



Centro Universitário de Brasília
Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento - ICPD

ALICE BOIANOVSKY VEIGA RIOS

**CONTRIBUIÇÕES DE WINNICOTT PARA A COMPREENSÃO DO
FENÔMENO DO FRACASSO ESCOLAR**

Brasília
2022

ALICE BOIANOVSKY VEIGA RIOS

**CONTRIBUIÇÕES DE WINNICOTT PARA A COMPREENSÃO DO
FENÔMENO DO FRACASSO ESCOLAR**

Trabalho apresentado ao Centro Universitário de Brasília (UniCEUB/ICPD) como pré-requisito para obtenção de Certificado de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Teoria Psicanalítica.

Orientadora: Profa. Dra. Livia Milhomem Januário

Brasília
2022

ALICE BOIANOVSKY VEIGA RIOS

**CONTRIBUIÇÕES DE WINNICOTT PARA A COMPREENSÃO DO
FENÔMENO DO FRACASSO ESCOLAR**

Trabalho apresentado ao Centro Universitário de Brasília (UniCEUB/ICPD) como pré-requisito para obtenção de Certificado de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Teoria Psicanalítica.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia Milhomem Januário

Brasília, 17 de março de 2022.

Banca Examinadora

Prof. Msc. Felipe de Baére Cavalcanti D'Albuquerque

Prof. Dr. Gilson Ciarallo

**Dedico este trabalho a todas as pessoas que
lutam pela educação pública brasileira,
buscando maneiras criativas e inovadoras de
pensar e de agir**

AGRADECIMENTOS

Eu gostaria de agradecer primeiramente aos meus pais e à minha irmã pelo apoio e amor incondicional desde sempre, aos meus amigos que me acolhem em tantos momentos e que estão sempre acompanhando a minha trajetória, e ao meu amor, meu companheiro, que me incentiva todos os dias a crescer e a encarar o mundo, que esteve ao meu lado em todos os momentos da realização desta pós-graduação e me deu forças para seguir adiante mesmo nas situações mais difíceis.

Agradeço aos meus colegas de trabalho da Secretaria de Educação do DF e aos estudantes, que me ensinam todos os dias há quase quatro anos e me desafiam a sempre sair da “bolha”, tendo contato com todos os tipos de pessoas e grupos diversos, aprendendo a lidar com as diferenças e a respeitá-las também.

Agradeço aos professores e aos colegas da Turma 24 de Teoria Psicanalítica, que tanto contribuíram para reflexões e novas aprendizagens e olhares, e em especial à orientadora deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Lívia, por suas aulas inspiradoras e contribuições tão ricas e sensíveis a este trabalho, sempre lidando com leveza. Agradeço também aos demais membros dessa banca examinadora, que tiveram importantes contribuições na elaboração deste trabalho desde o início de sua construção até este momento final.

**“Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas. Pessoas
transformam o mundo”**

Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo buscou analisar o fenômeno do fracasso escolar na realidade da educação pública brasileira dos anos iniciais do Ensino Fundamental com enfoque na teoria psicanalítica de Winnicott. O trabalho foi realizado a partir de leituras e pesquisas em livros, artigos científicos e periódicos da área da educação e também em diversas obras de Winnicott. O primeiro capítulo foi destinado a refletir acerca dos conceitos de fracasso escolar, suas possíveis implicações e também buscou analisar alguns modelos de educação encontrados na realidade brasileira. Já o segundo capítulo teve como foco conceituar teorias de Winnicott que contribuem para o entendimento do ambiente escolar, como a importância do ambiente e do brincar e possibilidades de atuação para construir um ambiente suficientemente bom nas escolas. Ao final, foi possível identificar ações presentes no cotidiano das escolas que podem proporcionar um ambiente mais saudável para professores e estudantes e assim combater o fracasso escolar, sendo importante também continuar estudando e debatendo sobre o assunto e buscar maneiras novas e criativas para se repensar o fazer educacional.

Palavras-chave: Educação brasileira. Fracasso escolar. Psicanálise. Winnicott. Ambiente.

ABSTRACT

The present study seeks to analyze the phenomenon of the school failure in the reality of Brazilian public education in the early years of Elementary School with a focus on Winnicott psychoanalytic theory. The work was carried out from readings and research in books, scientific, articles, periodicals in the education area and also in several works written by Winnicott. The first chapter was intended to reflect on the concepts of school failure, it's possible implications and also seeks to analyze some models of education found in the Brazilian reality. The second chapter focused on conceptualizing Winnicott's theories that contribute to the understanding of the school environment, such as the importance of the environment and playing and possibilities of actions to build a "good enough" environment in schools. In the end, it was possible to identify actions present in the daily life of schools that can provide a healthier environment for teachers and students to combat school failure. It is also important to continue studying and debating on the subject and seeking new and creative ways to rethink the education.

Key words: Brazilian education. School failure. Phychoanalysis. Winnicott. Environment.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 O FRACASSO ESCOLAR NO CONTEXTO BRASILEIRO	12
1.1 Compreendendo o fracasso escolar	12
1.2 As diferentes formas de educação	15
2 COMPREENSÃO DO FRACASSO ESCOLAR A PARTIR DE WINNICOTT	18
2.1 Compreendendo a importância do ambiente e do brincar na teoria winnicottiana	18
2.2 Como construir um ambiente suficientemente bom nas escolas?	22
CONCLUSÃO	26
REFERÊNCIAS	28

INTRODUÇÃO

O fracasso escolar é um dos problemas mais graves que a sociedade brasileira tem enfrentado em sua realidade educacional há muitos anos. O tema é bastante relevante por se tratar da problemática da educação básica no Brasil, por ser essa uma obrigatoriedade para todas as crianças e os adolescentes do país frequentarem a escola de acordo com a Constituição Federal de 1988.

Há uma vasta literatura que se debruça sob esse tema, tal como visto em Patto (1999), Freire (2005), e Pinheiro et al. (2020). Neste presente trabalho foi escolhido abordar esse tema sob a ótica psicanalítica de Winnicott, que teve uma grande contribuição na percepção da importância do ambiente no desenvolvimento das crianças e suas relações com o meio interno, externo e transicional (WINNICOTT, 1977).

A escolha do tema do presente estudo se deu também por motivação profissional da autora do trabalho, que atua como psicóloga escolar em uma escola pública (escola classe) de uma região administrativa do Distrito Federal e lida diariamente na prática com os assuntos relacionados a dificuldade de aprendizagem e de adaptação escolar, avaliando questões sociais, institucionais, familiares e individuais dos estudantes.

Ao longo da prática profissional da autora em quase quatro anos atuando nas escolas públicas percebeu-se a demanda cada vez mais crescente (ainda mais considerando os últimos dois anos em pandemia da COVID-19, que piorou muito o quadro) de estudantes com dificuldades diversas de aprendizagem, como alfabetização, leitura, escrita, matemática, falta de atenção e concentração nas atividades, etc. O psicólogo escolar deve buscar orientar e dar apoio e suporte aos professores, que muitas vezes procuram ajuda porque não sabem mais como proceder em determinados casos em suas salas de aula.

Pensando nessa alta demanda escolar vindo principalmente dos professores (mas também de pais e responsáveis dos estudantes), foi decidido realizar o presente estudo para auxiliar nessa demanda de trabalho e poder prestar um serviço ainda mais qualificado e com teorias que possam auxiliar na prática profissional. A escolha do enfoque em Winnicott se deu a partir de estudos prévios,

tanto na graduação de psicologia quanto em cursos de aperfeiçoamento, e também de estudo da disciplina do referido autor na pós-graduação em questão, ao entrar em contato com conceitos primordiais da teoria do autor e que tanto se relacionam com o tema escolar, como a importância do ambiente e do brincar. A teoria de Winnicott ultrapassa o *setting* terapêutico, a clínica, e ocupa espaços em ambientes macro da sociedade, como escolas, orfanatos, e instituições destinadas a jovens em conflitos com a lei (WINNICOTT, 2012).

O presente trabalho, portanto, buscou compreender alguns aspectos que envolvem o fracasso escolar no contexto brasileiro e especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas, que se configura como o marco da alfabetização e as dificuldades escolares se acentuam muitas vezes, tomando como base para as reflexões a teoria de Winnicott.

O objetivo geral do presente trabalho se caracterizou por analisar os aspectos que envolvem o fracasso escolar no Brasil nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas sob a ótica da teoria de Winnicott.

Os objetivos específicos foram: conceituar e contextualizar o que é o fracasso escolar e suas implicações históricas no Brasil; compreender os impactos sociais, institucionais, familiares e individuais gerados a partir da ocorrência do fracasso escolar no contexto dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental; apresentar conceitos da teoria de Winnicott pertinentes ao estudo do tema; e refletir sobre mudanças necessárias e ações no contexto escolar a partir da teoria winnicottiana para que se alcance cada vez mais o sucesso escolar.

Para alcançar esses objetivos foram utilizados artigos de periódicos especializados na interface entre educação e teoria winnicottiana dentro da psicanálise, bem como diversos textos e livros que buscam refletir sobre a problemática educacional no Brasil e também sobre as contribuições de Winnicott para a compreensão do contexto escolar.

Com o intuito de relacionar as teorias de Winnicott com o contexto escolar, essa pesquisa buscou analisar conceitos trabalhados pelo referido autor que podem explicar como ocorre o fracasso escolar no ambiente institucional, que é tão comum de ser observado e, assim, poder construir formas de transformar o meio escolar em um espaço potencial de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Neste sentido, o presente trabalho foi estruturado em dois capítulos. No primeiro, encontram-se os conceitos sobre fracasso escolar no contexto da escola pública brasileira e discussões acerca de diferentes formas de educação observadas. O segundo capítulo proporciona uma análise sobre os conceitos winnicottianos que podem ajudar a compreender o fracasso escolar, contando com a percepção da importância do ambiente e do brincar no desenvolvimento das crianças e possíveis intervenções práticas a partir do estudo teórico. Por fim, há a conclusão para integrar tudo que foi discutido ao longo do trabalho e poder, assim, concluir o estudo realizado e se discutir se os objetivos gerais e específicos foram alcançados.

1. O FRACASSO ESCOLAR NO CONTEXTO BRASILEIRO

Neste capítulo encontram-se as definições e os conceitos de fracasso escolar, com uma breve análise histórica e política da educação pública brasileira e a forma como essa tem sido retratada nos tempos atuais. O modelo de educação principal no Brasil sofreu poucas modificações ao longo dos últimos séculos e há muitas críticas quanto a insistência de perpetuar um modelo já obsoleto de várias formas.

1.1. Compreendendo o fracasso escolar

De acordo com Pinheiro et al. (2020), existe um grande número de crianças frequentando a escola, visto que foram efetuadas 27,2 milhões de matrículas no ensino fundamental a partir do censo escolar de 2018 descrito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Contudo, como afirmam Facci, Leonardo e Ribeiro (2014, p. 3), “o fato de que quase todas as crianças de seis a catorze anos estarem nas escolas, isso não garante a aprendizagem e o desenvolvimento, nem se traduz em oportunidade igual de escolarização para todos”.

A partir de dados disponibilizados pelo INEP coletados em 2016, a prova de Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), aplicada em mais de dois milhões de alunos em 48 mil escolas públicas brasileiras, teve como resultado que 55% dos estudantes no 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras têm conhecimento insuficiente em matemática e em leitura. Na escrita, 34% das crianças avaliadas apresentam os piores índices, não sendo capazes de escrever as palavras de maneira alfabética e produzir textos ilegíveis (PINHEIRO, et al., 2020). Estes resultados demonstram que o processo de ensino/aprendizagem na escola não se encontra satisfatório e há um fracasso escolar bastante presente na realidade brasileira.

O fracasso escolar é um dos problemas mais graves que a sociedade brasileira tem enfrentado em sua realidade educacional há muitos anos e se caracteriza por diversos fenômenos educacionais, tais como: dificuldades na leitura,

escrita e matemática, baixo rendimento, reprovação, repetência, defasagem idade-série, evasão, analfabetismo, entre outros (PATTO, 1990).

De acordo com Mello (1983), o fracasso escolar incide com maior frequência nos primeiros anos de escolarização e há fatores “intraescolares” e “extraescolares” que contribuem para isso. Os fatores extraescolares dizem respeito às questões extrínsecas à escola, como condições econômicas desfavoráveis das famílias dos estudantes, fome e desnutrição; a falta de moradias adequadas e de saneamento básico, etc. Já os fatores intraescolares envolvem questões internas à escola, como o currículo, os programas, o trabalho desenvolvido pelos professores e especialistas e as avaliações do desempenho dos alunos. Estas são constantemente alvos de críticas por possuírem natureza e qualidade que contribuem muitas vezes para o fracasso escolar das crianças de origem social e econômica desfavorecida. Nesse sentido, essas condições escolares contribuem para reproduzir a desigualdade social, por meio de um duplo mecanismo: o primeiro é a exclusão dos mais pobres da escola, o segundo, a legitimação dessa exclusão na medida em que o aparecer apenas técnico do modo de operar da escola dissimula seu sentido político.

Facci, Leonardo e Ribeiro (2014, p. 5) afirmam que o motivo mais apontado pelos educadores como o responsável pelo fracasso escolar é o “aluno problema”, que é apresentado como portador de “distúrbios psicopedagógicos que podem ser de ordem cognitiva ou comportamental”. Dessa forma ocorre o encaminhamento desses estudantes para atendimentos com profissionais da saúde, como psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos, entre outros. Como decorrência, “é retirada do profissional da educação a responsabilidade de uma reflexão constante sobre a sua prática, visto que alunos problemas não têm solução” (PINHEIRO, et al., 2020, p. 82-83).

A partir dessa mesma lógica ao apontar “alunos problemas” como os responsáveis pelo fracasso escolar, Meira (2012, apud PINHEIRO, et al., 2020) considera que a psicologia, assim como muitos educadores, também vem apresentando argumentos com foco na centralidade no aluno para explicar o fracasso escolar, sem considerar o contexto sócio-histórico dos sujeitos e o ambiente escolar. Esse modelo exime a escola e o ambiente de qualquer responsabilidade pela produção e procura de caminhos para a solução do fracasso escolar. Ou seja, o fracasso torna-se singularizado, sendo visto a partir de um

enfoque biológico que, como decorrência, deve ser medicado, como pode ser observado no aumento de diagnósticos e de uso de medicações para as crianças, como o crescente uso da Ritalina, por exemplo, para auxiliar no foco e na atenção das crianças com diagnóstico de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), sendo alguns casos receitados mesmo sem diagnóstico.

É importante mencionar que o Brasil é o segundo maior consumidor de metilfenidato do mundo (composição da Ritalina e de outras medicações semelhantes), o que é um dado bastante preocupante, visto que, de acordo com Meira e Facci (2007), ainda se desconhecem as consequências futuras do uso de estimulantes em crianças, além do fato de que ainda falta clareza sobre qual seria, exatamente, o quadro clínico do TDAH.

As consequências da patologização da aprendizagem são várias, dentre elas estão o que Collares e Moysés (1994, apud PINHEIRO, et al., 2020) chamaram de desresponsabilização da escola sobre as dificuldades escolares. Isso se dá, principalmente, pela confirmação de diferentes profissionais da saúde de que o fracasso escolar é decorrente apenas de doenças que impediriam as crianças de aprender.

O estudo de Dazzani et al. (2014) evidenciou também um alto grau de culpabilização do estudante e de sua família pelo fracasso escolar. Os autores afirmam que, apesar de a escola ser um espaço de aprendizagem e formação, tem sido também lugar de exclusão do aluno que não consegue aprender, o que a torna reprodutora do fracasso escolar.

Conforme o estudo realizado por Pinheiro et al. (2020), percebe-se frequentemente a existência de uma cultura escolar na qual o aluno deve possuir habilidades e competências já estabelecidas para serem inseridos na escola, sendo encaminhados para serviços de saúde caso não as possuam. Assim, a escola muitas vezes não procura refletir sobre o ambiente que está proporcionando aos estudantes e nem pensar em soluções para o fracasso em seu interior, como, por exemplo, rever metodologias de ensino e processos de avaliação. Partindo do pressuposto de que as crianças não chegam desenvolvidas na escola, pode-se pensar na ideia de Vygotsky (1995, apud PINHEIRO et al., 2020), de que é a aprendizagem que gera o desenvolvimento das funções psíquicas dos alunos.

Em relação aos problemas de comportamento, Pinheiro et al. (2020) afirmam que se encontra a mesma lógica das queixas escolares, sendo um dos

principais motivos de encaminhamento para serviços de saúde. No entanto, esses problemas de comportamento podem surgir em decorrência da dificuldade encontrada pelo aluno para uma aprendizagem efetiva, gerando sentimentos de inadequação. Percebe-se um processo de escolarização que tem muita dificuldade em ensinar e não sabe lidar pedagogicamente com questões ligadas ao processo de escolarização.

Considerando tanto as dificuldades de aprendizagem quanto as comportamentais, percebe-se uma prevalência maior de estudantes do sexo masculino. Isso pode ser explicado a partir dos papéis sociais que são incentivados de cada gênero, sendo esperado do menino um comportamento mais agressivo, até mesmo de liderança, enquanto da menina espera-se uma maior passividade e submissão, o que faz com que estas se adéquem mais facilmente ao ambiente escolar do que os meninos, os quais acabam por sofrer um conflito entre o respectivo papel social e o que a escola espera deles (PINHEIRO et al., 2020).

Patto (1999) indica, portanto, a necessidade de questionarmos o discurso de que o fracasso é culpa do aluno ou de sua família e nos chama a atenção para a proporção muito maior dos determinantes institucionais e sociais na produção do fracasso escolar do que problemas emocionais, orgânicos e neurológicos, rompendo, portanto, com as visões psicologizantes, da carência cultural e das dificuldades de aprendizagem. O livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* de Patto (1999), tornou-se uma grande referência no Brasil para se compreender o fenômeno do fracasso escolar e as questões sociais, econômicas e culturais que envolvem isso, ratificando também a crítica ao modelo neoliberal de culpabilização dos estudantes e das famílias pelos resultados escolares.

1.2. As diferentes formas de educação

Paulo Freire também é uma referência de grande peso para a área educacional, Freire teceu críticas ao modelo obsoleto ainda central de educação no Brasil, que denominou de “educação bancária”, muitas vezes aprisionadora e que produz e reproduz o fracasso escolar. O autor defende a prática da “educação

libertadora” (ou problematizadora) que busca uma educação que promova a participação ativa dos estudantes e das famílias e um espaço para poder estimular e exercer a criatividade e aprendizagem (FREIRE, 2005).

De acordo com Freire (2005), a educação bancária se caracteriza pela ideia de que o educador é o sujeito e conduz os educandos à memorização do conteúdo narrado. A narração transforma o educando em “vasilhas” e “recipientes” que estão vazios e deveriam ser preenchidos pelo educador. Quanto mais o educador “enche” o recipiente do educando, melhor será considerado o seu ensinar, enquanto para os educandos, estes deverão deixar “docilmente” o seu recipiente ser preenchido para serem considerados bons alunos. A educação, assim, se torna um ato de depositar, na qual os educandos são os depositários e os educadores são os depositantes.

Nessa visão distorcida da educação não há criatividade, transformação, saber. Na visão bancária da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, caracterizando-se, assim, como uma ideologia de opressão, na qual um lado é o detentor do saber e o outro lado é o ignorante que nada sabe.

Em contraponto, a educação libertadora visa uma constante busca para que os educandos transformem o mundo em que vivem. Para tanto, devem compreender a realidade que os cerca através de uma visão crítica, respeitando sua cultura e sua história de vida. Essa concepção se baseia na estimulação da criatividade dos educandos e numa relação de simbiose entre educador e educando, ao misturar os seus papéis, pois o autor crê que ninguém educa ninguém e ninguém se educa, mas os seres humanos se educam em comunhão.

A educação libertadora proposta pelo autor tem como pilares fundamentais o diálogo e a ação. O diálogo, neste caso, é visto como horizontal e libertador e não um monólogo opressivo do educador sobre o educando. Através do mesmo pode-se gerar críticas e problematizações através de questionamentos fazendo com que o educando aprenda a aprender. Em uma ação de diálogo identifica-se dois elementos fundamentais: os interlocutores, no caso educadores e educandos, e o conteúdo. Este, no caso da educação, é justamente o conteúdo programático da educação que nunca devem ser desvinculados da vida dos educandos. A busca pela definição do conteúdo a ser abordado inaugura um

processo de diálogo entre educadores e educandos através da investigação do universo temático dos educandos ou o conjunto de temas geradores do conteúdo.

A educação bancária reforça a concepção de fracasso escolar já discutido anteriormente, pois a relação verticalizada do educador para com o educando tende a culpabilizar o educando e responsabilizá-lo apenas pelo seu desempenho quando está aquém do esperado para o parâmetro escolar. No entanto, a educação libertadora, por outro lado, compreende o desempenho escolar como um conjunto de fatores no ambiente e que influenciam na aprendizagem do estudante.

Acreditamos que essa educação libertadora apresenta aspectos semelhantes com alguns postulados de Winnicott sobre o ambiente suficientemente bom, a relação com o brincar e a criatividade, pontos que serão discutidos no próximo capítulo.

2 COMPREENSÃO DO FRACASSO ESCOLAR A PARTIR DE WINNICOTT

Ao analisar os determinantes institucionais e as relações do estudante com o professor, colegas, e demais integrantes da escola, é possível também compreender o fenômeno do fracasso escolar a partir da perspectiva da teoria psicanalítica de Donald Winnicott. A partir dessa contribuição, torna-se viável elencar novas alternativas para que seja alcançado o dito “sucesso escolar”, que é compreendido a partir da integração complexa de um conjunto de fatores, sendo um processo multideterminado, decorrente das ações de toda a comunidade escolar (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2014). Para se alcançar o almejado sucesso escolar, faz-se necessário construir um ambiente propício para ocorrer mudanças significativas na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes e da comunidade escolar.

Deste modo, o presente capítulo buscou trazer conceitos pertinentes da teoria de Winnicott e suas relações com o tema proposto neste trabalho e proporcionará reflexões acerca das mudanças possíveis de serem realizadas no ambiente escolar.

2.1. Compreendendo a importância do ambiente e do brincar na teoria winnicottiana

Donald Woods Winnicott (1896-1971) foi um pediatra e psicanalista britânico, que ocupou a presidência da Sociedade Britânica de Psicanálise. Realizou diversas pesquisas e atendimentos no contexto da II Guerra Mundial e desenvolveu teorias de desenvolvimento sobre o bebê, a criança, e o adolescente, e as interações com a mãe, o ambiente, e a importância destes. Teve como principais influências para o seu pensamento as teorias de Freud, Klein e Ferenczi (JANUÁRIO, 2012).

Winnicott foi um psicanalista que tinha grande preocupação pelo ambiente do sujeito e não apenas pelo seu mundo intrapsíquico. De acordo com Winnicott (1994), “o bebê não existe” como um ser próprio, pois este só existe quando há cuidado, como parte integrante de uma relação. O bebê inclui o seu

potencial mais o seu ambiente, o que existe, portanto, é um conjunto ambiente-indivíduo.

De acordo com Winnicott (1983), o bebê inicialmente apresenta uma relação de dependência absoluta com o ambiente, sendo seguido da dependência relativa e por último apresenta o rumo à independência, sendo inexistente um estágio de independência total do ambiente, pois o ser humano sempre irá necessitar deste em algum nível para sobrevivência. “A independência nunca é absoluta. O indivíduo normal 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, 1983, p. 80).

Existem dois conceitos na teoria winnicottiana que são importantes para se compreender a relação de dependência do sujeito com o ambiente, que são o *holding* e o *handling*. De acordo com Winnicott (1983), *holding* é entendido como a sustentação para que o sujeito continue seu desenvolvimento e o preparo do ambiente com suas providências para que o sujeito possa se desenvolver rumo à independência/maturidade. Já o conceito de *handling* (manejo) refere-se ao preparo do ambiente para que este seja propício ao *holding*, proporcionando, assim, um espaço para colaborar com o desenvolvimento pessoal do sujeito, que possa adequar e lidar com suas necessidades ao ambiente e impor limites neste espaço. É importante ressaltar que esses dois conceitos se correlacionam e se complementam (JANUÁRIO, 2012).

Encontra-se frequentemente nas obras de Winnicott teorias sobre o ambiente e sua relação com o sujeito, mas o que seria o ambiente a partir da teoria do autor? O ambiente para Winnicott se refere às condições físicas e psicológicas necessárias ao amadurecimento emocional do ser humano. O meio ambiente faz referência a um lugar ou espaço que propicia tais condições físicas e psicológicas nas quais o indivíduo vive, favorecendo o amadurecimento e constituindo um ambiente satisfatório, ou ambiente facilitador, sendo necessário ser “suficientemente bom” (sem ser de forma absoluta, sendo importante as falhas para a constituição do sujeito) para o desenvolvimento saudável do ser humano (ARAÚJO, 2007).

De acordo com Freller (1999), Winnicott destaca dois movimentos fundamentais para o ambiente facilitar o encontro do indivíduo com os objetos externos. O primeiro refere-se às funções exercidas pelo meio, que facilitam a construção, pela criança, de um espaço em que pode experimentar brincar e

interagir com determinada cultura. Ele denomina "espaço potencial" o lugar de separação potencial entre o mundo externo e o mundo interno, entre a realidade objetiva e a realidade subjetiva, que pode ser preenchido criativamente. A segunda função importante do ambiente é fornecer material cultural relevante para um determinado meio, nas fases apropriadas do desenvolvimento da criança, de acordo com a sua capacidade, idade e necessidades.

Em relação ao ambiente escolar mostra-se necessário que a escola desempenhe esses dois movimentos descritos anteriormente, que possa ser considerada um espaço potencial para o desenvolvimento saudável do ser humano instaurando e ampliando esse espaço, que se configura como uma área intermediária do experimentar, que se encontra entre a fantasia e a realidade (como o objeto transicional) e é um espaço onde é possível enriquecer a realidade com imaginação através da simbolização e do processo criativo (HISADA, 1998). Em circunstâncias favoráveis o espaço potencial se preenche com os produtos da própria imaginação criativa da criança. Nas desfavoráveis, há ausência do uso criativo de objetos, ou esse uso é relativamente incerto (WINNICOTT, 1977).

Para Winnicott (1982), a escola deve servir como um espaço potencial para estudantes com diversas demandas diferentes e o professor deverá atingir todas essas. O autor menciona especificamente o desafio que é lidar com crianças que não possuem um lar suficientemente bom com suas famílias e buscam isso no ambiente escolar, podendo acarretar em diversas dificuldades emocionais, cognitivas e sociais, e a escola deverá se apresentar como um suporte a essas crianças, como um ambiente suficientemente bom para além do ensino formal na sala de aula.

O conceito de ambiente suficientemente bom para Winnicott se refere a um ambiente seguro, desafiador, adaptativo e que proporciona o brincar e a criatividade (WINNICOTT, 1977). O meio quando passa a se constituir como facilitador, o indivíduo passa por um desenvolvimento caracterizado como integrador (WINNICOTT, 1994). A escola se propõe a ser um ambiente suficientemente bom, porém, como já foi analisado, ocorrem muitas intercorrências e o resultado pode ser o oposto da sua proposta educacional.

Quando o ambiente não é suficientemente bom, pode haver sérios prejuízos para o desenvolvimento das crianças e a forma de se relacionar com o mundo, contribuindo também para a ocorrência do fracasso escolar. De acordo com

Winnicott (2012), a criança “desajustada” necessita de um ambiente que enfatize mais a administração do que o ensino, ou seja, o educador deverá, antes de ensinar, manejar e acolher essa criança. Somente após este acolhimento poderá ser possível focar na aprendizagem formal e assim a criança obter bons resultados.

Winnicott desenvolve em suas obras a importância do brincar e em todas as etapas da vida. A brincadeira é universal e é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde, conduz os relacionamentos grupais e pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia. É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação e utiliza sua personalidade integral, e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o *self* (WINNICOTT, 1977). O *self* (si mesmo) pode ser designado como uma instância da personalidade no sentido narcísico, sendo uma representação de si por si mesmo, um autoinvestimento libidinal (ROUDINESCO; PLON, 1998).

De acordo com Winnicott (1977), a importância do brincar é a dualidade entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais e esse brincar tem de ser espontâneo, e não submisso. Portanto, a área do brincar se localiza em um meio intermediário, entre a realidade psíquica interna e o mundo externo. Há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais. O lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente, o objeto) e o mesmo se pode dizer do brincar. A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira.

Como foi colocado, o brincar e a criatividade estão intimamente relacionados: quando a criança brinca ela gera significados pessoais representados por símbolos e envolve a subjetividade de sua escolha, pois é uma criação da criança. (HISADA, 1998). A escola, como um possível espaço potencial, deve ser um espaço apropriado e seguro para proporcionar a brincadeira, a criatividade e a experiência cultural. Se isso não for possível de ocorrer e o ambiente se tornar opressor, a possibilidade de desenvolvimento e de saúde do estudante diminui, assim como a aprendizagem efetiva.

De acordo com Winnicott (1982), a brincadeira, as artes e a prática religiosa tendem para uma unificação e integração geral da personalidade. A brincadeira, como foi discutido, fornece uma organização para a iniciação de

relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais. Portanto, se torna essencial para a prática da vida em sociedade e as relações sociais, sendo uma importante forma de dar vazão à agressividade também, que pode se manifestar de várias formas e é colocada frequentemente como um tabu socialmente.

A partir do brincar, da arte, do ambiente suficientemente bom, a criança poderá se expressar pelo gesto espontâneo. O gesto espontâneo é o verdadeiro *self* em ação, e somente o *self* verdadeiro em ação pode ser criativo e se sentir real, enquanto a existência de um falso *self* resulta em uma sensação de irrealidade e futilidade (WINNICOTT, 1983). O falso *self*, muitas vezes, mostra-se funcional à vida do sujeito, mas este vai sempre sentir que algum elemento falta em sua vida, que não está desenvolvendo sua real capacidade de desenvolvimento.

A escola deve ser um meio potencializador para desenvolver o verdadeiro *self* das crianças e dos adolescentes, mas o que acaba sendo observado na maior parte das vezes é o surgimento do falso *self* que visa a “funcionalidade” do sujeito enquanto a sua capacidade criativa se torna cada vez mais reduzida e há um esvaziamento no sentido do *self*. Seria possível a escola se tornar um ambiente suficientemente bom e proporcionar a brincadeira, a criatividade e o aparecimento do gesto espontâneo e do verdadeiro *self*?

2.2. Como construir um ambiente suficientemente bom nas escolas?

De acordo com Freller (1999), um trabalho importante a ser feito nas escolas é a problematização da prática dos professores, bem como a promoção de reflexões sobre os fatores que a determinam, sua função social e efeitos das ações e possibilidades de mudanças. Esse trabalho deve ser realizado com toda a equipe escolar, para além do professor regente, pois, para que haja uma mudança, é necessário envolver os agentes envolvidos, os diversos educadores que estão presentes no ambiente escolar.

A autora em questão defende que para se trabalhar com o educador essas reflexões se torna importante construir primeiramente um vínculo de confiança, com uma interlocução viável e não persecutória, valorizar a experiência, o seu saber, a sua prática, as suas concepções e seu estilo, propiciar também

experiências em que possa retomar a confiança e conquistar a capacidade crítica e o comprometimento político de sua prática, reforçando as transformações em suas relações na escola e na sociedade mais ampla.

Como vimos anteriormente, a teoria winnicottiana reforça que o acontecer humano depende da intervenção do ambiente. A tendência à integração e ao amadurecimento só se realiza se pessoas significativas facilitarem o desenvolvimento do indivíduo. A facilitação ambiental ocorre através de funções básicas (como segurar, manejar e apresentar objetos) realizadas no momento certo, de forma adequada, respeitando e partindo das características e necessidades do indivíduo. As experiências do indivíduo no mundo possibilitam atualizar os seus potenciais (FRELLER, 1999).

É importante salientar que a pobreza não deve ser estigmatizada e as famílias que se encontram em tal situação não podem ser culpabilizadas e vistas de forma negativa como uma “mãe não-suficientemente boa”. De acordo com Winnicott (1977), para um bebê, ou criança pequena, uma família pobre pode ser mais segura e “melhor” como meio ambiente facilitador do que uma família numa casa abastada, onde haja ausência de afeto. Comumente nas escolas públicas pode ser observado o preconceito e o estigma com as famílias menos favorecidas economicamente, como criar uma relação de causa e efeito entre dificuldade de aprendizagem e pobreza. É imprescindível a parceria escola-família visando o melhor desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, sem preconceitos e julgamentos.

Como visto em Freller (1999), olhar para o estudante e reconhecer o que ele é, o que ele pode e o que ele já construiu é primordial para que a escola possa buscar o crescimento e enriquecimento de cada indivíduo e do coletivo. Para que seja possível esse olhar é importante reforçar o reconhecimento do professor, a sua singularidade e a sua liberdade.

Para se buscar essa reflexão sobre os estudantes é necessário primeiramente entender o contexto e a realidade dos educadores. A realidade brasileira da educação básica, principalmente em relação ao âmbito público, é bastante problemática quanto à valorização profissional e às condições de trabalho dos servidores. Os professores são geralmente mal remunerados, desvalorizados e muitos adoecem por questões laborais (DIEHL; MARIN, 2006).

De acordo com Diehl e Marin (2006), a profissão docente é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais

estressantes, pois ensinar se tornou uma atividade desgastante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional. Desgastes osteomusculares e transtornos mentais, como apatia, estresse, desesperança e desânimo, são formas de adoecimento que têm sido identificadas em professores (BARROS et al., 2007, apud DIEHL; MARIN, 2006). Antes de criticar o trabalho do docente, é importante entender o contexto e acolher a sua demanda e sofrimento.

É importante cuidar de quem cuida, respeitar os educadores e suas necessidades e buscar contemplar os seus valores pela política educacional e ser valorizado socialmente. Olhar para o educador (não apenas o professor na sala de aula, mas para os diversos atores educacionais) como ser humano e com suas complexidades é o primeiro passo para que os estudantes também possam ser vistos assim (FRELLER, 1999). Não há como acolher o estudante e a sua família sem antes acolher o professor, o monitor, o coordenador, e as diversas funções que são encontradas nas escolas. É necessário realizar acolhimento e reflexões na instituição com os seus diversos atores para que assim o estudante possa ser contemplado e acolhido em sua diversidade.

Diante disso, a partir da teoria de Winnicott, temos a importância do ambiente tanto para a criança, em seu desenvolvimento emocional e aprendizado, quanto para o adulto, o professor em questão, para poder desempenhar seu trabalho de forma saudável. Assim, temos a contribuição do autor para um cuidado cada vez maior com relação ao ambiente que sustenta uma boa atuação profissional dos professores.

Além do cuidado com o ambiente dos professores e que possa promover saúde, temos também a importância de um ambiente que seja criativo. Isto é, que o professor possa exercer sua capacidade criativa e lúdica no processo educacional em um ambiente facilitador, sendo o brincar um fator de suma relevância não apenas para o desenvolvimento e saúde da criança, mas do adulto também.

Como foi argumentado, para se pensar na construção de um ambiente suficientemente bom nas escolas é necessário defender a importância do brincar. O brincar como um processo criativo e que tem como primazia a relação com o outro, com o ambiente, que independe da idade (WINNICOTT, 1977). O brincar sem submissão, de forma espontânea e criativa envolvendo não apenas os estudantes, mas também os educadores, pode proporcionar um ambiente facilitador para o

desenvolvimento e a aprendizagem humana. O brincar, como um fenômeno transicional, não se limita a um momento “livre”, sem mediação como a recreação e intervalo entre as aulas, mas também pode e deve estar presente durante as aulas, com projetos artísticos e culturais que estimulem a espontaneidade e a criatividade, o envolvimento em grupo com os colegas e com o professor também como parte integrante.

É muito importante também o envolvimento das famílias dos estudantes com a escola. Além das reuniões de pais e responsáveis, a realização de feiras culturais, palestras e rodas de conversa abertas à participação da comunidade escolar são práticas que integrem mais as famílias ao ambiente escolar e permitem o diálogo e a troca de saberes, além de aproximar os integrantes e poder proporcionar o brincar compartilhado. Não há como buscar um ambiente suficientemente bom na escola se não houver a participação dos familiares dos estudantes neste processo, que são primordialmente importantes para o desenvolvimento saudável e a aprendizagem das crianças e dos adolescentes.

As questões discutidas neste subtítulo podem ser colocadas em prática nas escolas, algumas com mais facilidades e outras com menos, mas reforçar o cuidado com os educadores, estimular o brincar criativo em suas diversas esferas e a participação dos familiares podem ser realizados sempre de diversas formas. As reuniões coletivas entre os educadores que geralmente ocorrem semanalmente nas escolas podem ser um bom espaço para se discutir essas questões e promover reflexões, como também as conversas informais nos intervalos e nos corredores. Além disso, é importante haver um alinhamento com a direção da escola e a implementação de projetos (todas as escolas públicas do DF possuem um Projeto Político Pedagógico próprio que deve ser revisto a cada início de ano letivo e colocado em prática) que visem transformar a escola em um ambiente facilitador.

CONCLUSÃO

O presente trabalho permitiu compreender os fatores que envolvem o fracasso escolar no Brasil de uma forma geral e também pela perspectiva da teoria de Winnicott. Além disso, buscou refletir sobre perspectivas para se construir um ambiente suficientemente bom nas escolas e que pudesse ser possível se pensar em uma cultura de sucesso escolar, ao invés do fracasso escolar que é comumente observado.

Como foi mencionado anteriormente, a autora do presente trabalho atua como psicóloga escolar em uma escola pública do Distrito Federal e o estudo realizado proporcionou um novo olhar sobre a prática da atuação profissional, refletindo sobre questões às que muitas vezes não são dadas suas devidas importâncias. A discussão sobre a medicalização nas escolas, culpabilização dos familiares e da pobreza e desvalorização profissional dos educadores são tópicos que comumente são discutidos em cursos e palestras proporcionados pela Secretaria de Educação do DF, porém, a discussão mais específica a respeito das contribuições de Winnicott já não são muito comuns de serem apresentadas.

As reflexões acerca do tema e sob a perspectiva de Winnicott puderam ampliar a visão sobre a prática educacional e reforçar a importância do ambiente e do brincar para o desenvolvimento da criança, tanto em sua residência quanto na escola. As discussões realizadas neste trabalho dizem respeito a toda a comunidade escolar, com a valorização do ser humano, de sua participação ativa e criativa e de um espaço potencial que possa estimular o aparecimento do verdadeiro *self* a todos os envolvidos, como os estudantes e seus familiares, os professores, a equipe pedagógica e os demais servidores e agentes que compõem o quadro escolar.

Para a minha prática profissional, como psicóloga e parte integrante da educação pública do Brasil, ter realizado essa pós-graduação em questão e especificamente essa pesquisa e trabalho me auxiliou muito na minha prática cotidiana, ao ampliar o olhar sobre as diversas questões que permeiam o fracasso escolar, que é observado diariamente, e pensar também em ações concretas que podem mudar essa realidade. É de suma importância procurar conversar com colegas de trabalho e proporcionar trocas de saberes e experiências, que possam se

tornar aliados para, assim, buscar uma mudança mais efetiva. Afinal, o trabalho deve ser compartilhado e ele existe, tal como o brincar, a partir das trocas na relação com o outro.

Para concluir, o presente trabalho se propôs a refletir sobre os temas abordados e delinear pensamentos, teorias e ações a serem praticadas. O objetivo geral e os objetivos específicos tratados na introdução foram bem delineados ao longo do trabalho, porém, há uma longa estrada ainda a se percorrer ao se tratar deste tema que ao mesmo tempo é tão atual e tão antigo como o fracasso escolar. A psicanálise, e especificamente a teoria de Winnicott, pode nos ajudar a compreender o que ocorre nas escolas e a proporcionar mudanças, sendo necessário haver sempre atualizações de estudos, pesquisas e discussões sadias sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. A. S. **Uma abordagem teórica e clínica do ambiente a partir de Winnicott**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. Sucesso acadêmico na Educação Superior: Contribuições da Psicologia Escolar. **Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde**, v. 4, n. 1, p. 28-46, 2014. Disponível em: <<https://revistaepsi.com/artigo/2014-ano4-volume1-artigo2/>>. Acesso em: 24 mar. 2022.

DAZZANI, M. V. M.; CUNHA, E. O.; LUTTIGARDS, P. M.; ZUCOLOTO, P. C. S. V.; SANTOS, G. L. Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, p. 421-428, 2014.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v.7, n.2, p.64-85, 2016.
Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jan. 2022.

FACCI, M. G. D.; LEONARDO, N. S. T.; RIBEIRO, M. J. L. A compreensão dos professores sobre as dificuldades no processo de escolarização: análise com pressupostos vigotskianos. **Caderno de Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 1-17, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRELLER, C. C. Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. **Psicologia USP** [online], v.10, n. 2, 1999.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-65641999000200012>>. Acesso em: 6 jun. 2021.

HISADA, S. **A utilização de histórias no processo psicoterápico: uma proposta winnicottiana**. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.

JANUÁRIO, L. M. **Transferência e Espaço potencial: a relação analítica com crianças em estados autísticos e psicóticos**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, UnB, 2012.

MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MELLO, G. N. **Magistério de Primeiro Grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Editora Autores Associados e Cortez Editora, Terceira Edição, 1983.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PINHEIRO, S. N. S. et al. Fracasso escolar: naturalização ou construção histórico-cultural? **Fractal: Revista de Psicologia** [online], v. 32, n. 1, p. 32-90, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32i1/5698>>. Acesso em: 7 out. 2021.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WINNICOTT, D. W. **Explorações Psicanalíticas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artmed, 1983.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.