

Artigo

Psicanálise e educação: da educação impossível ao melhor caminho possível

Thiago de Camargo Nascimento; Douglas Emiliano Batista

Resumo. Este artigo de revisão bibliográfica se inscreve no campo Psicanálise e Educação e visa a analisar o impossível da educação - como concebido por Freud - em sua interface com uma melhor educação possível em Winnicott. O estudo, que teve como base principalmente os referidos psicanalistas, apresenta o educador implicado subjetivamente como fundamental para o desenvolvimento do educando na medida em que possibilita a quem se encontra em formação, que se identifique com a sociedade sem demasiado sacrifício da espontaneidade pessoal. Conclui-se que a importância da tarefa docente está muito além da aplicação de técnicas ou modelos didáticos, uma vez que a docência pressupõe a sujeição à experiência da formação humana, em nível inconsciente, sujeição que possibilita que uma educação suficientemente boa emergja a partir do real da educação.

Palavras chave: psicanálise e educação; implicação subjetiva; Freud; Winnicott.

Psicoanálisis y educación: de la educación imposible al mejor camino posible

Resumen. Este artículo de revisión bibliográfica se inscribe en el campo Psicoanálisis y Educación y analiza lo imposible de la educación - concebido por Freud - en su interface con una mejor educación posible en Winnicott. El estudio que fue basado en los referidos psicoanalistas, presenta el educador implicado de modo subjetivo como fundamental para el desarrollo del educando al posibilitar, a quien se forma, que se identifique con la sociedad sin demasiado sacrificio de su espontaneidad. Se concluye que la importancia del hacer docente va mucho más allá de la aplicación de técnicas o modelos didáticos, ya que la docencia supone sujeción a la experiencia de la formación humana, a nivel inconsciente, sujeción que hace posible que de ella surja una educación suficientemente buena, desde lo real de la educación.

Palabras clave: psicoanálisis y educación; implicación subjetiva; Freud; Winnicott.

Psychoanalysis and Education: from the impossible education to the best path possible

Abstract. This article of bibliography revision is inserted in the Psychoanalysis and Education area and its scope is analyze the impossible of the education – as described by Freud – and its interface with a best possible education in Winnicott. This study, based mainly by referred psychoanalysts, presents the subjectively involved teacher as

* Psicanalista. Mestrando da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: contato.tnascimento@gmail.com

** Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: douglasemiliano@usp.br

major factor to contribute to the development of the student when enables who is in formation to identify with the society without major compromise in own personal spontaneity. Concludes that the value within teaching is far from applying technics and didactic models, once teaching requires being submitted to the experience in the human development, in which in an unconscious level, this submission makes possible to a good enough education to emerge from the real of the education.

Keywords: psychoanalysis and education; subjective implication; Freud; Winnicott.

Psychanalyse et éducation : de l'impossible éducation au meilleur chemin possible

Résumé. Cet article de revue bibliographique s'inscrit dans le champ Psychanalyse et Éducation et vise à analyser l'impossible de l'éducation - telle que conçue par Freud - dans son interface avec une meilleure éducation possible chez Winnicott. L'étude, qui s'appuie sur les psychanalystes précités, présente l'éducateur subjectivement impliqué comme fondamental pour le développement de l'apprenant dans la mesure où il permet aux personnes en formation de s'identifier à la société sans trop sacrifier sa spontanéité. Il est conclu que l'importance de la tâche d'enseignement va bien au-delà de l'application de techniques ou de modèles didactiques, puisque l'enseignement présuppose une sujétion à l'expérience de la formation humaine, à un niveau inconscient, sujétion qui permet à une éducation suffisamment bonne émerger du réel de l'éducation.

Mots-clés: psychanalyse et éducation; implication subjective; Freud; Winnicott.

Freud não foi um pedagogo, porém, com o método psicanalítico por ele desenvolvido, muito pôde contribuir para compreender o desenvolvimento das pessoas. A contribuição de Freud perante a educação pode ser entendida como sendo a substituição da pretensão pedagógica de uma educação ideal (qual o melhor modo de educar?) por uma discussão sobre as condições de possibilidade de qualquer educação (o que é necessário acontecer para que haja uma educação?) (Voltolini, 2011).

A educação, segundo Freud, implicaria em uma violência simbólica por meio da imposição de regras e leis de convivência para as pessoas em formação. "O esforço de humanização de uma cria humana não se faz sem uma ação exercida pelo adulto sobre a criança, que não seja da ordem de uma imposição, de uma injunção. Portanto, uma ação que merece o qualificativo de violenta" (Kupfer, 1997, p. 130).

Já Winnicott, pediatra e psicanalista posterior a Freud, trabalhou com a teoria psicanalítica e a repensou de forma a acrescentar, com base em sua experiência, novas maneiras de entender o processo de desenvolvimento do ser. Sua teoria sustenta que o ser humano anseia por se desenvolver, por participar e contribuir para o meio social e cultural em que está inserido, a partir da criatividade (Winnicott, 1987/1990a). Assim, o autor britânico sustenta que cada pessoa caminha em direção ao amadurecimento, utilizando seu interior imaginativo para se identificar com a realidade externa de forma a se deparar com objetos significativos para si. Nesse sentido, a aprendizagem escolar e a apropriação de materiais culturais relevantes são experiências buscadas pelo sujeito para trazer um sentimento de que a vida vale a pena. A educação não consistiria de uma imposição do meio social, um corte para os desejos, um mal necessário para produzir o homem civilizado, mas, sim um cuidado que permite ao sujeito se desenvolver por meio da facilitação pelo educador, que atua como suporte em busca de experiências.

Tanto Freud quanto Winnicott desenvolveram teorias que podem contribuir com a educação a partir da psicanálise e convergem ao entender que a educação não se trataria de um "saber

pronto", mas a possibilidade de a pessoa em formação desenvolver-se a partir do encontro subjetivo com o educador. Não seria falar *da* educação, mas *de uma* educação singular (Voltolini, 2018). E nesse encontro de sujeitos únicos, seja por imposição ou por cuidado, como a figura do educador pode contribuir para uma melhor educação? Ou, voltando à pergunta de Voltolini (2011), o que é necessário acontecer para que haja uma educação? – e poderíamos acrescentar: para que haja uma melhor educação possível perante aquele encontro entre educador e educando?

Este trabalho visa a discorrer sobre o papel do educador e do sujeito em formação e as possibilidades que podem se desdobrar desse encontro. Para este estudo, teremos como base as teorias psicanalíticas de Freud e Winnicott, o que significa que colocaremos em discussão os ofícios impossíveis segundo Freud (psicanalisar, educar e governar) e a contribuição de Winnicott para a educação ao trazer a possibilidade de uma educação suficientemente boa.

O desenvolvimento e a saúde dos que se relacionam

A noção de desenvolvimento é algo a ser problematizado tendo em vista a discussão no campo da educação e as críticas relacionadas ao conceito. Para Lajonquière, antes de o sujeito falar, ele já é falado e “é objeto do discurso, do desejo e das fantasias de seus genitores que, por sua vez, são sujeitos assujeitados às estruturas linguísticas, psicanalíticas e histórico-sociais” (2004, p. 151). O autor é categórico ao afirmar que o sujeito não se desenvolve, porém, se constitui (2004). A crítica reside na questão do desenvolvimento remeter à existência de algo prévio, “com pretensões de vir a ser, e que, com tempo e esforço, consegue, finalmente, devir tal” (2004, p. 150), ao passo que a constituição do sujeito se dá “pelo desejo historicizado desses outros no interior de um ordenamento simbólico, em resumo, no campo do Outro” (2004, p. 155).

A adoção da nomenclatura “desenvolvimento” no presente trabalho não visa defender nenhuma concepção desenvolvimentista, tampouco pretende discorrer sobre as possíveis discordâncias sobre o uso do termo. A escolha por essa designação pretende seguir, conforme Fulgêncio (2022 e 2018), pela descrição dos fenômenos que Freud observou e trabalhou em sua teoria e fazer dialogar com as descrições de Winnicott, no contexto da educação, haja vista que ambos os autores podem ser entendidos por adotar a mesma nomenclatura de “desenvolvimento”, com suas particulares descrições de seus fatos observados e sem considerá-la pelo aspecto biológico.

Ao publicar os Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade, Freud (1905/1996a) apresentou conceitos acerca da natureza sexual das pulsões e que estas surgiriam nas pessoas desde pequenas, introduzindo o conceito de sexualidade infantil. Ainda, propôs que a formação do sujeito se dá de acordo com períodos em que zonas corporais se tornam mais estimuláveis eroticamente, em sequência sobreposta e não linear. Posteriormente, Freud afirmou que a psicanálise traria um entendimento sobre a natureza infantil e apontou que seria natural que houvesse o interesse pelos educadores em sua teoria:

A análise demonstrou como a criança continua a viver, quase inalterada, no doente, bem como naquele que sonha e no artista; lançou luz sobre as forças motivadoras e tendências que estampam seu selo característico sobre a natureza infantil e traçou os estádios através dos quais a criança chega à maturidade. Não é de admirar, portanto, que tenha surgido a expectativa de que o interesse psicanalítico nas crianças beneficiaria o trabalho da educação,

cujo objetivo é orientar e assistir as crianças em seu caminho para diante e protegê-las de se extraviarem. (Freud, 1925/1996b, p. 162)

Para Winnicott, o ser humano se desenvolve a partir de um ser dependente em direção à independência. Esse percurso envolve três estágios: dependência absoluta, dependência relativa e rumo à independência, sendo cada um deles representado pelo grau de necessidade de apoio e sustentação do meio (Winnicott, 1965/1983c). No primeiro estágio a dependência representa a sobrevivência enquanto no último o ser humano passa a poder se relacionar com a sociedade, e, desde que saudável, sem sacrificar em demasia sua espontaneidade pessoal. “A independência nunca é absoluta. O indivíduo saudável não se torna isolado, mas se torna relacionado ao ambiente de um modo que se pode dizer serem o indivíduo e o ambiente interdependentes” (Winnicott, 1965/1983c, p. 80).

Winnicott de forma alguma nega Freud ou invalida sua forma de descrever o desenvolvimento do ser humano, apenas apresenta uma nova perspectiva, descrevendo os fatos que encontrou em sua clínica para definição de um novo modelo paradigmático (Loparic, 2000). Enquanto Freud apresenta a noção de desenvolvimento como tributária da constituição do sujeito do desejo, Winnicott descreve a noção de desenvolvimento conforme a dependência e capacidade de se responsabilizar pela própria vida. O que difere nos autores é que cada um possui sua própria definição de normalidade e saúde, e Winnicott acreditava que a forma de desenvolvimento descrita por Freud, em relação à sexualidade, seria uma parcela especializada de um todo que se desenvolve:

Tudo isso está bem. É tão verdadeiro agora como era então, e nos iniciou em nosso pensamento e na estrutura da teoria pela qual nos orientamos. . . . Se escolhi examinar crescimento em termos de dependência, mudando gradualmente no sentido da independência, se concordará, espero, que isso não invalida de modo algum a conceituação que possa ser feita sobre o crescimento em termos de zonas eróticas ou de relações objetais. (Winnicott, 1965/1983c, p. 79)

Pode-se entender que Freud desenvolveu sua teoria com base em sua experiência clínica e concluiu que os seres humanos são impelidos por pulsões de origem sexual, a partir das quais propôs uma compreensão sobre o desenvolvimento psicosssexual. Já Winnicott adotou uma abordagem diferente, baseada em suas próprias observações, para descrever o desenvolvimento em termos de dependência em relação ao ambiente¹.

Importante destacar, para a compreensão da descrição da teoria de Winnicott, sua definição de saúde para compreender como seu conceito de desenvolvimento pode contribuir com a educação. Para o autor, saúde é quase sinônimo de maturidade, definindo-a como:

capacidade de o adulto se identificar com a sociedade sem sacrifício demasiado da espontaneidade pessoal, dizendo de outro modo, sendo capaz de satisfazer suas necessidades pessoais sem ser antissocial, e, na verdade, sem falhar em assumir alguma responsabilidade pela manutenção ou pela modificação da sociedade em que se encontra. (1965/1983c, p. 80)

Assim, o ser humano saudável é aquele que é apresentado à sociedade e pode conviver com ela, se sentindo responsável por modificá-la ou mantê-la, conforme sua espontaneidade e criatividade. Em Winnicott, “a saúde significa ‘continuidade de ser’. *Ser*, aqui, tem um sentido muito específico, significa ser por si mesmo e não como uma reação” (Fulgêncio, 2018, p. 82, destaque do autor). Diz Winnicott:

¹ Eis aqui um exemplo do que se obtém a partir da descrição de diferentes fenômenos em Freud e Winnicott, tal como foi proposto mais acima a partir de Fulgêncio (2022 e 2018).

O principal é que o homem ou a mulher sintam que estão vivendo sua própria vida, assumindo responsabilidade pela ação ou pela inatividade, e sejam capazes de assumir os aplausos pelo sucesso ou as censuras pelas falhas. Em outras palavras, pode-se dizer que o indivíduo emergiu da dependência para a independência, ou autonomia. (1971/1999, p. 10)

Associando a normalidade e a saúde a esta situação de independência, sua teoria do desenvolvimento seria pautada na jornada do ser humano nesse trajeto, rumo a “uma verdadeira independência, com a criança se tornando capaz de viver uma existência pessoal que é satisfatória, ainda que envolvida com as coisas da sociedade” (Winnicott, 1963/1983b, p. 87), e aqui, a educação encontra seu papel de não ser uma limitadora das pulsões, de forma inibitória, mas de poder proporcionar ao aluno tanto a experiência de existir no mundo, quanto a possibilidade deste encontrar significado pessoal perante ele.

As tarefas impossíveis: psicanalisar, educar e liderar

Em 1925, em um prefácio a uma obra de Aichhorn, em um tema de educação, Freud pela primeira vez faz referência aos três ofícios impossíveis de educar, analisar e governar:

Minha cota pessoal nessa aplicação da psicanálise foi muito leve. Em um primeiro estágio, aceitei o bon mot que estabelece existirem três profissões impossíveis - educar, curar e governar -, e eu já estava inteiramente ocupado com a segunda delas. Isto, contudo, não significa que desprezo o alto valor social do trabalho realizado por aqueles de meus amigos que se empenham na educação. (p. 162)

Contudo, nesse prefácio, Freud não deu muitas explicações acerca da relação entre o impossível e as três profissões, só alguns anos mais tarde, em *Análise Terminável e Interminável* (1937/1996d), em um texto cujo tema seria o final da análise, ele deu alguma explicação sobre seu entendimento da relação entre esta impossibilidade e tais tarefas: “Quase parece como se análise fosse a terceira daquelas profissões ‘impossíveis’ quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo” (Freud, 1937/1996d, p. 161).

Importante mencionar que embora haja semelhanças, tais ofícios não devem ser confundidos ou substituídos, sendo que cada um tem seus próprios objetivos e razões teóricas. O que pode ser feito é compreender a atuação de cada um e alguns pontos que fazem conectar as razões de estarem no campo do impossível conforme apontado por Freud:

Afirma-se no sentido de que o trabalho da educação é algo sui generis: não deve ser confundido com a influência psicanalítica e não pode ser substituído por ela. A psicanálise pode ser convocada pela educação como meio auxiliar de lidar com uma criança, porém não constitui um substituto apropriado para a educação. Tal substituição não só é impossível em fundamentos práticos, como também deve ser desaconselhada por razões teóricas. (Freud, 1925/1996b, p. 162)

Conforme Cifali, no “texto de 1937, Freud associa os três ofícios ao fato de que, para cada um deles, ‘pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios’”. (2009, p. 153) A impossibilidade seria atrelada a resultados sempre faltantes, à certeza prévia da frustração, em que qualquer expectativa será sempre aleatória e irrealizável. “Decerto, o ‘fim’ pode ser pensado teoricamente, mas, na prática, ele parece irrealizável” (Cifali, 2009, p. 153) e a única certeza é a da frustração.

Como comenta Cifali, as tarefas citadas por Freud se tangenciam em sua origem e finalidade, e “o impossível” as obriga a “refletir sobre suas pulsões destrutivas e sua maneira de integrá-las na ação cotidiana” (2009, p. 161). Entendendo que se as tarefas de curar, governar e educar foram colocadas no mesmo enquadramento quanto a seus resultados sempre insatisfatórios, não é pelo fato de o serem que aqueles que pretendem almejar atuar em tais ofícios devam ficar desmotivados ou sentir que nada podem fazer. É nessa compreensão de que há uma diferença entre a formatação e formação que resta a alternativa possível de se fazer algo.

Desta forma, se fosse o caso de entender a análise, a educação e o governo como tarefas marcadas pela expectativa de reproduzir uma formação (no sentido de formatação) conforme qualquer desejo manifesto do analista, educador ou do governante, também se entenderia onde reside a insatisfação: “esses três ofícios são, com efeito, ligados por um poder comum que está no coração de sua ação, por sua potencialidade em abusar dele, indo de encontro à impotência quando o outro frustra sua intenção” (Cifali, 2009, p. 155).

Não há como praticar quaisquer desses ofícios livre de desejos e de alguma expectativa, logo, em qualquer intenção de plano para aquele que pretende educar sempre haverá uma carga de frustração pelo não atingimento do objetivo conforme inicialmente imaginado. Considerando Jorge Larrosa, as tarefas da educação, da psicanálise e do governo, posto que não são ofícios que podem antecipar o resultado, seriam associados a uma “experiência, visto que ‘a experiência’ não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pre-ver’ nem ‘pré-dizer’” (Bondía, 2002, p. 29).

De acordo com Lajonquière (1996), os ofícios de educação, psicanálise e governo são caracterizados por desdobramentos *a posteriori*, onde a finalidade a ser alcançada é criada e modificada durante o próprio transcorrer delas, que se constitui na relação entre os praticantes dessas atividades. Isso significa que os sujeitos envolvidos têm um impacto direto no curso dessas atividades e na própria finalidade a ser alcançada, que permanece sempre no campo do impossível. Além disso, observa-se que quanto mais antecipados e preconizados forem os resultados desejados pelos profissionais envolvidos na educação, governo e psicanálise, maior será a probabilidade de divergência entre a expectativa e o resultado efetivo dessas atividades.

Os pais, professores, líderes e analistas representam um papel além de suas funções específicas e, perante os filhos, alunos, liderados e analisandos, são a expressão projetada do mundo, da cultura, das normas vigentes. Essa identificação que surge por meio do vínculo emocional criado na relação (Freud, 1932/1996e) faz com que estabeleçam um vínculo afetivo perante os sujeitos que se relacionam sem ao menos *fazer algo específico destinado a esse sentido*.

Por meio dessa identificação, chamada de transferência, a psicanálise aponta que há algo que se passa no laço social criado entre professor e aluno, algo como o *estilo*, o *modo particular* que advém do inconsciente e faz surgir essa relação transferencial. Kupfer cita que, pela transferência, “o aluno passará por ele - pelo professor -, usá-lo-á, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tomou verdadeiramente posse e que constituirá a base e o fundamento para futuros saberes e conhecimentos” (1997, p. 100).

A forma como o receptor da transferência lida com essa situação é crucial para que a relação estabelecida possa se desenvolver de maneira saudável. Nesse contexto, é importante considerar a atitude dos educadores e como isso afeta o processo educativo. O educador implicado seria aquele que Larrosa colocaria como sujeito da experiência da educação, apaixonado por seu papel e submetido ao domínio deste (Bondía, 2002, p. 25). Tornando-se

sujeito (no sentido de sujeição) à educação, renunciando a seus poderes, precisamente porque aquilo de que ele faz experiência, dele se apodera (a educação), e como consequência, o sujeito incorre nos riscos desta implicação.

O educador desimplicado, por outro lado, seria o sujeito incapaz de experienciar a educação, preso que está à tentativa de formatação e ao impossível. Assim, ao se colocar alheio aos riscos e à inerente frustração, tal educador se torna “aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (Bondía, 2002, p. 25). Analogamente, para Winnicott, o sujeito desimplicado seria o mesmo que um ambiente desfavorável, sem as condições necessárias para permitir o desenvolvimento do ser: “o ambiente precisa estar lá para recebê-lo, acolhê-lo, entendê-lo; caso contrário, o gesto cai no vazio e a reação toma conta do processo” (Fulgêncio, 2018, p. 84).

O educador desimplicado não serviria de sustentação para o educando poder se desenvolver em relação à educação, da mesma forma como um analista que não esteja implicado em seu ofício ou uma mãe que ignora as necessidades do filho. Para que o desenvolvimento ocorra, é necessário que o meio ambiente sustente ativamente esse ser desde o início (Loparic, 2000). O oposto disso, diz Winnicott, provocaria a reação ao ambiente:

A continuidade do ser significa saúde. Se tomarmos como analogia uma bolha, podemos dizer que quando a pressão externa está adaptada à pressão interna, a bolha pode seguir existindo. Se estivéssemos falando de um bebê humano, diríamos “sendo”. Se, por outro lado, a pressão no exterior da bolha for maior ou menor do que aquela em seu interior, a bolha passará a reagir à intrusão. Ela se modifica como reação a uma mudança no ambiente, e não a partir de um impulso próprio. Em termos do animal humano, isto significa uma interrupção no ser, e o lugar do ser é substituído pela reação à intrusão. (1988/1990b, p. 148)

Desta forma, será visto a seguir que a educação pode ser repensada pela psicanálise. Não em razão de ser impossível quanto a seus resultados, mas sim como um novo paradigma que, dado o vínculo transferencial estabelecido e a atitude do educador frente ao educando, possa fazer emergir uma educação suficientemente boa, a qual oportunize o desenvolvimento de sujeitos mais autênticos, espontâneos e que se sintam pertencentes e responsáveis no mundo em que vivem.

Soluções (im)possíveis para uma educação em particular

Em 1932, na Conferência XXXIV, Freud apresenta a finalidade da educação: “Vamos tornar claro para nós mesmos qual a tarefa primeira da educação. A criança deve aprender a controlar seus instintos. . . . Por conseguinte, a educação deve inibir, proibir e suprimir” (p. 101) e esclarece a consequência disso: “Na análise, porém, temos verificado que precisamente essa supressão dos instintos envolve o risco de doença neurótica” (p. 101).

O papel da educação, então, seria impor limites às pulsões das crianças, permitindo assim sua socialização. Por consequência, na ordem da lei e da imposição, tais limitações instaurariam uma falta da qual emergiriam os desejos no sujeito, agora submetido à castração. Esse sujeito neurótico iria à análise para tentar remediar os danos causados pela educação repressora que teria recebido:

Em suma, lembrando que o objetivo de uma análise é, em termos freudianos, levar o adulto neurótico a reconhecer aquilo do qual se defende à toa e sintomaticamente – a lei do desejo

- devido a um inevitável defeito educativo, podemos concluir que a imaturidade infantil reclama por uma intervenção que, à diferença da pedagogia da época, enverede a criança rumo à castração que humaniza. (Lajonquière, 2008, p. 8)

Assim, Freud afirma que “a educação tem de escolher seu caminho entre o Cila, da não-interferência e o Caríbdis, da frustração” (Freud, 1932/ 1996e, p. 101), ao fazer analogia a dois monstros marinhos da Odisseia, o que implica que quando alguém se afasta de um, aproxima-se de outro. A criança deve aprender a se controlar, porém o sucesso do ato educativo e a entrada do sujeito na civilização traria como consequência a geração das neuroses. Diante desse contexto, o objetivo da educação seria buscar um melhor caminho dentre esses extremos, sempre sujeito a algum fracasso. Nesse sentido, Freud acrescenta: “A menos que o problema seja inteiramente insolúvel, deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano” (Freud, 1932/ 1996e, p. 101).

Este “ponto ótimo” expresso por Freud não existe como solução universal. É aqui que reside mais uma razão da impossibilidade. Não haveria como prescrever receitas para quaisquer educadores aplicarem em seus ofícios e que representaria uma educação ideal. Porém, se há alguma maneira de caminhar rumo a um ponto dentre os extremos, é no próprio decorrer do ato educativo e durante a experiência criada pela relação entre educador e educando. E aqui, é onde reside a importância da atitude do educador, como implicado naquela relação, e para tanto, descreve-se a teoria do desenvolvimento de Winnicott e a importância que ele dá ao ambiente.

Winnicott sustenta que o bebê começa a existir como sujeito e a poder se desenvolver a partir do reconhecimento de si através do olhar da mãe. Por meio desse processo histórico que passa da percepção do mundo externo para a apercepção, no olhar sobre si, é que o sujeito pode começar a existir:

Quando olho, sou visto; logo, existo.

Posso agora me permitir olhar e ver.

Olho agora criativamente e sofro a minha apercepção e também percebo.

Na verdade, protejo-me de não ver o que ali não está para ser visto (a menos que esteja cansado). (Winnicott, 1975/ 1967, p. 155)

O que Winnicott em sua obra define é que a mãe precisa ser suficientemente boa ao traduzir seu cuidado materno em provisão ambiental detentora das características de satisfazer as necessidades do bebê e ser consistente. Necessidades, para Winnicott, está no âmbito fisiológico, porém estas entrelaçam-se ao aspecto psicológico nesse estágio. A consistência requerida é que o ambiente não seja mecanicamente consistente, porém, que implique a empatia materna (Winnicott, 1965/1983c). A ideia da suficiência indica que não há pretensão que essa mãe seja perfeita, sendo que eventuais falhas são naturais de ocorrerem.

De forma similar, pensa-se na educação suficientemente boa, quando o cuidado do educador e sua atitude lhe permitem perceber o que o aluno necessita e, assim, agir de acordo com tal necessidade, como quando um professor pode estar sendo muito rígido ou flexível demais em relação àquela relação específica. A percepção da flexibilidade e oportunidade de impor ou seguir regras só é possível para aqueles sujeitos que *vivam a experiência* intrínseca e particular daquele encontro. Isso vale para os pais, líderes e analistas. Para estar implicado, não caberá esta aversão aos riscos, mas sim sua total sujeição:

A nós é exigido, ao mesmo tempo, um descentramento e um retorno sobre si. Um outro, então, não é mais um “objeto” de estudo, mas um sujeito que está lá, presente; e não é por

isso um inimigo. Supomos nele um saber que nós reconstruímos com ele para lhe restituir na estima e no respeito; somos para sempre devedores do saber assim elaborado. Isso quer dizer também que não sairemos daí incólumes; estamos engajados, modificados por nossa démarche. Não podemos procurar impunemente o saber sem sermos afetados pelos sujeitos encontrados. Corremos riscos pessoais, dizem-nos os psicanalistas e também os etnólogos. (Cifali, 2009, p. 157)

O educador implicado não demonstra sua implicação *fazendo algo* para isso, mas, da mesma forma que uma mãe deve fornecer as condições favoráveis de desenvolvimento, ou então que um analista escuta e um líder inspira, o professor faz algo sem fazer nada nesse sentido. O que ele realmente faz é ter o seu próprio gosto pelo assunto que ele trabalha e se permitir entrar na experiência de se relacionar com seus alunos. Do mesmo modo que o bebê se identifica com o amor ao sentir o amor da mãe é que o aluno pode, quem sabe, despertar um significado pessoal diante daquele saber. Esse gosto e essa “entrega” à experiência é o que pode tornar possível e suficientemente boa alguma significação pessoal do aluno perante aquela parcela do mundo a ele apresentada.

O educador que se implica na educação desempenha um papel fundamental ao ajudar o aluno a se desenvolver, ao permitir que esse aluno entre em contato com a realidade e possa conectar essa experiência com seu mundo interior. Diferentemente de uma educação formatadora e moralizante vinculada à tentativa (sempre à mercê da imposição e frustração) de transformar o aluno conforme as expectativas idealizadas pelo professor, o papel da educação seria apresentar o mundo tal como se encontra (Arendt, 2016) e servir de suporte para que o aluno possa se identificar com aquele mundo, permitindo-lhe aventurar-se aí conforme sua própria singularidade e espontaneidade pessoal. O educador faz o mesmo perante seus educandos, assim como a mãe com suas funções ao apresentar o mundo potencial aos seus filhos:

uma vez que o processo inteiro do cuidado do lactente tem como principal característica a apresentação contínua do mundo à criança. Isso é algo que não pode ser feito por pensamento, nem pode ser manejado mecanicamente. Só pode ser feito pelo manejo contínuo por um ser humano que se revele continuamente ele mesmo, não há questão de perfeição aqui. Perfeição pertence a máquinas; o que uma criança consegue é justamente aquilo de que ela precisa, o cuidado e a atenção de alguém que é continuamente ela mesma. Isso naturalmente se aplica também aos pais. (Winnicott, 1965/1983c, p. 83)

Apresentar o mundo como se encontra e a implicação do educador para ser suficientemente bom seriam o atendimento das necessidades no campo da educação, representando as condições ambientais favoráveis para que um bom e possível processo educativo possa ocorrer de forma a não se esquecer dos sujeitos que nele participam. Isso não é o mesmo que satisfazer todos os desejos, como comenta Fulgêncio, ao afirmar que “o ambiente se adapta às necessidades do bebê (cuja expressão básica é a necessidade de ser), e não que o ambiente realiza os seus desejos e vontades” (2018, p. 86).

Então como saber quando se estaria atendendo a uma necessidade ou a um desejo? Isso valendo para o educador, qual seria na prática uma maneira de se portar diante do desafio em seu caminho entre Cila e Caríbdis? Winnicott, citado por Fulgêncio, dá uma alternativa ao sugerir que uma resposta pode estar na atitude perante a criança, o que se tem chamado aqui de implicação subjetiva:

Talvez, a expressão-chave para compreender a diferença entre necessidade e desejo seja “a mãe não decepciona a criança”, ela pode não dar aquilo que a criança pede ou quer, mas ela não engana a criança, não faz de conta que está lá; ao contrário, ela apresenta-se como um ser humano que pode se colocar no lugar da criança, entendê-la e comunicar-se com ela, ela

entende quem a criança é, o que sente e o que quer, sem que isso signifique que ela vá atender a todos os desejos da criança. (Fulgêncio, 2018, p. 86)

A psicanálise traz à tona que há muito mais aprendizagem por parte do educando pelo que se constrói a partir da relação entre aluno e professor do que por uma tentativa (sempre frustrada) de formação e ensino por meio da atividade, *do fazer* em si do professor. A “aprendizagem não se dá atrelada ao ensino, através do par ensino-aprendizagem, conforme todo discurso pedagógico tende a formular” (Voltolini, 2011, p. 33), mas sim com o educador servindo de referência ao se *ex-por* à experiência daquele encontro, exercendo assim sua influência sobre o educando de modo que:

qualquer influência que alguém possa ter sobre outro depende de um campo que se estabelece entre ambos, unindo-os como personagens de um romance em que a dramática instalada por esse encontro, incontrolável quanto à sua determinação, é mais decisiva do que os esforços envidados conscientemente na condução de um trabalho. (Voltolini, 2011, p. 34)

Da mesma forma, Winnicott acrescenta que “a linguagem aqui é que a mãe ‘não desaponta seu nenê’, embora ela possa e deva frustrar no sentido de satisfazer suas necessidades instintivas” (Winnicott, 1965/1983c, p. 82). Seria preciso viver a experiência do acontecimento e do que é criado durante aquela interrelação entre sujeitos, “com a criação do saber da experiência com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que acontece ali, a criação de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana” (Bondía, 2002, p. 27), com todos os riscos inerentes dessa atuação.

Manuais, dicas prontas de como agir, como se portar, guias e orientações de comportamento pouco ajudam o educador perante aquele encontro e aquela experiência ao afastar ainda mais o que se deve construir entre ambos²:

É fundamental, pois, que aqueles que cuidam da criança na escola tenham com ela uma relação pessoal, reconhecendo-a no que ela é e nas suas necessidades específicas. Se o cuidado com a criança for feito na base da técnica, na aplicação do que se aprendeu nos livros e manuais, ainda que a orientação técnica possa ser correta, tal atitude tende a artificializar as relações. (Fulgêncio, 2018, p. 104)

Nesse passo, a contemporânea psicologização da educação e o saber artificial aplicado à educação também são pontos comentados por Voltolini como fatores que mais geram distanciamento do que implicação perante a relação. O autor propõe que “quanto mais aumenta esse gênero de conhecimento sobre a criança, menos apto ele [o professor] está a escutar o que ela diz e, conseqüentemente, mais longe de tomar uma decisão em sintonia com o que exige cada situação envolvendo a criança” (2011, p. 45). Assim, traduzir a educação como uma *aplicação* de saberes prontos, tenderá a diminuir a *sujeição à experiência*, haja vista esse distanciamento que a técnica produz entre a subjetividade e a relação entre professor e aluno.

A educação se refere à relação, ao encontro e à experiência, em que os seres humanos ao se assujeitarem a ela criam uma mistura heterogênea e ficam implicados naquele desenvolvimento que escapa a qualquer tentativa de universalização: “Se a educação é o lugar exemplar do poder e da potência, seu sucesso insuficiente atestaria também que esse poder é, no entanto, limitado: o humano escapa às predeterminações, resiste às tentativas normativas como as de um empreendimento totalizante” (Cifali, 2009, p. 162).

2 Percebe-se que, independentemente da linha teórica da psicanálise, há uma coesão no interesse em questionar o tecnicismo pedagógico que tende a universalizar as práticas educativas, e as quais podem levar, assim, a desconsiderar o sujeito que participa da relação.

A atitude do educador é ainda mais importante quando se trata de crianças pequenas, em que a implicação passa a ser fundamental para se estabelecer um vínculo com elas e prover um ambiente que transmita confiança e segurança:

cabará aos que cuidam da criança na escola tanto poderem se identificar com a criança (ou seja, colocar-se no lugar dela) quanto fornecerem a possibilidade de a criança se identificar com eles; isso é atingido quando a criança tem o sentimento de ser entendida e cuidada no que ela é. (Fulgêncio, 2008, p. 104)

Retomando a teoria do desenvolvimento de Winnicott, o ambiente escolar é também um lugar pelo qual a criança percorre e que também faz parte de uma etapa do desenvolvimento dela: “o florescer da criança dependerá, tal como a criança dependeu da mãe e do ambiente familiar, da sensibilidade dos agentes escolares em comunicar-se com a criança” (Fulgêncio, 2018, p. 104). O educador e a escola, se colocando como disponíveis e com uma atitude de cuidar e escutar aquele que se desenvolve, podem proporcionar um ambiente facilitador para que o aluno possa encontrar significado pessoal e satisfatório naquele mundo que está a conhecer. Assim, o ambiente facilitador passa a propiciar oportunidade para que uma educação suficientemente boa possa ocorrer.

Ao tratar da instituição, ela deve ser “aquela que permite que se crie entre a interpretação docente e a resposta do aluno um espaço de abertura para o sentido e não seu esgotamento, que proíba, portanto, a interpretação selvagem” (Voltolini, 2022, p. 145). Assim, uma instituição suficientemente boa valorizaria a espontaneidade na relação entre professor e aluno, o que exige sempre a abertura de espaço para as (in)consistências inerentes à linguagem simbólica.

A noção do desenvolvimento saudável para Winnicott seria experimentar a vida como algo que vale a pena. O educador-ambiente funcionará, *sem ao menos fazer algo para tanto*, como um paradigma referencial ao educando sobre aquela parcela de mundo a ele apresentada, para que esse reflita sobre aquilo que lhe é exposto: “ao buscar uma confirmação de que a vida vale a pena, [a pessoa] irá partir à procura de experiências, ou se retrairá fugindo do mundo” (Winnicott, 1990, p. 149). Desta forma, o ambiente escolar “pode ser facilitador no sentido da integração das experiências pelas quais o aluno passa no contexto da escola, ou apresentar-se como invasivo, quando está desajustado ao aluno, dificultando o seu processo de crescimento” (Ribeiro, 2019, p. 3).

O educador, ao apresentar o seu testemunho de amor ao mundo terá tanto o papel de “exercer restrições e controle sobre aqueles impulsos e desejos instintivos, comuns a todas as crianças, que são inaceitáveis em suas próprias comunidades” (Winnicott, 1979/1964, p. 224) quanto servir de ambiente facilitador para o amadurecimento do aluno “fornecendo simultaneamente os instrumentos e oportunidades para o pleno desenvolvimento criador e intelectual da criança, assim como os meios de expressão para a sua fantasia e vida dramática” (Winnicott, 1963/1983b, p. 94).

Em um cenário de falta de autoridade e crise na educação (Arendt, 2016), o educador precisa se autorizar a fazer seu trabalho e permitir sua própria espontaneidade para refletir a espontaneidade em seu aluno, permitindo que esse se desenvolva a partir dessa presença e cuidado:

Nossa inteligência exige a presença, exige tato; e também a sutileza do olhar, do ver, com paciência, certa sensibilidade e uma paixão de saber. Nossa sinceridade é necessária; nossa compreensão, provisória; e nossa exigência de veracidade, nunca desligada de um cuidado com o outro. (Cifali, 2009, p. 158)

E, para finalizar, o que podem os educadores fazer quando, implicados na experiência da educação, desejarem o melhor possível para seus educandos? Freud dirá que “não se pode ser educador se não se é capaz de participar da vida psíquica da criança, e se não as compreendemos, nós, os adultos, é porque não compreendemos mais nossa própria infância” (1913, p. 190). Sobre essa afirmação, Voltolini comenta:

a ignorância do adulto sobre a criança é essencialmente da ordem do recalque que todo adulto realiza da própria infância. Não se trata, portanto, de uma falta de conhecimento, que seria contornada com uma melhor compreensão teórica sobre a criança, mas da instalação de um processo defensivo que implica um não saber ativo e que dificulta um estar com a criança. (Voltolini, 2011, p. 42)

Dentro do próprio contexto do impossível, o melhor possível significaria a educação suficientemente boa como o melhor potencial existente permitido pela experiência da relação ocorrida entre os sujeitos que se relacionam, tal como a mãe suficientemente boa, no sentido de não ser perfeita, mas disponível para aquela experiência. Nesse sentido, aquele que deseja algo melhor em sua atividade caberá cuidar de si e se implicar naquela relação, vivendo a experiência daquele encontro. O cuidar de si seria a mesma indicação feita por Winnicott ao cuidado materno suficientemente bom quando a mãe deseja fazer melhor:

Deve-se notar que mães que têm em si prover cuidado suficientemente bom podem ser habilitadas a fazer melhor cuidando de si mesmas, de um modo que reconhece a natureza essencial de sua tarefa. As mães que não têm essa tendência de prover cuidado suficientemente bom não podem ser tornadas suficientemente boas pela simples instrução. (1960, p. 48)

Embora o conhecimento “das dificuldades ou problemas de cada uma das fases do amadurecimento, segundo Winnicott, bem como dos tipos de falha ambiental a elas associadas, poderiam fornecer um importante entendimento teórico para cuidar e educar” (Fulgêncio, 2018, p. 105), esses apenas serviriam de bagagem para “auxiliar aqueles que cuidam das crianças a usar aquilo que estas pessoas em geral já têm” (p. 105), ou seja, “um profundo entendimento intuitivo da natureza humana, uma experiência de relacionamentos internos e externos, uma capacidade para a felicidade e a alegria de viver sem a negação da seriedade e a dificuldade que isto implica” (Winnicott, 1996p, p. 94, citado por Fulgêncio, 2018, p. 105).

Assim, pode-se afirmar que quem já tem a intenção de fazer de seu educar o melhor possível e se permita identificar no processo da educação implicando-se na experiência educativa, fará naturalmente o que tiver ao seu alcance para se colocar perante a relação da melhor forma disponível. Como consequência, o educador, na direção de descobrir ou criar – por si mesmo e para aquela relação em particular – possibilitará a melhor oportunidade para o educando encontrar significado pessoal perante o mundo, sem estar livre de riscos, num caminho entre o (im)possível e o suficientemente bom.

Nesses assuntos a resposta é sempre que há mais para se ganhar do amor do que da educação. Amor aqui significa a totalidade do cuidado com o lactente ou criança, que favorece o processo maturativo. Isto inclui o ódio. (...) Da mesma maneira, a educação moral se segue naturalmente à chegada da moralidade na criança pelos processos de desenvolvimento natural que é favorecido pelo cuidado adequado. (Winnicott, 1963/1983b, p. 94)

Considerações finais

A educação, junto com o governo e a psicanálise, são ofícios que Freud chamou de “impossíveis” (1925/1996b; 1932/1996e) e são experiências em que os sujeitos que participam delas ficam à mercê da construção contínua daqueles acontecimentos. Sempre sujeita aos riscos inerentes da relação humana, a educação envolve a dificuldade em se saber a quantidade ideal acerca da liberdade ou repressão que deve existir para conduzir a uma melhor educação, como um ponto ótimo dentre estes extremos durante o processo educativo. Se houver uma forma de encontrar um melhor caminho, ele não estaria em idealizações prévias e universais que visam a uma formação de sujeitos sem levar em conta suas particularidades. Um melhor caminho residiria em considerar a singularidade que surge a partir do vínculo e da percepção que o educador tem dentro da experiência educativa, estando de acordo com as necessidades atinentes a esse encontro em particular, por meio da implicação naquela experiência.

A educação suficientemente boa é aquela em que o educador implicado se entrega à relação e a sua parcela do mundo tal como é, de forma objetiva em dada medida, mas que leve em consideração sua própria subjetividade e assim possibilite o desenvolvimento do educando conforme a singularidade desse, fazendo com que tal aluno se sinta seguro e capaz de espontaneamente aprender e se desenvolver no mundo que o educador lhe apresenta. Desta forma, ao entrar em contato com aquele mundo que lhe é apresentado, pode encontrar significado pessoal e se identificar com ele, mas não em demasia a ponto de subjugar todos seus interesses particulares.

Não existem fórmulas prontas ou guias universais aplicáveis para garantir uma melhor educação. A psicanálise contribui nesse contexto justamente para lembrar que existem as singularidades ao levar em conta os sujeitos que participam da educação. Nesse processo de compreensão e vínculo que se cria entre os sujeitos que participam da educação é que se pode encontrar uma melhor educação em particular, entendida aqui como a criação de uma educação singular, suficientemente boa, não perfeita e sujeita à própria experiência da educação ao permitir uma conexão pessoal entre os mundos que se relacionam.

Este trabalho considera que tanto o professor, quanto o líder ou o psicanalista, embora atuem em ofícios diferentes, podem melhorar suas práticas ao terem uma intenção subjetiva e particular de ajudar aqueles com quem se relacionam, seja o aluno, o liderado ou o analisando. Isso pode ser alcançado por meio de uma atitude de disponibilidade e autêntica implicação subjetiva, criando um ambiente favorável para que o outro se desenvolva e amadureça, permitindo que ele se inscreva no mundo apresentado conforme sua própria espontaneidade. Entre a liberdade e a repreensão, apenas o educador implicado, de alguma forma e sem que isso seja definido em sua atuação consciente, poderá tornar possível encontrar esse caminho.

Assim, de forma subjetiva, implicada e de um tanto inconsciente, fará um melhor possível, isto é, o suficientemente bom e possível, perante algo impossível. Nesse sentido, finaliza-se com a citação de Cifali:

Colocar o inconsciente e a subjetividade como fundamento do ato da educação implica essa atitude interminável, sejam quais forem as verdades já enunciadas e escritas. . . . Aceitar esses termos não é, regressivamente, se dar ao pessimismo, mas se reconhecer sujeito de uma história humana, na qual o saber está lá para tornar possível sua reconstrução em todo lugar e por cada um. (2009, p. 162)

Referências

- Arendt, H. (2016). *Entre o Passado e o Futuro*. 8a ed. São Paulo: Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1954).
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Cifali, M. (2009). Ofício "impossível"? Uma piada inesgotável. *Educação em Revista [online]*. 25(1), 149-164. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000100008>
- Freud, S. (1996a). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In *S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 7, pp. 119-229). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1905).
- Freud, S. (1996b). Prefácio a juventude desorientada, de Aichhorn. In *S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 19, pp. 161-163). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1925).
- Freud, S. (1996c). O Mal-estar na civilização. In *S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 21, pp. 38-92). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1930).
- Freud, S. (1996d). Análise terminável e interminável. In *S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 23, pp. 135-164). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1937).
- Freud, S. (1996e). Novas conferências introdutórias sobre psicanálise: Conferência XXXIV. Explicações, Aplicações e Orientações. In *S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 22, pp. 92-106). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1932).
- Fulgêncio, L. (2022). *Teorias psicanalíticas do desenvolvimento: estudo histórico-crítico-comparativo. Volume 1: Origens e consolidação*. São Paulo, SP: Blucher.
- Fulgêncio, L. (2018). Notas sobre o interesse da psicologia dinâmica de Winnicott para a educação. *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*. S1, 2(11), 2018. Recuperado de <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3119>
- Kupfer, M.C. (1997). *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione.
- Lajonquière, L. de. (1996). Criança, sua (in)disciplina e a psicanálise. In *Indisciplina Na Escola*. São Paulo: Summus.
- Lajonquière, L. de. (2004). De Piaget a Freud: para repensar aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lajonquière, L. de. (2008). Sigmund Freud: para uma educação além da pedagogia. *ETD - Educação Temática Digital*, 8, 1-19. doi: <https://doi.org/10.20396/etd.v8i0.710>
- Loparic, Z. (2000). O "animal humano". *Natureza humana*, 2(2), 351-397. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302000000200005&lng=pt&tlng=pt
- Ribeiro, M. J. (2019). A Psicologia Escolar e o trabalho do professor: a importância do cuidado. *Psicologia Escolar e Educacional [online]*, 23(e191685). doi: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019011685>

- Voltolini, R. (2022). *Crianças fora-de-série: psicanálise e educação inclusiva*. São Paulo, SP: Benjamim Editorial.
- Voltolini, R. (2011). *Educação e psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Voltolini, R. (2018). *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. São Paulo, SP: Zagodoni.
- Winnicott, D. W. (1975). O Papel de Espelho da Mãe e da Família no Desenvolvimento Infantil. In *O Brincar e a Realidade* (pp. 153-162). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1967).
- Winnicott, D. W. (1979). A mãe, a professora e as necessidades da criança. In *D. W. Winnicott, A criança e seu mundo* (pp. 214-224). Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, (Trabalho original publicado em 1964).
- Winnicott, D. W. (1983a). Teoria do relacionamento paterno-infantil. In *D. W. Winnicott, O ambiente e os processos de maturação* (pp. 38-54). Porto Alegre, RS: Artmed. (Trabalho original publicado em 1960).
- Winnicott, D. W. (1983b). Moral e educação. In *D. W. Winnicott, O ambiente e os processos de maturação* (pp. 88-98). Porto Alegre, RS: Artmed. (Trabalho original publicado em 1963).
- Winnicott, D. W. (1983c). Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In *D. W. Winnicott, O ambiente e os processos de maturação* (pp. 79-87) Porto Alegre, RS: Artmed. (Trabalho original publicado em 1965).
- Winnicott, D. W. (1999). O conceito de indivíduo saudável. In *D. W. Winnicott, Tudo começa em casa*. (pp. 3-22). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1971).
- Winnicott, D. W. (1990a). *O gesto espontâneo*. São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1987).
- Winnicott, D. W. (1990b). *Natureza humana*. Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1988).

Revisão gramatical: Raquel de Souza Coronel
E-mail: raquelsc08@gmail.com

Recebido em novembro de 2022 – Aceito em julho de 2023.