

Winnicott e o perigo da “prostituição da educação”

*Eder Soares Santos**

Resumo: Objetiva-se traçar algumas considerações que Winnicott faz sobre a criança em idade escolar, sobre a escola e sobre o educador, tomando sua própria teoria do amadurecimento pessoal como base dessa discussão, a fim de indicar que em educação está em jogo muito mais do que os êxitos e fracassos dos alunos e professores e que o ideal de sucesso educacional, muitas vezes exigido de ambas as partes, quando não levadas em consideração as dificuldades que cada pessoa tem em lidar com seu próprio amadurecimento, pode levar a um tipo de perigo extremo, a saber, à prostituição da educação.

Palavras-chave: Winnicott. Amadurecimento. Educação. Sucesso e fracasso.

Winnicott and the danger of “prostitution of the education”

Abstract: The main of this article is to point out some ideas of Winnicott about children in school age and about school and teachers. We take his own maturation's theory as start point of this discussion in order to show that education is not only a question of successes or fails of elevens or teachers, but we have to pay attention to the difficulties that each person has to deal with his own maturation process. When this is not took into account we can reach a kind of extreme danger: the danger of prostitution of the education.

Key-words: Winnicott. Maturation. Education. Success and fail.

* Doutor em Filosofia pela Universitat Freiburg (Albert – Ludwigs) e pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Universidade Estadual de Londrina, PR. E-mail: edersan@hotmail.com

Introdução

Winnicott, como se sabe, era pediatra e psicanalista e não um educador em sentido estrito. Nem por isso ele deixou de se preocupar com questões políticas, sociais e educacionais de seu país¹.

O tema guia de Winnicott não é a educação e sim o amadurecimento pessoal. Porém, dentro do quadro de desenvolvimento de uma teoria sobre o amadurecimento, a educação torna-se um tema de extrema relevância. É importante registrar que não há garantias de que toda criança alcançará sempre amadurecimento pessoal suficiente para poder lidar com os problemas que podem surgir em idade escolar.

Diante disso, nossa intenção aqui é traçar algumas considerações que Winnicott faz sobre a criança em idade escolar, sobre a escola e sobre o educador, tomando como referência sua própria teoria do amadurecimento pessoal, para, por um lado, mostrar que em educação está em jogo muito mais do que os êxitos e fracassos dos alunos e professores, e, por outro, que o ideal de sucesso educacional que muitas vezes é exigido de ambas as partes, quando não levadas em consideração as dificuldades que cada pessoa tem em lidar com seu próprio amadurecimento, pode levar a um tipo de perigo extremo, a saber, à prostituição da educação.

Para que essa proposição se torne mais clara, é necessário que nosso leitor conheça minimamente como Winnicott concebe sua teoria do amadurecimento pessoal e o modo como nós abordamos² essa teoria. Após essa breve apresentação, retomaremos algumas considerações que esse psicanalista inglês faz sobre o tema deste artigo.

¹ Várias referências a esses temas podem ser encontradas no livro *O Gesto Espontâneo*. Trata-se de uma coletânea de cartas escritas por Winnicott sobre diferentes assuntos psicanalíticos. Temas como a democracia, monarquia e uso da pílula são encontrados em diversos livros seus. Ver também outras obras como *Privação e delinquência*, *Família e o desenvolvimento individual*, *Tudo começa em casa*, *Natureza Humana e Explorações Psico-analíticas*.

² Abordagem que vem sendo desenvolvida junto ao Grupo de Pesquisa e Práticas Psicoterápicas (Grupo PPP) da PUC-SP há mais de uma década.

Teoria do amadurecimento – uma breve discussão

A teoria do amadurecimento pessoal de Winnicott é formada pelo conjunto de conceitos e idéias que se encontram em suas diversas obras sobre teoria e prática psicanalíticas.³

Por ser muito ampla, decidimos adotar certo ponto de vista para a sua leitura. Apresentamos alguns momentos dessa teoria que nos permitem vislumbrar qual ontologia⁴ encontra-se aí indicada, com vistas a alcançar a continuidade de ser e sua relação com sentido de ser na teoria do amadurecimento pessoal de Winnicott.

Constitui-se preocupação da psicanálise tradicional alguns dos seguintes temas: as pulsões, a forma de relacionamento do sujeito com os objetos (bons ou maus), os significados e/ou significantes que o sujeito pudesse produzir em seu discurso. Isso, com efeito, fez com que, mesmo quando o estudo psicanalítico se referisse a crianças muito novas, nunca se chegasse ao momento inicial do existir humano, ou melhor, fez com que nunca se olhasse esse momento como decisivo para o trabalho que estava sendo realizado, como indica o próprio Winnicott (1999, p. 33):

Gradualmente, a psicanálise foi ampliada, de modo a abranger até mesmo as crianças muito novas, digamos de dois anos e meio de idade. Isto, entretanto, não foi suficiente para o objetivo que temos em vista aqui, uma vez que as criancinhas de dois anos e meio estão, surpreendentemente, muito distantes de seus primeiros meses de vida, a menos que sejam doentes e imaturas.

Otto Rank e Melanie Klein são autores que, à primeira vista, poderiam ser citados como dois daqueles que tentaram trazer alguma contribuição para os momentos iniciais. Porém só à primeira vista. Rank, em sua teoria sobre o trauma do nascimento, estava preocupado com a

³ No Brasil, pode-se encontrar uma apresentação muito clara e minuciosa dessas idéias e conceitos no livro *A Teoria do Amadurecimento de D. W. Winnicott*, escrito por Dias (2003).

⁴ “Ontologia” aqui está referida à idéia de Kuhn que, em sua teoria da mudança de paradigmas da ciência, é chamada de “componentes metafísicos”. Um aprofundamento maior do tema pode ser encontrado em Santos (2006).

etiologia da angústia e não com o bebê em seu momento inicial. Ademais, suas concepções já foram criticadas inclusive pelo próprio Freud, que as colocou em dúvida, pois considerava-as altamente contestáveis (*höchst anfechtbar*) teoricamente (FREUD, 1991, vol. XIV, p. 166).

Quanto a Klein, embora ela tenha voltado sua atenção para os relacionamentos iniciais entre mãe e bebê, não chegou a investigar a possibilidade de que problemas psíquicos pudessem estar ligados aos estágios mais iniciais do existir e não encerrados nas fantasias do bebê no tocante a um seio bom ou mau.⁵

A psicanálise, todavia, continuou avançando na constituição da sua história. E foi Winnicott quem chamou a atenção para a importância desses primeiros momentos da vida do ser humano, por meio da apresentação dos estágios iniciais da vida do bebê.

Assim, torna-se importante investigar esses momentos, uma vez que, parece-nos, remetem-se à problemática ontológica do início do sentido de ser. Esta, na teoria do amadurecimento de Winnicott, vai nos levar a uma discussão anterior, relativa à continuidade de ser.

Para que tal estudo seja possível, é preciso atentar para o fato de que o paradigma a conduzir essa investigação não é mais o mesmo que conduziu Freud em suas pesquisas, ou seja, aquele da teoria das pulsões reforçado pela da sexualidade, tendo como exemplar o complexo de Édipo.⁶ O que estamos nos referindo aqui é o da teoria do amadurecimento pessoal, que tem como exemplar o bebê no colo da mãe (LOPARIC, 1997, p. 58). Essa teoria é formada pelo conjunto das concepções e idéias que Winnicott usa para constituir a sua teoria e prática psicanalíticas e diz respeito ao desenvolvimento emocional e psíquico do ser humano desde o seu nascimento.

Existir como um ser humano implica realizar certas tarefas e conquistas essenciais ao amadurecimento. Essas conquistas são marcadas por certas tendências, e a tendência à integração aparece como principal

⁵ Para Winnicott (1987, p. 52), suas idéias sobre os estágios iniciais e as fantasias dos bebês teorizadas por Klein são conceitos completamente diferentes. Sobre essas idéias de Klein, ele diz, com certa ironia, que é “um ponto de vista interessante, do tipo extremo”.

⁶ Note-se que a questão dos instintos (*instincts*), da sexualidade ou do complexo de Édipo não deixou de ter sua importância na psicanálise winnicottiana, mas não possui mesma centralidade que tem na teoria freudiana. Para uma discussão sobre esse tema, ver Santos (2001).

característica do processo maturativo. Esta deve se dar no tempo e no espaço e está relacionada ao cuidado suficientemente bom. Outra tendência, relacionada ao manejo, é a personalização, que, quando vai bem, proporciona o relacionamento do ego com um ego corporal, tendo a pele como membrana limitante. Uma última tendência que pode ser destacada é o início das relações objetais, possibilitada pela apresentação de objetos, momento em que o bebê começa a descobrir e a se adaptar, por si mesmo, aos objetos – esse momento não equivale àquele da satisfação pulsional tão acentuado pela teoria freudiana (WINNICOTT, 1996 [1962], p. 59).

Devido ao fato de essa tendência à integração ser um estado a ser alcançado, a busca é, então, pelo estabelecimento de um *self* unitário. É com a proteção que a mãe suficientemente boa⁷ oferece ao ego, a fim de evitar o surgimento das angústias impensáveis, que o ser humano pode constituir a sua personalidade no sentido de uma continuidade existencial.

Pode-se dizer que uma proteção do ego suficientemente boa pela mãe (em relação às angústias impensáveis) possibilita ao novo ser humano construir uma personalidade no padrão da continuidade existencial (WINNICOTT, [1962], 1996, p. 60).

A conquista da integração está baseada na unidade pessoal do ser, por isso a questão da continuidade existencial aparece em primeiro plano. Para que o lactente exista como uma unidade, é preciso um cuidado suficientemente bom, a fim de que ele possa diferenciar o seu “eu” do que é “não-eu”. Winnicott ([1962] 1996, p. 61) descreve essa questão assim:

A integração está intimamente ligada à função ambiental de segurança [holding]. A realização da integração é a unidade. Primeiro vem o “eu” que inclui “todo resto é não-eu”. Então vem eu sou, eu existo, adquirei experiências, enriqueço-me e tenho uma interação introjetiva e projetiva com o não-eu, o mundo real da realidade compartilhada.

⁷ *Suficientemente boa* quer dizer boa na medida certa, sem exageros para mais ou para menos no seu cuidado com o bebê, isto é, adaptação às necessidades físicas do bebê, que proporciona, num primeiro estágio, um sentimento de segurança e confiabilidade no ambiente. (Cf. WINNICOTT, 1967, p. 199)

Estando integrado, o bebê pode passar do estágio da dependência absoluta, que exige um alto grau de adaptação por parte da mãe às suas necessidades, para o estágio da dependência relativa, que vem a ser um estágio de adaptação às falhas graduais da mãe. Por fim, no desenrolar desse processo maturativo, o lactente segue rumo à independência que lhe possibilita se defrontar com o mundo e com todas as suas complexidades (WINNICOTT, [1963] 1996, p. 83-92).

Outro aspecto desse processo de amadurecimento também é relevante de ser mencionado, o do relacionamento do bebê com os objetos e da forma como ele começa a se relacionar com o mundo a sua volta. Para tanto, é preciso pensar no conceito de objetos transicionais. Winnicott define como objetos transicionais aqueles objetos usados no controle da realidade externa, e como fenômeno transicional a técnica empregada para esse controle (WINNICOTT, 1988, p. 106).

Isso quer dizer que o objeto que é percebido objetivamente por nós será percebido pelo bebê como um objeto subjetivo, pois é criado por ele por uma espécie de alucinação. Sendo assim, a mãe deve apresentar os objetos ao bebê no momento adequado, a fim de que ele, em alucinando um objeto (punho, dedos, pulso, etc.), tenha a ilusão de que esse objeto pode ser criado e de que o que é criado é o mundo.

A mãe é boa (...) quando deixa um objeto real estar exatamente onde o lactente está alucinando um objeto tanto que, de fato, o lactente tem [*gains*] a ilusão de que o mundo pode ser criado e que o que foi criado é o mundo (WINNICOTT, [1959] 1989, p. 53).

A mãe possibilita ao bebê a ilusão de que os objetos da realidade externa podem ser reais para ele mesmo, pois os objetos só podem ser alucinados se forem sentidos como reais.

O que permite a continuidade da ilusão, com modificações graduais na onipotência, são exatamente esses fenômenos que se iniciam com o apego ao objeto transicional e dão início à capacidade de simbolização, desenvolvem-se depois na possibilidade de brincar e se estendem, à medida que o amadurecimento prossegue, por todo o espaço cultural (DIAS, 1998, p. 156).

O que para nós poderia parecer loucura, isto é, viver em um estado alucinatório, é uma condição na qual o bebê, graças aos objetos transicionais, parece se encontrar o tempo todo.

O lactente com um objeto transicional está, em minha opinião, o tempo todo neste estado [alucinatório] que nós lhe permitimos estar e embora isso seja loucura, não se deve chamar de loucura (WINNICOTT, [1959] 1989, p. 54).

Isso nos faz pensar em onipotência, aqui entendida como onipotência nos estágios da mais tenra infância. A partir de então, o lactente vai do sentimento de controle onipotente dos objetos ao abandono desse controle, e chega ao ponto culminante do reconhecimento de que outras coisas acontecem fora do seu controle pessoal: “A transição vai do controle onipotente dos objetos externos até o abandono [*relinquishment*] dos fenômenos que existem fora do controle pessoal” (p. 55).

Ora, alguma coisa parece mudar no que diz respeito às relações com os objetos. Na perspectiva winnicottiana, estes não são simplesmente dados na natureza, o que obriga o indivíduo que cai no mundo a ter de usar de complexas racionalizações para representá-los. Do ponto de vista do bebê, os objetos estão lá na natureza porque eles foram criados por ele e por qualquer outro dentro de um mundo subjetivo igualmente criado.

Num primeiro momento, a passagem do mundo dos objetos subjetivos para o mundo dos objetos objetivos parece ser impossível, já que cada um se sustenta em “realidade” diferente. Tal impossibilidade é, realmente, apenas aparente. Essa passagem, na verdade uma transição, é feita através de um espaço intermediário, um espaço potencial ou de uma terceira área do que existe (*third area of existing*), pois “o bebê ainda não tem o sentido do que é externo ou do que é interno, o lugar da relação é um ‘entre’” (p. 157). Assim, três áreas se nos apresentam. A primeira, em que o fundamental é o indivíduo psíquico ou a realidade interna, é a realidade psíquica pessoal, por meio da qual o indivíduo alucina (no sentido

winnicottiano) e pode criar; é a área do mundo subjetivo. A segunda área, a do mundo objetivo, é a da realidade externa, organizada gradualmente para distinguir o “eu” do “não-eu” e a fim de se estabelecer um *self*. Por fim, a terceira área é a do fenômeno transicional, que servirá de base para a simbolização, e é nela que se encontra o germe para a riqueza de uma vida cultural em sociedade.

Essas diferentes áreas da experiência não se sucedem uma à outra. O bebê, aponta Dias, não transita de um objeto ao outro, nem de um espaço ao outro, ele transita, nele mesmo, de um a outro sentido de realidade. Ela acrescenta (DIAS 1998, p. 158):

Pode ocorrer de o mesmo objeto, que é de início subjetivo, passar a ser transicional. Não se trata, portanto, de que um certo objeto é subjetivo e outro é transicional. O que se altera não é o objeto mas o sentido de realidade deste, e é a isso que Winnicott se refere quando diz que esse fenômeno nos permite observar algo sobre a natureza do objeto, ou seja, sobre a mudança na natureza do objeto dentro do processo de amadurecimento.

Percebe-se, assim, que Winnicott concorda, de certo modo, com a descrição que Freud oferece do complexo de Édipo, isto é, de que o objetivo que se apresenta na fantasia é o amor libidinal do filho pela mãe, o qual envolve a morte de alguém, a morte do pai. A punição vem em forma de castração, representada simbolicamente. Essa castração simbólica é uma espécie de alívio para a criança: “A angústia de castração é o que capacita a criança a continuar a viver, ou o que permite ao pai continuar vivo” (WINNICOTT, 1988, p. 49).

Embora Winnicott aceite essa formulação freudiana do complexo de Édipo, a perspectiva sob a qual ela vai ser encarada é totalmente outra. Há muitas coisas que antecedem a chegada à fase do Édipo.

Firmemente estruturada como uma unidade e tendo-se tornado uma pessoa total, pela integração dos instintos e da responsabilidade acerca dos resultados da vida instintual, pode-se dizer que a criança não está mais sujeita ao risco de psicose. Ela tem

agora saúde suficiente para enfrentar – e até para sucumbir – as dificuldades que são inerentes à administração da instintualidade no quadro das relações triangulares (DIAS, 1998, p. 180).

Só faz sentido usar o termo “complexo de Édipo” quando este descreve relações entre pessoas totais (*whole persons*). Portanto, para se alcançar a fase do complexo de Édipo, é preciso que a pessoa tenha sido bem cuidada e tenha tido um bom desenvolvimento da saúde, para que seja capaz de lidar com relações triangulares, ou seja, esteja preparada para aceitar a inteira força da capacidade de amar e as suas complicações.

Não é possível, segundo Winnicott, usar o termo “complexo de Édipo” aplicado às relações apenas entre duas pessoas, ainda mais quando uma delas, no caso, o bebê, ainda não atingiu a capacidade de perceber as pessoas que a rodeiam, nem a si mesma como uma pessoa completa.

Acredito que alguma coisa se perde quando o termo “complexo de Édipo” é aplicado às etapas anteriores em que só estão envolvidas duas pessoas, e a terceira pessoa ou objeto parcial está internalizado, é um fenômeno da realidade interna. Não posso ver nenhum valor na utilização do termo “complexo de Édipo” quando um ou mais de um dos três que formam o triângulo é um objeto parcial. No complexo de Édipo, ao menos do meu ponto de vista, cada um dos componentes do triângulo é uma pessoa total, não apenas para o observador, mas principalmente para a própria criança (WINNICOTT, 1988, p. 49).

O complexo de Édipo é um acontecimento normal e significa saúde em uma criança que vem, desde o seu nascimento, tendo um desenvolvimento suficientemente bom. As dificuldades pertinentes ao estágio edípico não são, explica Dias, “resultado de falhas ambientais ou de negligência, mas dificuldades próprias à vida e às relações interpessoais. A criança tem agora suas próprias dificuldades e elas não podem ser prevenidas por cuidado materno adequado” (DIAS, 1998, p. 181). Nesse período, desenvolvimento suficientemente bom

quer significar, para a criança, que sua família permaneça intacta, que seus pais, que já lhe são bem conhecidos, sejam capazes de tolerar e continuá-la amando, mesmo que ela os ataque com sentimentos que variam entre amor e ódio. No caso contrário, isto é, em um desenvolvimento que não teve sucesso suficiente, o que surge “são defesas contra a angústia que advêm do conflito pulsional. A principal dessas defesas é a repressão, momento em que surge um tipo especial de inconsciente: o inconsciente reprimido” (p. 182). Antes de indicar saúde, essas defesas podem nos remeter a sintomas que indicam doenças psíquicas causadas por um conflito de ambivalência que não conseguiu chegar a uma boa resolução.

O complexo de Édipo representa assim a descrição de um ganho em saúde. A doença não deriva do complexo de Édipo, mas da representação das idéias e inibição das funções que seguem ao doloroso conflito expresso pelo termo ambivalência, como, por exemplo, quando o menino se percebe odiando, desejando matar e temendo o pai que ele ama e em quem confia, porque está apaixonado pela esposa do pai (WINNICOTT, 1988, p. 50).

Dessa forma, poder-se-ia pensar que, também em Winnicott, o complexo de Édipo é universal, já que é um acontecimento normal da saúde do ser humano. Mas isso não é verdade. O próprio Winnicott desautoriza esse tipo de conclusão, pois se complexo de Édipo é saúde, isso pressupõe um certo amadurecimento para se chegar até lá e, como se sabe, são muitos os que não conseguem chegar a um momento, em princípio, tão simples quanto o complexo de Édipo.

Poderia-se ver que no caso neurótico mais ou menos puro o material pré-genital era regressivo e a dinâmica pertencia ao período dos quatro anos, mas por outro lado, em muitos casos havia doença e uma organização de defesas pertencentes a períodos anteriores da vida do lactente e muitos lactentes na verdade nunca chegaram a uma coisa tão simples como o complexo de Édipo na meninice (WINNICOTT, [1962] 1996, p. 175).

Em outros momentos, Winnicott reafirma esse seu ponto de vista de que não é possível assumir a universalidade do complexo de Édipo. Por exemplo, falando sobre o uso do objeto no contexto de *Moisés e Monoteísmo* de Freud, afirma:

Não é que Freud esteja errado sobre o pai e a quantidade libidinal que se tornou reprimida. Porém, deve-se observar que uma proporção de pessoas no mundo não alcançou o complexo de Édipo. Elas nunca chegaram tão longe no seu desenvolvimento emocional. Portanto, para elas a repressão da figura paterna libidinizada tem pouca relevância (WINNICOTT, [1969] 1989, p. 241).

Winnicott é da opinião que, se se quiser obter algum progresso, é preciso tomar outro ponto de partida para se estudar teorias como a da psicose – esquizofrenia e paranóia –, pois o complexo de Édipo não consegue responder às questões trazidas por esses tipos de problemas psíquicos.

Para se fazer progressos em direção de uma teoria das psicoses utilizável [*workable*], os analistas devem abandonar a completa [*whole*] idéia de esquizofrenia e paranóia entendidas em termos de regressão a partir do complexo de Édipo (p. 246).

Os enfoques, as perspectivas, os pontos de partida mudaram. Winnicott, assim como muitos psicanalistas, trata de pacientes com problemas de ordem psíquica usando termos e conceitos que estão presentes na psicanálise de Freud e de Klein sem, no entanto, falar mais das mesmas coisas que esses autores. A psicanálise de Winnicott não é mais a mesma que a de Freud. Quais as diferenças entre um e outro e o que isso implica?

As diferenças parecem surgir quando vários pontos da teoria freudiana e winnicottiana aparecem contrastados. As abordagens teóricas de ambos os autores tomam rumos diferentes, pois cada um tinha preocupações diferentes (por exemplo, Freud queria que a sua teoria psicanalítica fosse vista como uma teoria científica, enquanto

Winnicott não demonstrava essa preocupação) e via o indivíduo que estava sob sua análise de modo diverso.

Algumas considerações winnicottianas sobre a educação

Como pôde-se perceber, Winnicott ([1965] 1975, p. 203) não está interessado em explicar os acontecimentos psíquicos e os do mundo com base em uma teoria da pulsões (*Triebe*) tal como tentou Freud⁸. Winnicott fala de necessidades (*needs*): “as necessidades dos bebês e crianças pequenas não são variáveis, são inatas e inalteráveis.”

Estamos sempre em um processo de desenvolvimento maturativo que só termina com a nossa própria morte (Cf. WINNICOTT, [1963] 1996, p. 83-92). Desde o nosso início como bebês, essas necessidades que procuramos realizar implicam certas condições que precisam ser preenchidas e que variam de acordo com a idade de cada criança. Winnicott acrescenta,

Essas condições só precisam ser suficientemente boas, dado que a inteligência da criança se torna cada vez mais apta para ter em conta a possibilidade de fracassos e para dominar a frustração mediante uma prévia preparação. Como se sabe, as condições que são necessárias para o crescimento individual da criança não são estáticas, assentes e fixas em si mesmas; encontram-se num estado de transformação qualitativa e quantitativa, em relação à idade da criança e às necessidades em constante mutação.⁹

Uma dessas condições é a conquista da maturidade apropriada à idade. Essa conquista implica tanto uma elaboração gradual do eu como um todo, como uma unidade, quanto “um desenvolvimento gradual da capacidade de sentir que o mundo externo e o mundo interno são coisas relacionadas, mas não idênticas ao eu, o eu é individual e particular e jamais o mesmo em duas crianças” (WINNICOTT, [1963] 1996, p. 205).

⁸ As tentativas freudianas de explicar a sociedade e o homem a ela pertencente com base em uma teoria das pulsões podem ser encontradas em várias obras, como *Totem e Tabu*, *O mal estar na civilização*, *Moisés e o monoteísmo*.

⁹ Idem, *ibidem*.

Tendo uma criança conquistado maturidade suficientemente apropriada à sua idade e tendo ela conseguido elaborar a realidade de um “mundo externo”¹⁰, é preciso então pensar a escola e a educação no mundo dessa criança. Qual a função da escola e qual o papel da educação – em especial, o papel do educador – no processo de amadurecimento pessoal?

Winnicott ([1963] 1996, p. 214) oferece uma resposta bastante clara quanto à função da escola: “a função da escola maternal não é ser um substituto para uma mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha”. Embora ele se refira à escola maternal, isso poderia ser estendido àquelas de nível fundamental, pois a função que se espera da escola é a mesma, a saber, que ela não seja um substituto para uma ausência familiar. A escola, acrescenta Winnicott, deve servir como um apoio e não como uma alternativa para o lar da criança. Ela [a escola] pode fornecer oportunidade para uma profunda relação pessoal com outras pessoas que não os pais. Oportunidades se apresentam na pessoa daquele que educa e na de outras crianças, bem como no estabelecimento de uma tolerante estrutura em que as experiências podem ser realizadas (cf. WINNICOTT, (1965) 1975, p. 217).

Entre essas oportunidades, a escola pode criar condições para que o “mundo de fantasias” das crianças e a realidade possam coexistir de maneira enriquecedora, ou seja, criam-se condições para o que é intermediário entre o sonho e o real; principalmente, as brincadeiras são respeitadas e empregam-se estórias, desenhos e música (p. 219).

Nessa relação entre mãe-criança-escola (esta aqui representada, sobretudo, pelo educador) cada uma das partes desempenha papel bastante distinto. Vale, na longa citação que se segue, observar como Winnicott descreve esses papéis:

Quanto ao papel da mãe:

¹⁰ Coloco entre aspas para ressaltar que não se trata de um mundo metafísico, como se agora existisse um mundo X, no qual estou vivendo, e então, depois, devo alcançar um mundo Y, mais perfeito, mais real. O mundo – seja interno ou externo – é sempre o mesmo, o que muda é a compreensão que se tem dele; algo que se dá gradualmente, através da conquista da maturidade.

A mãe não precisa ter uma compreensão intelectual da sua tarefa, uma vez que está preparada para a mesma, em sua essência, pela orientação biológica em relação ao seu próprio bebê. É mais o fato de sua devoção ao bebê do que o seu conhecimento autoconsciente que a torna suficientemente boa para obter pleno êxito nas primeiras fases da criação do filho.

O caminho a ser trilhado pela professora do maternal:

Uma jovem professora da escola maternal não está biologicamente orientada para qualquer criança (...). Para ela, é portanto necessário ser levada gradualmente a compreender que está na presença de uma psicologia complexa de crescimento e adaptação infantis, a qual necessita de condições especiais de meio ambiente.

Quanto ao papel da professora do nível fundamental:

Uma professora de crianças mais velhas tem de estar mais apta a apreciar intelectualmente a natureza desse problema de crescimento e adaptação. Felizmente, não precisa de saber tudo, mas deve estar temporariamente capacitada para aceitar a natureza dinâmica dos processos de crescimento e a complexidade do assunto, ávida por aumentar o seu conhecimento dos detalhes mediante observações objetivas e estudos bem planejados (WINNICOTT, (1965) 1975, p. 215).

Quanto à criança, Winnicott considera que sua entrada na escola é um choque em suas relações pessoais com a mãe. Choque que, dependendo de como foram realizadas suas conquistas pessoais até o momento do seu ingresso escolar, ela está preparada para suportar.

A criança enfrentará esse choque mediante o desenvolvimento de outra capacidade, ou seja, de relações pessoais com outras pessoas além da mãe. É em virtude de a professora constituir o objeto dessa relação pessoal não-materna, que ela deve reconhecer que, para a criança, ela não é uma pessoa “vulgar” e não pode conduzir-se de um modo “vulgar”. Ela deve, por exemplo, aceitar a idéia de que a criança só gradualmente chegará a ponto de cedê-la a outras crianças sem ficar perturbada (p. 222).

Sendo aquele que educa uma figura tão importante, qual a natureza de sua relação com os alunos? O educador é um influenciador, é aquele que sente uma necessidade urgente de ensinar, tal como aquela pessoa “com uma grande necessidade de dar, de encher os demais, de meter-se na pele de outras pessoas, realmente para provar a si mesma que o que tem a dar é bom” (p. 227). E isso não é um aspecto negativo. O professor, na perspectiva de Winnicott,

[...] gosta de ensinar e ganha tranqüilidade através do êxito, mas não necessita absolutamente do êxito para a sua saúde mental; o aluno também sente prazer em corresponder àquilo que o professor tem para lhe oferecer, para reter tudo quanto ele ensina ou acreditar em tudo o que qualquer professor ensina (p. 228).

Nem por isso o professor deixa de se frustrar ao ver que o ensino é sempre imperfeito, que ele inevitavelmente comete erros ou que seu campo de trabalho está contaminado pela mediocridade. Porém, pior que a frustração, diz Winnicott, é ter que suportar “o fato do bom ensino do professor ser algumas vezes rejeitado”. Pois as crianças podem transportar para a situação escolar as dúvidas e suspeitas que fazem parte de seu próprio caráter e experiências, que constituem uma parcela integrante das distorções sofridas pelo seu próprio desenvolvimento emocional (p. 229-230).

Qual é a consequência?

O professor tem de suportar esses desapontamentos e, por seu turno, a criança tem de suportar os acessos de humor e as dificuldades ou inibições de caráter do professor. Certas manhãs, até os professores podem saltar da cama de mau humor (p. 230).

A conclusão a qual Winnicott chega é que nessa relação entre educador e aluno, que implica sacrifício mútuo de espontaneidade e independência, se não houver espaço para que as crianças exerçam suas dúvidas e críticas sobre o trabalho que está sendo realizado, a educação será pobre de conteúdo, “mesmo quando os assuntos são bem

desenvolvidos”. Não se trata de pensar uma educação calcada sobre o simples êxito ou fracasso acadêmico. Sobre esse tema, o psicanalista inglês afirma:

O êxito pode meramente significar que uma criança encontrou ser o da sobrevivência o caminho mais fácil para lidar com um determinado professor, ou certo assunto, ou com a educação como um todo, uma boca sempre aberta com os olhos fechados, ou um engolir tudo sem inspeção crítica. Isso é falso, pois significa a existência de uma completa negação de dúvidas e suspeitas muito concretas. Tal estado de coisas é insatisfatório no que respeita ao desenvolvimento individual, mas é a matéria-prima para um ditador (p. 230).

Para terminar, gostaríamos de lembrar uma passagem de um livro de Adorno, *Educação e Emancipação*, em que ele procura definir e compreender o estado de barbárie ao qual chegamos em nossa busca desenfreada pela emancipação:

Suspeito que a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie (ADORNO, 1995, p. 159-160).

E ainda:

Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão (ADORNO, 1995, p. 119).

Como chegamos a tal estado de barbárie? Winnicott talvez não possa ajudar a responder, mas pode ajudar a entender a figura de um ditador capaz de arquitetar algo como Auschwitz, bem como o papel da educação e os perigos da barbárie:

No nosso exame da influência e de seu lugar apropriado na educação, acabamos por ver que a prostituição da educação reside no uso errado do que quase poderia ser considerado o mais sagrado atributo da criança: *as dúvidas sobre o eu*. O ditador conhece tudo a tal respeito e maneja o poder mediante a oferta de uma vida isenta de dúvidas (ADORNO, 1995, p. 119).

Ainda a título de conclusão, poderíamos mencionar outro exemplo que diz respeito mais ao desenvolvimento das competências dos alunos do que ao desenvolvimento de suas capacidades para o aprendizado de acordo com o seu momento de amadurecimento: trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). “Competência” é o conceito que direciona os PCN. Quando se pensa em desenvolvimento de competências estamos nos referindo também ao desenvolvimento da “eficiência” no aprender e no ensinar. Trata-se de um ensino-aprendizado direcionado pela questão do “fazer” e não pelo “estar capaz de”, “estar em condições de” ou de “poder ter dúvidas sobre” a ponto de não se conseguir ir em frente nas séries escolares. É uma questão de produção de resultados. Poder-se-ia questionar até que ponto esses parâmetros objetivam pensar a educação relativa ao amadurecimento e dificuldades pessoais de cada um ou até que ponto esse nivelamento – *malgré tout*, necessário para a constituição de políticas nacionais de educação – está a serviço de produzir estudantes competentes, mas que são destituídos pelo próprio nivelamento de sua condição de cidadãos maduros e conscientes, que podem trazer contribuições de grande valor para a sociedade pelo simples fato de que são eles mesmos, com todas as suas dúvidas e indecisões, e não uma “criação” social eficiente que subsume a condição humana a algo destituído de todo interesse pelos homens, e que tem assim sua própria condição como uma questão secundária.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

DIAS, E. O. **A Teoria das psicoses em D. W. Winnicott**. 1998. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

FREUD, S. **Totem und Tabu**. Gesammelte Werke. Frankfurt am Main: S. Fischer, 1986. v. IX.

_____. **Hemmung, Symptom und Angst**. Gesammelte Werke. Frankfurt a. Main: S. Fischer, 1991. v. XIV.

KUHN, T. **The structure of scientific revolutions**. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1970.

LOPARIC, Z. Winnicott e Melanie Klein: conflito de paradigmas. In: CATAFESTA, I. F. M. **A clínica e a pesquisa no final do século: Winnicott e a universidade**. São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

SANTOS, E. S. **D. W. Winnicott e Heidegger: a teoria do amadurecimento pessoal e a acontecência humana**. 2006. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 2006.

_____. O conceito de angústia no pensamento pós-metafísico. **Revista de Filosofia**, Curitiba: PUC-PR, n. 20, v. 18, jan./jun. 2005.

_____. **As angústias impensáveis em relação à angústia de castração**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, Campinas, 2001.

WINNICOTT, D. W. **Winnicott home is where we start from**. New York/London: W. W. Norton & Company, 1986.

_____. **The family and individual development**. London/New York: Tavistok Publications, 1984.

WINNICOTT, D. W. **A personal view of the kleinian contribution.** The Maturation Process and the Facilitating Environment. Madison/Connecticut: International Universities Press, [1962] (1996).

_____. **Ego integration in child development.** The Maturation Process and the Facilitating Environment. Madison/Connecticut: International Universities Press, [1962] (1996).

_____. **From dependence towards independence in the development of the individual.** The Maturation Process and the Facilitating Environment. Madison/Connecticut: International Universities Press, [1963] (1996).

_____. **Human nature.** New York: Brunner/Mazel, 1988.

_____. **Os bebês e suas mães.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **The fate of the transitional object.** Psycho-analytic explorations. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press, [1959] (1989).

_____. **The use of an object in the context of Moses and Monotheism.** Psycho-analytic explorations. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press, [1969] (1989).

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

_____. **Deprivation and delinquency.** London: Routledge, 1994.

_____. **A criança e o seu mundo.** Rio de Janeiro: Zahar, [1965] (1975).

*Recebido em: 5 de março de 2008.
Aprovado em: 5 de junho de 2008.*