

A dissociação do *self* e suas implicações na educação

Sanny Silva da Rosa

Com a noção de “educador suficientemente bom”, este artigo propõe aplicar as idéias de Winnicott ao terreno, pouco explorado por ele, da educação formal das crianças.

O suplício de Tântalo como dissociação do *self*

Conta-nos o mito grego que Tântalo, soberano da Lídia, orgulhoso pelo seu poder, riqueza e sobretudo pela admiração de seus súditos, certa vez ousou desafiar os deuses. No intuito de pôr à prova a clarividência dos olímpicos, convidou-os para um banquete no qual serviu, como prato principal, a carne de seu próprio filho, Pélope. Indignados, os deuses o condenaram a padecer de fome e sede

insaciáveis. Assim, o conhecido suplício de Tântalo consistia em permanecer perto da água que, não obstante, se afastava a cada vez que se aproximava para bebê-la, e sob árvores cujos ramos encolhiam quando lhes tentava colher os frutos. O castigo de Tântalo foi de certo modo perpetuado por Níobe, sua filha, que a

Sanny Silva da Rosa é delegada, doutora em Educação pela PUC/SP, professora de Filosofia da Educação da PUC/SP e da Universidade São Marcos e autora do livro: *Construtivismo e Mudança*, São Paulo, Cortez.

exemplo do pai buscou afirmar sua importância através dos filhos. Rainha de Tebas, bela, poderosa e temida, Níobe orgulhava-se sobremaneira por possuir sete filhos e sete filhas, dotados de beleza, inteligência e bondade incomuns. Mas justamente, recairia sobre eles a desgraça com a qual Níobe foi vingada pelos deuses. Um a um, todos os filhos pagaram com a própria vida o ato audacioso da mãe, movido pela inveja, de humilhar publicamente Latona - mãe de Apolo e Ártemis - em cerimônia na qual a cidade de Tebas dedicava oferendas e orações àquela divindade. Conta ainda a lenda que Níobe só, rodeada pelos cadáveres dos filhos, foi aos poucos enrijecendo, perdendo os movimentos, até transformar-se numa estátua cujo único sinal de vida eram as lágrimas que para sempre passaram a correr sobre sua face endurecida.

A interpretação comum de tais lendas alerta quase sempre para as consequências que podem sofrer aqueles que ousam desafiar a autoridade dos deuses. Todavia, gostaria de lançar sobre elas um outro olhar. Um olhar que, contrariando possíveis leituras moralistas, apontasse para as consequências de um certo tipo de encontro humano sobre o viver criativo e autêntico. Sugiro que Tântalo e Níobe não ousaram transgredir os limites impostos pelas divindades, mas antes, os limites de sua própria humanidade. Tomados pelo desejo ilimitado de afirmar sua onipotência, a ousadia dos dois personagens não teria sido exatamente a tentativa de submeter o *outro* (os filhos) a si *mesmos*? Deste ponto de vista, o castigo de Tântalo e Níobe foi sofrer os efeitos de seus desejos onipotentes: a privação de levar a termo o seu próprio gesto.

Uma das questões centrais sugeridas por tais tramas lendárias diz respeito à inexorabilidade desse castigo. Se pensarmos que participamos todos, como filhos, do universo simbólico embalado nos

braços maternos da cultura, poderíamos nos perguntar se não estaríamos condenados a suprimir nosso *gesto autêntico* e criativo, pressionados pela ação invasiva dos desejos anônimos de uma emaranhada teia cultural. A julgar esta questão pelos olhos do modelo proposto por exemplo por Jaques Lacan, as perspectivas não são nada animadoras.¹ Em Winnicott, contudo, o suplício de Tântalo não se configu-

O que vê o bebê quando olha para o rosto da mãe?

Normalmente, ele mesmo, afirma Winnicott.

ra como castigo eterno, mas como vicissitude de um *self* dissociado. Este tema estará sob o foco de minha atenção exatamente por se constituir numa chave importante para compreender a origem de muitas das dificuldades que cercam o *fazer pedagógico* autêntico.

Com efeito, o entendimento do tema da dissociação do *self* passa pela compreensão do valor e do papel do *rosto* da mãe no desenvolvimento primitivo infantil que conduzirá ao processo de *integração* vivido pelo bebê. A certa altura Winnicott se pergunta: "O que vê o bebê quando olha para o rosto da mãe?" Em seguida, responde: "Sugiro que, normalmente, o que o bebê vê é ele mesmo.

Em outros termos, a mãe está olhando para o bebê e aquilo com o que ela se parece se acha relacionado com o que ela vê ali"² Para bem compreender Winnicott, é preciso entender que, ao dizer "*normalmente*", ele está se referindo à qualidade do olhar de uma mãe capaz de se identificar de tal modo com o seu bebê a ponto de proporcionar a ele uma adaptação praticamente completa. Vale ressaltar que em nenhum de seus escritos Winnicott deixa transparecer a idéia de que o olhar da mãe é um olhar desinteressado ou vazio de desejos. Muito menos sugere que assim devesse ser, a fim de evitar possíveis intrusões. O desejo da mãe não é em si mesmo invasivo, mas expressa algo com o que o bebê pode se comunicar. O olhar invasivo, ao contrário, é aquele que reflete o próprio humor da mãe ou, o que é pior no seu entender, o olhar que reflete "*a rigidez de suas próprias defesas*." A mãe que não reage, isto é, *cujos* *rosto é fixo* acostuma o seu bebê a olhar e não ser visto. As consequências desse *fracasso materno* são, primeiro, o paulatino atrofiamento da capacidade criativa da criança e, na sequência, a formação de uma série de mecanismos de defesa que conduzirão ao que Winnicott denominou *falso self*.

Aos educadores, interessam menos as consequências estritamente ligadas à clínica psicanalítica, e muito mais as repercussões desse processo no terreno da criatividade e do ulterior envolvimento do indivíduo com o mundo da cultura. Assim, Winnicott nos ensina que quando a criança olha e aquilo que ela vê é sempre o rosto da mãe, seja expressando seus próprios humores ou a fixidez de algo indecifrável para ela, sucede que desde muito cedo o bebê começa a desenvolver um esforço de *compreensão* e, mais do que isso, de *previsão* das possíveis reações da mãe, com a finalidade de se defender de eventuais ataques percebidos como muito ameaçadores.

“Alguns bebês, tantalizados por esse tipo de relativo fracasso materno, estudam as variáveis feições maternas, numa tentativa de prever o humor da mãe, exatamente como todos nós estudamos o tempo. O bebê rapidamente aprende a fazer uma previsão: “Por enquanto, posso ficar seguro, esquecer o humor da mãe e ser espontâneo, mas, a qualquer momento, o rosto dela se fixará ou seu humor dominará; minhas próprias necessidades pessoais devem então ser afastadas, pois, de outra maneira, meu eu (*self*) central poderá ser afrontado”.⁴

É bem possível que o leitor atento tenha percebido a alusão ao mito a que me referi no início. Análogo ao sofrimento de Tântalo, o bebê busca encontrar-se no olhar da mãe que, contudo, não o reflete. Nesse vaivém de olhares desencontrados, perde a possibilidade de um *gesto autêntico*. Engolido, como “prato principal”, o núcleo verdadeiro do *ser* cede espaço a racionalizações que, dissociadas daquele, cumprirão a função não de um pensar autêntico e criativo, mas de um pensar que se desenvolve submisso. É assim que “a percepção toma o lugar da apercepção, toma o lugar do que poderia ter sido o começo de uma troca significativa com o mundo...”⁴

Obrigado a uma série de mecanismos de defesa, o bebê desenvolve “um *self* que cuida de si próprio” e dá início à “organização de um aspecto falso da personalidade.”⁵ Assim, a divisão do eu entre um *self verdadeiro* que passa a se submeter a um *falso self* diz respeito a um tipo de *dissociação* que pode ajudar a esclarecer o porquê da distância entre certos *fazeres* e os discursos acerca desses mesmos *fazeres* na vida adulta. Ou, ainda, pode ajudar a compreender alguns obstáculos que se opõem à articulação coerente entre teoria e prática. Penso também que, a partir dessa compreensão, talvez seja possível superar algumas dificuldades

vividas no âmbito das práticas educativas. Para tanto, vale ainda explicitar melhor de que maneira o falso *self* se organiza como um modo particular de funcionamento do eu, bem como as funções que, a partir de então, passa a desempenhar. Farei isto dirigindo a análise desta questão para o campo que interessa mais de perto aos educadores, ou seja, apontando para as consequências dessa dissociação sobre o pensamento e a criatividade.

Uma das contribuições mais

corpo que não se distingue da psique, até porque “o indivíduo não sente a psique como estando localizada no cérebro, ou em qualquer outro lugar”⁶.

Se o bebê atravessou de modo satisfatório os estágios mais antigos do desenvolvimento, a mente se desenvolve como uma função do psique-soma. Mas, adverte Winnicott, “se a mãe ficar longe por um período de tempo além de certo limite”⁷ - aquele considerado tolerável pelo bebê - ou se, por outra via, a criança é

Análogo ao sofrimento de Tântalo,
o bebê busca encontrar-se no
olhar da mãe que, contudo, não o reflete.

valiosas de Winnicott nesta direção encontra-se, sem dúvida, num estudo datado de 1949 intitulado “A mente e sua relação com o psique-soma”. Neste estudo o autor coloca em relevo as consequências de uma mente dissociada da sociedade “psique-soma” no viver criativo. A tese central é que, contrariando os pressupostos de inúmeros filósofos e cientistas e daqueles que, de um ponto de vista comum, insistem em localizar a mente na cabeça, “não há uma localização de um *self* mente e não existe uma coisa que possa ser chamada de mente”. Para Winnicott, só é possível conceber a mente separada do psique-soma num estado de dissociação do *self*. Antes da constituição do *self* - portanto, durante o estágio de não-integração e de dependência absoluta da mãe - o que existe é um

submetida a um tipo de vivência tantalizante, em virtude de ameaças de invasão por uma mãe cujo rosto não reflete o seu filho, ocorre uma hipertrofia da função mental. É que “em reação a este estado anormal do meio ambiente, o pensamento do indivíduo começa a controlar e organizar os cuidados a serem dispensados ao psique-soma.” Como resultado, conclui Winnicott, “o funcionamento mental torna-se uma coisa em si” acompanhado de uma “dependência da mãe real” e de “um crescimento pessoal falso com base na submissão.”⁸

As vicissitudes de uma mente assim organizada dizem respeito à incapacidade de manter um relacionamento verdadeiro e criativo com a vida e de estabelecer uma comunicação autêntica consigo mesmo e com o mundo. E aqui é justo que

se dê o merecido destaque à importância do corpo próprio nesse processo. Não apenas por ser, como diz o filósofo, “o veículo de nosso ser no mundo” mas, fundamentalmente, porque existimos e somos no corpo e porque, antes mesmo que comecemos a fazer, com o auxílio da mente, um esforço de compreensão organizada de nossas experiências, é o corpo que primeiro as compreende. “Meu corpo tem seu mundo ou compreende seu mun-

Cabe ao educador cuidar para que o fazer do aluno se torne expressão de seu ser.

do” - afirma Merleau-Ponty - sem precisar passar por “representações”, sem subordinar-se a uma “função simbólica” ou “objetivante”. O valor dessa compreensão pré-conceitual se deve à autenticidade com a qual o corpo reage à experiência sensível proporcionando, em estado bruto e sob forma estética, aquilo que o filósofo chamou de “uma tomada de consciência global de minha postura no mundo intersensorial.”⁹

As contribuições da teoria da mente de Winnicott não se restringem à prática clínica. Estendem-se a muitos outros campos da atividade humana, o que nos autoriza a

dizer que, na área da educação e do ensino, compete aos educadores saber aproveitá-las, sobretudo para ampliar o conhecimento acerca das questões relativas à aprendizagem e aos fins do ato de educar. Assim, se o relacionamento satisfatório do par mãe-bebê puder ser usado como paradigma de uma relação pedagógica “suficientemente boa”, penso que nós, educadores, ganharemos muito se soubermos extrair algo da seguinte advertência sobre os vínculos entre a mente e o falso *self*:

“Um risco particular se origina da não rara ligação entre abordagem intelectual e o falso *self*. Quando um falso *self* se torna organizado em um indivíduo que tem um grande potencial intelectual, há uma forte tendência para a mente se tornar o lugar do falso *self*, e neste caso se desenvolve uma dissociação entre a atividade intelectual e a existência psicossomática. (...) O mundo pode observar êxito acadêmico de alto grau, e pode achar difícil acreditar no distúrbio do indivíduo em questão; que quanto mais é bem sucedido, mais se sente falso. Quando tais indivíduos se destroem de um jeito ou de outro, ao invés de se tornarem o que prometiam ser, isto invariavelmente produz uma sensação chocante naqueles que tinham depositado grandes esperanças no indivíduo.”¹⁰

Winnicott não dirigiu tais palavras a educadores, embora em algumas situações específicas¹¹ sua fala tenha se dirigido diretamente a eles. De todo modo, é legítimo sentirmo-nos implicados nela, uma vez que, na condição de professores-educadores, não raro esquecemos da pessoa (*ser= self*) do aluno reivindicando exclusivamente o seu fazer. Alguns poderão objetar que a tarefa do professor não se confunde com a da mãe, e mais, quer ela tenha sido suficientemente boa ou não, o que se espera do aluno na escola é muito diferente do que se espera do paciente no divã. Tal

objeção é justa, e no limite, se quisermos aproveitar as teses winnicottianas na educação, será necessário sem dúvida adaptá-las a esta realidade específica. Todavia, a mesma objeção pode ser usada como reforço das dissociações vividas no interior da escola. Será preciso, então, compreender que aquilo que Winnicott apresentou como padrão desejável das relações mãe-criança se estende a todas as relações “eu-outro” e às diversas fases da vida de uma pessoa. Disso decorre que também, e talvez principalmente na escola - visto ser este um lugar potencialmente privilegiado de criação - a indissociabilidade do *self* deve ser buscada como meta; e que cabe, sim, ao educador a tarefa de cuidar de que o fazer de seu aluno torne-se expressão de seu ser.

A dissociação entre o ser e o fazer

Do contato e com a familiaridade com as idéias de Winnicott vai ficando cada vez mais nítido um dos aspectos distintivos de seu pensamento em relação às teorias psicanalíticas consideradas clássicas. Refiro-me à preocupação deste autor com os fatores ambientais na promoção do que ele mesmo classificou como “saúde”. Para Winnicott, a noção de saúde ou de vida saudável não se reduz absolutamente ao universo psíquico, entendido como território exclusivo da subjetividade. Ao contrário, relaciona-se com a qualidade do viver. Somente reconhecendo isto é que se pode de fato compreender o sentido de uma frase que, a meu ver, melhor sintetiza o seu pensamento: “Somos em verdade pobres se somos apenas sãos.”¹²

E o que promove tal sentimento? “Mais do que qualquer outra coisa [é a] apercepção criativa” do mundo. Esta é uma tese tão central no pensamento do autor, que não

parece equivocado afirmar que por isso mesmo dedicou grande parte de sua obra ao tema da criatividade. O conjunto desses trabalhos permite

conhecimento). Trata-se das noções de “elementos masculinos puros” e de “elementos femininos puros” presentes nas primeiras “relações de

o seio (ou a mãe), no sentido de que o objeto é o sujeito.”¹⁵

A relação de objeto do *elemento feminino puro* se dá com base na identidade, isto é, trata-se de um acontecimento ocorrido no interior da unidade eu-outro (mãe-bebê) e vivido numa condição de dependência tão absoluta, que ainda não se pode falar em termos do sentimento de “estar-em-união-com”. “Duas pessoas separadas podem sentir-se em união, mas aqui, nessa área que examino - diz Winnicott - o bebê e o objeto são um.”¹⁶ Encontramo-nos aqui, possivelmente, com uma das noções mais complexas e controvertidas do pensamento de nosso autor, mas que se constitui no núcleo central de suas teses. Pois, se a própria expressão “relação de objeto” do *elemento feminino puro* indica uma comunicação entre um *eu* e um *outro*, de que modo seria possível admitir um *relacionamento* com base na indiferenciação? Em primeiro lugar, é preciso distinguir entre aquilo que um observador vê e aquilo que o bebê vivencia. Em segundo, só é possível considerar o que se passa nesse momento, se incluirmos o conceito de *mãe suficientemente boa*. É que esta, identificando-se de tal modo com as necessidades de seu bebê, abre o espaço entre, o espaço paradoxal onde ele vive a “ilusão de que existe uma realidade externa correspondente à sua própria capacidade de criar.”¹⁷ É deste modo que se inaugura um tipo especial de comunicação eu-outro numa área em que “cada um é o mesmo que o outro”¹⁸ mas na qual, também paradoxalmente, se torna possível a afirmação de um eu único e singular.

Nesta comunicação primitiva, cujo conteúdo é pré-verbal e dispensa portanto o auxílio da mente, tem início a experiência de *ser*. Sobre ela o indivíduo humano conquista uma identidade e põe em curso o processo de apropriação de si mesmo. Isto porque “quando o elemento feminino no bebê (...) en-

As noções de “elementos masculinos puros” e “elementos femininos puros” se associam, de modo a favorecer ou a bloquear o viver criativo.

assegurar que Winnicott desenvolveu uma “teoria da cultura” a partir dos seus estudos sobre os vínculos existentes entre os fenômenos transicionais, o brincar e o envolvimento do indivíduo com as produções culturais. O modo como Winnicott concebe a criatividade não se vincula tanto à coisa criada, ou à sua originalidade própria, mas à qualidade do gesto de seu autor. Acontece porém - e este é exatamente o ponto que chamava a atenção de Winnicott - que alguns “indivíduos vivem criativamente e sentem que a vida merece ser vivida”, enquanto outros “não podem viver criativamente e têm dúvidas sobre o valor do viver.”¹³ Convencido de que as razões dessa diferença se relacionam fundamentalmente à qualidade das provisões ambientais da vida primitiva de cada bebê, Winnicott introduz duas noções bastante polêmicas, tanto no âmbito da própria psicanálise (no que diz respeito à teoria das pulsões), como também no campo da filosofia (se se considerar a relação sujeito-objeto no processo de

objeto” experimentadas pelo bebê humano. Vejamos de que modo estes elementos se associam, de um lado, à possibilidade de um viver criativo e, de outro, às vicissitudes de um *self* dissociado que opõe obstáculos à criatividade.

Considerando que as primeiras relações de objeto são pensadas a partir do par bebê-seio da mãe, aquilo que Winnicott denominou elemento masculino puro “transita em termos de um relacionamento ativo ou passivo, cada um deles apoiado pelo instinto.”¹⁴ O raciocínio construído pelo autor nos informa que, a se reconhecer a existência de impulsos instintivos do bebê na relação com o seio, é preciso pressupor, já, uma separação sujeito-objeto. Ou, em outras palavras, que a organização - ainda que incipiente - de um eu é que dá condições ao bebê de conceber o objeto como um não-eu, tornando-se, aí sim, objeto tanto de seu desejo como alvo de seus instintos agressivos. “Em contraste, o elemento feminino puro relaciona-se com o seio (ou com a mãe) no sentido de o bebê tornar-se

contra o seio, é o eu (*self*) que foi encontrado." Sobre ela também o mundo objetivo adquire sentido e passa à condição de objeto de seu *fazer* autêntico e criativo. Identifico essa passagem - na qual toma forma a área dos fenômenos transicionais - com a primeira grande tarefa do fazer pedagógico. Tal "fazer", contudo, não tem as mesmas características dos "elementos masculinos puros", mas, ao contrário, se funda no *ser*. Pois, como bem lembra Winnicott "ou a mãe possui um seio que é, de maneira que o bebê também possa ser (...) ou então a mãe é incapaz de efetuar essa contribuição, caso em que o bebê tem de se desenvolver sem a capacidade de ser, ou com uma capacidade mutilada de ser."¹⁹ Neste último caso, em que o seio da mãe se apresenta como um seio ativo, masculino ou como um seio que *faz*, o bebê é obrigado a reagir às ameaças que colocam em risco o núcleo de seu ser autêntico. Desenvolve-se a partir daí, com o auxílio de uma mente dissociada do eu, uma série de mecanismos de defesa responsáveis pela organização de um *falso self*. Isto porque ao invés de *ser como*, esse bebê tem de *fazer como*.

O educador suficientemente bom

A vivência a que Winnicott se refere pode ser observada em outras relações eu-outro estabelecidas ao longo da vida de um indivíduo. É o que faz pensar também, por exemplo, a seguinte história²⁰ de um menino, conhecida nos meios educacionais.

"Era uma vez um menino bastante pequeno, que contrastava com a escola bastante grande. (...) Uma manhã, a professora disse: "Hoje nós vamos fazer um desenho". (Que bom! pensou o menino). Ele adorava desenhar leões, tigres, vacas, etc. Pegou a caixa de lápis de cor e começou a desenhar. A professora então disse: "Esperem...

nós iremos desenhar flores". Começou a desenhar bonitas flores com lápis rosa, laranja, azul. A professora disse: "Esperem...vou mostrar como fazer". E a flor era vermelha com o caule verde. Assim, disse a professora: "agora vocês podem começar". O menino olhou para a flor da professora, então olhou para a sua flor. Gostou muito da sua flor, mas não podia dizer isso...virou o papel e desenhou igual a da professora. Era vermelha com caule verde. (...)

Então, aconteceu que o menino teve que mudar de escola. Esta escola era ainda maior que a primeira. Um dia a professora disse: "Hoje nós vamos fazer um desenho!" (Que bom!) - pensou o menino, e esperou que a professora dissesse o que fazer. Ela não disse, apenas andava pela sala, quando veio até o menino e disse: "Você não quer desenhar?" - "Sim, o que é que vamos fazer?" - "Eu não sei até que você o faça!" - "Como eu posso fazê-lo?" - "Da maneira que você gostar!" - "E de que cor?" - "Se todo mundo fizer o mesmo desenho e usar as mesmas cores, como eu posso saber qual o desenho de cada um?" - "Eu não sei!", disse o menino. E começou a desenhar uma flor vermelha com o caule verde..."

Esta história faz pensar sobre a importância da escola como o primeiro ambiente - fora do âmbito familiar - que tanto recepciona como coloca o futuro adulto na esfera das relações sociais. Faz pensar também, e por isso mesmo, que as primeiras experiências vividas no seu interior serão decisivas para a construção do seu modo de se colocar no mundo, nas relações com o outro e - a considerar a escola como espaço privilegiado da cultura - frente ao conhecimento e ao ato criativo. Mesmo sem desconsiderar o conjunto das experiências da criança até que cruze, pela primeira vez, os muros da escola - experiências que Winnicott não nos deixa esquecer

e que ajudaram a formar o ser que ela *já-é* - é preciso não perder de vista que os acontecimentos que se sucederão ali incidirão sobre o espaço-tempo do seu *não-ainda* e que é grande a responsabilidade da escola sobre as possibilidades que lhe advierem. Lembrando que num determinado momento da vida de toda criança ela descobre que "*os pais não são infalíveis*", George Gudsdorf observa o importante papel do professor primário:

"[Ele] intervém, no início da vida, substituindo o pai e a mãe na função principal de testemunho e in-

Se, ao invés de
ser como, o bebê
tem de *fazer como*,
desenvolve-se
um *falso self*.

dicador da Verdade, do Bem e do Belo. Cabe-lhe servir de refúgio a todas as esperanças traídas: sobre ele repousam a ordem do mundo e a ordem do homem. Digno ou indigno, queira ele ou não, o professor primário, no mais modesto escalão do ensino, desfruta de uma autoridade espiritual que nenhum dos que lhe sucederão no cumprimento da função educativa junto da criança ou do adolescente irá possuir. (...) A relação mestre-discípulo surge-nos, pois, como uma dimensão fundamental do mundo humano."²¹

Gostaria de propor, então - parodiando Winnicott - que o desenvolvimento satisfatório das relações do indivíduo com o universo da cultura dependerá, em grande parte, do ambiente proporcionado - no espaço institucional escola - por um *educador suficientemente bom*. Fico pensando que a segunda professora da história do "menininho" talvez se aproxime deste modelo como alguém que, sabendo ouvir o outro, não antepõe o seu gesto ao *gesto espontâneo* do aluno. Ou ainda, como alguém capaz de permitir que o seu *rostro* espelhe o impulso criativo do educando.

Embora devam insistir na idéia de um *educador suficientemente bom*, não se pode perder de vista que não nos referimos a um mestre abstrato, ou à sua imagem ideal, mas à pessoa real que ele é. Isto implica todo um cuidado para que o nosso discurso não se torne, também ele, tantalizante em relação às suas reais possibilidades de responder a essa demanda. A história da formação do professor não se inicia nos cursos de magistério ou de Pedagogia (...) mas sim quando do contato com o primeiro exemplo. Disso decorre que as suas experiências infantis se projetam na relação com os alunos. Além disso é necessário considerar a dimensão histórica e cultural da questão que estamos examinando e o fato de que historicamente espera-se do mestre nada menos do que "a saúde e a força de um germano, a sagacidade de um Lessing, o ânimo de um Hebbel, a animação de um Pestalozzi, a verdade de um Tillich, a eloquência de um Salzmann, o conhecimento de um Leibniz, a sabedoria de um Sócrates e o amor de Jesus Cristo."²²

Mas "o mestre não poderia ser, pois, um modelo pelo qual o aluno orientaria seu comportamento ma-

terial e intelectual. Os maus alunos de Alain usavam os mesmos colarinhos postigos que Alain, repetiam seus gestos e tentavam falar e escrever como ele. Mas os macacos de Alain não passavam de caricaturas do mestre ao qual devotavam uma admiração infantil e desajeitada. A fascinação do mestre prodigioso arrasta consigo uma contra-educação

O desenvolvimento satisfatório das relações do indivíduo com a cultura dependerá também do ambiente proporcionado por um "educador suficientemente bom".

quando mantém o aluno escravo". Estas observações de Gudsdorf, na obra acima citada, sugerem que o que se passa na escola, na relação professor-aluno, corresponde muitas vezes àquilo que Winnicott descreveu como sendo a ação invasiva de um *seio que faz* no lugar de um *seio que é*. De modo análogo, em grande parte dos casos, o que assistimos em sala de aula são professores que *fazem* no lugar de professores que *são*. Professores que *fazem* discursos, por vezes envolventes, sedutores e brilhantes, mas que não se casam, em absoluto, com o *ser* escondido por traz da fala, da autoridade do seu saber ou do seu carisma. Este tipo de mestre, comenta ainda Gudsdorf, não raro "escolhe um discípulo de eleição (...) e lê nos olhos do aluno o

sentido de seu próprio valor." Exercitando, pelo fascínio que produz sobre o discípulo, uma curiosa forma de narcisismo, e colocando-se à altura da sabedoria dos deuses, tal como fazia Sócrates em sua aparente humildade, paralisa o olhar e o gesto deste último, interrompendo assim qualquer forma de diálogo. Levado a reagir, os sentimentos do discípulo oscilam entre a veneração e o ódio, num espaço tão exíguo que não deixa lugar algum por onde possa transitar o seu próprio ser. Não diz respeito a outra coisa o seguinte desabafo de Alcebiades ao final do *Banquete*:

"Este homem me faz confessar que não devo viver como vivo (...) Sou forçado a fugir de sua presença (...) se não quiser ver-me como chumbado a seus pés pelo resto de meus dias. (...) Quando ele me fala, sinto que nada tenho a opor aos seus conselhos; entretanto, quando me retiro dele, cedo novamente às atrações da vida pública. Fujo-o, evito-o; mas revendo-o, curo de não ter cumprido minhas promessas. Chego a desejar, por vezes, que ele desaparecesse de entre os vivos. (...) Não sei, em resumo, como comportar-me diante deste homem."²³

Um mestre assim talvez reúna todas as qualidades esperadas de um bom orador. Contudo, não educa, se entendermos por educar a arte de conduzir o outro de um estado em que *tem* menos - no sentido da apropriação de si mesmo - para um outro em que *poderá-ser mais*. O que é preciso entender é que como da *mãe suficientemente boa*, do *professor suficientemente bom* não se esperam outras qualidades que não aquelas que a atitude sensível de um ser humano comum possa reunir. Entre elas, a capacidade de ouvir o outro, voz que enuncia, do fundo e de dentro da precariedade de seu existir, os seus desejos e as suas necessi-

dades. Mas tal capacidade só é possível a partir de um lugar onde também o educador possa reconhecer, de fato, o quão frágil e precária é a sua própria existência, e que neste aspecto fundamental, a distância entre ele e seu aluno é praticamente inexistente. Embora simples, esta talvez seja uma das aprendizagens mais difíceis para alguém cujo imaginário está povoado de modelos que enfatizaram sempre o *fazer* em detrimento do *ser*.

Para a ocorrência de um verdadeiro encontro pedagógico, é necessário que o ser do professor não permaneça à sombra de seu fazer.

Há muitas maneiras pelas quais o *ser* do professor pode permanecer na sombra de seu *fazer*, desperdiçando-se com isso oportunidades de um *verdadeiro encontro pedagógico*. Do que foi dito até aqui, não é difícil deduzir que ao me referir a um *educador suficientemente bom* estou propondo que não dissocie o seu *ser* do seu *fazer*. Enquanto postulado geral essa idéia talvez não traga maiores dificuldades. As dificuldades aparecem, contudo, no momento em que passamos a nos referir às situações concretas, vividas em sala de aula. Pois tanto o *ser* como o *fazer* do professor se manifestam, fundamentalmente, através de um mesmo veículo de expressão: *a fala*. A palavra é a principal ferramenta de trabalho de um professor, e por isso mesmo, num movimento ambíguo, ela tanto permite esconder como re-

velar o *ser* que ele é. Mas dificilmente um aluno se engana a respeito da pessoa de seu professor. É que embora a palavra seja o seu instrumento privilegiado de expressão, ela não dá conta, sozinha, daquilo que verdadeiramente um professor comunica através de sua fala. Pois enquanto a palavra enuncia um *o que*, toda uma atitude do corpo do professor transborda num *como* indissociável. Seus gestos, o tom de sua voz, a expressão de seu olhar se

constituem em sinais importantes pelos quais o aluno apreende e participa de um *estilo* pedagógico; ao longo do tempo, este estilo tende a ser muito mais formador do que as informações transmitidas nos discursos. Por isso mesmo é que a memória que o aluno guarda de seu mestre não é tanto do *que* ele disse, mas do *modo* como disse a sua palavra.

Se admitirmos, com Merleau-Ponty, que não compreendo “os gestos do outro por um ato de interpretação intelectual”, mas antes pelo “movimento pelo qual me empresto ao espetáculo” e, ao lado disso, que “o gesto linguístico, como todos os outros, desenha ele mesmo o seu sentido”²¹, será necessário admitir também que, em sala de aula, a aprendizagem dos conteúdos escolares será modulada pela forma pela qual o professor ensina o aluno a relacionar-se com eles.

No entanto, esta forma não é ensinada, tampouco aprendida, pelo mero recurso à palavra, mas à maneira de uma experiência estética, cuja linguagem corre paralela aos enunciados do discurso. A linguagem da estética pedagógica é muda e, ao contrário do habitual *palavrório* utilizado na transmissão de informações, tem efeito duradouro e formativo. O que não se pode perder de vista, contudo, é que essa estética torna-se o veículo de comunicação do educando com o mundo da cultura.

Com efeito, e isto Winnicott não nos permite desconsiderar, é impossível fazer *uso* desse *fundo* cultural de modo criativo e autêntico sem que se tenha um *lugar* onde seja possível a sua fruição. Este lugar é o *espaço potencial*, constituído a partir da experiência primordial de *ser* em comunicação com o outro. Lugar da vivência paradoxal da *ilusão*, da incidência dos primeiros *fenômenos transicionais* e do *brincar*. Lugar, enfim, onde o *fazer* se mantém em comunhão indissociável com o *ser*. Nestas condições, isto é, quando um indivíduo humano se apropria do seu *ser* e de seu *fazer*, as habilidades intelectuais que lhe permitem se constituir num “*sujeito falante*” e num usuário criativo da linguagem instituída se desenvolvem como *função* de seu verdadeiro *self*, e é isso o que lhe garante a possibilidade de uma fala autêntica.

Um professor que não se apropriou do seu *ser* tem grandes dificuldades de apropriar-se do seu *fazer*. A exemplo do bebê que, reagindo às ameaças intrusivas de um *seio que faz*, desenvolve como defesa e em *excesso* aquelas habilidades mentais que lhe permitem *organizar, prever e controlar* o ambiente externo, um professor que não se sente seguro e à vontade para assumir a autoria de seu *fazer* precipita-se a *fazer como* aquele que lhe serviu de modelo. Estou convencida de que esta é a chave para se compreender a razão da busca ansiosa de “receitas”

metodológicas quando lhe é proposto um *fazer* diferente do habitual. Por isto também é que dificilmente se liberta da condição de imitador desajeitado e submisso, fracassando, no mais das vezes, em sua comunicação com os alunos. Também como defesa - e seguramente por um "não-saber-ser-e-fazer"- lança mão de procedimentos estereotipados, abusa de sua pseudo-autoridade e culmina por reproduzir, em seu gesto lingüístico, uma estética que insiste em sustentar a dicotomia sujeito-objeto, interior-exterior. Herdeira da tradição filosófica grega e reforçada pela metafísica moderna, essa estética sustenta o estado de *dissociação* em que a mente, desenvolvida como uma "coisa em si", funciona "como um corpo estranho" ao núcleo do verdadeiro *self*.

O professor é a pessoa; e uma parte da pessoa é o professor.

"O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor."²⁵ Esta frase não é em absoluto tautológica, ao contrário, põe em destaque que o *fazer* de um professor não é o *fazer* de um bom orador, de um técnico ou de um *sujeito epistemológico*, fato muitas vezes negligenciado nos cursos de formação de educadores. Ter isto em vista não se justifica apenas pelo desejo romântico de uma *fala autêntica*, como um fim em si mesma, mas também e principalmente pelo

fato de que somente a autenticidade da fala do mestre é garantia de que o seu *fazer* poderá se converter num *fazer* pedagógico competente e politicamente comprometido. Não obstante o reconhecimento da necessidade de que o educador deva *saber* e *saber fazer bem* o seu trabalho, o que estou pretendendo pôr em destaque é que estas são qualidades indissociáveis de um *saber ser* que não se confunde com a consciência. Não se confunde porque é anterior a esta última e, mais do que isso, é sua condição de possibilidade. A apropriação do tema do discurso pedagógico pressupõe a apropriação de si mesmo, e em decorrência, da *fala* capaz de expressar esse discurso como *gesto autêntico*.

Penso que as contribuições de Winnicott sobre o tema da dissociação do *self* podem se tornar um valioso instrumento não só para compreender, mas também para a tentativa de promover a superação de muitas das dificuldades vividas no cotidiano escolar. Tais contribuições, contudo, serão tanto mais ricas quanto mais tivermos clareza a respeito dos vínculos entre o psiquismo humano e o fundo histórico, cultural e filosófico sobre o qual ele vai se constituindo. Em outras palavras, será necessário compreender sobre quais fundamentos foi sendo construído, historicamente, um hiato entre o *ser* e o *fazer* do professor em virtude do qual fica tão difícil, no exercício docente, conciliar razão e paixão, conhecimento e desejo. E se estivermos no caminho certo, talvez possamos compreender o porquê do tamanho esforço, feito pela maioria dos mestres, de transgredir - como fizeram Tântalo e Níobe - os limites de sua própria humanidade. Transgressão que, como se viu, tem seu preço, posto que, como diz o poeta...

"Não livra ninguém
 Todo mundo tem remela
 Quando acorda às seis da matina
 Teve escarlatina ou tem febre
 amarela

Só a bailarina que não tem
 Medo de subir, gente
 Medo de cair, gente
 Medo de vertigem
 Quem não tem ..."

(Chico Buarque, *Ciranda da Bailarina*)

NOTAS

1. Para Lacan, o olhar desejan-te da mãe não é apenas o olhar desejan-te de um outro único e singular, mas o olhar do Outro que corresponde ao ordenamento simbólico da cultura. A conquista do eu, no estágio do espelho, equivale à alienação definitiva do ser no Outro. "Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je, telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique". Trad. Bras. *Boletim de Novidades Psicanalíticas*, São Paulo, n. 26: 1991
2. D.W. Winnicott, "O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil.", in *O Brincar e a Realidade*, Rio de Janeiro, Ed. Imago, 1975, p. 154.
3. D.W. Winnicott, op.cit., p. 155.
4. D.W. Winnicott, op.cit., p. 155
5. D.W. Winnicott, "A integração do ego no desenvolvimento da criança" (1962) in *O Ambiente e os processos de maturação*. 3a.ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 1990, p. 57
6. D.W. Winnicott, "A mente e sua relação com o psique-soma" in *Textos Selecionados: da pediatria à psicanálise*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1993, p. 411 e 425.
7. D.W. Winnicott, "Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais", op.cit. 1975, p. 31
8. D.W. Winnicott, "A mente e sua relação com o psique-soma", op.cit., p. 414.
9. Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenologia da percepção*, São Paulo, Martins Fontes, 1994, p. 122, p. 195 e p. 145.
10. D.W. Winnicott, "Distorção do ego em termos de falso e verdadeiro *self*", in *O Ambiente...*, p. 152.
11. Como por exemplo a palestra proferida na *Association of Teachers of Mathematics*, em Londres, 17.04.1968, cujo título do trabalho publicado foi "Sum: eu sou", in *Tudo Começa em Casa*, São Paulo, Martins Fontes, 1989, p. 43
12. W. Winnicott, "Desenvolvimento emocional primitivo" (1945) in *Textos Selecionados...*, p. 285.
13. D.W. Winnicott, "A criatividade e suas origens", in *O Brincar...*, p. 95 e 102.
14. D.W. Winnicott, op.cit., p. 113.
15. D.W. Winnicott, op.cit., p. 113.
16. D.W. Winnicott, op.cit., p. 114.
17. D.W. Winnicott, "Objetos Transicionais e Fenômenos Transicionais", in *O Brincar...*, p. 27.
18. D.W. Winnicott, "A criatividade e suas origens", in *O Brincar...*, p. 114.
19. D.W. Winnicott, op.cit., p. 116 e 117
20. De autoria de Helen E. Buckley, mimeografado.
21. Georges Gudsdorf, "Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia", São Paulo, Martins Fontes, 1987, p. 2-3.
22. Apud Maria Christina S. de Souza Campos. "Educação: Agentes Formais e Informais", São Paulo, EPU, 1985, p. 65.
23. Platão, *O Banquete*, São Paulo, Edições Cultura Brasileira, s/d.
24. Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenologia da Percepção*, p. 252-253.
25. Jennifer Nias (1991) Apud António Novoa, *Vidas de Professores*, Porto Editora, Porto, Portugal, 1995., p. 15.