



A psicanálise e o conceito de “Cidade Educadora”: uma reflexão a partir das ideias de D. W. Winnicott

Psychoanalysis and the concept of “Educating City”: a reflection based on the ideas of D. W. Winnicott

Alexandre Patricio de Almeida

Doutor em Psicologia Clínica

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

São Paulo, SP – Brasil.

alexandrepatriciodealmeida@yahoo.com.br

Resumo: Nesse trabalho, pretende-se traçar uma breve articulação entre a teoria psicanalítica e o campo da educação, com o objetivo de promover reflexões derivadas desse diálogo promissor e, ainda, um tanto quanto complexo em nossa área de pesquisa. Para isso, toma-se como referência central, as ideias desenvolvidas pelo pediatra e psicanalista britânico D. W. Winnicott (1896-1971); mais especificamente, as suas contribuições a respeito da concepção de “democracia”. Além disso, parte-se do conceito de “Cidade Educadora” para repensar o papel da sociedade como um todo, e as suas respectivas implicações no que tange à construção de práticas educativas sólidas e transformadoras.

Palavras-chave: psicanálise; educação; democracia; Winnicott.

Abstract: In this paper, we intend to trace a brief articulation between psychoanalytical theory and the field of education, with the purpose of promoting reflections derived from this promising yet somewhat complex dialogue in our research area. To this end, the ideas developed by the British pediatrician and psychoanalyst D. W. Winnicott (1896-1971) are taken as a central reference; more specifically, his contributions concerning the concept of “democracy”. Moreover, the concept of the “Educating City” is used to rethink the role of society, and its implications for the construction of solid and transforming educational practices.

Keywords: psychoanalysis; education; democracy; Winnicott.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

ALMEIDA, Alexandre Patricio. A psicanálise e o conceito de “Cidade Educadora”: uma reflexão a partir das ideias de D. W. Winnicott. *Dialogia*, São Paulo, n. 45, p. 1-14, e24386, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/45.2023.24386>.

American Psychological Association (APA)

Almeida, A. P. (2023, maio/ago.). A psicanálise e o conceito de “Cidade Educadora”: uma reflexão a partir das ideias de D. W. Winnicott. *Dialogia*, São Paulo, 45, p. 1-14, e24386. <https://doi.org/10.5585/45.2023.24386>.

1 Introdução

No ano de 1933, em uma das suas “Novas conferências introdutórias”, intitulada “Esclarecimentos, explicações, orientações”, é o próprio Sigmund Freud (1856-1939) quem assinala o valor do diálogo entre a psicanálise e a pedagogia: “Mas é tão importante, tão rico de esperanças para o futuro, que talvez seja *o trabalho mais relevante da psicanálise*. Falo de sua aplicação à pedagogia, à educação da próxima geração” (FREUD, 1933/2010, p. 307, grifos meus).

Mais recentemente, em 2020 e 2021, o cenário pandêmico denunciou que, em paralelo à formação cognitiva, deve haver um investimento nos aspectos subjetivos e emocionais das crianças. Assistimos, de maneira muito próxima, o quanto é necessário dirigir os nossos olhares para os afetos, assim como é preciso atentar-se às emoções que conduzem o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse ponto, encontramos uma “brecha” para que a psicanálise possa entrar e sentir-se “em casa” – caso ela queira, obviamente. Porém, antes de qualquer coisa, devemos admitir que a maioria dos psicanalistas tem uma profunda dificuldade para escrever, falar e se comunicar com outros profissionais, mantendo um “dialeto” próprio, que dificulta o entendimento da nossa disciplina por pessoas leigas.

Paradoxalmente, Roudinesco (2014) destaca que, uma das maiores alegrias da vida de Freud, consiste na ocasião em que ele avistou um jovem rapaz – funcionário da tripulação do navio em que estava viajando rumo aos Estados Unidos, no ano de 1909 –, lendo seu magnífico “Psicopatologia da vida cotidiana” (1901). Aquela cena revelou ao mestre de Viena o que ele tanto almejava: tornar a psicanálise um saber que não ficasse restrito somente aos pequenos núcleos da sociedade, a saber, as elites intelectuais. Aliás, identificamos essa intenção, por meio do estilo da própria escrita freudiana: objetiva e cristalina – não à toa ele foi agraciado com o Prêmio Goethe de Literatura, em 1930.

É inegável que Freud escrevia para todos, embora poucos suportassem o peso das suas ideias. Contudo, o meu trabalho como professor universitário, lecionando em alguns cursos de psicologia e pedagogia, ao longo dos últimos anos, mostrou-me o quanto a maior parte dos alunos carrega resistências frente à leitura dos textos freudianos (e de outros autores clássicos). Tal comportamento, a meu ver, está diretamente relacionado à metodologia utilizada para a transmissão desse conteúdo aos estudantes, durante a sua trajetória acadêmica.

Dito de outra forma: quando há a presença de um professor que fala com amor, entusiasmo e consegue despertar o *desejo* pela busca do conhecimento, é praticamente certeza que os alunos irão desenvolver certo prazer pelos estudos. De modo análogo, o mesmo acontece quando estamos na escola. Geralmente, as nossas matérias favoritas estão ligadas à figura dos professores que nos

marcaram profundamente e, por alguma razão inconsciente, acabaram se tornando um exemplo de admiração para nós.

Aprendemos por amor a alguém ou a alguma coisa. Igualmente, para que possamos aprender qualquer tipo de habilidade é necessário haver paixão e desejo. Na ausência desses afetos, temos de recorrer ao exercício da *ética do cuidado* (ver ALMEIDA, 2023a). É por meio desse mecanismo, essencialmente humano, que tais sentimentos terão a oportunidade de existir, e não o contrário.

Cabe destacar, que os sentimentos de afeição só irão se formar, de maneira estruturada, com base no reconhecimento da *alteridade*, em um indivíduo que tenha um Eu minimamente organizado – ou “integrado”, se quisermos usar uma linguagem mais winnicottiana. Sem essa aquisição básica tudo permanecerá confuso e perturbado.

Não é a troco de nada que D. W. Winnicott (1896-1971) escreve: “Bebês que tiveram experiências um pouco menos afortunadas se veem realmente aflitos pela ideia de que *não há um contato direto com a realidade externa*” (1988/1990, p. 135, grifos meus). Nesse sentido, a privação dos cuidados iniciais torna todas as conquistas futuras de um indivíduo muito mais difíceis de serem alcançadas.

Logo, podemos considerar que a escola representa um espaço de *esperança* para a promoção da saúde psíquica, e não apenas uma instituição social destinada à aquisição de conhecimentos meramente racionais. Para tanto, é necessário compreender as instituições educacionais como uma parte de um todo, inseridas em um amplo nicho social, que funcionam em conjunto, e não de modo desmembrado.

No que diz respeito à articulação dessas duas áreas do saber – psicanálise e educação –, cabe fazer um adendo importante:

[...] ao direcionar a teoria psicanalítica para a educação, é preciso desfazer alguns desentendimentos. O primeiro deles consiste na premissa de que nossa disciplina só se vale da interpretação *individual*, ignorando o contexto em que o sujeito está inserido. Bom, sabemos que isso não é verdade, pois autores clássicos, como Freud, Ferenczi e Winnicott, possuem uma série de ensaios sobre os impactos da sociedade na formação subjetiva. Ainda assim, penso ser indispensável que possamos promover uma interlocução entre a psicanálise e o olhar sócio-histórico da psicologia crítica. Não há dúvida de que somos seres singulares, mas não podemos esquecer que tal singularidade é um produto das nossas relações com os outros e que, acima de tudo, somos fiéis representantes do caldo cultural em que estamos mergulhados. (ALMEIDA, 2023a, p. 47, grifos originais)

Ao instituir os alicerces da perspectiva crítica no campo da psicologia escolar, Patto (1997) ressalta a necessidade de se questionar a naturalização presente em concepções ideológicas vigentes no campo da psicologia, e aqui incluo também a psicanálise, buscando ir *além* do que aparece na

superfície. Nesse sentido, é preciso compreender a constituição social e histórica dos fenômenos investigados.

O uso desse referencial “previne” que façamos generalizações levianas do tipo: “essa criança não aprende porque a família é carente” ou “essa escola não ensina porque está localizada em uma região de violência”. Em síntese: o pensamento crítico *ultrapassa* os limites impostos por interpretações simplificadas. Isso significa, portanto, dizer que o *saber dado* (ou seja, a forma pela qual a realidade se oferece como algo dotado de características já prontas) “é ponto de partida sempre abstrato da busca do que se oculta sob o senso comum, sob os estereótipos e preconceitos, sob a versão corrente do que se pretende conhecer” (PATTO, 1997, p. 464).

Em vista disso, penso ser útil recorrer ao conceito de “Cidade Educadora”, tão comum em nosso país nos anos 90 e no início dos anos 2000, mas que acabou sendo esquecido ou permaneceu adormecido até os dias atuais, devido à ascensão do neoliberalismo, somada às constantes oscilações do Estado.

O presente artigo busca resgatar a *dimensão social* desse conceito, a partir de uma consistente articulação com os pressupostos essenciais da psicanálise winnicottiana, destacando, principalmente, a contribuição de Winnicott sobre o tema da democracia e o seu entendimento como uma *conquista genuína* do amadurecimento individual.

2 Desdobrando o conceito de “Cidade Educadora”

O conceito de “Cidade Educadora”, propriamente dito, surgiu na década de 1990, na cidade de Barcelona, na Espanha, durante a celebração do Fórum Universal das Culturas, como uma alternativa aos modelos tradicionais de desenvolvimento urbano que priorizavam o crescimento econômico em detrimento do bem-estar social. Além disso, ele aparece como uma resposta aos desafios enfrentados pelos centros urbanos, no contexto das mudanças econômicas, sociais e culturais que caracterizaram o final do século XX. Sua ideia central consiste na hipótese de que a cidade deve ser vista como um espaço de aprendizagem *permanente*, capaz de oferecer oportunidades para a *formação integral* dos indivíduos, em todas as fases da vida.

No que tange aos aspectos históricos, a noção de Cidade Educadora tem suas raízes na tradição humanista do Renascimento e do Iluminismo, que valorizava o conhecimento como um dispositivo indispensável à emancipação humana. Porém, apenas em meados do século XX, surgiram alguns movimentos sociais e pedagógicos que buscavam superar a dicotomia entre a escola e a sociedade, valorizando a educação como um *processo coletivo*.

Um desses movimentos foi o da “Educação Popular”, liderado por Paulo Freire (1921-1997), que defendia a ideia de que o sistema educacional precisava se aproximar do sentido de *libertação*, capaz de transformar a realidade social de um povo (FREIRE, 1989).

Ao longo dos últimos anos, o conceito de Cidade Educadora tem sido adotado em vários lugares ao redor do mundo, ampliando o surgimento de políticas públicas que possam promover a educação como uma ferramenta para o desenvolvimento sustentável. Em 1991, a prefeitura de Barcelona criou a “Rede de Cidades Educadoras”, reunindo municípios do mundo todo que compartilham o mesmo compromisso com a educação como um princípio fundamental.

De modo bastante sintetizado, o conceito de Cidade Educadora está ancorado na premissa de que a educação não deve ser vista apenas como um processo formal que ocorre dentro das escolas, mas sim como um percurso contínuo que acontece em todas as esferas do campo sociocultural. Assim, as cidades educadoras priorizam a *criação* de condições para que os seus cidadãos possam aprender diversos assuntos durante a sua jornada – ultrapassando o âmbito institucional. Compete às políticas públicas incentivar a educação em todas os domínios da sociedade, desde o planejamento urbano até o desenvolvimento cultural e econômico. Logo,

A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só. Mas a cidade pode ser “intencionalmente” educadora. Uma cidade pode ser considerada uma Cidade Educadora, quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora. (GADOTTI et al., 2004, p. 128)

A partir dessa citação, podemos afirmar que o funcionamento da Cidade Educadora se organiza ao redor de quatro princípios fundamentais: 1) A educação como um direito fundamental e acessível a todos os cidadãos, independentemente da sua origem social ou econômica; 2) a cidade é um terreno de aprendizagem, onde os indivíduos podem aprender ao longo da vida, e não apenas em um momento específico ou pré-determinado; 3) ela precisa promover a diversidade cultural e linguística, reconhecendo e valorizando a riqueza da heterogeneidade humana; 4) a cidade deve ser um ambiente democrático, em que todos tenham voz e possam participar das decisões que afetam os seus destinos.

Não obstante, a cidade educadora necessita estar comprometida com a inclusão social e com a redução das desigualdades, garantindo o acesso igualitário à educação e às oportunidades de emancipação da população. Esses critérios, contudo, tornam a viabilidade dessa proposta um tanto quanto utópica em nosso país, principalmente ao analisarmos as tramas que compõem o nosso tecido social contemporâneo.

Em primeiro lugar, o Brasil encara grandes desafios no campo da educação básica. Segundo dados mais recentes do IBGE, em 2019, cerca de 4,2 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos estavam fora da escola (AGÊNCIA BRASIL, 2021). Além disso, muitas escolas públicas e particulares enfrentam problemas estruturais e de qualidade de ensino, o que compromete seriamente o progresso dos estudantes.

Em segundo lugar, a desigualdade social é outro obstáculo para a implementação do conceito de Cidade Educadora. As disparidades socioeconômicas e culturais impactam diretamente no acesso das pessoas à educação e, conseqüentemente, na possibilidade de a cidade ser um local de aprendizagem para todos. Em diversos municípios brasileiros, ainda há bairros carentes que não possuem serviços essenciais, relacionados à saúde, à cultura e ao lazer. Lembremos: para que a cidade seja um espaço educador, é necessário gerar políticas públicas que garantam o acesso *igualitário* a esses serviços.

Há, ainda, outros desafios que podem tornar a prosta de Cidade Educadora uma espécie de utopia no Brasil, como a falta de investimento do Estado e dos sistemas governamentais, a violência urbana, a degradação ambiental e a ausência de participação dos cidadãos na gestão pública. Essas questões, extremamente espinhosas, precisam ser consideradas na busca pela construção de cidades educadoras em nosso Estado.

Diante desse contexto, é preciso considerar a existência da construção de uma *sociedade democrática* para, somente então, cogitarmos o funcionamento de uma Cidade Educadora – nos moldes epistemológicos. Aqui, alcançamos o objetivo dessa pesquisa, ou seja, a articulação da pedagogia com a teoria psicanalítica de Winnicott. Para iniciar esse diálogo promissor, apresento, a seguir, a concepção de democracia na perspectiva winnicottiana.

3 A democracia para D. W. Winnicott

A proposta de promover uma intersecção entre as ideias do pediatra e psicanalista inglês Donald W. Winnicott com a educação escolar tem se mostrado cada vez mais fecunda e inovadora (ver ALMEIDA, 2023b; ALMEIDA & NAFFAH NETO, 2021). Essa articulação, inclusive, foi realizada pelo próprio autor em diversos momentos da sua obra. Por exemplo, em seu último livro, publicado postumamente, chamado “Natureza humana”, ele afirma:

O professor que fornece à criança os instrumentos e as técnicas para o brincar construtivo e o trabalho, e também um objetivo para o esforço através da avaliação pessoal, está na mesma posição de importância ou necessidade daquele que cuida de um bebê. A pessoa que cuida do bebê, e o professor não menos que aquela, estão disponíveis para receber o gesto espontâneo de amor da criança, capaz de neutralizar suas preocupações, remorsos ou culpa, surgidos em consequência das ideias que se desencadeiam no auge da experiência instintiva. (WINNICOTT, 1988/1990, p. 94)

Nessa breve passagem, podemos notar que Winnicott aproxima o papel exercido pelo professor com aquele que deve ser desempenhado pela figura cuidadora inicial, responsável por atender às necessidades do bebê. Essa mesma analogia pode ser facilmente ampliada para *toda* a escola, além do corpo docente. Contudo, para que esses cuidados se concretizem através dos encontros cotidianos, é necessário contar com um número razoável de indivíduos emocionalmente maduros, capazes de realizar as chamadas “identificações cruzadas”.

A *identificação cruzada* é um mecanismo psíquico que se constitui lentamente, em virtude da *identificação primária*, que ocorre nos momentos iniciais da vida. Após esse período, o bebê atinge a formação de um “eu”, ainda que incipiente, podendo, gradualmente, se diferenciar de um estado fusionado com o outro – isto é, do objeto que é percebido pela criança como “não eu”. Na visão winnicottiana, esse processo depende totalmente da eficácia da *provisão ambiental*, de modo que não é possível descrever um bebê, sem detalhar as pessoas que cuidam dele. Vejamos:

[...] uma avaliação daquilo que estou chamando de capacidade para *identificações cruzadas* – *saber se colocar no lugar do outro e permitir o inverso* – seria um dos principais critérios na seleção dos estudantes de medicina (se essa capacidade pode ser testada). Não resta dúvida de que a identificação cruzada enriquece em muito todas as experiências humanas, e que as pessoas que têm essa capacidade reduzida acabam ficando entediadas e são entediadas. Além disso, não podem exercer nada além de uma função do tipo técnica na prática médica e podem causar muito sofrimento sem perceber. (WINNICOTT, 1970/2021, p. 138, grifos meus)

Entretanto, antes de alcançar a capacidade de realizar identificações cruzadas, o indivíduo precisa passar por um complexo processo de amadurecimento. Para Winnicott, o ser humano nasce em uma condição dependência absoluta, e, portanto, não possui maturidade psíquica para se diferenciar do ambiente. Sendo assim, os primeiros estágios da vida representam um período extremamente delicado, pois o bebê precisará de diversas provisões ambientais para poder *vir a ser*. Cito o autor:

Gostaria de postular um estado de ser que é um fato no bebê normal, antes do nascimento e logo depois. Esse estado de ser pertence ao bebê, e não ao observador. *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*. (WINNICOTT, 1988/1990, p. 148, grifos meus)

A mãe (ou a figura cuidadora) é responsável por apresentar o mundo ao bebê em pequenas doses, sustentando o seu sentimento de *onipotência* (criatividade primária), que conserva uma

sensação temporária de ilusão. *Grosso modo*, tudo aquilo que satisfaz a necessidade do bebê é criado pela única coisa que existe, ou seja, o próprio bebê. Logo, a realidade externa é percebida, inicialmente, como um resultado da criação ou dos gestos espontâneos criativos do recém-nascido (FULGENCIO, 2016).

Caso as coisas corram bem, há um momento em que, se a criança pudesse falar, diria “eu sou”. “Quando esse estágio é alcançado, ainda é necessário progredir para que ele seja estabelecido de forma *consistente*, pois de início há alternâncias, retomando contato com um estágio anterior, em que tudo ainda está fundido [...]” (WINNICOTT, 1966/2020, p. 70, grifos meus).

Da perspectiva do observador, é o ambiente que atende às necessidades da criança, mas, do ponto de vista do infante, não há ambiente; há apenas ele, e os objetos aparecem e desaparecem na exata medida das suas necessidades, como elementos derivados da sua própria *criação*. De maneira esquemática, temos: 1. o bebê está com fome; 2. a mãe oferece o peito; 3. para o bebê, o peito foi criado por ele (sentimento de onipotência). Com efeito, “caberá ao ambiente não decepcionar a criança, não a forçar, fora do tempo, a reconhecer a realidade externa como tal; não lhe impor uma unidade para a qual ela *ainda não está madura* para assumir” (FULGENCIO, 2016, p. 30, grifos meus).

Para Winnicott, é apenas depois da conquista do “eu”, que o sujeito conseguirá realizar outras funções psíquicas mais elaboradas, como a projeção e a introjeção. Tais mecanismos são frutos da diferenciação eu/não-eu, e é por meio deles que o indivíduo será capaz de se colocar no lugar do outro, sem se perder de si mesmo – o que implica o uso de um paradoxo: o de estar em mim e no outro *ao mesmo tempo*. Ao conseguir fazer isso, o indivíduo terá acesso aos pensamentos, ansiedades, medos, sensações e esperanças dos seus semelhantes. Em resumo, as identificações cruzadas são a *base* para a empatia e a solidariedade com o sofrimento alheio.

Para o pediatra e psicanalista inglês, o conceito de “identificação cruzada” está diretamente relacionado à ideia de democracia, pois “uma sociedade democrática é ‘madura’, ou seja, apresenta qualidade aliada à maturidade individual que caracteriza membros saudáveis” (WINNICOTT, 1950/2021, p. 286). Em outro texto mais tardio, o autor afirma:

Esperamos que o indivíduo sadio seja capaz de identificar-se com grupos cada vez mais amplos sem uma perda da noção do self e de sua espontaneidade. Se o grupo é muito extenso, o indivíduo perde contato; se é muito estreito, perde seu sentido de cidadania. (WINNICOTT, 1955/2023, pp. 242-243)

E completa:

O grupo é uma conquista do EU SOU, e é uma conquista perigosa. A proteção é muito necessária nos estágios iniciais; sem ela, o mundo externo repudiado volta-se sobre o novo fenômeno e o ataca por todos os lados e de todos os modos possíveis e imagináveis. (WINNICOTT, 1955/2023, p. 246)

Aqui, vale ressaltar a importância do lar e da sua respectiva *expansão*, isto é, a disponibilidade de um ambiente estável, que não apenas capacite as crianças a encontrar a si mesmas e aos outros, como também permita que elas possam se qualificar como membros da sociedade, em um sentido mais amplo e generalizado. Para a aplicação efetiva dessa proposta, torna-se indispensável a realização de uma profunda pesquisa tanto sobre o desenvolvimento emocional do bebê e de crianças de todas as faixas etárias, como sobre o contexto e a função das instituições cuidadoras – sendo a escola uma grande representante dessa categoria.

Nesse sentido, quaisquer dicotomias que promovam a distinção entre as dimensões individual e social precisam ser, no mínimo, questionadas. Afinal, é o próprio Winnicott quem nos alerta:

Por esses e outros motivos, quando uma sociedade democrática está lutando, é o *grupo inteiro que luta*, e seria difícil encontrar um exemplo de guerra conduzida exclusivamente por aqueles que garantem à comunidade, em tempos de paz, o fator democrático inato. Quando uma guerra perturba uma democracia, pode ser que o melhor a dizer é que, naquele momento, a democracia acabou, e aqueles que gostam desse modo de vida vão ter que recomeçar, lutando dentro do grupo para restabelecer a máquina democrática depois que o conflito externo chega ao fim. (WINNICOTT, 1950/2021, p. 307, grifos meus)

Por isso, afirmo no início desse artigo que, ao longo dos últimos anos, o neoliberalismo acabou dissolvendo a ideia de “Cidade Educadora”. Ora, um estilo de vida que incita a competitividade e, por conseguinte, o individualismo, tende a demarcar, cada vez mais, as linhas que bordejam as esferas sociais e individuais. Dito de outra forma, é como se cada um permanecesse preso em sua própria “bolha”, valorizando somente os seus próprios interesses. Essa ideologia segue na contramão de qualquer proposta democrática, pois toda diferença acaba sendo desconsiderada em prol de um único ideal vigente – aspecto que se afasta da noção de “identificação cruzada”.

Lembremos que a democracia é um sistema político que se baseia na participação popular e na *igualdade* de direitos e oportunidades para todos os cidadãos. Através dela, as decisões são tomadas de forma coletiva e representativa, visando o bem-estar comum da sociedade, permitindo que todos tenham voz e participem ativamente das decisões que afetam as suas vidas. Na educação,

isso se traduz em uma participação mais efetiva dos alunos e professores na gestão escolar, no planejamento de atividades e na definição dos objetivos educacionais. Segundo Gadotti et al. (2004):

Na cidade educadora, além dos professores e das escolas, outras pessoas e instituições também se organizam intencionalmente para criar redes de articulação, reconhecendo os micro e macro espaços da cidade. Nesse contexto, realiza-se permanentemente o que, freirianamente [Paulo Freire], chamamos de “leitura de mundo”, que é a base de todo o planejamento educacional e, portanto, do planejamento da cidade educadora. Passamos a conviver igualmente com muitos sujeitos que, para além dos seus exercícios profissionais, passam também a atuar como educadores. (GADOTTI et al., 2004, p. 137, colchetes meus)

Durante toda a extensão da sua obra, Paulo Freire defende que a educação tem o papel de fomentar a *consciência crítica* do educando através de uma relação dialética com o seu ambiente vivido. Essa abordagem visa expandir a consciência do aluno sobre a sua realidade e a capacidade de refletir e transformá-la – aspecto que está totalmente relacionado à premissa das *identificações cruzadas*. De acordo com Freire, a consciência crítica representa as coisas e os fatos da existência empírica, incluindo suas correlações causais e circunstanciais. Sua interação com a realidade é característica da consciência crítica (FREIRE, 2018, p. 138).

Paralelo a isso, a proposta central da Cidade Educadora é a de oferecer um ambiente educacional que possa ultrapassar as fronteiras delimitadas pelos muros da escola. Isso não significa dizer que as instituições escolares perdem a sua função social, mas sim que a comunidade *compartilha* o papel de educar. A Cidade Educadora apresenta um leque de possibilidades pedagógicas e curriculares indispensáveis para germinar uma educação cidadã e libertadora.

Como vimos, a escola vista como um lugar de *continuidade* do desenvolvimento emocional, é uma prática fortemente defendida pela perspectiva da psicanálise winnicottiana. Quando os estudantes são incentivados a participar ativamente do processo educacional, eles desenvolvem habilidades importantes como a comunicação, a negociação e a resolução de conflitos. Essas conquistas são fundamentais para a vida em sociedade, onde é necessário aprender a conviver com pessoas de diferentes origens e opiniões.

4 Considerações finais

Sou bem-nascido. Menino,
Fui, como os demais, feliz.
Depois, veio o mau destino
E fez de mim o que quis.
(BANDEIRA, 2009, p. 7)

Muitos materiais publicados sobre “psicanálise e educação” tendem a imputar a responsabilidade do desenvolvimento infantil, *unicamente*, aos educadores. Nada mais equivocado, porém, pois os professores precisam *sentir* os cuidados fornecidos pela escola (ou pela instituição), para que eles próprios consigam *cuidar* efetivamente dos seus alunos. Em um espaço onde não há escuta ou relações de mutualidade entre a equipe pedagógica, torna-se praticamente inviável a realização de um trabalho de acolhimento e atenção individual.

O contexto atual, em que trabalha um profissional da educação, não é o mesmo de anos atrás. É preciso que haja *flexibilidade* para saber lidar com a complexidade e a diversidade que nos rodeia. Hoje, a profissão de educador já não se limita somente à transmissão de certos conhecimentos. O ofício do magistério exige inúmeras outras funções de quem o ocupa – funções que transcendem a mera transmissão de conteúdos. Aponto algumas delas: motivação, participação em causas sociais, lutas contra a desigualdade, relações com diferentes estruturas de uma comunidade, capacidade de diálogo e constante expansão do campo interpessoal, pensamento crítico etc. E é claro que essas novas demandas contemporâneas requerem uma *nova formação* inicial e permanente.

O educador Francisco Imbernón (2011), discute essas vicissitudes em seu livro “Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza”, debruçando-se sobre esse tema em específico. Vejamos o que ele diz:

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora. (IMBERNÓN, 2011, p. 15)

Partindo do ponto de vista do autor (e, também, do que penso ser o mais coerente), a formação deveria, portanto, servir de estímulo crítico ao constatar as enormes falhas, contradições e rupturas da profissão docente, buscando trazer elementos para superar questões perturbadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional que há naqueles que não são sujeitos da sua própria ação, a indiferença do professor frente às emoções dos alunos, a distância existente entre o que se pretende ensinar e o que os alunos realmente podem aprender, as lacunas que emergem da ausência de contato entre família e instituição escolar, a anestesia paralisante do educador que se acomoda ao cumprir os dogmas de uma rotina pedagógica enfadonha etc.

A transformação dessa lamentável realidade implica, mediante a ruptura de tradições e ideologias impostas, formar o professor na mudança e *para a mudança* por meio de capacidades

reflexivas em grupo, abrindo caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada. É por meio das trocas que as aprendizagens significativas se erguem – e essa aptidão precisa ser adquirida pelo próprio professor, com o auxílio da escola.

Recorro, aqui, a um trecho do belíssimo livro de bell hooks: “Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática”. Acompanhemos a autora:

Seríamos todos muito mais bem-sucedidos em nossas lutas para acabar com o racismo, machismo e exploração de classe se tivéssemos *aprendido que a libertação é um processo contínuo*. Somos bombardeados diariamente por uma mentalidade colonizadora – poucos de nós conseguimos escapar das mensagens oriundas de todas as áreas de nossa vida –, uma mentalidade que não somente molda consciência e ações, mas também fornece recompensas materiais para a submissão [...]. Precisamos estar atentos de forma crítica. (hooks, 2020, p. 57)

Pensando na libertação como um processo contínuo, torna-se ainda mais evidente o papel da cidade educadora como uma espécie de “braço extensor” da escola. Nós, que trabalhamos com a educação, somos especialmente privilegiados, porque, individualmente, podemos atuar contra o sistema dominador e os preconceitos vigentes. Ao compartilhar as suas experiências, angústias e inseguranças, o educador encontrará, entre os seus pares, pontos em comum. O que, certamente, irá proporcionar o surgimento de *identificações cruzadas*, ou seja, o encontro de um lugar *compartilhado*, onde, ao ouvir o outro, o indivíduo também possa se identificar. Todavia, isso só é possível quando podemos contar com uma sociedade emocionalmente madura.

Nesse sentido, a importância da gestão escolar, aliada aos pressupostos do conceito de “Cidade Educadora”, é fundamental, pois será no *coração* da escola que esses diálogos poderão ocorrer, envolvendo todos aqueles que fazem parte de uma determinada comunidade – alunos, docentes e familiares.

Portanto, longe de tecer quaisquer conclusões, é possível afirmar que a proposta da Cidade Educadora e a perspectiva winnicottiana, sobre o campo escolar, convergem para uma abordagem pedagógica que visa a formação *integral* do indivíduo, desenvolvendo suas habilidades sociais, críticas e reflexivas, preparando-o para atuar de forma consciente e participativa na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Recentemente, atendi a uma paciente que compartilhou um caso muito interessante. Ela reside em um país da Europa e relatou que, em seu bairro, a escola junto à prefeitura local, decidiram organizar uma votação com as crianças, para que elas pudessem escolher o modelo de parquinho que seria implantado em um terreno abandonado. Em seguida, ela afirmou que a reação do seu filho de quatro anos foi muito inusitada, questionando a razão desse movimento, pois ele queria que prevalecesse a sua própria preferência. Ela, então, respondeu que essa era a maneira

mais correta de escolher algo, já que a maioria estava participando da decisão *em conjunto*. Curiosamente ou não, Winnicott (1950/2021) salienta que: “No voto secreto, toda responsabilidade pela ação é assumida pelo indivíduo, se ele for suficientemente saudável para isso” (p. 287).

Sendo assim, o exercício do pensamento democrático, quando ocorre em parceria com a família, a escola e a sociedade, tende a ser mais frutífero, produzindo um estado de consciência de si e do outro, isto é, a base para o sentimento de empatia.

Por fim, é fundamental que as instituições educacionais e a comunidade se unam para promover uma educação reflexiva e humanamente viável, contribuindo para o amadurecimento pleno e democrático de todos os cidadãos. Nesse ponto, a capacidade da psicanálise de dialogar com outras áreas do saber mostra-se urgente e necessária, e a ideia de Cidade Educadora assume um lugar privilegiado no cerne dessa interlocução.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. Mais de 5 milhões de crianças e adolescentes ficaram sem aulas em 2020. (29 de abr. 2021). Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-04/mais-de-5-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-ficaram-sem-aulas-em-2020>.

Acesso em: 20 abr. 2023.

ALMEIDA, Alexandre Patricio & NAFFAH NETO, Alfredo. A teoria do desenvolvimento maturacional de Winnicott: novas perspectivas para a educação. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental[online]. 2021, v. 24, n. 03, pp. 517-536. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2021v24n3p517-3>.

Acesso em: 20 abr. 2023.

ALMEIDA, Alexandre Patricio. Por uma ética do cuidado: Ferenczi para educadores e psicanalistas (vol. 1). São Paulo: Blucher, 2023a.

ALMEIDA, Alexandre Patricio. Por uma ética do cuidado: Winnicott para educadores e psicanalistas (vol. 2). São Paulo: Blucher, 2023b.

BANDEIRA, Manuel. Poesia completa e prosa. São Paulo: Nova Aguilar, 2009.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto & CABEZUDO, Alícia (Orgs.). Cidade educadora: princípios e experiências. São Paulo: Cortez Editora/IPF, 2004.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREUD, Sigmund. (1933). Esclarecimentos, explicações, orientações. In Sigmund FREUD, Obras completas (vol. 18). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FULGENCIO, Leopoldo. Por que Winnicott? São Paulo: Zagodoni, 2016.
hooks, bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. O papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário. *In* Maria Helena Souza PATTO (Org.), Introdução à psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

WINNICOTT, Donald Woods. (1950). Algumas reflexões sobre o significado da palavra “democracia”. *In* Donald Woods WINNICOTT, Tudo começa em casa. São Paulo: Ubu, 2021.

WINNICOTT, Donald Woods. (1955). Influências de grupo e a criança desajustada. *In* Donald Woods WINNICOTT, Família e desenvolvimento individual. São Paulo: Ubu, 2023.

WINNICOTT, Donald Woods. (1966). As origens do indivíduo. *In* Donald Woods

WINNICOTT, Bebês e suas mães. São Paulo: Ubu, 2020.

WINNICOTT, Donald Woods. (1970). Cura: uma conversa com médicos. *In* Donald Woods

WINNICOTT, Tudo começa em casa. São Paulo: Ubu, 2021.

WINNICOTT, Donald Woods. (1988). Naturezahumana. Rio de Janeiro: Imago, 1990.