

Uma reflexão acerca da prevenção da violência a partir de um estudo sobre a agressividade humana

A reflection about prevention of violence based on a study on human aggressiveness

Elaine Vasconcelos de Andrade ¹
Benilton Bezerra Jr. ²

Abstract *The aim of the present article is to offer a tool to enlighten the comprehension of aggressive behavior and violent situations often found in educational institutions. The words “violence” and “aggressiveness” are not used in an unequivocal way, and the establishment of a map showing this fact allows designating places and ways of treatment specific for the phenomena. Following the theoretical model of the psychoanalyst Donald Winnicott, we will discuss the differences between aggressiveness and violence, illustrating them through the presentation of a case experienced by our health team in a public school in the state of Rio de Janeiro. In face of the difficulties found and the questions raised, we sought to show that the denaturalization of violence and the depathologization of aggressiveness offer us the possibility to propose actions which are not restricted to the control and correction of such manifestations, but can be more efficient in preventing the irruption and reproduction of violent situations for considering the social context in which they emerge and the subjective experiences involved.*

Key words *Aggressiveness, Violence, Antisocial tendency, School, Social context, Psychoanalysis*

Resumo *O objetivo deste artigo é oferecer uma ferramenta que ilumine a compreensão acerca dos comportamentos agressivos e das situações violentas comumente encontrados na instituição escolar. As palavras “violência” e “agressividade” não são utilizadas de forma inequívoca e estabelecer uma cartografia que demonstre tal fato permite a designação de lugares e formas de tratamento específicos aos fenômenos. Seguindo o modelo teórico proposto pelo psicanalista Donald Winnicott, faremos uma discussão das diferenças entre agressividade e violência, ilustrando-a com a apresentação de um caso trabalhado por nossa equipe de saúde em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro. Diante dos questionamentos levantados e das dificuldades encontradas, procuramos mostrar que a desnaturalização da violência e a despatologização da agressividade nos oferecem a possibilidade de propor ações que não se restrinjam ao controle e à correção de tais manifestações, mas que possam ser mais eficientes em prevenir a irrupção e a reprodução de situações violentas, por levar em conta o contexto social em que emergem e as experiências subjetivas nelas envolvidas.*

Palavras-chave *Agressividade, Violência, Tendência anti-social, Escola, Contexto social, Psicanálise*

¹ Escola de Defesa Civil, Superintendência Operacional do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro. Rua Oswaldo Aranha 156, Praça da Bandeira. 20271-330. Rio de Janeiro RJ. helandrade@hotmail.com

² Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Introdução: o desafio da “violência na escola”

Este artigo é um ensaio baseado em parte do material produzido pela dissertação de mestrado da autora, sob orientação do co-autor¹. O tema surgiu de inquietações éticas, teóricas e clínicas provindas da prática com expressões de agressividade e situações de violência, durante quatro anos de trabalho em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) da Baixada Fluminense. Nesta época, a autora atuava no Programa Saúde na Escola (PSE) do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Rio de Janeiro (CBMERJ) com uma equipe multidisciplinar – composta também por assistente social, clínico geral, dentista, fonoaudiólogo, nutricionista e pediatra – que recebia encaminhamentos de profissionais de educação e saúde de outras escolas da redondeza.

O primeiro atendimento a essa demanda era feito através de um Grupo de Recepção Integrada (GRI), dispositivo através do qual eram realizados a recepção, o acolhimento, a avaliação e, quando necessário, o re-encaminhamento (interno ou externo) dos casos que chegavam por motivos diversos. A riqueza desse grupo – com seus encaminhamentos, relatos e prontuários – tornou-o fonte de estudo e análise, possibilitando constantes reflexões sobre formas de escutar e atuar nesses casos tão recorrentes. Com as discussões daí derivadas, pudemos nos questionar sobre as demandas apresentadas, sobre os lugares que as crianças e adolescentes atendidos ocupavam em suas famílias e escolas, e sobre formas possíveis de intervenção.

Entre julho de 2002 e novembro de 2005, foi feito um levantamento dos casos que passaram pelo GRI e pôde-se verificar que a queixa inicial mais recorrente neste período era a de alunos com comportamento “agressivo” ou “anti-social” (65 dos 273 casos atendidos, o que corresponde a 23,8% do total). Alunos que batiam em outros, desafiavam qualquer pessoa que tentasse ocupar o lugar de autoridade ou tinham atitudes com o fim de chocar quem as presenciasse eram alguns dos que acabavam sendo desse modo classificados. Apesar de somente 5,1% dos casos terem chegado ao Grupo com queixas de violência *sofrida* pelo aluno, quase a metade de todos eles estava, de alguma forma, relacionada com algum tipo de violência pelo qual este havia passado ou estava passando. Cabe destacar que, mesmo com todas as classificações disponíveis na literatura especializada, a equipe enfrentava obstáculos ao tentar avaliar se em determinado caso havia violência ou não, principalmente ao discutirmos o caráter intencional dos atos ocorridos e as crenças e normas culturais de

que a educação deve ser realizada através de medidas dominadoras e autoritárias (o que fazia com que essas medidas estivessem fortemente presentes na rede social em questão). Em nossa prática, a avaliação sempre levava em conta o sofrimento da criança ou do adolescente em relação à situação.

Diante de tantas reclamações semelhantes e da impotência muitas vezes sentida ao recebermos esses casos, foi percebida uma grande dificuldade de lidarmos com algo que nos era familiar e estranho ao mesmo tempo. O levantamento realizado teve como resultado o estabelecimento de um estudo mais sistemático de casos exemplares, no qual se buscou, através de um diálogo entre essa experiência e os instrumentos teóricos, aprofundar nosso conhecimento sobre as manifestações que envolvem violência na escola, em especial no que diz respeito aos significados da agressividade infanto-juvenil.

Dentre os sujeitos que foram atendidos pela psicologia durante o período mencionado acima, três foram escolhidos para ilustrar os questionamentos presentes, tanto em relação aos significados dos comportamentos apresentados, quanto aos dispositivos recorrentemente utilizados sem grande sucesso. O atendimento de todos os casos já tinha sido interrompido quando esse estudo foi realizado e as identidades foram devidamente protegidas por troca de características-chave. Neste artigo, escolhemos apresentar apenas certos aspectos relevantes de um dos casos – cujas dificuldades no manejo serviram de incitação e norte à pesquisa teórica subsequente.

Visões simplistas de um fenômeno complexo

Na sociedade contemporânea, a violência tornou-se tão previsível e constante no cotidiano que deixamos de vê-la como um evento extraordinário. Influenciados por sua presença difusa, progressivamente temos sido levados a incorporar a violência como um elemento inerente à atualidade. A adoção dessa perspectiva produz como efeito a redução de nossas expectativas em relação à possibilidade de compreender e enfrentar as causas de sua expansão na vida social, restringindo a abordagem do problema ao horizonte estreito das políticas de repressão e controle – política cujos limites e equívocos vêm sendo repetidamente demonstrados em todo o mundo. Dito de outra forma, a percepção da violência como uma vocação natural do ser humano (ampliada nas condições sociais atuais) somente contribui para a sua banalização e perpetuação, na medida em que a toma como um fenômeno incon-

tornável, ligado a propriedades intrínsecas à subjetividade humana e à vida em sociedade.

Um dos fatores mais importantes na difusão desse modo de pensar tem sido a maneira como os meios de comunicação noticiam e comentam fatos violentos do cotidiano. Estimulada pela lógica do mercado, a mídia tende a promover uma espetacularização da informação, acentuando e explorando aspectos que atraíam a atenção imediata do público, e deixando, em segundo plano, a reflexão acerca das fontes, causas e características da violência, assim como uma análise de suas múltiplas versões e destinos. A violência é ora apresentada como acontecimento passageiro e acidental (através de termos como “onda”, “crise” e “surto”), ora como elemento integrante da condição humana (“a violência do indivíduo” ou “da sociedade”). Tanto em um caso quanto no outro, porém, a inexistência de um ponto de vista crítico resulta em um entendimento da violência como fenômeno natural, cujas causas escapam à ação coletiva, e cujos efeitos dependerão exclusivamente das medidas que a sociedade tome para reprimi-la ou controlá-la^{2,3}.

Seria, no entanto, incorreto atribuir apenas aos meios de comunicação a responsabilidade pelos obstáculos para tornar inteligível a complexidade do fenômeno da violência e, sobretudo, sua expansão no cenário social atual. Esse impasse não se inscreve apenas no imaginário social – sobre o qual os meios de comunicação certamente têm enorme influência – mas também pode ser percebido no tratamento teórico da violência realizado por grande parte da produção no campo das ciências sociais ou humanas. As dificuldades de equacionar o problema da violência (relacionar seus elementos constitutivos, determinantes e efeitos) aparecem de diferentes maneiras. Entre elas, poderíamos mencionar as falhas no estabelecimento de uma cartografia semântica que defina **violência** (contrastando seu sentido ao de outros termos próximos) e as tentativas de demonstrar relações de causa e efeito que dêem conta de explicar por que certos indivíduos e grupos são levados a condutas violentas.

Para ficarmos apenas na literatura “psi”, tomemos dois exemplos dessas dificuldades. O primeiro diz respeito ao uso feito pela produção psicanalítica sobre o tema. Embora **violência** não seja um conceito psicanalítico, o termo freqüentemente comparece em argumentos e teses que tratam da vida psíquica e social. Não poderia ser diferente, na verdade, pois a violência tem se situado cada vez mais no centro do cenário social e, por consequência, impregna cada vez mais o campo das experiências

pessoais. Contudo, comumente confundido com conceitos freudianos que o tangenciam (como os de agressividade, trauma e pulsão de morte), o termo é freqüentemente utilizado de forma imprecisa e com alcance e limites teóricos nem sempre bem definidos, o que resulta em uma visão pouco clara do problema ao qual se quer fazer referência⁴.

Uma segunda ilustração dos problemas mencionados acima pode ser encontrada na produção que se inspira, não nos modelos psicanalíticos do sujeito, mas nas teorias cognitivas e comportamentais. Bandura, por exemplo, afirma que a família tem uma importante influência na aquisição de modelos agressivos pelas crianças, por estas aprenderem modelos cognitivos e comportamentais a partir de reproduções de eventos diários. Esta formulação, por mais que não seja incorreta, cristaliza uma equação que não dá conta da totalidade dos casos em que a violência aparece, nem dos vários sentidos que ela pode exibir. Ademais, a descrição de dados objetivos (episódios de violência sofrida, freqüência, características) não elucidam tudo o que precisamos saber sobre o fenômeno (todos os aspectos fenomenológicos e psicodinâmicos permanecem excluídos), tampouco pode servir de base para a proposição de uma relação de causa-efeito que o explique^{5,6}. A articulação entre agressividade infanto-juvenil e violência doméstica sofrida, para produzir algum efeito heurístico, deve ser pensada a partir de um quadro de análise mais amplo, em que fatores socioculturais e psicológicos sejam levados em consideração.

Agressividade e violência: a experiência subjetiva e o contexto social

É necessário insistir em afirmar que o problema da violência não pode ser compreendido a partir da análise isolada de **fatos violentos**. Em acordo com diversos pensadores atuais da saúde pública, sublinhamos que a violência deve ser entendida como um fenômeno em rede, com múltiplas facetas articuladas entre si. Tornou-se um problema mundial de saúde pública ao afetar significativamente a qualidade de vida da população em um número crescente de países e exigir estratégias específicas de prevenção e enfrentamento. Em quase todo o mundo, atos violentos têm tido um impacto direto em importantes indicadores de saúde. No Brasil, a situação é bastante grave: desde a década de 1980, acidentes e violência ocupam o segundo lugar na mortalidade geral da população⁷⁻⁹.

Em complemento, destacamos que a presença da violência também se espalha no tecido social,

ultrapassando em muito os limites dos episódios policiais ou da criminalidade *stricto sensu*. Os ambientes doméstico, de vizinhança, da vida pública e da escola são alguns dos espaços sociais nos quais esta questão vem se tornando cada vez mais crucial. É este último que passaremos a focar daqui por diante.

A violência observada no espaço escolar é, talvez mais do que em qualquer outro ambiente social, um fenômeno que exige uma abordagem sensível às suas diferentes modalidades e expressões. Usualmente, todos os comportamentos agressivos ou anti-sociais que ocorrem neste universo são categorizados como “violência na escola”. Essa classificação, entretanto, apresenta sérios problemas: não desassocia *agressividade* de *violência*, além de desvalorizar a “violência da escola”, tanto a institucional quanto aquela que se expressa pela negligência. Além disso, por ser um espaço de convívio diário, a escola se torna um campo em que emergem efeitos de relações violentas externas a ela. Dessa forma, muitas vezes, comportamentos transgressores neste ambiente expressam as consequências da violência estrutural ou doméstica às quais os “transgressores escolares” estão submetidos¹⁰.

A escola, por sua vez, tem a oportunidade e o compromisso de compreender o que efetivamente se passa em cada momento de emergência desses comportamentos e, com isso, manejá-los de forma a contribuir para a saúde mental de quem ainda está em formação. Todavia, construir uma maneira de atingir esses objetivos exige ferramentas teóricas capazes de tornar a complexa rede de fenômenos sob esta rubrica inteligível e abordável. A teoria do amadurecimento do pediatra e psicanalista inglês Donald Winnicott vem sendo cada vez mais utilizada como um instrumento deste tipo. Sua visão continua nos encaminhando no sentido da desnaturalização do fenômeno da violência e, como acréscimo, da despatologização de muitas manifestações de agressividade. Esta teoria, junto com a relevância dada ao ambiente no processo de desenvolvimento emocional, nos oferece a oportunidade de vislumbrar, ao mesmo tempo, o sentido negativo da violência e o papel fundamental da agressividade.

Para Winnicott, os termos não são sinônimos e a violência não é uma expressão da agressividade. Ao contrário, ela é o indício de problemas no *exercício*, vitalmente necessário, da agressividade. A violência é algo a ser tratado. A agressividade, algo a ser experimentado, é uma das fontes permanentes da vida psíquica (junto com a sexualidade) e tem duas raízes. A primeira diz respeito a uma fonte de energia inerente ao ser vivo (provinda do instinto

amoroso e da motilidade)^{11,12}. O bebê naturalmente se move, explora o ambiente ao seu redor. Esses gestos espontâneos são tentativas de apropriação do mundo e só são destrutivos por acaso, uma vez que nas primeiras fases da vida psíquica ainda não há um “eu” integrado no qual se possa enxergar raiva, ódio ou qualquer intencionalidade destrutiva (característica essencial da *violência*). A agressividade presente nesse movimento tem o sentido etimológico da palavra *agredere* a saber, ir ou fazer um gesto na direção de alguém¹³.

Na ausência do impulso pessoal, o eu terá dificuldade de processar a destrutividade que é fundamental para a discriminação eu/não-eu. Explicando melhor: para que o bebê possa ampliar seu mundo subjetivo e compartilhar um mundo objetivamente percebido, ele deve poder tentar destruir o objeto, que tem que sobreviver a essa destruição, mantendo sua atitude. Essa é a base da percepção de um eu que se relaciona a um não-eu que resiste (portanto, o eu não é onipotente), mas não retalia (logo, o eu pode agir, usar sua agressividade). Na medida em que permite a separação entre o que é eu e o que é não-eu, a experiência desse impulso destrutivo é integradora e condição de possibilidade de uma construção posterior. Esse inovador postulado winnicottiano enuncia um valor positivo para a agressividade não-instintual e sem raiva, pois, se o objeto transmitir a segurança de quem tem sua existência independente da proteção da criança, o sujeito não avaliará o mundo como algo a que deve se submeter, mas como um lugar *criado* para se viver¹⁴.

Ainda segundo Winnicott¹⁵, a aceitação de *responsabilidades*, o esforço de *contribuição social* e o interesse *ativo* pelo outro estão vinculados à capacidade de concernimento (ou preocupação), que, para ele, constitui uma etapa de integração desenvolvida a partir da existência de um ambiente que sobreviva aos aspectos construtivos e destrutivos da espontaneidade do sujeito, e que ofereça a possibilidade de reparação dos eventuais danos causados por estes. Sem essa conquista, não é possível sentir-se responsável pela agressividade contida no impulso amoroso. Esta acaba sendo projetada para fora e se torna uma ameaça, diante da qual o sujeito tem que reagir. Daí podemos retirar um sentido para a violência: uma *reação* relacionada à *intenção de destruir e/ou negar a existência do outro* devido à incapacidade do sujeito de usufruir de forma criativa de sua agressividade, o que, longe de ser uma fatalidade, é resultado da ação de um meio com atitudes invasivas ou não-confiáveis.

No estudo do que Winnicott denomina *tendência anti-social*¹⁶, podemos vislumbrar um bom

exemplo do que ele considera a outra origem da agressividade: uma resposta à frustração. Para o autor, os sujeitos que manifestam essa tendência sofreram uma **deprivação**, isto é, foram destituídos de algum aspecto essencial de sua vida em família, em uma época na qual já tinham alcançado a capacidade de perceber que a causa desse vazio era uma falha do ambiente. Houve a perda de algo que havia sido positivo na experiência da criança e a ausência deste marco confiável estendeu-se por um período maior do que o que ela foi capaz de mantê-lo vivo em sua lembrança.

Em termos de comportamento, a tendência anti-social resulta em duas principais vertentes: uma é representada tipicamente pelo **roubo**, a outra pela **destrutividade**. Winnicott afirma que o roubo é o centro da tendência anti-social e a mentira é seu correlato. Esses sujeitos sempre negam o que fizeram quando são interrogados, pois têm dificuldades de reconhecer certas atitudes como suas. O que está em jogo na conduta da criança não é exatamente o desejo pelo objeto furtado, mas por alguma coisa à qual ela acha que tem direito, como o amor e a atenção da mãe. O furto do objeto sinaliza, neste caso, uma experiência de frustração do sujeito, que tenta expressá-la e repará-la pela apropriação do objeto.

Através de comportamentos agressivos, a criança tenta recuperar uma relação de confiabilidade com o ambiente, “pedindo” para que este cumpra seu papel de continência e provisão que foi, em algum momento, interrompido. Esse é um alicerce indispensável para que se possa desfrutar da liberdade para agir e ser espontâneo. Como nos diz Winnicott, “sem esse domínio firme, uma criança é incapaz de descobrir o impulso, e **só o impulso que é encontrado e assimilado é passível de autocontrole e socialização**”¹⁷ (grifos nossos). Por isso, a possibilidade do retorno da segurança resulta em uma redescoberta da própria agressividade e a criança ou o adolescente age testando o ambiente até reaver a crença em sua indestrutibilidade. Apesar de provocar sérios incômodos, esses testes fazem parte do processo de recuperação do sujeito e, quando são dirigidos a pessoas das quais ele se sente próximo afetivamente, representam um sinal de melhora. O alerta de Winnicott é que o perigo maior se dá quando a falha do ambiente é excessiva (com demasiada indiferença ou repressão) e o sujeito não tem no que se apoiar para vislumbrar um futuro melhor. Nesses casos, devemos temer a violência de quem foi mutilado em sua experiência subjetiva de tal forma que não pode se sentir responsável por seus atos¹⁸.

Pensemos nessas questões calcados, mais uma

vez, no contexto atual. Em um clima de desorientação e ansiedade baseado na decadência da força normativa das instituições e no total descrédito no poder simbólico da lei, vêm-se perdendo – de maneira rápida e difusa – o sentido de responsabilidade e pertencimento sociais. A fragilização das instituições que serviam como referenciais, auxiliando na estruturação do sujeito e na organização da vida do cidadão – como o Estado, a família, a escola e o trabalho –, propicia um estímulo exacerbado a uma “autonomia” que padece de solo seguro justamente por se encontrar ancorada na volatilidade, na superfluidade e no caráter “líquido” dos valores, relações e referências. O resultado disso é uma sensação de insegurança nem sempre suportável. Faltam representações de ideais que possam garantir qualquer fruto do que se plantou, oferecendo motivos para se investir no futuro. A saída apresentada aos indivíduos no imaginário social hegemônico é a fruição absoluta e imediata do presente. O imperativo é ter prazer e evitar o sofrimento a todo custo, o que acarreta o apagamento de valores como a solidariedade para com o outro, e a responsabilidade para com o futuro. O outro deixa de ser um “próximo” para se apresentar como um “espelho” (voltado para a preservação da imagem narcísica do eu), um “rival” (que se torna alvo de destrutividade) ou um “objeto” (destinado à obtenção de prazer e evitação da dor)¹⁹⁻²¹.

Por conseguinte, ao contrário do que poderia parecer em uma cultura que cultua a liberdade individual e o estímulo ao gozo, boa parte do sofrimento está relacionada às sensações de impotência e insuficiência. A imagem de um ego pragmático, feliz e ajustado às aspirações de uma cultura narcísica acaba por se mostrar uma miragem, mas a força com que esses ideais se impõem aos indivíduos é praticamente inescapável e seus efeitos na cena social, quase inevitáveis²². A combinação de um imperativo de gozo e de um ambiente que priva os sujeitos da possibilidade de usufruírem de sua espontaneidade e de sua capacidade para agir tem refletido freqüentemente na prática da violência – fenômeno que termina por desmoralizar ainda mais a força normativa da idéia de lei e de ideais sociais, propiciando um ciclo de medo e reação ao medo que hoje em dia tem-se denominado “cultura narcísica da violência”²³.

Os efeitos dessa trama social contemporânea ecoam, em alguma medida, pelo mundo inteiro. Porém, pensando mais especificamente sobre suas implicações para crianças e adolescentes das classes sociais menos favorecidas de nosso país, podemos verificar que a exclusão à qual estão submetidos – exacerbada pela exposição à **oferta** de consu-

mo e pelo *discurso* sobre igualdade de direitos – potencializa as problemáticas familiares e a falta de suporte oferecido. Fatores como a má distribuição de renda, o desemprego e a instabilidade profissional, o aumento do narcotráfico, a descrença na justiça, a mitificação de bandidos facilitada por parte dos meios de comunicação, entre outros, são fortes condicionantes para a dificuldade de erradicação da violência, pois estruturam e alimentam seu círculo vicioso.

Neste trabalho, procuramos destacar a importância de alguns aspectos subjetivos contidos em boa parte dos aparecimentos da violência na cena social e que dizem respeito à busca por *visibilidade, reconhecimento e pertencimento*, condições que são cruciais para o sentimento de responsabilidade – portanto, para a não degradação da agressividade em violência – e que vêm sendo negadas à maioria da população brasileira. A desvalorização da vida, bastante observada e temida nos dias de hoje, torna-se mais compreensível quando pensamos, com Winnicott, que o medo de uma vida sem sentido é maior que o medo da morte. Mais importante do que permanecer vivo é ter sua existência *desejada* por um outro significativo, sendo reconhecido e valorizado enquanto sujeito e cidadão pela família e pela sociedade²⁴. A resposta de uma criança envolvida no tráfico quando perguntada, em um documentário recente de grande difusão, se não tinha medo de morrer exemplifica bem nossa reflexão: “Se eu morrer nasce outro que nem eu. Ou melhor, ou pior”²⁵.

Quando o fracasso ensina: análise de uma experiência de intervenção

Observamos que o entendimento de atos geralmente descritos como “agressivos”, “rebeldes”, “desonestos” ou “mentirosos” como carregados somente de *destrutividade* tem levado a medidas de instrução e repressão. Isso porque, vistas dessa forma, essas expressões indicam má educação ou doença e sua eliminação deve ocorrer por correção ou ajuste. É com esse fim que se dão algumas medidas disciplinares, como ameaças, expulsões de sala de aula acompanhadas de broncas públicas ou mesmo a solicitação de que o responsável leve o aluno para tratamento médico. Essas intervenções, porém, não vinham se mostrando eficientes, nem para a eliminação dos sintomas, nem para a diminuição do sofrimento. Ao contrário, as experiências subjetivas eram rapidamente reduzidas aos rótulos de “criança doente” e de “adolescente problema”, que, de tão repetidos, levavam a um estigma

do qual o aluno dificilmente conseguia se desvincular. Com uma visão mais curiosa e embasada de alguns casos, pudemos ampliar nosso modo de olhar para certos comportamentos difíceis e provocativos. Atentos à possibilidade da existência de uma descontinuidade representativa na infância, foi possível identificar alguns dos significados que essas atuações podiam ter: mais esperança do que desespero, mais carência do que maldade, mais apelo do que destrutividade.

Para ilustrar esse ponto, faremos o recorte de um caso que, apesar de singular, se apresenta como um exemplo paradigmático dos impasses encontrados. Não é um caso de sucesso, ao contrário. É um caso em que aprendemos como boas intenções, postas a serviço de entendimentos equivocados, podem nos levar ao fracasso.

Rafael, 13 anos, aluno da 7ª série, chegou ao Núcleo de Saúde encaminhado pela diretora da escola, com a queixa principal de se meter em encrencas pelas mentiras que contava. O adolescente expôs que estava morando com o pai e com a madrasta há oito meses e que, desde então, não havia visto mais sua mãe. De acordo com ele, esta havia lhe perguntado se queria morar com seu pai e ele havia respondido que sim. Como ela sabia que o pai poderia não aceitar a proposta, quando este foi pegá-lo para passar um fim-de-semana, a mãe havia colocado as roupas de Rafael para fora, fingindo não querê-lo mais lá com ela. O problema é que o pai e a madrasta acreditaram na história e passaram a impedir que Rafael visse a mãe ou mesmo ligasse para ela.

A história que Rafael contou foi completamente diferente daquela que o pai e a madrasta contaram quando os chamamos para uma entrevista. Esta disse que Rafael mentia muito, que estava furtando alguns objetos e que era agressivo com ela. O pai, mais compreensivo e interessado no filho, relatou dois fatos extremamente importantes. Um é que Rafael é adotado e não sabe. Seus pais adotivos estavam em outro estado quando conheceram um casal que não tinha condições de sustentar o filho (na época, com dois anos) e resolveram trazê-lo para cá. Poucos meses depois, o casal adotante se separou. O outro fato é que a cena na porta da casa da mãe de Rafael havia sido uma expulsão brutal e chocante e que ele não a via nem falava com a mãe porque esta não queria (não atendia seus insistentes telefonemas de jeito nenhum). Isso foi confirmado quando tentamos falar com esta mãe que, ao ouvir o nome de Rafael, disse que nada em relação ao adolescente dizia respeito a ela, que ele estava com seu pai e que era para este que devíamos fazer qualquer pedido ou reclamação.

Desde que começamos o trabalho com Rafael, ele passou a freqüentar constantemente o Núcleo de Saúde: fazia contato com os outros profissionais que ali trabalhavam, perguntava sempre se precisávamos de alguma coisa, ia contar algumas novidades (inclusive reclamações) que o envolviam. A equipe resolveu que o melhor que poderíamos fazer por ele seria chamá-lo para nos ajudar no trabalho realizado no Núcleo, oferecendo um lugar que lhe servisse de referência. Com a autorização da direção da escola e do pai de Rafael, passamos a fornecer um “estágio” para ele no turno contrário ao que estudava.

Durante esse tempo (uns seis meses), Rafael foi acusado de cometer vários atos anti-sociais, como furtos, mentiras e uso de cigarro. As confusões criadas chegaram a abalar nosso “contrato” – sempre muito respaldado pela questão das regras – por, entre outras coisas, ele nos dizer que o professor havia faltado enquanto, na verdade, era ele que estava matando aula no Núcleo. Já no final do ano (período no qual naturalmente nos afastaríamos por conta das férias), Rafael pegou, por duas vezes seguidas, dinheiro em bolsas que se encontravam em nossas salas. Ficamos muito abalados e todos da equipe acharam que tínhamos que dar um “basta”, que ele não poderia mais ficar ali, pois havia **ultrapassado os limites**. No modo como enxergávamos aqueles atos, eles ilustravam a falência da função paterna, tão discutida em nossos tempos, e era contra isso que deveríamos agir. Mantivemos o limite de forma rígida, terminando nosso “contrato” antes do período de férias. O que foi uma cena angustiante para nós passou sem qualquer expressão de sentimentos de sua parte. Desde este dia, não voltamos a vê-lo.

Analisando o caso em um momento posterior, já inspirados pelas idéias winnicottianas que haviam se incorporado ao nosso olhar, pudemos perceber que Rafael, em meio às atitudes violentas de que era personagem ativo, travava uma luta contra a violência **sofrida** por ele, denunciando as sucessivas falhas do ambiente, e nos convocando a identificar os significados de seus atos enquanto havia tempo. Na sua vida, a questão dos limites estava profundamente vinculada à carência de amor. Sua mãe o havia abandonado, não queria saber dele e nem mesmo ser reconhecida enquanto tal. Esse abandono radical o fez reviver um outro ainda mais primitivo (o dos seus pais biológicos) e seus sintomas haviam se exacerbado como uma estratégia de **sobrevivência psíquica**. As mentiras contadas pelo adolescente, em especial a que envolvia a saída da casa de sua mãe, eram como um remendo imaginário em uma história de priva-

ções seqüenciais. Roubava – de forma compulsiva, sem saber o porquê – para reclamar o que lhe haviam subtraído.

Passados alguns meses de nosso convívio, seu pai estava mais presente, sua madrasta mais paciente e atenciosa, e nós permanecíamos ao seu lado, apesar de suas constantes provocações. No momento em que estava se sentindo mais acolhido, com mais esperança de recuperar um ambiente confiável e estável, testou – de forma mais direta – o nosso carinho e a nossa permanência ao seu lado. Nós, apesar do que pudemos fazer durante esse tempo, não sobrevivemos ao seu teste. Não soubemos dar os limites necessários para sua própria organização, mantendo a possibilidade de criação e transgressão ao mesmo tempo (pelo menos, não até o fim). Não entendemos que esses testes ocorriam devido às suas vivências anteriores e ainda bastante presentes. Enfim, não suportamos a idéia de que ele poderia não estar grato a nós e tomamos seus atos de forma **pessoal e negativa**, como uma traição.

A partir da experiência com alguns casos como esse, nos propusemos também a pensar de que forma a escola – que, em seguida e de forma complementar à família, serve como a maior instituição de referência para o início da vida social – pode funcionar como um ambiente que auxilie o acontecimento de um desenvolvimento emocional saudável e de uma inserção social ativa. Sabemos que o panorama da violência no espaço escolar reflete, em grande parte, o que se passa no cenário social, o que faz com que a solução de seus problemas dependa, em alguma medida, de mudanças que vão além da reprogramação do seu próprio meio de funcionamento. No entanto, apesar desta e de outras limitações encontradas, acreditamos que, se os valores dominantes ganham força porque permeiam os laços sociais, é justamente na relação pessoalizada que pode ocorrer a construção de alternativas a estes. Desse modo, fica evidente a necessidade de investir nas diferentes formas por meio das quais o espaço escolar pode se re-apropriar do meio social ao seu redor, participando da construção do seu cenário e se inserindo tanto como parte dos problemas quanto das soluções^{26,27}.

Nesta perspectiva, a função da escola é **educar**; o que tem o significado etimológico de “colocar para fora”, fazer surgir, criando as condições ambientais para que o sujeito desenvolva, no seu ritmo, o seu potencial. Em contraponto, **ensinar** significa “colocar signos para dentro”, ou seja, fazê-lo reconhecer e acatar o que é dado como correto²⁸. Assim, um ambiente que propicie segurança e liberdade e que ofereça oportunidades de **expressão**,

contribuição e participação permite que a criança usufrua de forma saudável de sua agressividade e desenvolva sua capacidade de concernimento, exercendo um movimento importante de **prevenção** da violência. A importância de profissionais de educação procurarem saber com o quê e com quem estão lidando também caminha nesse sentido, uma vez que, ao acolher e sobreviver a comportamentos agressivos, eles podem evitar que a escola reproduza violências ocorridas em outros âmbitos e que haja uma explosão mais séria, porque mais desesperada, por parte do aluno. Por outro lado, uma educação que vise apenas à adaptação do sujeito à sociedade através da transmissão de conhecimento técnico, não priorizando o discurso e a ação, perpetua e reitera a violência.

A escolha por permitir e conter – em vez de esconder, proibir e ignorar – expressões emocionais de difícil manejo, como as relacionadas à agressividade, acarreta uma dificuldade ainda maior em tempos como os nossos, nos quais a espontaneidade causa mal-estar. A falta de limites impede a criança e, principalmente, o adolescente de exercitar sua capacidade de se organizar, de ser criativo e de experienciar suas atividades instintivas com segurança. Contudo, vale ressaltar que o limite não está relacionado apenas à interdição, mas à consistência, à segurança e ao acolhimento. Nesse sentido, medidas disciplinares como expulsões e suspensões nem sempre se justificam com base na necessidade de ordem, podendo frequentemente ser consideradas uma punição autoritária e uma repressão inibidora, e não uma colocação firme e madura de limites. A humilhação afronta ainda mais o sentimento de dignidade pessoal que muitos alunos estão buscando **resgatar** com suas atitudes transgressoras.

Considerações finais

A análise da narrativa de alguns casos que haviam sido acompanhados na escola e a discussão das intervenções realizadas nestes mostrou claramente como o modo de descrevermos a realidade tem consequência para nossas ações. Ao observarmos com mais atenção as diversas manifestações que envolviam agressividade e violência no espaço escolar, foi possível perceber que, por trás da aparente homogeneidade do problema “da violência”, existia uma importante discriminação a ser feita. De um lado, havia crianças e adolescentes querendo falar de alguma coisa de sua subjetividade e de suas histórias de vida, endereçando, da maneira

como podiam, suas indagações e solicitações a quem pudesse ouvi-los. Nesses casos, a agressividade emitia sinais a serem decodificados, que continham esperança e apelo. De outro, existiam situações em que já não parecia haver propriamente nem questionamento, nem pedido. Esse apelo já não fora escutado, e a violência destrutiva surgia como expressão de desistência em relação a si e indiferença em relação ao outro. Essas duas condições se mostraram distintas e entender suas diferenças e semelhanças tornou-se indispensável para se estabelecer um modo minimamente eficaz de lidar com essas questões.

Diante da perspectiva mais empírica e menos especulativa de Winnicott, constatamos que problemas com os quais nos deparamos cotidianamente são bem mais complexos e multidimensionais do que certas leituras “psi” podem fazer parecer e do que querem fazer parecer certos discursos apressados ou oportunistas que abundam sempre que esses problemas se tornam objeto de atenção especial na mídia. Na acepção proposta, a **violência** pode situar-se no plano físico, psicológico ou ético, uma vez que está estreitamente relacionada à intenção de destruir e/ou negar a existência do outro. Já a **agressividade** pode ter um valor positivo, de movimento, criatividade ou esperança. Porém, a provisão do afeto e de condições ambientais acolhedoras é determinante para o sujeito ser capaz de exercer sua agressividade de forma não-destrutiva e de se responsabilizar por seus atos. Consideramos, então, que devemos relacionar a violência atual não só ao declínio da função paterna ou a uma ausência de medidas de contenção, mas também à falta de um ambiente suficientemente bom, que sobreviva às expressões da agressividade sem se sentir ameaçado.

Apontar a dimensão e a relevância das experiências subjetivas e do contexto social no qual estas estão inseridas contribui para que associações simplistas, que acabam por banalizar fenômenos tão assustadores e tão presentes na sociedade que estamos construindo, sejam substituídas por uma análise mais ampla, que possibilite um horizonte de ação mais fértil. Pretendemos que este artigo seja um instrumento a mais para incitar profissionais de saúde e educação a trilhar caminhos teórico-práticos para a construção de estratégias que não se restrinjam ao controle e à correção, mas que propiciem o que consideramos, estas sim, fortes armas contra a irrupção e a reprodução de situações violentas – o uso da criatividade do sujeito e o exercício de poder do cidadão.

Colaboradores

EV Andrade e B Bezerra Jr. trabalharam na concepção e na redação final do artigo.

Referências

1. Andrade EV. *A descontinuidade entre agressividade e violência: uma contribuição psicanalítica às práticas educacionais* [dissertação]. Rio de Janeiro (RJ): Instituto de Medicina Social/Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2007.
2. Alves AC. A violência oculta na violência visível: a erosão da lei numa ordem injusta. In: Pinheiro PS, organizador. *São Paulo sem medo: um diagnóstico da violência urbana*. Rio de Janeiro: Garamond; 1998.
3. Szpacenkopf MIO. Violência: efeito do duplo. In: Arán M, organizador. *Soberania*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; 2003. p.139-145.
4. Costa JF. *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Edições Graal; 2003.
5. Maldonado DPA, Williams LCA. O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. *Rev. Psicologia em Estudo* 2005; 10(3):353-362.
6. Minayo MCS, Sanchez O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cad Saúde Pública* 1993; 9(3):239-262.
7. Minayo MCS, Souza ER. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir de um campo de saúde pública. *Cien Saude Colet* 1999; 4(1):7-23.
8. Minayo MCS, Souza ER, Assis SG, organizadores. *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2005.
9. Meneghel SN, Giugliane EJ, Falceto O. Relações entre violência doméstica e agressividade na adolescência. *Cad Saúde Pública* 1998; 14(2):327-335.
10. Charlot B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias* 2002; 4(8):432-443.
11. Winnicott DD. A agressividade em relação ao desenvolvimento emocional. In: Winnicott DD. *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago; 2000. p. 288-304.
12. Winnicott DD. Raízes da agressão. In: Winnicott DD. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes; 1999. p.102-110.
13. Outeiral J, Cerezer C. Agressividade, transgressão e limites no desenvolvimento da criança e do adolescente. In: Outeiral J, Cerezer C, organizadores. *O mal-estar na escola*. Rio de Janeiro: Revinter; 2003. p.41-50.
14. Winnicott DD. O uso de um objeto e relacionamento através de identificações. In: Winnicott DD. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago; 1975. p. 121-132.
15. Winnicott DD. O desenvolvimento da capacidade de se preocupar. In: Winnicott DD. *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas; 1982. p.70-78.
16. Winnicott DD. A tendência anti-social. In: Winnicott DD. *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago; 2000. p. 406-416.
17. Winnicott DD. A juventude não dormirá. In: Winnicott DD. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes; 1999. p.177-182.
18. Bezerra Jr. B. A violência como degradação do poder e da agressividade. In: Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre, organizador. *Pensando a violência com Freud*. Porto Alegre: SBP de PA; 2005. p.111-122.
19. Bauman Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 1998.
20. Bauman Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 2001.
21. Birman J. *O mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2001.
22. Kehl MR. *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras; 2002.
23. Costa JF. Narcisismo em tempos sombrios. In: Birman J, organizador. *Percursos na história da psicanálise*. Rio de Janeiro: Livraria Taurus Ed.;1988. p.151-175.
24. Bezerra Jr. B. Winnicott e Merleau-Ponty: o *continuum* da experiência subjetiva. In: Bezerra Jr. B, Ortega F, organizadores. *Winnicott e seus interlocutores*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; 2007. p.35-65.
25. Bill MV, Athaide C. *Falcão - meninos do tráfico* [documentário]. Rio de Janeiro: 2006.
26. Aquino JG. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos CEDES* 1998; 19(47) .
27. Njaine K, Minayo MCS. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. *Interface (Botucatu)* 2003; 7(13):119-134.
28. Outeiral J. A adolescência, a criatividade, os limites e a escola. In: Outeiral J, Cerezer C, organizadores. *O mal-estar na escola*. Rio de Janeiro: Revinter; 2003. p.1-7.

Artigo apresentado em 17/01/2007

Aprovado em 04/08/2008