

Olhares sobre a criatividade e o comportamento antissocial docente a partir da perspectiva de D. W. Winnicott

Eyes on creativity and antisocial teaching behavior from the perspective of D. W. Winnicott

Puntos de vista sobre la creatividad y el comportamiento de enseñanza antisocial desde la perspectiva de D. W. Winnicott

Silvia Gabrielle Braz Coimbra
Universidade Federal do Rio de Janeiro
silviagbcoimbra@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2673-8372>

Camila Nagem Vieira
Colégio Pedro II
camilanagem@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0003-4987-2953>

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir a criatividade e a agressividade no contexto educacional, com enfoque teórico voltado para o significado do comportamento antissocial a partir de D. W. Winnicott, assim como investigar de que forma o conceito da agressividade é entendido pelos docentes. A coleta de dados foi realizada a partir de um curso de extensão sobre a temática da criatividade e da agressividade, com professores da Educação Básica do Município do Rio de Janeiro. Serão abordados os conceitos de agressividade criativa e reativa. Em seguida, estes conceitos serão articulados com o universo docente, a partir de suas respostas para a questão objetiva “Para você agressividade é...”, proposta aos participantes na entrada e ao fim do curso de extensão. Foi possível observar o *practicum* reflexivo dos docentes e sua busca por autoformação a partir das trocas realizadas pelo curso.

Palavras-chave: Criatividade. Comportamento Antissocial. Professor Reflexivo. Winnicott.

ABSTRACT

This article aims to discuss creativity and aggressiveness in the educational context, with a theoretical focus on the meaning of antisocial behavior from D. W. Winnicott and in what ways the concept of aggressiveness is understood by teachers. Data collection was carried out from an Extension Course approached with the theme of creativity and aggression, with teachers from Basic Education in the Municipality of Rio de Janeiro. The concepts of creative and reactive aggressiveness will be addressed and, then, these concepts will be articulated with the

teaching universe, from their answers to the objective question "For you aggressiveness is ..." proposed to participants at the entrance and at the end extension course. It was possible to observe the reflective practice of the teachers and their search for self-training from the exchanges made by the course.

Keywords: *Creativity. Antisocial Behavior. Reflective Teacher.*

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir la creatividad y la agresividad en el contexto educativo, con un enfoque teórico sobre el significado de la conducta antisocial de D. W. Winnicott, así como investigar de qué manera los docentes entienden el concepto de agresividad. La recolección de datos se realizó a partir de un curso de extensión sobre el tema de la creatividad y la agresión, con docentes de Educación Básica del Municipio de Río de Janeiro. Se abordarán los conceptos de agresividad creativa y reactiva. A continuación, estos conceptos se articularán con el universo docente, a partir de sus respuestas a la pregunta objetiva "Para usted la agresividad es...", propuesta a los participantes en la entrada y al finalizar el curso de extensión. Se pudo observar el practicum reflexivo de los docentes y su búsqueda por autoformación a partir de los intercambios realizados por el curso.

Palabras clave: *Creatividad. Comportamiento antisocial. Maestro reflexivo. Winnicott.*

Introdução

Ao direcionar o olhar para a educação brasileira, as temáticas da violência e da agressividade emergem como problemáticas enfrentadas em sala de aula. Agressões verbais e físicas enfrentadas pelos docentes e o contexto de violência presente no entorno das escolas tornam esta discussão de grande apelo para a contemporaneidade. Este artigo busca colaborar com a reflexão acerca da criatividade e da agressividade a partir da perspectiva de D. W. Winnicott, entendendo que os conceitos propostos pelo autor em sua perspectiva psicanalítica e sua contextualização para docência podem colaborar para a construção de ambientes mais saudáveis de ensino-aprendizagem, de forma a interromper parte do ciclo de reprodução da violência.

Para tanto, é importante ressaltar que este artigo é estruturado a partir da tese de doutorado¹ de uma das autoras que abordou a temática. Será discutido, no primeiro momento, os conceitos de agressividade criativa e agressividade reativa a partir de Winnicott. As análises desenvolvidas abordam, no contexto educacional, o significado

¹ Este trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CEP/Conep (Plataforma Brasil), registrado com o parecer de número 2.905.421 em 19 de setembro de 2018.

da agressividade e da criatividade docente ilustradas por dados coletados em curso de formação continuada com professores da educação básica sobre a temática da agressividade no contexto escolar. O curso foi ofertado para docentes de diversas redes de ensino e atuantes na cidade do Rio de Janeiro.

Para Winnicott (1965), a agressividade é inerente ao ser humano. Todos temos, em nossa constituição, o impulso agressivo no sentido de estar vivo. Dito isto, essa agressividade primária é sinônimo de motilidade ou de um gesto em direção a algo ou alguma coisa. Sendo assim, o primeiro ponto de reflexão permeia, a ideia de que, a atuação docente é constituída por momentos em que essa agressividade, entendida por Winnicott como criativa, é pronunciada de forma a incluir no meio alternâncias que favorecem o grupo rumo à aprendizagem. Em contrapartida, o autor também denomina o conceito de agressividade reativa, este sim, compreendido como negativo, como reação a um ambiente pouco criativo e não favorável. Nessa direção, a agressividade reativa é expressa corporalmente por meio de gestos ou palavras sentidas e vistas como violentas, por serem intrusivas ao outro a quem são dirigidos esses gestos.

Entende-se que é importante para a prática docente saber identificar em seus alunos e em sua forma de agir processos favoráveis à criação e não à reação. Como? Sabendo observar sua prática e, quando necessário, olhar para ela como observador, ou seja, tentando se afastar do ocorrido com a finalidade de avaliar a si mesmo e o contexto, para de forma crítica perceber as próprias ações e modificar o meio positivamente. O docente ao constituir-se como um educador reflexivo (DEWEY, 1953) passa a ser importante agente da não reprodução do ciclo de violência e agressividade em sua sala de aula.

A linha tênue entre o agressivo e o acolhedor

Em geral, a temática da agressividade é entendida pelo senso comum como a ação de um indivíduo ao outro de maneira violenta ou intempestiva. Porém, à luz do referencial winnicottiano, a agressividade e a violência são entendidas por outros critérios, sendo possível trazer diversos olhares sobre uma mesma ação. Seguindo a ideia de movimento destrutivo nos estudos de Winnicott (1987), a agressividade primária é parte constituinte do ser humano, sendo ela a base da criatividade. A agressividade primária ou primeira reação agressiva do indivíduo é entendida pelo

autor como a agressividade ligada à ação, denominada por este de gesto espontâneo, oriundo da necessidade do bebê em movimentar-se, em agir sobre o mundo.

Esse gesto espontâneo é, para Winnicott (1987, p.104), “um simples impulso que leva a um movimento e aos primeiros passos de exploração”. É uma ideia de motilidade, mas que não possui a noção de agressividade visto que, nesse primeiro momento, o indivíduo ainda não está integrado e constituído como pessoa, é apenas um bebê experimentando possibilidades e conhecendo o ambiente no qual foi inserido por meio do corpo e da vivência.

Segundo Winnicott (1965), a família possui, nesse sentido, um papel único na concepção desse gesto agressivo. Para o autor, todo ser humano, durante o período inicial de sua vida possui, em si, a busca pela destruição na tentativa de testar o ambiente em sua segurança e estabilidade. Um exemplo desse gesto espontâneo acontece quando o bebê joga objetos no chão na busca de que estes retornem para si.

Para Winnicott (1987), a agressividade, em sua origem de movimento, transforma-se em agressiva no sentido de violência, dependendo de como o meio em que o ser humano vive a recebe e a significa. Se o movimento é acolhido e compreendido, a agressividade se torna criativa e parte das experiências de construção do ser. Seguindo o exemplo do bebê, se esse é repreendido a reação seguinte pode ser o choro ou a birra, se esse é acolhido a agressividade pode ser traduzida em uma nova brincadeira ou algumas risadas.

A partir de tais explicações, conclui-se que caso a agressividade não seja acolhida, há uma quebra no movimento criativo e origina-se, assim, o comportamento antissocial, já que transgride a lei, a regra, o que é posto pela sociedade como forma de convivência simbólica (MAIA, 2007). É na perspectiva de não acolhimento da agressividade criativa e parte da “força vital” humana que este artigo caminhará baseando-se na defesa de Winnicott (1987, p.99) de que “Se a destruição for excessiva e incontrolável, muito pouca reparação é possível e nada podemos fazer para ajudar. [...] A agressividade é quase sempre essa dramatização da realidade interior que é ruim demais para ser tolerada como tal.”

Nesse espaço de realidade não criativa, como nos marca Maia (2007), não há lugar para o brincar, esse espaço não possui graça, a confiança no meio total é

substituída pela desconfiança, a criatividade congela e a capacidade de aprender e utilizar o corpo como expressão de emoções desaparecem.

Toda a agressão que não é negada, e pela qual pode ser aceita a responsabilidade pessoal, é aproveitável para dar força ao trabalho de reparação e restituição. Por trás de todo jogo, trabalho e arte está o remorso inconsciente pelo dano causado na fantasia inconsciente, e um desejo inconsciente de começar a corrigir as coisas. (WINNICOTT, 1987, p.101)

Todo esse ciclo permeado pela negação do brincar gera a ausência de um espaço de potencialidades para o indivíduo que inicia tentativas de pleitear sua reintegração ao meio em que está inserido, mas não se sente parte. Esse ciclo, chamado por Winnicott (1987) de ciclo maligno, gera a sensação de desamparo e é nessa busca contínua de acolhimento, sem sucesso, que surgem as tendências antissociais e, entre elas, a agressividade.

A partir do delineamento anterior, esse artigo parte da perspectiva docente em relação à agressividade. O caminho percorrido para tal temática se estrutura na percepção que estes indivíduos fazem em relação à agressividade em seus ambientes de trabalho, suas escolas e salas de aula. A reflexão acerca do tema se estrutura na defesa de que ambientes suficientemente bons de formação do docente, podem colaborar para práticas acolhedoras, para a criatividade e para o entendimento da agressividade sobre outras bases que não a reprodução do ciclo da violência.

Sobre o conceito de ambiente suficientemente bom nos apropriamos do conceito winnicottiano de mãe suficientemente boa e o transportamos para a realidade de um espaço, imaginário ou real, de garantia de acolhimento e segurança ao indivíduo (WINNICOTT, 1964). A ideia de cuidado e de espaço configuram-se como princípios necessários para a emergências de indivíduos autônomos, seguros e criativos. Portanto, para aprender antes é preciso de vínculo e ambientes favoráveis.

É importante destacar que, de forma geral, os docentes brasileiros vivem realidades profissionais precarizadas. Vários fatores do dia a dia contribuem para que esse sentimento de perda e de descrença se aposse do cotidiano e favoreça a destruição simbólica do professor. A falta de estrutura e condições para o trabalho, a má remuneração, e o pouco suporte familiar à aprendizagem dos discentes são apenas

alguns a serem citados. O ambiente suficientemente bom do professor, não apenas do aluno, também se configura estruturalmente como não criativo. Assim, as políticas públicas nacionais e a crescente desigualdade social, reafirmam o espaço docente como um espaço diário de luta contra a quebra e desapossamento.

Como afirma Andrade (2004), o professor vira multitarefas, responsável pelas funções pedagógicas, pelo ensino-aprendizagem e por demandas que frequentemente extrapolam este espaço. Como consequência do excesso de demandas, vêm a frustração, o desgaste, a constatação da não aprendizagem dos seus alunos. Para muitos docentes inscritos no curso de extensão, estar ali semanalmente era uma tentativa de compreender o fracasso escolar do educando e, igualmente, o seu. De gerir melhor sua sala de aula e de dialogar sobre a agressividade percebida cotidianamente. Em um dos registros de campo, por exemplo, a docente em questão motiva sua inscrição no curso por meio de vivências de sua prática, e sua fala reflete quase um pedido de socorro:

Segundo a educadora, um aluno de 08 anos trouxe algemas e as usou em outra criança da sala. Sem saber o que fazer, a educadora as abriu com uma faca de cozinha. Ao relatar a situação, explicou trabalhar em uma área dominada pelo tráfico de drogas e que as crianças são violentas e refletem o ambiente que vivem. Mas desabafa que “Eu entendo o motivo, mas não sei o que fazer para melhorar isso em sala” (DIÁRIO DE CAMPO, PESQUISADORA F, setembro de 2018)

Interessante ressaltar que Winnicott (1983) enfatiza que o ato antissocial possui um significado simbólico para quem o pratica, mas poucos o entendem como um pedido de socorro, de “me olhem porque eu não estou mais aguentando tudo isso sozinho”. O abandono docente e o abandono discente são em muitos aspectos fundantes para a propagação dos atos antissociais no contexto escolar. Alunos e professores invisibilizados em suas demandas lutam, todos os dias, para manter ambientes favoráveis de aprendizagem.

A opção por analisar o discurso docente sobre suas práticas busca tentar encontrar a raiz de uma agressividade escolar sobre a qual em geral se procuram justificativas no alunado e/ou sua família. A indagação a ser trazida por este artigo e aos docentes participantes do curso está na questão: mas e se a agressividade estiver na própria ideia de docência desse professor? Será que ele entende a origem da agressividade humana e consegue interpretá-la em seu cotidiano?

Em 1939, Winnicott (1987, p.94)² escreve um texto para professores cujo título é “Agressão”. Nesse escrito, destaca-se a seguinte fala:

Os professores conhecem bem os impulsos agressivos de seus alunos, sejam latentes ou manifestos, e às vezes se vêem obrigados a enfrentar explosões agressivas ou uma criança que é agressiva [...] Aí está o conhecimento consciente de que a energia instintiva reprimida constitui um perigo potencial para indivíduo e para a comunidade, mas, quando se trata de aplicar essa verdade surgem complicações que mostram que há muita coisa a aprender sobre as origens da agressividade. (WINNICOTT, 1987, p. 94)

Tal apontamento é feito levando em consideração que, na atualidade, situações similares são vivenciadas por professores. Assim como o autor, acredita-se que, apesar dos docentes conhecerem as manifestações agressivas e seus reflexos na escola, desconhecem suas origens e o porquê de a agressividade se manifestar no ambiente escolar muitas vezes de forma muito intensa e desafiadora.

Como afirmado anteriormente, a agressividade parte da ideia de ação do indivíduo e dentro de suas origens encontram-se a motilidade de forças boas e más em constante movimento e disputa. Para a criança, a compreensão de sua realidade interna constrói-se aos poucos e depende de sua maturidade de desenvolvimento emocional e psicológico. Conseguir “domar” as energias e o gesto agressivo em sua realidade interna é uma das maiores dificuldades humanas. É necessário o indivíduo se organizar socialmente e de forma harmônica com seus sentimentos e desejos internos e a realidade externa. Até que isso ocorra, de maneira saudável e gradual, é necessário que os adultos que lidam com as crianças entendam suas necessidades e limitações de forma a não podar movimentos necessários para o desenvolvimento do ser e para a criatividade.

Nesta luta cotidiana de manter-se em equilíbrio e em um ciclo contínuo e benigno de sobrevivência, Winnicott (1987, p.98-99) afirma que:

Quando as forças cruéis ou destrutivas ameaçam dominar as forças de amor, o indivíduo tem de fazer alguma coisa para salvar-se, e uma das

² Apesar do texto ter sido escrito nesse ano, foi lido na versão do livro “Privação e delinquência” de 2016

coisas que ele faz é pôr para fora o seu íntimo, dramatizar exteriormente o mundo interior, representar ele próprio o papel destrutivo e provocar os eu controle por uma autoridade externa. O controle pode ser estabelecido, desse modo, na fantasia dramatizada, sem sufocação séria dos instintos [...] Quando existe esperança, no que se refere às coisas internas, a vida instintiva está ativa e o indivíduo pode usufruir do uso dos impulsos instintivos, incluindo os agressivos, convertendo em bem na vida real o que era dano da fantasia.

Sendo assim, compreende-se que a agressividade exposta em sala de aula é, quase sempre, a tentativa de representação dramática de sentimentos internos sobre os quais o indivíduo não consegue suportar, por representar algo negativo em sua essência. Deste modo, muitas vezes se configuram como respostas àquilo que não se pode sustentar sozinho, mesmo que estes sejam direcionados a quem não tem culpa pelo que sofrem ou sofreram. Os docentes, de modo geral, acabam por estar fortemente expostos a este tipo de manifestação agressiva, como no relato da professora L, sujeito participante da pesquisa:

Meu aluno é muito impulsivo e explosivo. Após partir para “atacar” outro aluno, com muita raiva, peço para ele controlar a raiva e ele me diz que não sabe fazer isso (e eu também não sei como ajudá-lo). Qual arcabouço que me auxilia? (EDUCADORA L, setembro de 2018)

Para o autor base de nossas argumentações, todo indivíduo é capaz de produzir um diálogo saudável com a representação e externalização positiva e a materialização negativa dos sentimentos produzidos internamente. Contudo, são necessários meios de alternância para que isso seja realizado. Uma dessas possibilidades é a vivência com o jogo e a brincadeira. Segundo Winnicott (1975, p. 161- 162):

É comum dizer-se que as crianças “dão escoamento ao ódio e à agressão” nas brincadeiras, como se a agressão fosse alguma substância má de que fosse possível uma pessoa livrar-se. Isso é verdade em parte, porque o ressentimento recalcado e os resultados de experiências coléricas podem ser encarados pela criança como uma coisa má dentro dela. Mas é importante afirmar essa mesma ideia dizendo que a criança aprecia concluir que os impulsos coléricos ou agressivos podem exprimir-se num meio conhecido, sem o retorno do ódio e da violência do meio para a criança. Um bom meio ambiente sentiria a crianças, deveria ser capaz de tolerar os sentimentos agressivos, se estes fossem expressos de uma forma mais ou menos aceitável. Deve-se aceitar a presença da agressividade, na brincadeira

da criança, e esta sente-se desonesta se o que está presente tiver de ser escondido ou negado.

A citação acima expressa um ensinamento fundante para a perspectiva do brincar como forma de propiciar espaços saudáveis de aprendizagem. Este artigo e as pesquisas relacionadas a ele (VIEIRA, 2019; COIMBRA, 2020) defendem a ideia de que, por meio da brincadeira, constitui-se uma interpretação para o indivíduo de sentimentos que ora encontram-se no campo do prazer, mas que também podem encontrar-se no campo das angústias e sofrimentos. A agressividade da brincadeira e do jogo se apresenta em um espaço de potencial de confiança. É dessa experiência que a criança (ou adulto) encontram lugar para ressignificar suas experiências e transformá-las em um potencial criador e, assim, estabelecer uma vivência plena, contínua e estável.

Dentro do arcabouço teórico previamente delimitado e até aqui exposto, impõem-se questionamentos sobre o professor e sua ação em espaços de escolarização formal. Além de educar, a escola como instituição necessita propiciar ambiente de confiança e criativo para todos. Seguindo muitos estereótipos docentes, relacionados ao controle e a construção de uma hierarquia entre professores e alunos e relações baseadas no medo, reverbera notoriamente a inversão da agressividade, na qual o professor passa de agente acolhedor desta para o mantenedor de relações agressivas em sua prática. Há, portanto, que se questionar o ciclo de agressividade produzido e reproduzido nos discursos de educadores, na tentativa de se iniciar processo de reflexão sobre estes.

Winnicott (1964, p.247) defende o papel da escola como:

Um apoio, mas não uma alternativa para o lar da criança, pode fornecer oportunidade para uma profunda relação pessoal com outras pessoas que não os pais. Essas oportunidades apresentam-se na pessoa das educadoras e das outras crianças e no estabelecimento de uma tolerante, mas sólida, estrutura em que as experiências podem ser realizadas.

O autor marca a escola como o primeiro espaço de vínculo fora do ambiente familiar. É nesse espaço que a família encontra, geralmente, a primeira quebra formal

da ligação entre mãe e bebê e sobre o qual esta mesma família deposita a confiança de continuidade de seu trabalho educacional. Assim se inicia um novo processo vincular na vida da criança, no qual esse indivíduo necessita estabelecer uma nova relação de segurança e confiança e sentir-se capaz de permanecer e retornar àquele ambiente com tranquilidade.

Como afirmam Davis e Wallbridge (1982), na teoria winnicotianna essa relação vincular faz da mãe um suporte para que, gradativamente, ele possa sair da área de ilusão para experimentar a realidade de ser ele mesmo, é no suporte conferido por um cuidador suficientemente bom bebê amplia gradativamente seu espaço de interação com o mundo. É fundamental marcar que o papel de mãe suficientemente boa pode ser exercido por qualquer pessoa que ocupe o lugar de cuidado e olhar para este indivíduo.

Aos poucos, o sujeito vai adquirindo o que é denominado por Winnicott (1964) de personalização do seu eu. Durante esse processo se inicia também a necessidade de construção e destruição de mundo, fomentando a aparição dos impulsos agressivos para teste do outro e de seu papel nesse mundo em processo de conhecimento. Todos, em algum momento, passam por esse mesmo processo em diferentes etapas da vida.

Por que com os educandos seria diferente? Não é! É especificamente sobre esse momento que este artigo se debruça. O professor ao vivenciar o desapossamento de seu lugar de reprodução no ciclo de violência passa a lidar com a agressividade de outra forma. Deste modo, acredita-se que na busca pela origem da agressividade docente e discente está a chave para diminuição das práticas agressivas e cerceamento de seu aluno dentro do ambiente de ensino aprendizagem.

O desejo é força motriz de todo ser humano. Desejar leva a procurar algo sobre o qual ainda não se experimentou ou que já pode ter vivido, porém, de maneira diferente. Segundo Paín (2012, p.62), “O desejo é uma representação que vem ocupar o lugar da falta. Não é a falta, mas a representação que lhe ocupa o lugar. Assim, todo desejo é desejo constituído numa falta. Só se pode desejar o que não se tem”. Mas, para que o desejo se manifeste de forma a haver a mobilidade até o objeto desejado, é necessária a certeza de ter-se algo ou alguém para quem retornar.

Há o acordo, mesmo que imaginário, de que o indivíduo não ficará sozinho e desamparado por um longo período de tempo (WINNICOTT, 1965). Ao longo da vida, igualmente, as pessoas criam a mesma relação vincular de espera do retorno que lhes

tragam segurança. O sentir-se acolhido constrói-se em um ambiente suficientemente bom de suporte. Dessa maneira, ele cria abertura potencial para mais que sobreviver às suas tarefas, viver criativamente.

Porém, o que observamos é que, para muitos docentes, não é possível encontrar esse ambiente seguro de trabalho, as violências sociais, agressões verbais, depredação material e outras violências do campo do simbólico são vividas diariamente. Deste modo, o suporte e o acolhimento necessário para propiciar aos seus alunos ambientes saudáveis de aprender se vê esvaziado. Assim, com o viver criativo comprometido é um desafio construir para outros espaços potenciais não vividos.

Em relação à construção de vínculos e o espaço potencial para a criatividade, a pesquisadora A registra em seu relatório de campo sobre o observado por ela em um dos encontros do curso:

A leitura dos relatos, seguida da apresentação dos trabalhos, levantaram algumas questões, tais como o receio em não saber lidar com os desafios da sala de aula, muitos inclusive, questionando a própria competência, dando conta a princípio de que não seriam capazes de realizar determinadas atividades. Outros, por sua vez, relataram o medo em saber se seriam bem aceitos por seus alunos e a dificuldade em se constituir amiga de seus alunos. Acredito que estas falas traduzam de alguma maneira os anseios para com o processo de construção dos vínculos afetivos.

Outra fala que chamou a minha atenção foi a da educadora de vestido florido e cabelo curto (da rede municipal de ensino), diante de seu relato do trabalho desenvolvido com meninos infratores, o qual não conseguiu dar conta, necessitando de um tempo de afastamento, tamanho o envolvimento emocional. Pelo descrito, tal fato marca até hoje a sua prática docente, quando ela afirma que não consegue adentrar a sala de aula sem pensar nessa experiência. Isso me fez refletir sobre o quão vulnerável, muitas vezes, fica o professor, e as consequências disso para a sua saúde física e mental. (DIÁRIO DE CAMPO, PESQUISADORA A, ABRIL DE 2017)

Wallon (2010) defende que a afetividade é parte de uma fase do desenvolvimento humano e está relacionada diretamente com a inteligência do indivíduo, ou como se prefere aqui adotar, com a aprendizagem. Dessa forma, ao se constituir enquanto sujeito aprendente (FERNANDEZ, 2001), os sujeitos transitam entre a emoção e a racionalidade. Em um primeiro momento, há a necessidade da troca afetiva por meio do toque e do cuidado. Ao longo do crescimento, adquire-se a

linguagem e a afetividade conquista um escopo simbólico dentro da aprendizagem ao constituir o vínculo por meio do sentimento de proteção, cuidado e segurança.

As falas elencadas pela pesquisadora destacam a importância da construção de vínculos, o envolvimento emocional do docente com sua prática e a dificuldade de afastamento do trabalho mesmo quando necessário, sendo de especial interesse da pesquisa e do recorte priorizado por esse artigo. Compreende-se, nesse artigo, a agressividade como força motriz humana e, igualmente, que essa pode se tornar destrutiva com o ambiente quando não acolhida positivamente. O sentimento de esvaziamento de vínculos, isolamento na carreira docente e o não acolhimento das “dores” vividas podem contribuir para a emergência de comportamentos antissociais também nos docentes. Um ambiente com excessivas demandas físicas e emocionais proporciona um esvaziamento da capacidade criativa e direciona o indivíduo ao ato de sobreviver. Realizam-se tarefas, cumprem-se prazos e resolvem-se problemas do dia a dia. Porém, efetivamente, não se constrói uma relação de abertura para trocas e discussões sobre questões vividas ou, até mesmo, experiências positivas do cotidiano, apenas se sobrevive.

O mal-estar docente, inclusive, vem sendo alvo de investigação. Sobre esse termo, Picado (2009, p.2) explica que:

A expressão mal-estar docente (*malaise enseignant, teacher burnout*) (Esteve, 1987) apareceu como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como um grupo profissional desajustado devido à mudança social. Esta expressão, emprega-se para descrever os efeitos permanentes e negativos, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada (Esteve, 1987). O mal-estar docente refere os sentimentos de desmoralização (Esteve e Fracchia, 1988), de desmotivação ou de desencanto que emergem nos professores, devido às vicissitudes do processo de reconstrução identitária em que a emergência da mudança - seja qual for o seu sentido - como finalidade da educação, irreversivelmente, os colocou. (PICADO,2009,p.2)

Corroborando essa ideia, Cochran-Smith (2012) aborda o isolamento do docente que não encontra espaço para compartilhar suas dificuldades e vitórias. Acabam, dessa maneira, por criar um fator de descontentamento com a prática e afeta, de forma pessoal, sua relação com o mundo externo. Nesse ciclo de quebras, sem restituições de

acolhimento de um adulto suficientemente bom (WINNICOTT,1975), há a destruição do espaço, seja esse simbólico ou não, o que também se aplica ao professor em sala de aula.

Observamos, ao longo das propostas desenvolvidas no curso, o quanto o espaço oferecido permitiu que muitos docentes saíssem desse lugar isolado de sua prática, para um ambiente de trocas e reflexões. Como na fala da educadora K:

Eu sempre digo que não consigo. Até aqui nas atividades. Mas nas discussões eu pensava nos meus alunos e em mim, em sala. Pensava em coisas que poderia mudar. E percebi que sou capaz de ter atitudes diferentes e ter alunos mais calmos também. (DIÁRIO DE CAMPO, PESQUISADORA S, MAIO DE 2017)

A partir das discussões do Curso de Extensão sobre agressividade e brincadeira, e corroborado pela fala da educadora destacada acima, percebeu-se a busca por uma formação reflexiva, pautada pelo questionamento de posturas entendidas como não favoráveis e a vontade de mudança.

O processo de reflexão e consciência da ação implica em uma capacidade do indivíduo de imersão e acompanhamento de sua prática pedagógica. É preciso que ele tenha a percepção para entender que, apenas se colocando externo ao seu cotidiano, conseguirá pensar sobre ele. É apenas nesse processo que consegue se tornar observador e admirador das conquistas dos seus educandos e perceber que, na troca, ensinante e aprendente desenvolveram um processo de busca de ampliação da sua autoria de pensamento (FERNANDEZ, 2001).

Do imaginário ao real: retratos da agressividade permeados pela reflexão docente

O campo de pesquisa no qual o presente artigo está fundamentado se constituiu como espaço voltado para a formação continuada docente. Os encontros seguiam o formato de oficinas construídas a partir de reflexões teórico-práticas.

Tais oficinas foram parte de um projeto de extensão, aprovado por Universidade Federal situada na cidade do Rio de Janeiro. O projeto de extensão e curso de formação continuada teve, em sua proposta, a abordagem de aspectos que dificultam a interação e relação de aprendizagem entre educandos e educadores, destacando fatores como a agressividade presente nas relações cotidianas e como isso afeta no movimento de não

aprendizagem dos indivíduos. Os sujeitos dessa pesquisa são os 32 docentes concluintes curso, como já descrito acima, foram docentes da Educação Básica atuantes em diversas redes de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

No primeiro encontro foi aplicado um questionário com perguntas abertas fomentadores das categorias da pesquisa e importantes para a construção de marcadores teóricos primários utilizados como mobilizadores das discussões.



Figura 1 – Marcadores Teóricos

Fonte: dados de pesquisa

No mapa visual, representado na imagem acima, há o destaque para os conceitos de agressividade, criatividade e lúdico, sendo estas as temáticas centrais deste artigo. As nuvens azuis indicam as categorias secundárias emergidas do campo e relacionadas ao conceito de agressividade, conexão indicada pelas setas brancas.

Representando a ligação entre as categorias primárias, encontra-se a seta vermelha. Já os conceitos Lúdico e Criatividade foram inseridos dentro de um quadrado e associados por um símbolo de mais, de maneira a representar o diálogo dos temas estabelecido pelos relatos dos educadores. A partir desse quadrado, indicam-se os

termos englobados a ele, as setas direcionam a balões coloridos, constituídas como as categorias secundárias relativas aos eixos primários (Lúdico + Criatividade).

O mapa visual construído para o início do curso, após as análises de dados, buscou sintetizar a ideia da agressividade como ação negativa e reativa, fruto de uma frustração ou de necessidades e vontades do sujeito não atendidas. Os relatos docentes coletados no primeiro encontro trouxeram a percepção de que há uma impulsividade e falta de limites dos educandos, em sua maioria, motivados por fatores externos à instituição escolar. Essa ausência de regras dados se relaciona a não estrutura do ambiente familiar enquanto suporte para a construção de regras e definição de limites.

Lúdico e criatividade aparecem juntos como propostas pedagógicas capazes de manter um ambiente feliz e leve durante a aprendizagem (por isso o sinal de + no mapa entre os conceitos). Ambos estão associados ao prazer proporcionado pelo aprender. Ao adotá-los como estratégias metodológicas de ensino, resgatam a possibilidade de interesse do educando, tornando o espaço de aprendizagem mais dinâmico e participativo.

Foi possível extrair como dado de análise da pesquisa a ideia de que, para os docentes participantes, um educando feliz representaria um educando menos agressivo. Em parte, esse artigo concorda com essa visão dos educadores ao partir da premissa de que uma prática criativa auxilia na maior participação dos aprendentes em sala de aula e, conseqüentemente, amplia o ambiente suficientemente bom (WINNICOTT, 1965). Entretanto, o uso de propostas permeadas pela ludicidade e possibilidade de criação não estão diretamente associadas ao nível de felicidade pessoal do educando. Com isso, não pode, ao olhar das autoras, afirmar que um aprendente feliz é um aprendente menos agressivo. Já que felicidade e agressividade não são opostas, e, como já exposto, a agressividade pode ser criadora e desta forma, propulsora do aprender.

Pelo mesmo motivo, entende-se que a potencialização de um espaço lúdico, permeado por propostas envoltas de brincadeiras e jogos, também não é sinônimo de ausência de frustrações para o indivíduo. Como parte do ciclo do desenvolvimento humano (WINNICOTT, 1987), haverá momentos em que sentimentos como desagradado, tristeza, revolta e frustração com o ambiente serão experimentados, afinal o ambiente suficientemente bom não é o perfeito, mas o necessário. É o espaço que

oferece o suporte adequado para o indivíduo e que consegue ser o ponto de retorno para o mesmo quando tudo parece perdido.

É fundamental marcar que para a teoria winicottiana, um ambiente suficientemente bom é aquele que sustenta o indivíduo para lidar com suas alegrias e frustrações de maneira segura. O suporte ofertado por um ambiente favorável está estruturado para garantir espaço de manobra para acolher o indivíduo e o fazer perceber que, na constituição de suas vivências, há momentos em que o mundo responderá de acordo com sua expectativa e, em outros, ele andará em direção oposta.

Um ambiente suficientemente bom ou um docente suficientemente bom não é, portanto, aquele que oferece respostas prontas. É aquele que acompanha seus aprendentes para que vença seus obstáculos diários e aprenda de forma a garantir sua autoria de pensamento.

De forma geral, ao final do curso, os educadores conseguiram estabelecer conexão sobre o valor da ludicidade e da criatividade como estratégias de enfrentamento dos efeitos da agressividade em sala de aula. Essa conexão começou a ser possível na compreensão do que, de fato, vem a ser o ato antissocial agressivo. Essas conclusões são corroboradas pelas respostas dadas pelos docentes para a questão aberta “Para você agressividade é...”. Ao início do curso, foram registradas as seguintes respostas:

Educadora C: A reação e desrespeito com o outro, seja na maneira de pensar ou agir;

Educadora O: Ação física, psicológica ou comportamental que afeta o outro negativamente;

Educadora T: A forma inadequada de reagir a algo que eu não desejo ou gosto. (QUESTIONÁRIO DE ENTRADA NO CURSO, 2018)

E, ao final do curso:

Educadora C: Qualquer ação seja boa ou ruim. Pode ser agressivo para conquistar algo que deseja (movimento). Pode ser agressivo para machucar alguém

Educadora O: A agressividade é o ato de expressar sentimentos e desejos não necessariamente é violento (física, oralmente e psicologicamente) pode ser também uma impulsão positiva

Educadora T: É a forma que um indivíduo reage ao meio quando lhe falta o suporte para lidar com os problemas/situações que ao seu ver são desagradáveis. Esse suporte também se refere aos princípios e valores que recebe ao longo da vida (QUESTIONÁRIO DE FIM DE CURSO, 2018)

Esses relatos docentes indicam algo mais importante que o saber, teoricamente, o que seria agressividade segundo as bases winnicottianas. Os dados demonstram uma revisão dos docentes quanto as suas atitudes e escolhas. Estes trocam a noção de uma agressividade estritamente negativa para uma manifestação que pode ser, também, positiva, quando acolhida da maneira correta. (WINNICOTT, 1965).

De maneira ampla, os docentes participantes conseguem afirmar, de diversas maneiras, que em geral vivenciam ambientes pouco favoráveis, incapazes de propiciar condições suficientemente boas para que o indivíduo aja de uma maneira criativa e não reativa. (WINNICOTT, 1965). Além disso, os ensinantes direcionam suas falas para a importância da família na estruturação psíquica do aprendente entendendo, porém, que quando essa se ausenta, a escola ocupa esse lugar de contorno à falta. (WINNICOTT, 1975)

Considerações Finais

A primeira ideia sobre agressividade costuma nos remeter a um ato de ação física violenta proferida a algo ou alguém. De maneira equivocada, também, a primeira ideia sobre o termo não costuma estar associada às violências simbólicas vividas cotidianamente. Nesse sentido, D.W.Winnicott nos ajuda a compreender que há muitas nuances para o que denominados atos antissociais e, no caso específico desse artigo, da agressividade.

Quando se remete à escola, os limites entre disciplina e agressividade são divididos por linhas fracamente desenhadas. Temos um sistema escolástico ainda moldado em uma perspectiva jesuítica de formação do ser (COIMBRA, 2013). As barreiras pedagógicas a serem rompidas vão além de novas propostas de educação. É

uma ferida do sistema que é forjado a ser uma prisão, resgatando Foucault (1975) para esta comparação. Uma prisão de escolhas e modos de operar instituídos por habitus de ser docente, que propiciam o isolamento docente e fazem a profissão “Professor” ser uma das mais propensas a doenças mentais provocadas pelas tarefas e exigências provenientes do trabalho.³

Concluiu-se, com a argumentação desse artigo, a necessidade de ampliação da oferta de formação continuada aos educadores da educação básica. Reforça-se a percepção da necessidade de existência de um ambiente de acolhimento e segurança também para os docentes. Dessa forma, será possível a emergência de uma formação capaz de colaborar significativamente com educadores, em suas salas de aula ou “Criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão na ação seja possível.” (SCHÖN, 1996, p. 87).

Além disso, é importante marcar a partir do exposto a necessidade de investimento na formação continuada docente e a inserção do conceito de criatividade e agressividade para a reflexão da prática pedagógica, principalmente no que diz respeito à sua reação diante de situações consideradas desfavoráveis.

Conclui-se este artigo resgatando a defesa de Nóvoa (2018) quando diz que o verdadeiro espaço de formação continuada é aquele onde os pares, juntos, trocam suas experiências, suas práticas, suas ideias, angústias e felicidades. Neste espaço de diálogo, propiciado pelo ambiente escolar, há a construção de um espaço de reflexão sobre o outro e sobre si. Tal ideia, também está em consonância com o defendido a partir de Winnicott (1965): somos seres relacionais e é a partir da relação e olhar do outro que nos movemos.

³ Dados de uma pesquisa realizada e divulgada pelo *National Health Interview Survey* e divulgados em novembro de 2012. De encontro com essas informações O site norte-americano [Business Insider](#), com a ajuda do instituto de pesquisas de mercado de trabalho Bureau o Labor Statistic, levantou as profissões mais estressantes e divulgou seus resultados em setembro de 2015. Na primeira pesquisa, a profissão de professor encontra-se em 10º lugar na lista de mais estressantes e propensas a desenvolver um quadro de depressão. Na segunda, a profissão de direção escolar encontra-se em 11º lugar referente ao nível de estresse produzido no ambiente de trabalho. Os dados das pesquisas foram divulgados pela revista Exame, disponível no link <https://exame.abril.com.br/>

Referências

- ANDRADE, D. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.
- COCHRAN-SMITH, M. **A tale of two teachers**: Learning of teach over time. In: Kappa Delta pi Record, july-sept, 2012, p. 108-122. Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores)
- COIMBRA, S. G. B. **Processos avaliativos e processos lúdicos na aprendizagem escolar**: Por que brincar não rima com avaliar? Monografia de Final de Curso. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2013.
- COIMBRA, S. G. B. **Comportamentos antissociais: vozes que ecoam e vozes silenciadas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2019.
- DAVIS, M.; WALLBRIDGE, D. **Limite e Espaço**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.
- DEWEY, J. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.
- FERNANDÉZ, A. **O saber em jogo**: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre, Editora Artmed, 2001.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Forense, 1975.
- MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. **Rios sem discurso**: reflexões sobre a agressividade da infância na contemporaneidade. São Paulo: Vetor, 2007.
- PAÍN, S. **Subjetividade e objetividade**: relação entre desejo e conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2012.
- PICADO, L. **Ser professor: do mal-estar ao bem-estar docente**. Disponível em: www.psicologia.com.pt. Acesso em: 07 de março de 2020.
- SCHÖN, D. A. Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-92.
- VIEIRA, M. N. C. **“É possível ser um docente criativo?”** A percepção da criatividade docente pelo docente no espaço da formação continuada. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2019.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- WINNICOTT, D. **A criança e o seu mundo**. São Paulo: Martins Fontes, 1964.

WINNICOTT, D. **A família e o desenvolvimento individual**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1965.

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

WINNICOTT, D. **O gesto espontâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Natalia Nagem Duarte da Silva, Maria Vitória Campos Mamede Maia e Vivian Ribeiro Vieira*

Submetido em 30/11/2020

Aprovado em 30/03/2021

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)