixa de antever os problemas que uma educação revolucionária, fabricante de crianças num modelo igualmente fechado poderiam trazer, daí sua defesa do acolhimento da criança com a realidade de suas pulsões sem que a educação se tornasse uma modelização. O acolhimento da criança com a realidade de suas pulsões seria uma característica libertária já presente na psicanálise.

assentada sobre a do dualismo pulsional, na forma como Freud estaria manifestando sua desilusão com a possibilidade de uma reforma educativa que deixasse de veicular uma moral vitoriana conservadora, como teria sido sua esperança expressa nos textos de 1907 e 1908 que mencionamos anteriormente.

5.5 Sobre a questão do ambiente em Freud

Consideramos a escola um ambiente físico-emocional, no sentido em que ele se constitui de um espaço e um tempo materiais investidos de afetos, que, por sua vez, transmutam este espaço-tempo em espaço-tempo vividos subjetivamente.

Em *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* ([1914] 1974d, p. 286-288), Freud delinea este espaço-tempo de investimentos afetivos que constitui o ambiente escolar. Neste artigo, escrito em comemoração ao 50º aniversário de fundação do colégio em que estudara em Viena, dos nove aos dezessete anos, ele fala da “corrente oculta e constante” presente em todos os alunos e que traduz o efeito da personalidade dos professores sobre seus discípulos. Este efeito, como pode-se constatar no seu aspecto positivo ou negativo, está na origem do desejo de aprender, do desejo de buscar conhecimento em virtude da ligação que se estabelece entre um determinado professor ou professora e o campo de conhecimento com o qual ele lida. Ou no inverso. A produção imaginária dos estudantes sobre seus professores seria repleta de sentimentos ambivalentes de amor e ódio, tal a importância que estes últimos assumem para as crianças e para os jovens. Esta importância estaria no fato de que os estudantes transferem a ambivalência inicial com os pais, agora destronados de certa autoridade devido à entrada dos adultos professores na vida dos primeiros, para estes últimos. Desse modo, os professores são tanto os herdeiros de experiências afetivas precoces com os adultos que povoavam a vida de seus alunos, quanto são desencadeadores do desejo de saber, embora possam não se dar conta disso.

Em *Contribuições para uma discussão acerca do suicídio* ([1910] 1970b, p.217-218), Freud parece conferir à escola um papel de ambiente que deve acolher mais do que inibir. Enfatizando o valor traumático que algumas experiências na vida escolar podem produzir, ele diz que:

“(...) uma escola secundária deve conseguir mais do que não impelir seus alunos ao suicídio. Ela deve lhes dar o desejo de viver e devia lhes oferecer apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa dos pais e com a família. Parece-me indiscutível que as escolas falham nisso, e a muitos respeitos deixam de cumprir seu dever de proporcionar um substituto para a família e de despertarem o interesse pela vida do mundo exterior.”

E ele prossegue mais adiante:

“A escola nunca deve esquecer que ela tem de lidar com indivíduos imaturos a quem não pode ser negado o direito de se demorarem em certos estágios do desenvolvimento e mesmo em alguns um pouco desagradáveis. A escola não pode adjudicar-se o caráter de vida: ela não deve pretender ser mais do que uma maneira de vida”.

(Freud, [1910] 1970b, p. 217-218).

Sabe-se que o tema do ambiente, embora presente na psicanálise desde Freud, só ganhou espessura teórica e consideração mais forte na prática clínica a partir de S. Ferenczi, M. Balint e, finalmente, D. Winnicott. De forma muito sintética, pode-se afirmar que Freud põe um foco mais vivo nos movimentos pulsionais intrapsíquicos como os fatores que impelem para o amadurecimento subjetivo desde os primórdios da vida psíquica.

Porém Coelho Jr. (2001, p. 37-49) aponta para outras leituras possíveis da questão ambiental em Freud se, tirando-se o foco do viés pulsional, o conduzirmos para o que diz respeito à identificação. Neste caso, o ambiente tal como é formulado em obras como, *Totem e tabu* (1913), *Luto e melancolia* (1917), *O eu e o isso* (1923), se tornaria um conceito relevante, embora sua relevância nas experiências primárias de constituição subjetiva não seja fortemente tematizada e considerada. Coelho Jr. defende que haveria uma “suplementação dinâmica entre as concepções de sujeito e objeto na obra freudiana” (2001, p. 47), na medida em que, mesmo encontrando-se diferentes acepções para objeto, este último “está sempre ligado ao processo da história de vida do sujeito”, não sendo, então, determinado apenas por elementos constitucionais de cada sujeito (2001, p.46).

5.6

O tema da educação em Sandor Ferenczi

Embora S. Ferenczi não tenha participado dos debates da Sociedade Psicológica das Quartas-Feiras, pois ele só veio a entrar em contato direto com Freud em 1908 (Kahtuni e Sanches, 2009, P. 18; Bokanowski, 2000, P. 15),

quando a Sociedade já estava desfeita, sua conferência pronunciada no congresso dos psicanalistas em Salzburgo, neste mesmo ano, intitulada *Psicanálise e pedagogia*, recolhe o tema que, como vimos, desde cedo esteve presente naqueles debates: os defeitos da pedagogia da época, a pedagogia repressiva vitoriana.

Esta “educação defeituosa” produziria “defeitos de caráter” e também doenças psíquicas. Quanto à pedagogia, Ferenczi a considerava “um verdadeiro caldo de cultura das mais diversas neuroses”. Os princípios errôneos da educação em vigor anulariam mesmo as mais nobres intenções realizadas nas melhores condições. Somente os que possuem uma constituição psíquica mais robusta e resistente escapariam do adoecimento produzido por aqueles princípios errôneos. Mas, acrescenta o psicanalista húngaro,

“mesmo que não tenhamos adoecido, muitos sofrimentos psíquicos inúteis podem ser atribuídos a princípios educativos impróprios; e sob o efeito dessa mesma ação nociva, a personalidade de alguns dentre nós tornou-se mais ou menos inapta para desfrutar sem inibição dos prazeres naturais da vida”.

(Ferenczi, 1991a, p. 35).

A posição deste psicanalista nesta conferência aponta para os males da educação numa sociedade retrógrada e mostra seu desejo de influenciar socialmente para a realização de mudanças naquele contexto.

Dentre os desacertos e prejuízos perpetrados pela pedagogia conservadora estaria a produção de sujeitos cindidos entre os valores altruístas e considerados bons, segundo a moral hipócrita vigente, e as tendências egoístas e libidinosas, reprimidas e classificadas negativamente por esta moral, porém descobertas pela psicanálise. Neste contexto, a pedagogia levaria a criança a mentir para si mesma, negando o que sabe e o que pensa. Ao tentar neutralizar estas tendências pelo recalçamento, o modelo educativo conservador impõe a construção de organizações defensivas poderosas cujo funcionamento exige quantidade excessiva de energia psíquica (Ferenczi, 1991, a., p. 36).

Assim, as conseqüências dessa pedagogia repressiva são: a “cegueira introspectiva” que caracteriza os sujeitos educados neste modelo que bloqueia o interesse pelo conhecimento; o favorecimento do retorno do reprimido na criança como sintoma psíquico no adulto (Ferenczi, 1991 a, p. 36-37); e, segundo Avello, a produção de um tipo de subjetividade infantil receptiva à

“hostilidade do educador e [que] prepara o apagamento posterior de núcleos do sujeito e o desenvolvimento de um falso self, se utilizarmos a terminologia de Winnicott que é perfeitamente adequada ao desenvolvimento que Ferenczi apresenta” (Avello, 1998, p. 55).

Esta conferência de Ferenczi é, conforme Michael Balint, o primeiro artigo sobre pedagogia na literatura psicanalítica, embora ignorado inicialmente, talvez por seu potencial de “gerar controvérsias inoportunas na época”, por suas idéias audaciosas (Balint in Ferenczi, 1991a, p. X). Por sua vez, Avello o considera como uma “pequena jóia de psicanálise aplicada”, que insere seu autor oficialmente na comunidade de psicanalistas, além de conter, em germe, temas e idéias que serão recorrentes ao longo da produção teórica ferencziana (Avello, 1998, p. 55-56).

No que nos interessa recortar em nossa tese, neste artigo inaugural de Ferenczi, de psicanálise aplicada à pedagogia, é relevante o tema da criança (aluno) traumatizada e o adulto (pedagogo) traumatizador, tema que terá não só desdobramentos em artigos produzidos posteriormente, como também representa uma questão que a obra de Freud abandona: o fator traumático em sua relação com o ambiente.

Estes desdobramentos encontram-se em *A adaptação da família à criança* (1928), *A criança mal acolhida e sua pulsão de morte* (1929) e *Confusão de línguas entre o adulto e a criança* (1933). Ressaltaremos nestes artigos o tema do ambiente. Estes três artigos possuem um elo que apresentaremos a seguir. Constituem-se como o esboço de uma teoria da intersubjetividade.

As considerações sobre as distorções que os antagonismos entre pedagogia e vida pulsional operam no psiquismo da criança, como vimos no artigo que inaugura a aplicação da psicanálise às questões da educação, apontam para o ambiente no qual vivem as crianças como origem daqueles efeitos patógenos e traumáticos.

Na conferência realizada em 13 de junho de 1927, na Sociedade Britânica de Psicologia, *A adaptação da família à criança*, Ferenczi defende a idéia de que tanto as vivências que são posteriores ao nascimento, quanto os efeitos da educação podem modificar as predisposições em um sentido favorável ou desfavorável, buscando, desse modo, minimizar o peso das explicações fundadas na idéia de fatores constitucionais para a explicação das etiologias. De acordo com Avello, esta posição defendida por Ferenczi neste artigo está já presente em seus

escritos anteriores, datados de 1909, cuja função era expor as idéias de Freud para à Sociedade Médica de Budapeste. Nestas conferências, o psicanalista húngaro vai pôr em questão os diagnósticos que se apóiam na idéia da “tara hereditária” para explicar as doenças mentais funcionais. Ele argumenta a favor da interação entre indivíduo e ambiente mantendo o paradigma freudiano da distinção quantitativa entre saúde e doença (o poder de resistir aos estímulos), fazendo uma analogia entre um ambiente físico contaminado e propício, portanto, ao adoecimento físico do indivíduo, por um lado, e, por outro, o ambiente constituído por forças que representam influências psicológicas familiares às quais as crianças se encontram expostas desde tenra idade.

Ferenczi, portanto, substitui a idéia de herança pela de influência psicológica nos inícios dos processos de constituição subjetiva, que ele vai formular mais precisamente como o efeito dos processos identificatórios que contribuem para aqueles processos nas crianças. Numa destas conferências intitulada *A respeito das psiconeuroses* ele explica:

“O mais caro desejo de todo menino ou menina é vir a ser como o pai ou a mãe... não surpreende que as crianças adotem não só as qualidades verdadeiras ou supostas de seus pais, mas também suas imperfeições e seus sintomas neuróticos, conservando-os eventualmente ao longo da vida inteira” (Ferenczi, 1991b, p. 49-50).

Esta posição será desenvolvida tanto em *A criança mal acolhida e sua pulsão de morte* quanto em *Confusão de línguas entre os adultos e a criança*.

Voltando à conferência de 13 de junho de 1927 Ferenczi retoma a questão da psicanálise em sua relação com a educação. Ele destaca o papel da adaptação na vida psíquica, tema relevante para problematizar a educação e os cuidados com a criança no ambiente familiar e a empatia parental. Recupera a tese, já presente nos inícios das discussões da Sociedade das Quartas-Feiras, da importância de os pais estarem informados sobre o que a psicanálise desvendou sobre a infância e de assim poderem compreender melhor a si mesmos. Somente deste modo a família pode adaptar-se às necessidades da criança.

A adaptação exerce um papel importante na vida psíquica. Discordando de O. Rank, afirma que o nascimento não se constitui em trauma, pois o indivíduo está pronto fisiologicamente para este triunfo que representa o nascimento. O que é necessário é a contrapartida do “instinto dos pais” que vai prover ao bebê as

condições para que esta sua entrada na vida fora do ventre materno seja tão agradável quanto possível.

O que Ferenczi considera traumático é o que diz respeito “ao ingresso da criança na sociedade de seus semelhantes”, o que muitas vezes não é feito com sucesso, pois aí os instintos dos pais costumam falhar. Ele está se referindo ao “trauma do desmame, do treinamento do asseio pessoal, da supressão dos ‘maus hábitos’ e, finalmente, o mais importante de todos, a passagem da criança à vida adulta” (Ferenczi, 1992a, p. 4-5)

Ferenczi considera que além da aceção biológica do termo adaptação há a aceção psicológica. Segundo Darwin, a adaptação do indivíduo ao meio resulta de características que o favorecem na luta pela vida e a conservação da espécie, tornando-o mais apto à sobrevivência. Para Lamarck o indivíduo torna-se mais capaz de se conservar como espécie na medida em que o exercício de uma função determinada o fortalece e esta capacidade é transmitida aos seus descendentes. A estas duas aceções, Ferenczi apresenta a adaptação psicológica como uma terceira maneira de o indivíduo adaptar-se ao meio. Neste tipo de adaptação, o bebê humano precisa contar com seus pares adultos para, durante longo tempo de seu desenvolvimento, superar as dificuldades que terá de enfrentar. Estes são os traumas que, como apontamos acima, precisam receber atenção (Ferenczi, 1992a, p. 2).

O desmame, a educação que impõe a supressão de hábitos considerados maus, a transição para a vida adulta constituem-se como crises nos vínculos da criança com os adultos. Colocar em evidência as vicissitudes que um ambiente rígido, inflexível, que não se adapta às necessidades da criança, impõe à primeiras fases do desenvolvimento desta última significa apontar para a importância do “papel das perturbações pré-genitais como determinantes de um posterior desenvolvimento edípico perturbado” (Avello, 1998, p. 241).

Ainda nesta perspectiva das necessidades de uma provisão ambiental para o desenvolvimento psíquico saudável, Ferenczi aponta para as excitações a que as crianças são submetidas. Como ele afirma, a incredulidade dos adultos sobre a sensibilidade das crianças bem pequenas frente às relações sexuais entre adultos pode deixar traços profundos e sombrios para sua vida psíquica. Este tema será desenvolvido em *Confusão de língua entre os adultos e a criança* e, junto com os anteriores, afirma a importância de inverter a compreensão da adaptação como aceitação e/ou imposição do ambiente na vida da criança, pela compreensão da

importância de um ambiente que se adapta às necessidades da criança e que, assim, pode evitar fatos traumáticos.

No artigo *A criança mal acolhida e sua pulsão de morte*, Ferenczi novamente vai enfatizar as origens exógenas de certas perturbações. Neste caso, ele aponta para o fato de que as crianças que não são acolhidas com amor em sua família, aquelas que, por esta razão, desenvolvem um sentimento de hóspedes não bem-vindos naquele meio, percebem estas condutas conscientes ou inconscientes de rejeição por parte de suas mães. Segundo Ferenczi, é justamente esta sensibilidade que a criança possui em relação à qualidade da acolhida que lhe é dispensada que pode, caso esta não seja amorosa e propiciadora do atendimento de suas necessidades, levá-la à morte ou, se escapa, a um pessimismo e a uma aversão à vida. (Ferenczi, 1991b, p. 49).

Ferenczi destaca, desse modo, o quanto a qualidade do ambiente é importante para o desenvolvimento da criança. O desequilíbrio entre a libido e a pulsão de morte experimentados tão precocemente são, neste caso, produzidos por fatores exógenos.

Embora estas questões levantadas por Ferenczi tenham uma relação com as inovações teóricas e clínicas que ele introduz paralelamente ao desenvolvimento da metapsicologia freudiana, nos restringiremos nesta tese a pôr em destaque somente aquilo que no seu modo psicanalítico de pensar pode trazer possibilidades de problematizar o mal-estar na escola.

5.7

Outros modos de a psicanálise se articular com a educação

Embora não seja nosso propósito desenvolver nesta tese o impacto das idéias contidas em *Freud Antipedagogo*, da psicanalista Catherine Millot, publicado em 1979 na França e, no Brasil, em 1987 (Millot, 1987), não poderíamos deixar de mencioná-lo inclusive pela repercussão que obteve em nosso país.

Assim, Millot (1987) afirmou nesta sua obra a impossibilidade de aplicar a psicanálise à educação, exceto no sentido de transmitir uma ética ao educador, de modo que este último pudesse, com a psicanálise, encontrar outros modos de encarar e praticar sua função. Fiel ao viés lacaniano, Millot se opõe a tradição psicanalítica segundo a qual a psicanálise seria uma espécie de educação das pulsões, como profilaxia para as neuroses.

Como vimos, esta posição que ela critica já estava presente em Freud, embora não tenha sido ele, mas sua filha, Anna Freud, quem desenvolveu esta tendência em sua obra *O tratamento psicanalítico das crianças* (1971). Ali ela propõe que educação e psicanálise se associem para sanar as inadequações da aplicação dos protocolos da análise com adultos às crianças. Anna Freud explica sua posição com os seguintes argumentos: 1) sendo as crianças imaturas e dependentes, não possuindo, em decorrência, consciência (insight) da enfermidade, nem lhe sendo possível decidir por si mesmas pela cura, faz-se necessário um trabalho prévio com elas visando a uma aliança terapêutica, trabalho de cunho pedagógico para introduzir nas crianças as condições para aprender a importância e o valor do trabalho analítico; 2) a criança não estaria pronta para a instalação da neurose de transferência e, assim, a ênfase do trabalho analítico recairia na sua realidade cotidiana, especialmente na descrição e observação de seu comportamento, tendo o analista uma função mais diretiva; 3) finalmente, mas sem queremos esgotar esta posição annafreudiana, o fato de o superego infantil estar na dependência da sustentação que os adultos lhe dão, e sendo os pais, nesta função, a causa das neuroses infantis, o analista deve assumir esta função diretiva pedagógica no sentido de se colocar no lugar do ideal de ego no processo analítico (Freud, 1971).

Estes aspectos da posição de Anna Freud priorizariam uma função normativa e de adaptação à realidade, como se dentre as diferentes direções que as considerações de seu pai sobre a educação apontaram, ela tivesse desenvolvido este viés conservador adaptacionista. É esta perspectiva que Millot critica.

Esta obra de Millot teve repercussão no Brasil. Kupfer (1989) seguiu esta linha inicialmente, no entanto em 2001, em seu *Educação para o futuro* (Kupfer, 2001), ela reavaliou a tese antes compartilhada com Millot e reconheceu a possibilidade de uma educação orientada pela psicanálise, que ela denomina “educação terapêutica”. Inicialmente, a educação terapêutica foi pensada e praticada como um desafio para promover a inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas, por meio do emprego de uma prática clínico institucional norteada pela psicanálise (Kupfer, 2001, p. 115). Para esta educadora e psicanalista, criadora da Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), a proposta da educação terapêutica

“não é mais psicanálise em seu sentido clássico, pois não busca tocar o real pelo simbólico e sim instituir o simbólico em torno do real; não é apenas educação em seu sentido clássico, pois não visa moldar a criança ao ideal do eu do educador, já que a criança psicótica quase nunca está atenta aos ideais e, portanto, não coloca o educador no lugar de modelo identificatório como fazem as outras crianças. Também não é educação *stricto sensu*, porque seu tempo já passou e qualquer esforço de retomá-la produzirá algo novo, e será sempre uma reeducação” (Kupfer, 2001, p. 115-116)

Ainda nesta reavaliação que Kupfer fez das teses de Millot, a primeira defende a extensão das vantagens da educação especial psicanaliticamente orientada para a educação em geral. Seria possível, segundo ela, uma educação psicanaliticamente orientada, sob a perspectiva da criança, longe dos aportes da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem quando estas são convocadas para servirem apenas como estratégias de normalização. Assim ela aponta as vantagens dos efeitos que a transmissão da psicanálise pode produzir no educador, na medida em que “é uma das disciplinas responsáveis, em nosso tempo, pelo resgate do sujeito” (Kupfer, 2001, p. 121). Neste sentido ela desenvolve a idéia de que:

“Quando um professor entra em contato com a psicanálise, ouve falar do sujeito. Continua sem saber como atingi-lo, como manipulá-lo, como enfiar em sua cabeça o que a sua racionalidade supõe que ele deveria aprender. Continua sem métodos e o sujeito do qual ouviu falar torna-se mais misterioso do que nunca. Mas esse professor aprende a levá-lo em conta, aprende que visa um alvo e acerta em outro, reaprende que visa à consciência de seu aluno mas atinge o sujeito (isto quando ele efetivamente aprende)” (Kupfer, 2001, p. 121-122).

Esta psicanalista prossegue afirmando a importância positiva dos efeitos da transmissão da teoria psicanalítica para os educadores, assim como sua intervenção na instituição escolar, fazendo circular os discursos para a promoção das transformações necessárias à recuperação das funções desta última, especialmente descaracterizada no modelo escolar dominante (Kupfer, 2001, p. 127-148).

Outros psicanalistas têm se voltado para pensar e/ou intervir nas questões da educação em nosso país. Dentre os quais podemos citar, além de Kupfer, os seguintes, que, como ela, privilegiam o referencial lacaniano: Lajonquière (1991 e 1992), Mrech (2003 e 2005), Petri (2003) e Cohen (2006). Numa outra linha de abordagem da educação pela psicanálise e usando principalmente os conceitos de

continente-contido e de rêverie de Bion, Dupas (2008) tenta compreender o fracasso escolar.

Porém é em Outeiral e Cerezer (2003) que encontramos um modo de ouvir o mal-estar na escola com o qual mantemos afinidade. Vejamos então como estes autores se utilizam de alguns conceitos desenvolvidos por Winnicott para pensar o mal-estar na escola.

Outeiral e Cerezer (2003) analisam alguns aspectos da expressão dos conflitos intersubjetivos que ocorrem no ambiente escolar, especialmente no segmento correspondente à adolescência, e sua relação com o desenvolvimento emocional dos sujeitos envolvidos naquele contexto.

Os autores afirmam que muitos “problemas escolares” como as condutas agressivas de alunos em relação ao patrimônio físico e às pessoas, ou como o baixo rendimento escolar conseqüente das tensões ambientais não elaboradas, por exemplo, podem ser pensados à luz da psicanálise e ter um encaminhamento satisfatório no sentido de promover a construção de recursos ambientais para a produção de um manejo adequado para sua solução. É assim que eles vão destacar a questão do limite como um garantidor de condições adequadas para suportar as tensões de um período de transição e de criação que caracterizam a adolescência. Eles utilizam o referencial winnicottiano para pensar essas questões.

Adotando o valor que o pensamento winnicottiano atribui ao tema da provisão ambiental, estes autores afirmam que a escola desempenha um papel primordial para a criança e o adolescente, razão pela qual o ambiente escolar é uma instância muito relevante no desenvolvimento emocional daqueles indivíduos. Assim, a provisão do ambiente adequado, com limites, para conter e dar forma ao que, aparentemente, poderia ser caracterizado como caos (atitudes impulsivas, interesses difusos etc.) seria responsabilidade dos adultos (professores e familiares, principalmente). Este caos aparente é, na verdade, um período de experimentação criadora de novos modos de subjetivação que, entretanto, nem sempre, são estimulados e compreendidos por estes últimos. Dentre as razões para tais dificuldades pode-se citar o fato de que muitos dos sentimentos das crianças e dos jovens, dirigidos aos pais e familiares, são transferidos para os adultos do ambiente escolar, mormente para os professores, como Freud já apontara em *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* (1914). Estas relações transferenciais poderão se expressar seja sob a forma de atuações em relação à

figura do professor, seja sob a forma de um baixo rendimento escolar, no caso de uma transferência de sentimentos hostis e de dificuldades nas relações precoces com as figuras parentais. Porém, transferências amorosas também podem ocorrer com a possibilidade de produzirem tanto um interesse pelo saber simbolizado por aquela pessoa, quanto um desinteresse em virtude de uma vivência de amor incestuoso, que produz ansiedade e culpa.

Desse modo, pode-se perceber que a vida emocional que se desdobra no ambiente escolar, além de outras variáveis ali presentes, desempenha um papel relevante, como um fator para a compreensão das questões comumente denominadas de “problemas escolares”. Este fator compõe com dois outros – a saber: os aspectos constitucionais de cada sujeito e os vínculos familiares, ambos transportados para a escola – o que Outeiral (2003, p. 11) considera o “tripé do processo educacional”. Este autor procura compreender a escola como uma “microsociedade” e a considera um dos vértices do triângulo que tem na família e na sociedade os outros dois. Esta compreensão intersistêmica procura dar conta das experiências intra e intersubjetivas que se dão no espaço escolar, espaço a meio caminho entre a família e a sociedade. Este modelo intersistêmico de compreensão privilegia a análise das ressonâncias que os três vértices ou instâncias produzem uns nos outros. A escola constituiria, segundo este autor, “quase um espaço de ‘transicionalidade’ entre a família e a sociedade”, pois “não é mais o conhecido e protegido ‘espaço familiar’ e tampouco o tão temido e desejado ‘mundo adulto’”. Ele prossegue: “a escola é o *locus* onde a criança e o adolescente exercitam seus passos em direção à independência, à individualização e à separação de seu grupo original” (Outeiral e Cerezer, 2003, p. 11).

Constatamos, no entanto, que a análise que este autor realiza das instâncias deste tripé que correspondem aos pólos família e sociedade, não avança o suficiente se levarmos em consideração as análises de Michel Foucault e de Gilles Deleuze sobre as sociedades disciplinares e de controle, por um lado, e as dos psicanalistas que pensam a família. Apontamos para o fato de que, ao avaliar a vinculação entre família e sociedade, Outeiral parece se aproximar do entendimento que Hannah Arendt desenvolveu (Arendt, 2003), quando analisou a crise da educação na sociedade de massas. Por sua vez, a proposta de Outeiral para o manejo dos problemas decorrentes das ressonâncias que os três vértices apontados produzem na vida escolar será o trabalho com grupos na vertente criada por W. R. Bion (1970).

Entretanto, esta obra de Outeiral e Cerezer tem o mérito inegável e auspicioso de utilizar o referencial winnicottiano para problematizar e buscar encaminhamentos para as atuações antissociais e para a questão da violência na escola, diferentemente do viés medicalizante. Se há patologia na tendência antissocial, ela é encarada como uma expressão de uma falha do ambiente, no período da dependência relativa da criança. Suas manifestações traduzem um sentimento de esperança. Esperança de que o ambiente possa oferecer uma provisão suficientemente boa para que aquela experiência falhada possa se consumir, nesta possível nova chance, como uma nova etapa do desenvolvimento emocional que teve seu fluxo, seu sentido, interrompidos, naquele período do desenvolvimento emocional primitivo. Neste caso, o ambiente escolar poderia funcionar como um espaço de transicionalidade ou de “quase transicionalidade” (Outeiral, 2003) quando a esperança se manifesta paradoxalmente sob a forma da tendência antissocial.

Voltando, então, para o tema que é o foco do nosso interesse (a possibilidade de pensar o mal-estar na escola com Winnicott), passamos a apresentar, a seguir, como Outeiral e Cerezer utilizam os conceitos de **limite, ambiente, agressão, agressividade e tendência antissocial** para propor encaminhamentos, no sentido de trazer outra compreensão da questão que é o objeto deste trabalho. Porém, não podemos deixar de mencionar que a expressão “consultoria psiquiátrica” (Outeiral e Cerezer, 2003, p. 18) utilizada pelo primeiro destes autores para nomear o modelo de intervenção apresentado e exposto nesta obra, nos provoca desconforto por causa das ressonâncias que produz, visto que seu campo semântico recobre sentidos opostos ao que acreditamos serem mais adequados, como bases para a formulação de propostas de escuta psicanalítica do mal-estar na escola. Por que o autor denomina de “consultoria psiquiátrica” uma intervenção que, segundo ele mesmo afirma, se apóia na psicanálise? Uma primeira hipótese que aventamos é, talvez, o fato de que sua proposta de compreensão e de intervenção seja tributária de uma visão mais clássica da psicanálise e, também, de uma hierarquia subliminar ainda existente entre os profissionais que trabalham com as questões do campo psíquico, que subordina a psicanálise à psiquiatria. Portanto, e apesar destas ressalvas, tentaremos extrair da proposta destes autores o emprego que deram aos conceitos winnicottianos destacados acima, em virtude de sua qualidade inovadora, no âmbito da aplicação da psicanálise à educação.

Retomando, então, o objeto que motiva esta tese, apostamos na possibilidade de se criar instâncias no âmbito da escola que não produzam segmentações duras e inflexíveis (Deleuze e Guattari, 1996), como as que resultam, por exemplo, de certas práticas de aplicação de dispositivos de produção de discursos medicalizantes sobre os sujeitos que, em nosso modo de ver, produzem um retalhamento e uma distribuição das multiplicidades das vias de desenvolvimento da subjetividade de crianças e de adolescentes, com vistas a um enquadramento e a uma classificação destas últimas, servindo a processos de exclusão social perversos, além de contribuir para a continuidade de situações de crescente sofrimento psíquico, expresso nos sintomas do mal-estar na escola, que, assim, permanecem mascarados. Consideramos que promover saúde na escola é valorizar o papel do ambiente no desenvolvimento subjetivo de crianças e jovens (Voltaremos mais detalhadamente à questão do ambiente no último capítulo). Ao escolherem o referencial winnicottiano, Outeiral e Cerezer estão apontando para possibilidade de a psicanálise poder pensar a educação, contribuindo com o conhecimento que a primeira desenvolveu. Este conhecimento, especialmente na perspectiva winnicottiana, pode alargar a problematização de questões como a violência, a agressividade, a ruptura dos limites que são estruturantes da constituição subjetiva no ambiente escolar, além de apontar para a potencialização das experiências positivas que este ambiente pode oferecer às crianças e aos jovens, se ele puder ser suficientemente bom.

5.8

Uma rede de normalização

Dentre as crianças e jovens que apresentam “condutas antissociais” ou “dificuldades de aprendizagem” e que são encaminhados pela escola para atendimento no amplo espectro da rede de instituições voltadas à saúde, pode-se, grosso modo, falar em três modalidades: 1^a) a que se aplica aos que podem pagar para ter acesso aos tratamentos individuais nos atendimentos psi; 2^a) a que resulta em atendimentos médicos, na perspectiva da medicalização e da patologização do mal-estar; e 3^a) uma combinação das duas anteriores.

Neste contexto, instaura-se um espaço entre duas instâncias, a vida na escola e os serviços de saúde (especialmente no que diz respeito à saúde mental), que as articula e as entrelaça, contribuindo, assim, para o encobrimento da

diversidade de questões relacionadas ao mal-estar na escola. Mesmo nos casos de encaminhamento de crianças e jovens para o atendimento psi privado, os necessários contatos do psicanalista com a escola já estão de antemão limitados em seu alcance, em virtude do modelo disciplinar predominante no sistema educacional vigente, tanto na rede escolar pública quanto na privada.

Como expomos no capítulo anterior, as pesquisas realizadas por Moysés e Collares (1996) e Moysés (2001) mostram que as conseqüências da responsabilização da criança por suas dificuldades de aprendizagem, através de diagnósticos médicos, isentam o sistema escolar de suas próprias responsabilidades pelo fracasso escolar. Estas pesquisas apontam para uma indiferenciação presente nos discursos de distintos profissionais da saúde e da educação e que convergem para a responsabilização da criança ou do jovem, por meio de diagnósticos educacionais, psicológicos e médicos, cujos conteúdos se equivalem. Ainda no citado capítulo, vimos também como diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDA/H) tão generosamente atribuídos atualmente às crianças e jovens pelos psiquiatras e neurologistas, atestam um aspecto da hipertrofia do discurso medicalizante, que tornou os outros diagnósticos (psicopedagógicos, psicanalíticos etc.) seus reféns, muitas vezes contribuindo para a manutenção da crença ingênua e otimista na cura orgânica de males institucionais e psicossociais.

Estamos diante da infância e da adolescência em processo de transformação, que não é, necessariamente, patológico, como atestam as pesquisas sobre estas transformações, na cultura e na subjetividade de crianças e jovens (Souza, 2005).

Assim, parece-nos que a perspectiva winnicottiana para um manejo seja da expressão da tendência antissocial, seja das denominadas dificuldades de aprendizagem, pode apontar alternativas ao modelo dominante de abordagem destas questões no ambiente escolar.

Vinheta de observação

V., um menino de 6 anos, ingressou na classe de alfabetização de uma escola pública localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Morador, junto com sua família, de uma favela localizada nesta mesma região, tinha como colegas, na escola, crianças que, em sua maioria, eram filhos de pais de classe

média. De volta da escola, V. ficava sozinho em casa, pois seus pais trabalham até tarde, exercendo atividades de auxiliar de enfermagem (mãe) e de pedreiro (pai). Esta vinheta de observação refere-se ao segundo ano deste menino nesta escola, portanto quando já estava na 1ª série do ensino fundamental (que atualmente constitui o 2º ano, já que a classe de alfabetização foi integrada ao ensino fundamental, com a denominação de 1º ano).

O modo como V. se relacionava com os adultos, salvo raras exceções, era por meio de atitudes agressivas e da recusa de limites. Com as pessoas de sua idade não mantinha muito contato. A partir de um dado momento, a escola resolveu encaminhá-lo para uma bateria de testes com um neuropsiquiatra que, em convênio com a escola, passara a prestar atendimentos aos alunos, em troca de espaço para o desenvolvimento de sua pesquisa sobre transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDA/H).

Nos Conselhos de Classe, os comentários dos professores apontavam para uma conduta ora turbulenta, ora de ensimesmamento, com algumas “crises de irritação”. Porém, dependendo da situação, também relatavam que ele era capaz de se concentrar em certas atividades, como por exemplo, o interesse que demonstrou nas aulas em que o conhecimento dos animais foi o tema. É importante acrescentar que, apesar de “suas dificuldades” com a escola, V. não faltava às aulas.

Na condição em que estávamos nesta experiência de observação, não podíamos intervir, porém tivemos oportunidade de conversar com o pai de V., que se mostrava preocupado com o encaminhamento que fora dado ao “problema” de seu filho e nos disse: “Eu não concordo que deem um remédio a ele que eu nem sei o que é”. Ele estava se referindo à prescrição de ritalina que havia sido indicada pelo neuropsiquiatra, por ter constatado “algum grau” de TDA/H em V.

Este breve relato de observação nos permite inferir:

- a desconsideração da agressividade de V. ao ambiente escolar como possível expressão saudável de um sentimento esperançoso de acolhida para uma nova etapa de seu desenvolvimento;
- a impossibilidade de V. usar outro modo de comunicação que não a agressão e, por sua vez, a impossibilidade da escola poder compreender esta questão fora do viés dominante de medicalização e de patologização do mal-estar na escola;

- a inexistência de uma provisão ambiental apta a possibilitar a experiência de um recomeço subjetivo, no sentido de a escola poder ser este ambiente, podendo ser usada como um espaço de “quase transicionalidade”;
- a ênfase na compreensão medicalizante de uma tentativa de experiência de encontrar um ambiente facilitador para um desenvolvimento saudável;
- a não valorização do posicionamento do pai, como manifestação do seu vínculo com o filho, expresso na sua preocupação com V., em virtude de sua exclusão do processo de encaminhamento do “caso”, pois sua conduta como pai foi considerada “difícil” pela escola.

O encaminhamento dado aos “problemas de V.”, cujo desfecho apontou para a medicalização da criança – fato muito corriqueiro como mostramos no capítulo anterior – teve a colaboração dos profissionais de orientação educacional e da maioria dos professores desta escola para a sua difusão, já que estes não dispunham de outros instrumentos referenciais para pensar o “caso” de V., além do enfoque medicalizante, de modo a poderem avaliar não somente as bases sobre as quais ele se desenvolvia, como também sua adequação para solucionar o problema que o suscitou. Desse modo, estabeleceu-se um processo de legitimação do procedimento medicalizante, em virtude da ausência de outras instâncias de interlocução e de outros conhecimentos que pudessem apontar para outro encaminhamento da questão.

Este processo ilustra bem o que apresentamos nos capítulos anteriores, ao abordarmos o movimento que a pedagogização da infância operou ao desenvolver dispositivos de docilização do corpo infantil, preparando-o para a normalização, por meio da patologização e da medicalização das condutas “desapropriadas” ao ambiente escolar. Como mostramos naqueles capítulos, se na pedagogia comeniana o método era o motor do bom funcionamento educacional; se na pedagogia lassalista a disciplina e seus dispositivos enfatizavam a experiência de culpabilização da criança por sua resistência aos dispositivos disciplinares aplicados ao seu corpo (Narodowski, 2001, p. 117); a patologização e a medicalização dos “comportamentos inadequados” têm na escola, atualmente, uma base para montar suas estratégias de normalização e controle da infância e da adolescência escolarizadas.

Este movimento tornou o discurso pedagógico dos profissionais da educação refém do discurso medicalizante dos profissionais psi que obedecem aos ditames das

tecnologias normalizadoras psicologizantes e psiquiatrizantes (Foucault, 2010, p. 160-161). Desse modo, estas tecnologias puderam contar com esta base de apoio para se aplicarem à criança-aluno, ao adolescente-aluno, categorias que se constituíram historicamente como formas de assujeitamento que, nestas fases escolarizadas do desenvolvimento humano, realizaram uma espécie de sequestro da infância e da adolescência, seja pela disciplina seja, agora, pelo controle.

5.9

A posição de Winnicott frente à psiquiatria infantil

Como afirma Dias (Dias, 2003, p. 67-75), Winnicott inseriu-se no debate que a psicanálise travou com a psiquiatria e a psiquiatria infantil em torno dos conceitos de saúde e doença, da dualidade corpo/mente e as conseqüências destas concepções para a compreensão que embasaria um diagnóstico, a etiologia a qual ele se refere e os procedimentos a serem dispensados àquele que está adoecido psiquicamente.

Opondo-se à psiquiatria que se fundamenta na medicina fisicalista, por sua vez fundada no dualismo cartesiano, Winnicott se afastou deste viés que considera o cérebro como a localização da psique. Embora ele reconheça que os processos intelectuais e a psique tenham uma base somática em certas partes do cérebro (Winnicott, 1990, p. 29-30), afirma que o psiquismo não se reduz ao cérebro e ao seu funcionamento. O que este psicanalista propõe, com base na sua teoria e na sua experiência clínica com os pacientes recusados pela psicanálise clássica, é que na pessoa total pode-se discernir, para efeitos de estudo e compreensão da complexidade do humano, o soma, a psique e a mente.

O soma e a psique estabelecem relacionamentos de crescente complexidade, desde os primórdios da vida do bebê. Desde as primeiras sensações das funções corporais, que dependem de um cérebro saudável, capaz de desempenhar suas funções específicas, com ênfase na oralidade, até o desenvolvimento da genitalidade, as funções corporais são organizadas em fantasias, por meio da **elaboração imaginativa**. Esta elaboração é uma experiência que cada bebê singular realizará, em virtude do que é constitutivo ou hereditário, no aspecto físico e do que o ambiente irá lhe proporcionar ou não.

Prosseguindo em sua caracterização destes três aspectos do psiquismo, Winnicott define a constituição da psique como o que “se forma a partir do

material fornecido pela elaboração imaginativa das funções corporais” (Winnicott, 1990, p. 70). Portanto, o início da psique é proporcionado pela elaboração imaginativa das funções somáticas. Sua tarefa fundamental é interligar as experiências corporais vividas pelo bebê com suas tendências potenciais para a conquista da integração do *self* e do sentimento do eu (Idem, p. 37).

Uma vez que esta elaboração depende de certas funções cerebrais, como pólo somático desta experiência, não haveria como, no viés winnicottiano, conceber um dualismo entre a psique e o corpo, através de sua relação tanto com os tecidos e órgãos, quanto com o cérebro, bem como o entrelaçamento que se estabelece entre ambos, graças a novos relacionamentos produzidos pela fantasia e pela mente do indivíduo, consciente ou inconscientemente (Winnicott, 1990, p. 70).

Em decorrência desta concepção do relacionamento fundamental e unificado entre o corpo e a psique, Winnicott define a mente como “uma parte especializada da psique, que não está necessariamente ligada ao corpo, embora dependa, evidentemente, do funcionamento cerebral” (Idem, p. 71).

Esta posição mantém a ruptura que a psicanálise freudiana instaurou frente à concepção da psiquiatria nosográfica do século XIX. Nesta concepção os distúrbios psíquicos eram compreendidos como sintomas de processos patológicos do organismo, decorrentes ou de uma disfunção orgânica ou da transmissão hereditária. (Foucault, 2001, p. 398-399).

Como apresentamos no capítulo anterior, esta perspectiva da psiquiatria se desenvolveu como uma das estratégias das práticas disciplinares. Estas práticas produziram os “desviantes da norma”, e, no que nos interessa, especialmente, fabricaram a criança inassimilável ao sistema educacional, a criança que terá, como podemos constatar atualmente, seu comportamento e suas dificuldades no ambiente escolar medicalizados e patologizados (Foucault, 2006, p. 67). Esses desvios foram concebidos como sinais que manifestam a virtualidade da anormalidade, sobre a qual a psiquiatria interveio como uma tecnologia de poder, fundada na ciência da higiene pública. É desse modo que, ao considerar as virtualidades da anormalidade na infância, como sinais de perigo social a ser eliminado, a patologização de comportamentos infantis permitiu a generalização da psiquiatria a todo o corpo social e não apenas à manifestação da loucura. Assim, do mesmo modo que um traço de infantilidade no adulto o dispõe para a

psiquiatrização, uma virtualidade de anormalidade detectada no corpo da criança, a torna um possível alvo da intervenção médico-psiquiátrica.

Assim, contrariamente ao viés acima referido, a psicanálise se interessa pela história do indivíduo, abandonando o emprego das entidades nosológicas elaboradas pela psiquiatria no século XIX. Em continuidade a esta perspectiva inaugurada por Freud, Winnicott definiu a saúde da psique como crescimento emocional, como desenvolvimento no sentido de uma maturação. Portanto, a doença psíquica é uma doença da vida emocional, cujo fluxo encontrou um obstáculo mais ou menos intransponível, de acordo com as possibilidades do estágio de maturação em que uma criança se encontra.

Desvinculando-se do dualismo cartesiano, Winnicott afirma que “o desenvolvimento emocional sadio fornece à criança um sentido para a saúde física, assim como a saúde física lhe provê um reassguramento que é de grande valia para o desenvolvimento emocional” (Winnicott, 1990, p. 43).

Neste aspecto da relação entre saúde física e desenvolvimento emocional há que considerar as restrições que os processos de socialização da criança e o adolescente impõem à “liberdade dos instintos”. Viver as tensões e pressões do crescimento emocional, que produzem efeitos sobre o corpo, é fato inescapável na existência de crianças e adolescentes, no entanto, conforme a concepção winnicottiana, a criança é capaz de suportá-las em seu corpo, desde que encontre no ambiente a contrapartida de uma provisão que, indo ao encontro da tendência ao desenvolvimento normal, assegure uma experiência que se localiza no tempo e no espaço. (Idem, p.43).

Portanto, toda criança traz consigo uma tendência ao desenvolvimento, porém, esta tendência por si só não é suficiente para realizar-se. O ambiente precisa funcionar suficientemente bem e também falhar, numa certa medida, para que estas duas forças, a tendência e o ambiente, se conjuguem para o desenvolvimento rumo à maturação, que não exclui as distorções devidas a algumas falhas na adaptação do ambiente à criança. (No próximo capítulo trataremos mais detidamente do tema da adaptação, em virtude deste conceito ser uma ferramenta importante para analisar o mal-estar na escola).

Pensamos, a partir do exposto, que um enfoque psicanalítico poderia proporcionar outros modos de compreender estas situações de sofrimento psíquico na escola. Porém, não se trata de instalar na escola um espaço para atendimento

das “crianças e jovens com problemas”, o que não só reforçaria o estigma que lhes é aplicado, como também incorreria na estratégia de negação dos fatores ambientais, institucionais que engendram este tipo de situação.

Nem tampouco, numa perspectiva que retiraria de cena seus atores principais, propor alternativas que, frente ao enfoque dominante acima descrito, viessem compor uma peleja acadêmica. Tencionamos investigar a possibilidade de, com a perspectiva winnicottiana, postular uma compreensão diferente desta que é dominante e que, à luz de outros modos de pensar a relação entre as sociedades disciplinares e de controle e a produção de subjetividades (como fazem M. Foucault, G. Deleuze e F. Guattari), possa propor encaminhamentos alternativos também no âmbito prático.

Foi assim que pudemos encontrar nesta obra de Outeiral e Cerezer (2003) o uso dos conceitos de **limite, ambiente, agressão, agressividade e tendência antissocial**, desenvolvidos por Winnicott, para compreender questões cuja opacidade seria mantida, caso fossem encaradas pelo viés psicanalítico mais clássico, pela psiquiatria biológica ou pelo viés da psicologia escolar, estas últimas os mais das vezes preocupadas com a classificação de comportamentos.

Estes conceitos desenvolvidos por D. W. Winnicott podem servir como ferramentas teóricas para a formulação de novas perspectivas sobre o que a Psicologia aplicada à educação e a Psiquiatria denominam comportamento conturbador ou dificuldades comportamentais emocionais. Nestas rubricas têm sido enquadrados crianças e adolescentes que apresentam comportamentos “inadequados”, “agressivos”, “apáticos”, “hiperativos” etc. na escola (a lista pode se estender, pois o senso comum e a mentalidade classificatória são pródigos em criar “rótulos”). Como estas questões não podem ser compreendidas deslocadas do que Foucault e Deleuze denominaram sociedades disciplinar e de controle, pensamos que, com Winnicott, este aspecto micropolítico da vida escolar pode ser iluminado pelo enfoque psicanalítico, compondo, com base nas análises destes três autores, possibilidades inovadoras para problematizar o “encaminhamento” e o “tratamento” daqueles comportamentos considerados como desviantes da norma, tal como apresentamos nos capítulos anteriores.

Concordamos com Lins quando esta autora afirma que para Winnicott só há sentido em estabelecer uma classificação nosográfica de acordo com “o grau e a qualidade das distorções ou carências do meio”. A compreensão do

desenvolvimento subjetivo com ênfase na sua relação com a mãe-ambiente proporcionou a possibilidade de compreender a importância de organizadores primários na maturação subjetiva. De acordo com Lins, Winnicott retirou do complexo de Édipo seu papel central de organizador da vida psíquica e postulou o estado de não-integração para caracterizar o recém-nascido. Assim, há organizadores primários, pré-edípicos que constituem o sujeito como pessoa integrada e personalizada, e os organizadores transicionais, através dos quais a criança se constitui como um ser separado da mãe. Os estados iniciais destes processos de maturação psíquica podem retornar, quando encontram ambientes favoráveis, o que pode ser observado na infância e na adolescência, durante as quais haverá um alargamento do espaço transicional, que se expressa na ampliação da inserção e, ao mesmo tempo, da criação do mundo da cultura para crianças e jovens. (Lins; Luz, 1998, p. 138-139).

5.10 A tendência antissocial

O conceito de tendência antissocial permitiu que Winnicott pudesse estender o alcance de seu pensamento para o campo das questões sociais. Embora Freud já tivesse apontado para a contribuição da psicanálise para a compreensão de problemas, como a delinquência em seus trabalhos, como no *Prefácio à Juventude desorientada* (Freud, 1925) e em *Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico* (Freud, 1916), este psicanalista inglês articulou, neste conceito, o meio ambiente e a realidade interna para desenvolver a sua teoria. A teoria winnicottiana resultou da experiência que passou, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando foi nomeado psiquiatra consultor do Plano de Evacuação Governamental na Inglaterra. Como relata Clare Winnicott (Winnicott, 2005a, p. XI), a situação de privação e delinquência em crianças evacuadas, durante o período da guerra, ensejou uma nova perspectiva no pensamento e na prática de Donald W. Winnicott que o levou a elaborar o conceito de tendência antissocial. Este se tornou o conceito-chave da sua teoria para compreender a sociedade e todos aqueles que experimentaram uma falha ambiental no estágio de seu desenvolvimento em que o ambiente deveria ser suficientemente bom para que se desse o encontro entre os cuidados demandados e os cuidados a serem dispensados às crianças.

No artigo “A delinqüência como sinal de esperança” (Winnicott, 2005b) afirmou que a tendência antissocial está relacionada à experiência da deprivação “que envolve um fracasso ambiental na etapa da dependência relativa” (Outeiral, 2003, p. 32). Como já vimos, a dependência relativa é uma fase do desenvolvimento emocional primitivo em que já existe uma determinada constituição egóica no bebê. Quando a falha ambiental ocorre na fase anterior, a de dependência absoluta, as conseqüências são tão graves que podem resultar em uma doença mental ou psicose. Neste caso, o termo que define esta experiência de falha ambiental é o de privação.

Portanto, conforme Winnicott, a tendência antissocial, para de fato ser compreendida, deve ser encarada como um impulso que produz, numa criança ou num jovem, um movimento de retorno à experiência vivida de adaptação do ambiente às suas necessidades. Este impulso é uma tentativa de buscar no ambiente a possibilidade de cicatrizar a falha produzida por uma ansiedade impensável, fruto da falha ambiental, no período de dependência relativa. Nesta fase, como o bebê já possui alguma constituição egóica, ele percebe o desajuste ambiental e tende a reorganizar-se “gradualmente até atingir um estado razoavelmente neutro” em que experimenta uma submissão ao ambiente (Winnicott, 2005b, p. 83). O impulso, para voltar ao momento anterior à experiência de deprivação, tem a finalidade de “desfazer o medo da ansiedade impensável”, antes da organização do estado neutro, é encarado como um sinal de esperança em que o ambiente possa responder suficientemente bem desta vez, às demandas da criança.

No entanto, quando a criança, o jovem ou o adulto sentem esta possibilidade no ambiente, quando emerge o sentimento de esperança, eles paradoxalmente, assumem uma conduta antissocial (Winnicott, 2005, p. 83-84). Chamou a atenção para o fato de que quando uma criança ou um jovem praticam furtos compulsivamente, não estão necessariamente em busca dos objetos furtados, mas estariam tentando recuperar a capacidade de encontrar. Neste caso, o furto torna-se o enrijecimento de um ato cujo significado está dissociado de sua consumação, embora possa desenvolver-se como habilidade (Idem, p. 85)

Quanto às condutas agressivas, Winnicott distingue agressão de agressividade para poder compreender a tendência anti-social.

Winnicott esclarece em *A tendência antissocial*, conferência proferida em 1956 na Sociedade Britânica de Psicanálise, que esta expressão não é um

diagnóstico e pode ser encontrada em neuróticos e psicóticos e em qualquer faixa etária (Winnicott, 2005c, p. 138).

A tendência anti-social é um apelo que alguém faz, através de pulsões inconscientes, a outrem ou ao ambiente, para que estes se encarreguem de cuidar dele. No caso de um atendimento no *setting* analítico, o terapeuta tem como tarefa principal “administrar, tolerar e compreender” estas pulsões.

A manifestação da tendência antissocial significa, por parte daquele que a manifesta, a expressão de uma esperança e, se isto não for compreendido, administrado e tolerado, perde-se a oportunidade de lhe oferecer a possibilidade de restaurar uma experiência de privação.

A privação é a perda da posse de algo experimentado como bom e não uma carência. Isto que foi experimentado como positivo pela criança durante um determinado tempo, lhe foi retirado, contudo, numa duração de tempo maior do que aquele que permitiria a criança manter viva a lembrança desta experiência. Uma descrição correta da privação tem de levar em conta os diferentes aspectos desta experiência: “o antes e o depois, o ponto exato do trauma e a persistência da condição traumática” (Winnicott, 2005c, p. 140).

A tendência antissocial se apresenta, segundo Winnicott, sob dois aspectos: o furto e a destrutividade. No primeiro, o sujeito espera encontrar algo que não consegue encontrar em sua busca. No segundo aspecto, a destrutividade, a criança está em busca da provisão ambiental perdida e por isso o raio de sua ação antissocial pode abarcar as instâncias que compõem os diferentes segmentos em que ela se insere, desde as relações dentro da família, passando pela escola e indo até o confronto com as leis do país.

Winnicott afirma que a possibilidade das compulsões libidinais e agressivas se unirem representa “uma tarefa para a autocura” por parte da própria criança. A manifestação do comportamento antissocial é uma característica positiva e indica “uma potencialidade de recuperação da fusão perdida dos impulsos libidinais e da motilidade” (Idem, p. 142).

A privação original de que resulta a tendência antissocial ocorre, muito provavelmente, no “período em que o ego do bebê ou da criança pequena está em processo de realização da fusão das raízes libidinais e agressivas (ou motilidade) do *id*” (Idem, p. 145).

Este nível de maturidade do ego possibilita a percepção de que a causa da falha é externa, ambiental, e não interna. Daí, a busca de novas provisões ambientais. A esperança que as diferentes compulsões antissociais representam se expressa nos seguintes aspectos: a criança percebe que pode confiar em alguns elementos do novo ambiente; experimenta um impulso de busca do objeto; reconhece uma situação inexorável que vai se repetir; alerta o ambiente para isto e tenta prepará-lo para que ele tolere o incômodo que sua atuação vai produzir; e enfim, testa repetidamente a capacidade deste ambiente de suportar a agressão no sentido de “impedir ou reparar a destruição” e “reconhecer o elemento positivo na tendência antissocial, para fornecer e preservar o objeto que é procurado e encontrado” (Winnicott, 2005c, p. 146).

Winnicott concluiu sua conferência afirmando que “o tratamento da tendência antissocial não é a psicanálise” (idem, p. 147) e colocou na estabilidade do novo suprimento ambiental todo o peso da terapêutica. Talvez ele estivesse se referindo à psicanálise clássica.

Estas categorias recobrem, no âmbito de seu uso para a compreensão e diagnóstico de crianças e jovens na instituição escolar, uma gama de comportamentos em que não é considerado o valor positivo da agressão, no sentido que Winnicott confere a este conceito.

A questão dos limites para a expressão e a experiência da agressão, considerando-se a importância desta para o desenvolvimento emocional de crianças e jovens, esbarra no fato de que a escola é um dos diferentes segmentos que constituem as sociedades disciplinares e de controle. E neste momento de recrudescimento da medicalização, como solução para controlar o incômodo que os que não se adaptam produzem na escola, as fronteiras entre a agressão e agressividade, liberdade e permissividade, contenção e cerceamento, autoridade e autoritarismo etc. estão embaralhadas.

Pensar, por exemplo, limite como necessidade para o desenvolvimento e a proteção de crianças e jovens exige a consideração das situações de transgressão como constitutivas desse mesmo desenvolvimento.

5.11

Agressão e ambiente: compreender atitudes agressivas na escola com Winnicott

Para Winnicott, agressão é sinônimo de atividade e motilidade no bebê (Winnicott, 2000a, p. 288). Estas funções parciais se transformam, à medida que o bebê se desenvolve e tem na mãe e no ambiente os agentes que possibilitarão sua integração. No entanto, a agressão pode adquirir a forma da destrutividade, quando se expressa, por exemplo na tendência antissocial.

Descrevendo a experiência de uma mãe cujo bebê lhe mordera os mamilos durante a amamentação, no artigo *A agressão e suas raízes*, Winnicott apresenta sua arguta análise dos sentimentos e fantasias, envolvidos nos mundos internos da mãe e do bebê. “Amor e ódio constituem os dois principais elementos a partir dos quais se constroem as relações humanas”, diz ele no início deste texto para professores, escrito em 1939. O objetivo deste artigo é expor sua teoria sobre a agressão primária, mostrando que no bebê, ou seja, bem no começo de nossa vida emocional, estão presentes aqueles dois elementos “com plena intensidade humana” (Idem, 2005d, p. 93).

Ele inicia sua aproximação ao tema da agressividade com o exemplo de uma história, que ele mesmo ouviu de professoras, sobre uma menina que desejando sentir-se amando roubara flores de um jardim para oferecê-las à sua professora. Esta menina poderia se sentir amando se conseguisse iludir a professora, o que não aconteceu. A criança estava buscando algo fora de si mesma para oferecer, como forma de viver a experiência do amor. Esta história trata de fantasias inconscientes, justamente o lugar certo, segundo Winnicott, para “encontrar a agressividade que causa seu [da criança] sentimento de irremediável desespero e, portanto, que causa indiretamente sua atitude antissocial”. O comportamento agressivo de uma criança dirigido a um professor “nunca é uma questão exclusiva de emergência de instintos agressivos primitivos” (Winnicott, 2005d, p. 94).

O exemplo da mãe que tem os seios mordidos por seu bebê (Idem, 2005d, p. 96) serve para nos mostrar como as experiências de amor e de ódio são tecidas pelas ressonâncias que produzem fantasias inconscientes e sentimentos tanto no bebê, como na mãe, reciprocamente. Se, do ponto de vista da mãe, houve um dano real ao seio (ferimento) e uma fantasia de intencionalidade de agressão por parte do bebê, do ponto de vista do bebê, a mordida no seio expressa um aumento de

excitação dos impulsos agressivos que estão fundidos com impulsos de amor instintivo pela mãe. Winnicott afirma que o que define essa fusão original de amor e agressão é a palavra voracidade ou a expressão amor-boca.

No entanto, o bebê possui uma grande capacidade para preservar o que ele ama, protegendo-o de seus impulsos agressivos, de sua destrutividade. Assim, do ponto de vista do bebê, há uma “voracidade teórica” ou “amor-apetite primário” que tem como objetivo sua satisfação. Não há intencionalidade no bebê no sentido de ser cruel e causar dor à mãe. Mas, ele “percebe que, para sentir-se gratificado, põe em perigo o que ama”. Isto o leva à procura de um equilíbrio entre a satisfação plena e impiedosa do seu apetite, por um lado, e à evitação de ser excessivamente destrutivo, por outro, que ele traduz em alguma frustração daqueles impulsos destrutivos. Assim, diz Winnicott, o bebê “deve odiar alguma parte de si mesmo, a menos que possa encontrar alguém fora de si mesmo para frustrá-lo e que suporte ser odiado” (Winnicott, 2005d, p. 98).

Como consequência de encontrar este suporte, o bebê pode deslocar seus impulsos danosos para, por exemplo, morder objetos, poupando, assim, as pessoas que ele ama. Esta experiência proporciona ao bebê a possibilidade de isolar os elementos agressivos do seu amor-apetite primário e dirigi-los contra a realidade externa percebida como má. Desse modo, os sentimentos de ódio e fúria voltados para a realidade externa tomam uma forma.

Desse modo, o desenvolvimento da agressividade primária e dos seus desdobramentos se relacionam à importância do ambiente na constituição do sujeito, neste processo de diferenciação eu-outro e de criação do objeto do princípio de realidade, pressuposto nesta perspectiva winnicottiana (Winnicott, 2005d, p. 104 ; 2000a, p. 301).

Assim, os impulsos agressivos são o começo para todas as crianças, e sua expressão, ao longo do desenvolvimento emocional de cada pessoa, possui uma mesma raiz, um prazer muscular no movimento corporal cuja progressão desemboca nos sentimentos de ódio, raiva, culpa, mas também na possibilidade de construção como alternativa à destruição. É a experiência do brincar, que tem fundamento na aceitação de símbolos, que possibilitará à criança esta alternativa. E aqui, mais uma vez, há uma ênfase no ambiente como um elemento que contribui para, pouco a pouco, dar forma ao que se insinua como conteúdo, desde os primórdios da constituição psíquica.

5.12

A capacidade de sentir culpa, sua relação com a destrutividade e a tendência antissocial

Em *Agressão, culpa e reparação*, Winnicott nos oferece a possibilidade de pensar a destrutividade compulsiva como característica regular da tendência antissocial, embora também possa surgir em outros contextos, num enfoque que permite vislumbrar saídas para aqueles que nela encontraram sua forma possível de ser. Os atos compulsivos de destrutividade seriam a repetição que tenta reviver uma situação, ao mesmo tempo em que tenta encontrar um novo desfecho para a referida situação. É o que Winnicott exemplifica com o trabalho de análise em que “o melhor que pode ocorrer é que algo que não foi originalmente completado no desenvolvimento de um indivíduo venha, em certa medida, a ser completado posteriormente, no decorrer do tratamento” (Winnicott, 2005e, p. 154-155).

Como é característico de seu pensamento, Winnicott está tratando aqui de criatividade e destrutividade, opostos que estão unidos de forma paradoxal no desenvolvimento emocional de cada sujeito. E é neste âmbito paradoxal que ele vai falar da capacidade de sentir culpa, na medida em que cada um possa desenvolver sua “capacidade para assumir responsabilidade pela totalidade de seus sentimentos e idéias” (Idem, p. 155), sentimentos de destruição e de amor em relação a um mesmo objeto. Se a provisão ambiental foi suficientemente boa para a constituição subjetiva, há uma integração desses sentimentos na pessoa, ao passo que, quando a destrutividade não é integrada, há um movimento para encontrar fora, aquilo que nos pertence. Lidar com os próprios impulsos e pensamentos destrutivos é condição para que um sujeito possa assumir responsabilidade pela totalidade de seus sentimentos. Se o recurso à projeção ultrapassa um dado grau, temos então uma falha no desenvolvimento emocional que conduz à patologia.

Para tolerar a paradoxalidade de amor e destrutividade é necessário que o período de desenvolvimento emocional em que a capacidade de sentir culpa se estabelece e se desenvolve tenha sido oferecido suficientemente pelo ambiente, a ponto de que se possa recordar essa experiência. O paradoxo que Winnicott apresenta mais claramente no final de *Agressão, culpa e reparação* é o sentimento de culpa que

“resulta da tolerância dos impulsos destrutivos do indivíduo no amor primitivo. A tolerância dos próprios impulsos destrutivos resulta numa coisa nova, a capacidade de desfrutar de idéias, mesmo com destruição nelas, e das excitações corporais que as acompanham. Esse desenvolvimento propicia amplo espaço para a experiência de envolvimento, que é a base para tudo o que é construtivo” (Winnicott, 2005e, p. 161).

Assim, consideramos que esse modo de pensar a questão da tendência antissocial, no aspecto da destrutividade compulsiva, pode oferecer instrumentos de análise mais apropriados do que aqueles que citamos como expressão de uma intenção de disciplinar e controlar comportamentos, proporcionando novas experiências de subjetivação em crianças e jovens, no sentido de seu amadurecimento.

Como vimos neste capítulo, os conceitos desenvolvidos por Winnicott e retomados por Outeiral e Cerezer mostram-se bastante adequados, quando os utilizamos para pensar as dificuldades e os impasses com os quais a criança-aluno e o adolescente-aluno se deparam durante seus processos de desenvolvimento. Processos estes que encontram na instituição escolar um dos seus pilares constitutivos.

Numa entrevista concedida em 2006 à *Revista O Globo*, Outeiral pôs em relevo o grau crescente de violência presente na vida dos adolescentes. Afirmou que a exclusão de crianças da escola aliada às dificuldades de sua sustentação emocional pela família, através de vínculos que aquelas e esta podem e devem desenvolver no sentido de uma criação suficientemente boa, vem desembocando no estuário tingido pela banalização da violência, que anula ou destrói o desejo ou a utopia de um mundo melhor. Disse ele na entrevista: “Um menino de oito anos, vivendo a exclusão, com uma arma na mão, tem poucos caminhos que não a maldade. A arma lhe dá visibilidade, poder e prestígio.”

Para Outeiral, a escola seria hoje, então, o espaço para a prevenção de doenças sociais e para a promoção da saúde, especialmente para aquelas crianças e jovens cujas famílias estão desamparadas e abandonadas pelos serviços que o Estado deveria lhes prestar, no sentido da saúde física e psíquica e do bem-estar material. A escola seria como que uma “segunda chance” (ou seria a última?) para a possibilidade de construção de um ambiente favorável para o desenvolvimento saudável. É clara a referência à importância do ambiente para o desenvolvimento

e maturação emocional, tal como demonstrou Winnicott. (*Revista O Globo*, 2006, p. 38-39). Mas que escola?

No último capítulo, apresentaremos as questões que encontramos ao nos debruçarmos sobre o mal-estar em duas escolas que serviram de campo para a nossa pesquisa.