

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

MARIA TEREZINHA CARRARA LELIS

**O CORPO NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM:
contribuições de Wilhelm Reich e Alicia Fernández**

**Uberlândia - MG
2006**

MARIA TEREZINHA CARRARA LELIS

**O CORPO NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM:
contribuições de Wilhelm Reich e Alicia Fernández**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educacionais

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Veranilda Soares Mota

Uberlândia - MG
2006

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L541c Lelis, Maria Terezinha Carrara, 1955-

O corpo nos processos de aprendizagem : contribuições de Wilhelm Reich e Alicia Fernández / Maria Terezinha Carrara Lelis. - 2006.
201 f.: il.

Orientadora: Maria Veranilda Soares Mota.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação - Teses. 2. Reich, Wilhelm, 1987-1957 - Teses. 3. Aprendizagem - Teses. I. Mota, Maria Veranilda Soares. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU:

371.13

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

MARIA TEREZINHA CARRARA LELIS

**O CORPO NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM:
contribuições de Wilhelm Reich e Alicia Fernández**

DEFESA EM: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Dra. Maria Veranilda Soares Mota

Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda – UFU

Dra. Luzia Marta Bellini – UEM

Dedico este trabalho às professoras Márcia, Júlia, Silvânia e Helenice, protagonistas dessa pesquisa, em virtude de que elas deram “vida” aos conceitos teóricos dessa dissertação. São mulheres guerreiras, corajosas, que constroem a partir de si as possibilidades de termos crianças mais felizes na escola. Ao dizer dessa pesquisa, em que buscamos resgatar as histórias de vida registradas nos corpos das professoras, Márcia nos ajuda a explicar o que fizemos, sintetizando:

... parece que a cada momento que a gente está recordando, parece que está iluminando. Por mais que não seja uma boa recordação, mais você tem uma experiência e aquela recordação faz com que você através dela consiga ter novas conquistas, novas aventuras (Márcia).

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José (in memorian) e Wilma, por respeitarem as minhas escolhas.

Às *Fátimas*, que habitam o meu coração – Maria de Fátima, minha irmã que já não está entre nós, por ter me ajudado a me ver; – Fátima do Roosevelt, por sua energia de vida corajosa em criar a partir de si a intervenção no social; – Fátima Teixeira, minha terapeuta, que me dá *grouding* para poder escrever e voltar a sonhar.

À minha querida irmã Cláudia, por sua generosidade e atenção.

Aos meus irmãos José Ricardo e Betinho, pela confiança sempre.

Ao meu grande amor Stoessel, por estarmos juntos até hoje.

Aos nossos filhos Marina e Ivo, de quem me orgulho todos os dias de manhã quando acordo.

À Maria Veranilda, minha orientadora, pelo carinho e cuidado com que corrigiu meus textos e por ter conseguido ver “belezura” e encantamento no ato de minha escrita.

À professora Nízia A. de Araújo Macedo, coordenadora do Centro Educacional Eurípides Barsanulfo, que abriu as portas da instituição para que pudéssemos realizar nossa pesquisa.

À Márcia Moyzés, minha amiga e por ter sido a pioneira no Mestrado em Educação da UFU na abordagem reichiana.

Aos meus colegas de mestrado – turma 2004, especialmente Leo (Leonice), Ana Lúcia, Tininha, Taita, Marcinha, Márcia, Cláudia, Úrsula, Zeli, Adriana, Marina, Leandro, pelos nossos diálogos, angústias compartilhadas, olhares cúmplices e boas risadas.

Às minhas amigas Marlene, Eliana e Adelaide do GEPP-RP (Grupo de Estudos Psicopedagógicos de Ribeirão Preto – SP), pelo trabalho e confiança.

À Alicia Fernández, psicopedagoga *argentinabrasileira*, por me ajudar a recuperar minha capacidade de brincar com coisas sérias...

À minha amiga Sandra Adriana Nunes, pela nossa amizade, cumplicidade e ajuda na infra-estrutura tecnológica desse trabalho.

A Francislaine Rosa Pires, aluna da graduação em Pedagogia – UFU, pela ajuda na digitação das transcrições das fitas cassetes.

A Leonice Richter (Leo), pelas fotografias das professoras.

À Sônia Miralda, revisora desse trabalho, pela atenção, rigor técnico e especialmente pelo seu afeto.

A todos que, com seus impostos, financiam a Universidade pública.

O pensamento de Reich sobre a saúde e a doença isenta o ser humano da obrigação de adaptar-se a um meio social doente. Contrariamente a essa adaptação, o homem saudável lança-se no meio social adoecido para transformá-lo e recuperar a sincronia original. Ao submeter à natureza aos seus desejos, o sujeito humano doente ratifica o controle de seres humanos uns sobre os outros: a sociedade ocidental ainda valoriza a competição perversa e sem afeto, a guerra, as hierarquias do saber e do poder, o preconceito e o controle da expressão sexual do outro.

Maria Beatriz Thomé de Paula

RESUMO

Essa pesquisa objetiva ampliar a leitura do papel da formação dos professores tendo em vista seus determinantes pessoais, através de suas histórias de vida expressas em seus corpos e em seu saber-fazer cotidiano. Por meio do resgate da construção do corpo do professor, visa conhecer os mandatos, os valores, os mitos, os preconceitos expressos em sua história. A opção pela abordagem de Histórias de Vida está em consonância com a base teórica desse estudo: Wilhelm Reich e Alicia Fernández. Reich acredita que a história vivida fica registrada no corpo, que se expressa através da formação do caráter ou modos de ser do sujeito. Por sua vez, Alicia Fernández compreende que aprender é um elemento fundante do humano: aprender é historiar-se, é reconhecer-se, é recordar um passado para despertar-se ao futuro. Historiar-se não é criar qualquer biografia, é inscrever as condições de sua história em si mesmo. Neste trabalho de inscrição há invenção, não tem a ver apenas com os fatos, mas com a produção de sentidos. Partindo desses pressupostos, buscamos, no trabalho de campo, registrar as histórias de vida de um grupo de professoras tomando por referência o que elas aprenderam com sua experiência de vida, em suas relações familiares e nos grupos de pertença (parentes, vizinhos, amigos, igrejas), em especial nas escolas que freqüentaram, e como se tornaram professoras. Procuramos compreender como os conceitos de Formação do Caráter e Modalidade da Aprendizagem se mostram no corpo do professor. A pesquisa evidencia que esse aprendizado – ser professor é mais amplo do que a aquisição de conhecimentos formais e/ou científicos oferecidos em cursos de formação, e que, fundamentalmente, passa pela formação do caráter e pela constituição de sua modalidade de aprendizagem. Ao percorrer esses caminhos, tencionamos contribuir com novos espaços de ensino-aprendizagem e novas formas de relações no interior da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo – Processos de aprendizagem – Formação do caráter – Modalidade de aprendizagem – Formação de professores.

ABSTRACT

This research had as its main objective to augment the understanding of the teacher training process involved with personal determinants through the learning process on a daily basis. Based on this process it became important to determine teachers' values, myths and prejudices that affect their performance in the classroom. It became important to consider living experiences as the basis for this study according to Wilhelm Reich and Alicia Fernández. Reich believes that living experiences make a mark in people's behavior and learning process. Alicia Fernández understands that the learning process is directly related to the human character as it constitutes part of past experiences and awareness of past, present and future experiences. The historical factor is not merely a biographical aspect, but an imprint of past personal experiences. This process involves creativity in the area of feelings and not only empirical facts. Based on these assumptions, we tried to record living experiences of a group of teachers based on their previous learning processes and their life experiences. We also considered their relationship with family members, neighbors, friends and churches. It became very important also to pay close attention to the institutions they attended and how they decided to become teachers. We tried to understand how the concepts related to teacher training shaped their character and learning styles. The research showed that learning and becoming a teacher is a much more involved process than subject learning alone. It involves fundamentally going through the character formation and the learning styles. Following these steps, we intended to contribute to the creation of new paradigms of teaching/learning experiences, together with new alternatives related to the development of the relationships established in the school environment.

Key words: Body - Learning processes – Character formation – Learning styles – Teacher training.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	19
INTRODUÇÃO.....	25
1. Uma síntese possível: um encontro de idéias.....	25
2. A opção pela pesquisa qualitativa	33
CAPÍTULO I: O SÉCULO XX E A EDUCAÇÃO NO TEMPO DE WILHELM REICH E ALICIA FERNÁNDEZ.....	41
1. O contexto histórico vivido por Reich e Alicia Fernández.....	43
2. Wilhelm Reich: um cientista atormentado com a realidade do entre - guerras.....	57
2.1 Reich e a realidade educacional de seu tempo.....	61
3. Alicia Fernández: uma cientista que dialoga com diferentes teorias.....	71
3.1 Alicia Fernández e a realidade educacional de nosso tempo.....	82
CAPÍTULO II: A HISTÓRIA E A APRENDIZAGEM REGISTRADAS NO CORPO: A CONSTITUIÇÃO DOS CONCEITOS DE FORMAÇÃO DO CARÁTER E DE MODALIDADE DE APRENDIZAGEM.....	91
1. A história registrada no corpo: a constituição do Caráter Humano.....	96
2. Como se aprende e como se ensina: a constituição de Modalidades de aprendizagem.....	103
CAPÍTULO III: HISTÓRIAS DE VIDA – APRENDEMOS E ENSINAMOS – PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO CORPO NA ESCOLA.....	123
1. As professoras: os significantes e os significados das experiências vividas.....	137
2. A trama vida – escola: a construção da formação do caráter.....	148
3. A trama vida – escola: a constituição da modalidade de aprendizagem	163

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
POSFÁCIO.....	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	193

PREFÁCIO

Não há continuidade que não incorpore algum tipo de descontinuidade. Viver essa descontinuidade pulsatória destrói estereótipos, exige que abramos mão do velho e criemos novos espaços, novas formas, novas conexões.

Stanley Keleman

Durante a minha graduação em Psicologia, na década de 70 do século passado, o mundo era bipolar. A Guerra Fria instaurada entre USA e URSS esquentava a juventude mundial. Não era possível a neutralidade tão apregoada pelos Centros de Poder, especialmente na Ciência. Em minha área de estudos, o Positivismo¹, movimento científico que dentre outros aspectos defendia a neutralidade científica, fincou raízes profundas nas ciências humanas e sociais.

A Psicologia ao não historicizar o indivíduo, não identificando a sua subjetividade em um tempo-espaço histórico, contribuiu para criar um fosso na compreensão da natureza humana. Esse campo das ciências humanas admitia que o ser humano fosse um ser social e cultural, sem, no entanto, conseguir estabelecer relações entre o individual e o coletivo, o privado e o público, a razão e a emoção, a mente e o corpo, o sujeito e o objeto, a concepção de natureza e as concepções de sociedade e de cultura, gerando conhecimentos estanques, sem vínculos com a realidade concreta.

A segmentação do conhecimento em áreas das ciências humanas no Positivismo, como a única forma de realização da ciência, aprofundou ainda mais a falta de diálogo entre os diferentes campos das ciências humanas e mesmo entre as diferentes abordagens e ramos

¹ Positivismo – Movimento científico que tem como seu principal expoente Auguste Comte. Esse cientista propôs, e desenvolveu uma “filosofia positiva”, que compreendia não só uma doutrina acerca da ciência, mas também, e, sobretudo, uma doutrina sobre a sociedade e sobre as normas necessárias para reformar a sociedade, conduzindo-a a sua “etapa positiva”. Propôs-se usar o termo “positivismo” para designar doutrinas filosóficas que se baseiam em fatos ou em realidades acessíveis só aos órgãos dos sentidos (MORA, 2001, p.2325).

da Psicologia. Fazia oposição a esta visão o campo do Marxismo com suas diversas correntes, sendo majoritária a do Marxismo Ortodoxo.

Essa realidade ficou, também, expressa nos movimentos sociais, como no *Movimento de Maio de 68* iniciado na França e que se estendeu por diversos países do mundo. Aí vimos teóricos com diferentes interpretações do Marxismo, dentre eles Wilhelm Reich, influenciar muitas bandeiras de lutas políticas da juventude mundial, com forte presença durante toda a década de 70 do século XX, período em que estive na Universidade, cursando a Faculdade de Psicologia.

Como afirma Wagner (1996, p.28),

Nesse contexto não seria de surpreender que Reich ressurgisse com grande força. Pois para além do seu trabalho psicanalítico clínico, ele participou ativamente da política partidária, debateu e defendeu questões como aborto, emancipação da mulher, divórcio, sexualidade infantil e adolescente, contraceptivos, pedagogia antiautoritária, costumes sexuais, enfim, vários assuntos concernentes à singularidade das pessoas e que passaram ao primeiro plano na sociedade nos anos 60-70.

Nesse período tínhamos acesso a dois livros de Wilhelm Reich – *Escuta Zé Ninguém* e *Psicologia de massas do fascismo*, que circulavam fora do currículo oficial da Universidade, despertando críticas ao modo de vida institucionalizada. Reich não era bem-visto nos círculos acadêmicos, sendo suas elaborações teóricas consideradas sem fundamentos científicos. Confesso que, na época, tive dificuldades de entendimento de um paradigma plural, como o apresentado por Wilhelm Reich. Acredito que tal fato se deveu à polaridade existente, no cotidiano acadêmico, entre o positivismo e o marxismo ortodoxo presentes nas formas de pensar e agir de amplos setores da Universidade.

Sabemos que essa realidade não foi um privilégio da Psicologia e que, a partir do fim da 2ª Guerra Mundial, grupos de cientistas de diferentes partes do planeta e de diversos ramos da ciência buscaram outros paradigmas para as ciências humanas, para além do positivismo e do marxismo mecanicista e ortodoxo, buscando o diálogo e as interfaces entre as diferentes

compreensões dos fenômenos humanos, sem, no entanto, conquistarem a hegemonia no campo acadêmico.

Essa situação fez com que minha formação profissional se encaminhasse para o campo da Educação, à medida que eu não conseguia encontrar alternativas na Psicologia que explicitassem os conflitos que possuía com os conhecimentos apresentados, especialmente pela corrente “behaviorista”² que fortemente marcava a formação do psicólogo.

Durante quase vinte anos trabalhei na área de Educação em instituições públicas e privadas, vivendo as dores e os prazeres que ocorrem nas relações entre os interlocutores do processo de ensino-aprendizagem, sem me aventurar pelos caminhos da ciência. Aos poucos, a realidade foi me impulsionando a buscar respostas para questões não explicadas na prática cotidiana da educação. Espelho-me no que expõe o psicanalista inglês D. W. Winnicott (1996), quando diz que para o cientista, ao surgir um vazio no conhecimento, este se torna um desafio excitante, um estímulo ao trabalho. Então, assume-se a ignorância e se delineia um programa de pesquisa,

Se permitir uma espera e se permitir ser ignorante. Isso significa que ele tem algum tipo de fé – não uma fé nisto ou naquilo, mas uma fé, ou uma capacidade para a fé. ‘Não sei. Tudo bem! Talvez algum dia eu venha a saber. Talvez não. Então, talvez alguma outra pessoa venha a saber’ (WINNICOTT, 1996, p.10, aspas do autor).

Nessa trajetória em que muitas perguntas e inquietações se me impuseram, tive a oportunidade de participar, em 1999, do Curso de Formação em Psicopedagogia Clínica da EPsiBA (Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires)³, ministrado por Alicia Fernández⁴ e Jorge Gonçalves da Cruz. Nesse curso deparei-me com idéias que comungavam com

² Behaviorismo – É uma escola de pensamento da Psicologia que considera esse ramo do conhecimento como o estudo do comportamento ou da conduta humana e não como o estudo da mente. De acordo com este pensamento a conduta dos indivíduos é observável, mensurável e controlável similarmente aos fatos e eventos nas ciências naturais e nas exatas.

³ O Curso de Formação em Psicopedagogia Clínica a título de aperfeiçoamento perfaz um total de 180 horas, distribuídas num período de quatro anos.

⁴ A obra de Alicia Fernández está expressa nos livros *A inteligência aprisionada* (1987), *A mulher escondida na professora* (1991), *O saber em jogo* (2001), *Idiomas do aprendente* (2001), *Psicopedagogia em psicodrama* (2001). E, também, em artigos publicados em revistas da área educacional e na *Revista EPsiBA* editada pela Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires (EPsiBA).

princípios construídos anteriormente em minha trajetória acadêmica, como a visão reichiana de que no corpo registramos nossas experiências. Alicia Fernández reconhece nos estudos tradicionais do campo da Educação o dualismo dos processos psicológicos e somáticos que perpassam os problemas de aprendizagem centrados na criança e /ou no adolescente. A partir da Psicanálise de Freud, das contribuições de Winnicott, Piera Aulagnier, Lacan, entre outros psicanalistas, e da Epistemologia Genética de J. Piaget e de elaborações de Sara Paín, Alicia Fernández alça vôo numa produção original em que os aportes conceituais desses teóricos são colocados a serviço de uma compreensão do como se aprende e como se ensina.

Particpei, ainda, do Grupo de Tratamento Didático para Psicopedagogos⁵ coordenado por Alicia Fernández, em que se vivencia a história de vida escolar buscando ressignificar essa história e, também, reconhecer a modalidade de aprendizagem⁶ de cada participante. Esse trabalho visa buscar a flexibilidade em nosso modo de aprender, como um instrumento de consciência da forma de nos relacionarmos com o conhecimento e atuarmos na relação de ensino-aprendizagem.

A partir desses conhecimentos e das vivências proporcionadas pelo curso da EPsiBA, meu entusiasmo pela Psicologia começa a ser retomado, trazendo questionamentos, angústias, conflitos e crises em minha prática profissional e em minha vida pessoal, levando-me a um processo de somatização profundo⁷ e a um repensar radical de minha vida. Foi quando me reencontrei com a produção teórica de Wilhelm Reich.

Concomitante a este processo, em 2002 iniciei o Curso de Formação em Psicoterapia Corporal do Instituto Lúmen, de Ribeirão Preto - SP⁸, que tem por base a teoria de Reich e

⁵ Grupo de Tratamento Didático para Psicopedagogos, psicólogos, pedagogos, professores é um instrumento de terapia de grupo criado por Alicia Fernández, em que se busca ressignificar a história escolar de aprendizagem dos membros que participam desse tipo de grupo.

⁶ Modalidade de Aprendizagem – conceito desenvolvido por Alicia Fernández, que expressa um modo de relacionar-se com o conhecimento. Será desenvolvido no capítulo II dessa Dissertação.

⁷ A partir de uma abordagem psicossomática, a doença é um dos recursos que o ser humano possui no seu inconsciente para se defender perante conflitos emocionais intensos.

⁸ O curso de Formação de Psicoterapia Corporal a título de especialização tem a duração de 3 anos, perfazendo um total de 350 horas. Para maiores informações sobre o Instituto Lúmen, ver site: www.institutolumen.com.br

seus seguidores, como Alexander Lowen, David Boadella, Gerda Boysen, entre outros. Esse curso contribuiu para o resgate de minhas antigas angústias teóricas e para compreensões possíveis de meu processo pessoal e intelectual vivido, buscando romper uma lógica dual e inflexível presente em minha história pessoal.

Minha experiência vivida, tanto na prática profissional como na trajetória de formação na EPsiBA e no LUMEN, trouxe um novo olhar para a realidade educacional, em que vemos em uma de suas facetas a angústia dos professores diante de uma prática cotidiana conflituosa, sendo que muitas vezes esses professores não possuem mecanismos com que possam se defender, gerando confrontos, dificuldades, desistência da profissão e doenças. Desprotegidos teórica e praticamente, os educadores acabam buscando opções conservadoras, como expressa Cavaco (1995, p.164):

[...] perante a necessidade de construir respostas urgentes para as situações complexas que enfrenta, o professor jovem pode ser levado a reatualizar experiências vividas como aluno e a elaborar esquemas de atuação que rotiniza e que se filiam em modelos tradicionais, esquecendo mesmo propostas mais inovadoras que teoricamente defendera.

É nesse contexto que iremos aprofundar nossa discussão, com a intenção de visualizar alternativas educacionais que possam nos nutrir e desenvolver caminhos possíveis diante da problemática em que estão imersas as relações humanas que se desenvolvem na escola.

Portanto, esse trabalho visa, através do resgate da construção do corpo do professor – corpo adulto, corpo adolescente, corpo infantil – buscar conhecer os mandatos, os valores, os mitos, os preconceitos expressos em sua história, e a constituição da formação do caráter e construção de sua modalidade de aprendizagem. Queremos compreender a relação do professor com as crianças e os adolescentes – através da história de vida e de construção do seu corpo.

Temos como desafio contribuir com a ressignificação de aspectos da história de vida do professor, possibilitando uma relação mais saudável consigo mesmo e com os outros com

quem se relaciona, através de momentos mutativos, buscando resgatar seu potencial criativo e espontâneo, rompendo com uma sistematização aprisionante do ser, do fazer e do pensar.

O aprofundamento dos conceitos teóricos de Wilhelm Reich e Alicia Fernández, para o desenvolvimento desse trabalho, se faz necessário para se criar um suporte teórico ao estudo da história de construção do corpo na escola e sua relação com os processos de aprendizagem.

Dentre tantos teóricos que têm dedicado suas vidas em compreender e contribuir com a humanidade, escolhemos esses dois autores – Wilhelm Reich e Alicia Fernández, pela diferença que fizeram e fazem em minha vida pessoal e profissional. Eles fazem parte de momentos de ressignificação de minha história de vida, que hoje posso compartilhar através desse estudo.

Os dois autores por caminhos diferentes trazem contribuições para compreendermos a complexidade das dinâmicas educacionais presente tanto na escola quanto nas relações que os humanos estabelecem socialmente.

Esta afirmação não passa somente por minha história pessoal, mas advém de todo um movimento, correntes de pensamentos que vêm agregando pensadores em defesa da vida, de uma humanidade possível. Sair do espaço que divide o conhecimento em compartimentos estanques, de um entrave reducionista, dos esquemas preconcebidos, para uma nova paisagem conceitual mais rica, onde possam ser dissolvidas as concepções que expressam os dualismos mente-corpo, razão-emoção, concepções essas que privilegiam a estabilidade em detrimento da transformação, a simplicidade mecânica acima da complexidade da vida.

INTRODUÇÃO

Temos todas as nossas idades ao mesmo tempo.

Mário Quintana

1. Uma síntese possível: um encontro de idéias

A sociedade de consumo e da informação, frente ao processo de globalização que vivemos hoje, modificou rapidamente as relações de tempo e espaço que os homens vinham construindo, expressando, ainda mais, conflitos, doenças, frustrações, angústias e desentendimentos nas relações entre as pessoas e, também, no interior das instituições de que participam. Como assinala Santos (1999, p.324-325), é preciso nos situarmos diante dessa realidade e buscarmos compreendê-la:

[...] a escavação é orientada para os silêncios e para os silenciamentos, para as tradições suprimidas, para as experiências subalternas, para a perspectiva das vítimas, para os oprimidos, para as margens, para a periferia, para as fronteiras, para o Sul do Norte, para a fome da fartura, para a miséria da opulência, para a tradição do que não foi deixado existir, para os começos antes de serem fins, para a inteligibilidade que nunca foi compreendida, para as línguas e estilos de vida proibidos, para o lixo intratável do bem-estar mercantil, para o suor inscrito no pronto-a-vestir lavado, para a natureza nas toneladas de CO₂ imponderavelmente leves nos nossos ombros. Pela mudança de perspectiva e de escala, a utopia subverte as combinações hegemônicas do que existe, destotaliza os sentidos, desuniversaliza os universos, desorienta os mapas. Tudo isto com um único objetivo de descompor a cama onde as subjetividades dormem um sono injusto.

Nosso mundo ainda pensa o homem como máquina, que leva ao extremo a dicotomia corpo-alma, tanto do ponto de vista da exploração no trabalho quanto do ponto de vista interno de extrair suas energias em direção à solidão e à aparência. Esse cenário humano encontra-se sem desfecho...

Vemos esse contexto no interior da instituição escolar, em que historicamente o corpo da criança, do adolescente, do professor na escola têm papéis a desempenhar – desde o

disciplinamento, passando pela subordinação e o registro, nesse corpo, de um modo cultural de ser. Esses mecanismos expressam o privilégio da cognição, tendo como exemplo na Educação Física um espaço residual para o “trabalho” do corpo no espaço escolar. Nas disciplinas de Ciências e Biologia, a produção de uma visão organicista do sujeito – uma visão reducionista – que não abarca toda a complexidade do ser. E, ainda, no estudo dos chamados Temas Transversais, na questão da saúde na escola, tem-se a expressão do modelo médico tradicional, que também expressa a divisão mente-corpo, centrado na doença orgânica e produzindo uma visão essencialmente curativa.

Formando ainda o pano de fundo desta realidade educacional tem-se na sociedade de consumo atual o culto ao corpo como privilégio da aparência e da eterna juventude, modelos esculturais, padrões de beleza definidos pela indústria de cosméticos e de estética, influenciando, interferindo na formação das crianças, adolescentes e jovens no interior das escolas. Por outro lado, os professores, também sob a égide desta sociedade de consumo, transmitem conhecimentos oficiais fincados na visão mecânica e reducionista de ciência. Expressando esses conflitos, temos o professor como um corpo assexuado que entra em sala de aula, e que Alicia Fernández (1990, p.63-64) chama de “corpos-cadernos”:

O corpo também é importante quanto à transmissão de “enseñas”¹. Em geral, a escola apela somente ao cérebro, crianças com braços cruzados, atados a si mesmos. Essa era a proposta: amarrar-se o corpo para deixar apenas o cérebro em funcionamento, desconhecendo e expulsando o corpo e a ação da pedagogia. Ainda hoje encontramos crianças que estão atadas aos bancos, a quem não se permite expandir-se, provar-se, incluir todos os aspectos corporais nas novas aprendizagens. ...e me pergunto também sobre o corpo dos professores desses alunos-cadernos. Não serão também “corpos-instruções metodológicas?”. E me pergunto, também, pelo corpo do psicopedagogo, do psicólogo ou do médico. Não será, também, um “corpo-livro” anulado em sua ressonância e vitalidade? (aspas da autora)

¹ Enseña – palavra que no espanhol designa insígnia, sinal ou objeto que representa a uma pessoa e especialmente a um grupo ou coletividade. Na língua portuguesa insígnia quer dizer símbolo, emblema, divisa. Sinal distintivo dos membros de uma associação, irmandade ou grupo. Designação normativa ou emblemática dum estabelecimento industrial ou comercial, capaz de distingui-lo de outros, do mesmo gênero ou não.

Diante dessa realidade desencadeia-se um processo de alienação² em que o sujeito pensante se fragmenta e dissocia-se da ação, aliena-se de si mesmo e dos outros, não se sentindo responsável por suas atitudes e/ou pelas relações que estabelece no mundo, cumprindo assim uma expectativa determinada socialmente. Foi diante dessa realidade social, relacionada ao capitalismo que, no início do século XX, Wilhelm Reich desenvolveu uma teoria, inicialmente vinculada à Psicanálise, de compreensão das doenças e neuroses humanas, que geram a imobilidade vital e emocional, paralisando-nos diante da vida.

O corpo contém a história emocional do indivíduo, construída por ele a partir das relações iniciais estabelecidas com seus pais ou com pessoas que cuidam dele enquanto bebê, e se aprofundam ao longo da vida. Nesse percurso, o medo e a ansiedade podem desenvolver uma rigidez corporal, inibindo as relações do indivíduo com o meio que o cerca. Os sentimentos de medo e ansiedade são estranguladores de um crescimento e de uma aprendizagem saudável. Institui-se a separação entre o pensar, o sentir e o agir, base de uma estrutura de caráter neurótica.

Reich designa o corpo como um sistema energético e é através dele que se vivencia o mundo externo, que se relaciona com o outro. Durante o desenvolvimento da vida, as tensões corporais vão limitando o movimento natural, a respiração e a emoção. Nessas tensões ficam contidas a história que as provoca. Como a repressão moral inibe os afetos, vai também mantendo a rigidez nas atitudes de caráter, pois essa inibição aumenta a tensão e provoca uma cronificação da rigidez. Essa cronificação se expressa na estrutura muscular do organismo através da constrição da musculatura, fazendo com que o corpo perca a flexibilidade, a leveza e a espontaneidade. Por ser uma defesa protetora que se tornou crônica, Reich vai designá-la de encorajamento. O caráter é assim uma couraça, uma blindagem defensiva que restringe a

² Alienação – separação da atividade, do princípio ou da força criativa que configura o ego essencial, ou afastamento das tradições sociais; a pessoa alienada sente-se isolada, impotente e apática, como um estrangeiro em sua própria sociedade, ou um estranho dentro de sua própria pele. É um dos principais conceitos do Existencialismo e da Teoria Marxista. (ROHMANN, 2000)

mobilidade psíquica da personalidade total.

Uma reflexão que nos ajuda a compreender esse fenômeno no interior da relação de ensino-aprendizagem é expressa por Alicia Fernández (2001a, p.113):

O que marca uma estruturação de uma ou de outra modalidade de aprendizagem e/ou de ensino patogênicas é a rigidez, a presença inamovível de um mesmo modo de relacionar-se com o conhecimento e com o outro, em todas e quaisquer circunstâncias.

Por modalidade de aprendizagem compreende-se, a partir dessa autora, que é o modo de relacionar-se com o conhecimento. É um molde relacional entre o sujeito como aprendente e o outro como ensinante e o conhecimento como um terceiro elemento atuante nessa relação. A modalidade de aprendizagem é movimento e não relação de causa e efeito, tem uma permanência funcional, não é uma estrutura, é um modo de funcionar.

Ainda sobre o pensamento reichiano podemos dizer que este parte da observação de que existe uma elaboração teórica de que o intelecto humano tenha uma função objetiva e é dirigida para o mundo, ou seja, a razão e o intelecto como uma atividade absolutamente não-emocional. Para Reich, esse tipo de concepção não leva em consideração que a função intelectual é uma atividade vegetativa, ou seja, orgânica e, que a função intelectual pode “ter uma carga afetiva cuja intensidade não é menor do que a de qualquer impulso puramente afetivo” (REICH, 1933/1998³, p.285). Assim, a atividade intelectual pode cumprir a função de evitar a cognição, uma atividade que nos afasta da realidade. Vejamos como ele resume essa conceituação:

[...] o intelecto pode agir nas duas direções fundamentais do aparelho psíquico, indo para o mundo ou afastando-se dele. Pode funcionar, corretamente, em uníssono com o afeto mais vivo, mas pode também assumir uma posição crítica em relação ao afeto. Não há relação mecânica, absolutamente antagônica, entre o intelecto e o afeto, e sim uma relação funcional (REICH, 1998, p.285).

Alicia Fernández (1990), por sua vez, ao compreender a dinâmica tradicional de

³ Utilizamos neste trabalho a indicação da data da primeira publicação da obra de Wilhelm Reich, seguida da data de publicação da obra no Brasil a que tivemos acesso.

aprendizagem explicitada na prática cotidiana nas escolas, que se apresenta como um processo exclusivo da consciência e produto da inteligência, também constata que o corpo e seus afetos não são considerados, pois a ênfase se dá na cognição. Guiada por uma visão racionalista e dual do ser humano, espelhada em um modelo médico hegemônico⁴, a prática escolar expressa um paradoxo: “na escola, as crianças aprendem como cabeças sem corpo e, quando não aprendem, são enviadas ao hospital onde são consideradas organismos sem inteligência nem desejo” (FERNÁNDEZ, 2001a, p.27).

Desta forma a subjetividade⁵, como expressão dos sentimentos, sensações, emoções, afetos e significações, entra como um obstáculo. Partindo desta compreensão, a psicopedagoga argentina propõe que se modifique essa lógica, já que é impossível aprender alguma coisa sem incluir a subjetividade. É a subjetividade que abre caminho, que cria espaços de aprendizagem. “A aprendizagem é uma produção que se situa em uma zona transicional entre o subjetivo e o objetivo” (FERNÁNDEZ, 1998, p.47).

Diante disso, tanto Reich quanto Alicia Fernández buscam romper esse dualismo. Alicia Fernández toma por referência a compreensão do ser humano constituído de um organismo transversalizado pelo desejo e pela inteligência, que se conforma em uma corporeidade. Um corpo que aprende, goza, pensa, sofre e age a partir da trama vincular inicialmente em seu grupo familiar e, também, nas instituições da sociedade da qual ele participa. Busca o paradigma dialético para se contrapor ao positivismo, ao estabelecer a relação entre organismo-corpo, inteligência-desejo como constituintes do ser humano

⁴ Modelo médico hegemônico – expressão utilizada para designar na medicina a “ênfase quantitativa que vai predominar em todo o campo científico, que busca a objetividade, o certo e o indubitável na investigação do real, passa a se dedicar ao fenômeno doença com uma perspectiva ontológica e localizante, onde os mecanismos de causa e efeito e de etiologia única tornam-se determinantes e deixam fortes marcas na produção do conhecimento e na intervenção técnica de seus especialistas, até a atualidade” (SILVA, 2001, p.18).

⁵ Subjetividade – Segundo Rey (2003, p.241-242), “há um sistema subjetivo auto-organizador da experiência histórica do sujeito concreto [...] A subjetividade individual mostra os processos de subjetivação associados à experiência social do sujeito concreto, assim como formas de organização desta experiência por meio do curso da história do sujeito. [...] A emoção caracteriza o estado do sujeito ante toda ação, ou seja, as emoções estão estreitamente associadas às ações, por meio das quais caracterizam o sujeito no espaço das relações sociais, entrando assim no cenário da cultura. O emocionar-se é uma condição da atividade humana dentro do domínio da cultura, o que por sua vez se vê na gênese cultural das emoções humanas”.

cultural⁶.

No modelo tradicional, a aprendizagem se relaciona com a inteligência, e o desejo com a sexualidade, no entanto, ambos intervêm nos pensamentos e/ou nos afetos e elaboram-se através de processos objetivantes e subjetivantes. A inteligência busca objetivar, criar generalidades, classificar, ordenar, procurar o que é semelhante, o comum; o movimento do desejo é subjetivante, tende à diferenciação, à individualização, ao surgimento do original, é a construção do nível simbólico, é o que organiza a vida afetiva e suas significações. Na construção da história pessoal do indivíduo, a inteligência e o desejo partem de uma indiferenciação em direção a uma maior diferenciação, para uma melhor articulação, tendo como base o organismo e constituindo-se o seu corpo.

Alicia Fernández (1990), no desenvolvimento de sua elaboração teórica, privilegia as relações que os homens estabelecem, enfatizando entre elas a relação ensinante-aprendente; ao partir do sujeito desejante e do sujeito epistêmico, constrói a concepção do sujeito aprendente. Seu desafio está em compreender os sintomas produzidos nos processos de aprendizagem. Para a autora o problema não está no indivíduo, mas naquilo que ele incorporou e foi capaz de produzir a partir da relação estabelecida com o ensinante, ou seja, a questão a ser respondida nesse caso é como se constitui uma modalidade de aprendizagem no interior de uma relação entre ensinante e aprendente.

Na concepção reichiana (1927/1982), temos a visão de homem como um ser social que busca estabelecer relações com os outros e através dessas relações desenvolve uma forma de se expressar, um modo de ser e, a partir daí, cria as tensões corporais que podem ser vistas como uma série de constrictões, cuja função é limitar o movimento, a respiração e a emoção. As diferentes expressões refletem o modo como o indivíduo se relaciona com o mundo,

⁶ Esta referência teórica está baseada nos estudos de Sara Paín, que parte da idéia da complexidade e da multiplicidade das estruturas organizando simultaneamente o pensamento e os processos de aprendizagem. Esses estudos serão apresentados de forma aprofundada no Capítulo II dessa Dissertação.

através de seu corpo.

Todo o pensamento reichiano expressa a radicalidade de sua compreensão do sofrimento humano. Para o autor, é preciso conhecer como a energia humana se desenvolve internamente, ou seja, no corpo, e como essa mesma energia é canalizada socialmente, a favor do homem ou contra o próprio homem. Em seus estudos, busca traduzir o conceito marxista de alienação, tanto a alienação humana do ponto de vista social quanto a alienação de si mesmo.

Para isso, Reich (1927/1982) produz um conhecimento que busca superar a visão de homem dividido em partes estanques: o homem da biologia, o homem da psicologia, o homem da sociologia, o homem da filosofia. Através de seu pensamento plural e complexo, busca resgatar em sua compreensão do humano a sua natureza, o que ele denomina de “cerne biológico” – a energia vital, para a partir dela reencontrar o homem em sua eterna caminhada em busca de si mesmo, do outro e da felicidade.

No pensamento reichiano saúde não significa nunca estar doente, mas a capacidade do organismo em ultrapassar a doença, rompendo com a dualidade e desenvolvendo um modelo interativo e funcional. Também compreende que saúde não consiste em sempre estar feliz e saudável, mas na capacidade de livrar-se da infelicidade e da doença (REICH, 1927/1982).

Sabemos que a problemática humana em que estamos inseridos expressa “uma grande discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e solidária e a sua impossibilidade política [...] Vivemos, de fato, num tempo simultaneamente de conflito e repetição” (SANTOS, [1990?], p.15). É um desafio constante buscar uma mudança no olhar e adquirir ferramentas conceituais e vivenciais para pensar a diversidade, ao pensar a transformação, para dar conta das mudanças em suas múltiplas dimensões. Uma reflexão que se faz necessária é expressa por Mendes e Nóbrega (2004, p.136):

O desafio está em superarmos o aspecto instrumental, que, geralmente, caracteriza boa parte das abordagens sobre o corpo na educação, notadamente as que guardam relações muito estreitas com a cultura do corpo divulgada no ideário da Escola Nova, nos métodos ginásticos ou no movimento de esportivização, entre outros projetos educativos. Embora possamos nos referir as experiências significativas nesse campo, há muitos desafios a serem superados, notadamente no que se refere à superação da instrumentalidade e compreensão da corporeidade como princípio epistêmico capaz de ressignificar nossas paisagens cognitivas e alterar metas sociais e educativas.

Ao escolher a temática do corpo na aprendizagem, partimos da seguinte consideração expressa por Denise Najmanovich (2002, p.94):

Aquilo que conseguimos pensar a respeito da corporalidade não é independente da nossa experiência corporal, e a nossa experiência nunca é puramente biológica. O que chamamos de experiência humana é algo que nos acontece e que decorre no âmbito social, que narramos a outros e a nós mesmos em uma linguagem, algo que nos acontece no espaço/tempo em que nos é dado viver e que cobra sentido unicamente em função da nossa história sociocultural, a que assumimos como sujeitos capazes de produzir sentido. E é justamente o corpo o mediador desses processos, o lugar da afetação e o território desde onde atuamos. O corpo humano não é somente um corpo físico, nem pura e simplesmente uma máquina fisiológica; é um organismo vivo capaz de dar sentido à experiência de si próprio: um sujeito corporificado – um corpo subjetivado.

Diante da paisagem conceitual exposta acima, pretendemos com esse trabalho ampliar nossa leitura do papel da formação dos professores do ponto de vista de seus determinantes pessoais, através de suas histórias de vida expressas em seus corpos e em seu saber-fazer cotidiano. Temos a intenção de visualizar alternativas educacionais para a formação de professores que possam nos nutrir e desenvolver caminhos possíveis diante dos conflitos em que estão imersas as relações humanas no interior das escolas.

2. A opção pela pesquisa qualitativa: desafios e possibilidades

O ser humano é a medida de todas as coisas. Pelo tamanho do ser humano se mede a vastidão do Universo, assim como pelo palmo e a braça se começou a medir a Terra. Todo o conhecimento do mundo se faz por um parâmetro humano.

Luís Fernando Veríssimo

Entendemos que, para realizar os objetivos propostos e em decorrência dos apontamentos feitos, a Pesquisa Qualitativa é a melhor opção. A pesquisa qualitativa é um processo constante de produção de idéias, que o pesquisador organiza no cenário complexo de seu diálogo com o momento empírico. É um processo irregular e contínuo, onde são abertos de forma constante novos problemas e desafios pelo pesquisador. É um processo de criatividade que exige tempo, o explicitar das contradições faz parte do processo de pensar a realidade, que se apresenta em situações complexas, no sentido de possuir múltiplos determinantes (REY, 2002).

A pesquisa qualitativa possui uma lógica relacional, de construção permanente, em que o pesquisador e o pesquisado, por serem sujeitos pensantes, dialogam, e trabalham com a singularidade – é a história do sujeito – como ele se expressa e se apresenta aos outros diante da realidade – que é levada em consideração. Mais que isso, parte-se dela para se construir uma pesquisa.

Nesse sentido, é no diálogo com o fenômeno pesquisado que se vai construindo uma metodologia, um jeito de construir o conhecimento. Essa construção do conhecimento tem história, não está dada por antecipação, é construída a partir das contradições e da apreensão do movimento.

Segundo Cunha (1988, p.43), partilhar a historicidade narrativa e a expressão biográfica na pesquisa é buscar a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do pesquisador quanto dos sujeitos da pesquisa, e exige uma relação dialógica em que se vai

constituindo uma cumplicidade de dupla descoberta – “ao mesmo tempo em que se descobre no outro, os fenômenos se revelam em nós”. Nas reconstruções da história de vida, cada um de nós é ao mesmo tempo o autor, o narrador e o personagem principal.

A relação professor-aluno é uma relação “espelhada”, em que a história do professor enquanto aluno possui uma influência significativa em sua formação, o que se manifestará na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas e/ou fazer exatamente o contrário, nas atitudes consideradas negativas.

Para a concretização desse trabalho optamos por um dos instrumentos metodológicos da pesquisa qualitativa que é o recurso de **histórias de vida**, que busca pensar o conceito de homem em sua totalidade e em sua singularidade; sendo que no contexto da escola compreendemos o processo de ensino-aprendizagem como uma relação entre seres humanos ensinantes e aprendentes como sujeitos históricos imersos em uma coletividade e produtores de cultura.

Segundo Souza e Kramer (1996, p.23-24), no campo da história de vida é necessário “ultrapassar os quadros epistemológicos clássicos e procurarmos os fundamentos teóricos-metodológicos em uma razão dialética capaz de regular a prática recíproca entre o indivíduo e a sociedade”. Para essas autoras, a história de vida não se esgota em seus “aspectos idiossincráticos ou únicos, mas permanece em estado tensional com os fatos ou acontecimentos que encontram eco no ‘outro’ e em suas possíveis histórias”.

Muitos teóricos, dentre eles os historiadores Paul Thompson (1981), Peter Gay (1989), Selva Guimarães Fonseca (1997), têm se utilizado desse instrumento para investigar o cotidiano das pessoas, quer como relato de sua própria história, quer sobre uma temática específica que se busca conhecer. Eles partem da compreensão de que na evidência oral os “objetos” de estudo se transformam em “sujeitos”, contribuindo assim para uma história mais rica, mais viva, mais comovente e mais verdadeira. A história de vida se dá no campo da

singularidade e da busca da representatividade dentro de um contexto histórico específico. Para Thompson (1981, p.147), “Um falante [...] pode sempre ser imediatamente contestado; e, à diferença do texto escrito, o testemunho falado jamais se repetirá exatamente do mesmo modo. Essa autêntica ambivalência o aproxima muito mais da condição humana”. Somando-se a essa visão, Peter Gay (1989, p.82) expressa:

[...] as Histórias de vida retêm a sua capacidade de gerar o novo e o estranho. Mas elas se movem ao longo de trilhas familiares, ocorrendo em momentos mais ou menos antecipáveis. É por isso que a história – como a psicanálise – é parcialmente previsível e ainda assim invariavelmente fascinante. A natureza humana faz muito a partir de pouco.

Especificamente ao refletir sobre a formação do professor, Fonseca (1997, p.43) privilegia o recurso da história de vida, pois

[...] consiste numa tentativa de produzir documentos e interpretações, nos quais os personagens – sujeitos que produziram e ensinaram – explicitam e atribuem sentidos às suas experiências, mostrando como suas produções, e suas ações profissionais estão intimamente ligadas ao modo pessoal de ser e viver.

Ainda nesse marco teórico é importante registrar estudos realizados por Bueno (2002, p.14), em que ressalta o movimento geral de insatisfação com a questão metodológica nas ciências humanas e sociais e um redirecionamento das pesquisas educacionais e práticas de formação de professores a partir da década de 1980. Esse movimento não se deu naturalmente de modo homogêneo, uma vez que cada disciplina em seu tempo e em virtude de seus problemas e insatisfações foi rompendo com os modelos estabelecidos de pesquisa e ousando construir modos próprios de enfrentar suas questões.

Diante desse movimento, Josso (1999) acredita que a perspectiva biográfica na pesquisa na área das ciências humanas parece inseparável da reabilitação progressiva do sujeito e do autor após a hegemonia e um modelo de causalidades deterministas das concepções marxistas e estruturalistas até a década de 1970. Construir um saber a partir de um trabalho intersubjetivo dos autores dos relatos juntamente com os pesquisadores passou a ser

um caminho possível.

Assim pensando, Bueno (2002) apresenta esse método chamado de biográfico como uma opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, entre a história individual e a história social. O que é necessário ressaltar nesse tipo de método é seu caráter formativo, uma vez que o professor, ao voltar-se para o seu passado e reconstituir seu percurso de vida, quer seja de suas experiências, quer seja de sua vida escolar, exercita a reflexão, que o leva a uma tomada de consciência tanto no plano individual quanto no coletivo.

Esse tipo de metodologia se desenvolveu na área educacional a partir de estudos coordenados por António Nóvoa e, especialmente, do grupo de suíços com Pierre Dominicé, Mathias Finger e Christine Josso, que vislumbraram um novo horizonte teórico no campo da Educação de adultos para uma abordagem centrada no sujeito-aprendiz, mediada por uma metodologia da pesquisa-formação articulada às histórias de vida. Bueno (2002, p.23) expressa, ainda, que se trata de uma teoria em construção “[...] cujo desenvolvimento requer esforços intelectuais e cooperativos múltiplos por parte daqueles que trabalham na perspectiva dessas abordagens”.

A opção pela abordagem de histórias de vida está em consonância, também, com os teóricos que escolhemos para estudo nessa dissertação, ou seja, Wilhelm Reich e Alicia Fernández. Reich (1998, p.298) acreditam que, para se trabalhar com a análise do caráter nos processos de encorajamento, ou melhor, de constituição das neuroses de caráter, “é preciso reviver a história exata da transição de estar vitalmente vivo para o sentimento de estar totalmente gelado” a partir do registro dessa história no corpo. É preciso reconstruir a história do desenvolvimento da criança que se torna, em sua maioria, uma pessoa fria, rígida e insensível, e a partir daí poder compreender seus sofrimentos, dissociações, e ações destituídas de sentido.

Por sua vez, Alicia Fernández compreende que aprender é historiar-se, é reconhecer-se, recordar um passado para despertar-se ao futuro. Deixar-se surpreender pelo já conhecido. Historiar-se não é criar qualquer biografia, é inscrever as condições de sua história em si mesmo. Neste trabalho de inscrição há invenção, que não tem a ver apenas com os fatos, mas com a produção de sentidos.

Para se compor as histórias de vida dos sujeitos que irão participar da pesquisa são necessários instrumentos como as **entrevistas**, entendidas como construção de um diálogo, o que implica “entrefalas”, “entretextos”, “conversas”, configurando um contar a história – de sua relação com seu organismo sendo transformado em um corpo e produzindo seus significados – numa relação dialógica, no interior de uma reciprocidade. Visa mais a construção e a reconstrução de sentidos do que somente a aplicação de perguntas; compreende tensões, expectativas, sanções, proibições, conflitos, hierarquias de poder, confronto de normas e valores – implícitos ou explícitos. É mais uma narração como reinterpretação, do que propriamente um relato ou um novo enredo ou um novo sobrevir. Essa forma de compreensão desse fenômeno, ou seja, da relação criada entre entrevistador e entrevistado, possibilita também ao pesquisador reconhecer a linguagem corporal expressa em gestos, posturas, expressões faciais e corporais do entrevistado, visando a uma percepção mais ampla e integrada desse processo.

As **notas de campo** do pesquisador visam registrar o modo como o professor olha para si e enxerga a própria vida na memória. Relatar, por escrito, o modo como o professor se posiciona perante a sua vida – as expressões de seu corpo, como ordena os fatos, ao que dá destaque, o que fica sem ser dito, as palavras que escolhe para se expressar (a entonação cumpre um papel fundamental na constituição dos sentidos que envolvem os atos de fala), registrar a atmosfera afetiva que envolve as entrefalas, os entretextos, os não-ditos presentes no gesto, no olhar, na entonação, no corpo.

Ainda sobre as notas de campo temos a dizer, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.150), que estas são descrições das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas e o registro, também, de idéias, estratégias, reflexões e palpites, bem como dos padrões que emergem. “Isto são notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Por termos em vista a corporalidade do professor, buscamos um outro recurso metodológico que, criado por reichianos com intentos terapêuticos, foi aqui adaptado por nós como fonte de pesquisa. Esse recurso é o **grupo de movimento**⁷, que consiste em atividades, exercícios corporais, tendo como meta entrar em contato com a história emocional registrada no corpo das pessoas. Esse tipo de trabalho deve ser realizado por pessoas com formação em Terapia Corporal, por envolver um conhecimento específico de tais recursos. Nosso trabalho conta, ainda, com registros fotográficos e filmográficos, para que possamos a partir deles elaborar reflexões à luz das questões teóricas apresentadas nesse estudo.

Essa dissertação está estruturada da seguinte forma: *Prefácio*, *Introdução* e três capítulos. No *Capítulo I - O século XX e a educação no tempo de Wilhelm Reich e de Alicia Fernández*, analisamos alguns aspectos da Modernidade, buscando entender o papel desempenhado pela escola nesse período histórico, quais os principais desafios, conflitos e contradições que se vivia no interior dessa instituição, e as contribuições de Reich diante dessa realidade. Com a intenção de compreendermos a escola do nosso tempo, procuramos explicitar a complexidade do momento histórico atual, chamado por diversos autores de Pós-Modernidade, contexto no qual Alicia Fernández, ao analisar os principais conflitos da escola elabora sua teoria, nos desinquietando em busca de alternativas.

No *Capítulo II: A história e a aprendizagem registradas no corpo: a constituição dos*

⁷ Esse trabalho será descrito no Capítulo III.

conceitos de formação do caráter humano e de modalidades de aprendizagem apresentamos a concepção de Reich de como se estrutura a Formação do caráter, como se desenvolve a personalidade de uma pessoa e, a partir daí, se estabelece a forma como o indivíduo se relaciona com o mundo e com os outros, bem como a concepção de Alicia Fernández de como se constituem as modalidades de aprendizagem e de ensino, a partir da relação que a criança estabelece com seus ensinantes – pais e, posteriormente, com os professores, e como essas relações podem se constituir em sintomas de aprendizagem.

Especificamos no *Capítulo III: Histórias de vida – aprendemos e ensinamos – processos de construção do corpo na escola* a instituição com que escolhemos realizar esse trabalho, como se organizou o grupo de professoras, bem como uma caracterização do mesmo. Esse capítulo busca compreender como os conceitos de formação do caráter e modalidade da aprendizagem se mostram no corpo do professor. Ao percorrer esses caminhos, buscamos contribuir com novos espaços de ensino-aprendizagem e novas formas de relações no interior da escola.

Nas *Considerações Finais* e no *Posfácio* compartilhamos as pistas e os sentidos que esse trabalho esboça, acreditando que, por ser impossível fecharmos todas as janelas que se abrem ao buscarmos visualizar a realidade, esta pesquisa segue aberta tanto para nós como para outros pesquisadores e leitores dessa dissertação.

EU, ETIQUETA

Carlos Drummond de Andrade

Em minha calça está grudado um nome
que não é meu de batismo ou de cartório,
um nome... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida
que jamais pus na boca, nesta vida.
Em minha camiseta, a marca de cigarro
que não fumo, até hoje não fumei.
(...)
e fazem de mim homem-anúncio itinerante,
escravo da matéria anunciada.
(...)
Com que inocência demito-me de ser
eu que antes era e me sabia
tão diverso de outros, tão mim-mesmo,
ser pensante, sentinte e solidário
com outros seres diversos e conscientes
de sua humana, invencível condição.
Agora sou anúncio,
ora vulgar ora bizarro,
em língua nacional ou em qualquer língua
(qualquer, principalmente).
E nisto me comprazo, tiro glória
de minha anulação.
(...)
Onde terei jogado fora
meu gosto e capacidade de escolher,
minhas idiossincrasias tão pessoais,
tão minhas que no rosto se espelhavam,
e cada gesto, cada olhar,
cada vinco da roupa
resumia uma estética?
(...)
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
de ser não eu, mas artigo industrial,
peço que meu nome retifiquem.
Já não convém o título de homem.
Meu nome novo é coisa.
Eu sou a coisa, coisamente.

Capítulo I

O SÉCULO XX E A EDUCAÇÃO NO TEMPO DE WILHELM REICH E

ALICIA FERNÁNDEZ

Dotada de instrumentos inteligentes que tornam possível a acumulação da experiência de geração em geração através da aprendizagem, a espécie humana instaura-se na historicidade, enquanto que os sujeitos tornam-se significantes do lugar histórico que eles ocupam.

Sara Paín

Neste capítulo, contextualizamos o período histórico em que Wilhelm Reich e Alicia Fernández constroem suas teorias, qual o papel desempenhado pela Escola, os principais desafios, e contradições que se vive no interior dessa instituição e as contribuições destes cientistas diante dessa dinâmica social. Esse aprofundamento se faz necessário para que possamos criar um suporte teórico ao estudo da história da construção do corpo na escola e sua relação com os processos de aprendizagem. Esses dois autores por caminhos diferentes trazem contribuições para compreendermos a complexidade das dinâmicas educacionais presentes tanto na escola quanto nas relações que nós, humanos, estabelecemos socialmente.

1. O contexto histórico vivido por Reich e Alicia Fernández

A Modernidade encontra-se a todo vapor na sociedade européia, no final do século XIX até meados do século XX. O processo de industrialização, nos principais países da Europa, encontra-se em pleno desenvolvimento capitalista. O Estado moderno é centralizado e organizado segundo critérios racionais de eficiência. Na Europa oriental, segundo Efimov (1986), as formações dos Estados não se desenvolveram através de estados nacionais, e sim de estados multinacionais formados por várias nacionalidades, tal é o caso da Áustria e da Rússia. Essa situação ocorre sob as condições de um feudalismo ainda não liquidado, um

capitalismo debilmente desenvolvido. Foi nessas condições que Reich nasceu em 1897, na Galícia, parte ucraniana da Áustria.

O exercício efetivo do poder se distribui capilarmente pela sociedade através de instituições como as igrejas, escolas, exército, hospitais. Na modernidade, a nova concepção de mundo é laica – emancipando a mentalidade da visão religiosa do mundo e da vida humana, ligando o homem à história e à direção de seu processo, expondo abertamente a defesa de ícones como a liberdade e o progresso. Essa nova concepção é, também, racionalista – uma revolução profunda nos saberes que se legitimam e se organizam através de um livre uso da razão (CAMBI, 1992). Soma-se a esta lógica um esforço por parte dos filósofos da época de sistematização da razão, eleita como a primordial dentre as faculdades humanas, e teríamos através dos avanços do conhecimento as explicações para os mistérios ainda não desvendados pela ciência. É o triunfo da razão nos domínios da ciência, da filosofia e da técnica.

As mudanças sociais ocorridas nesse período histórico se deram em vários âmbitos, capitaneadas por essa visão laica e racionalista que se estende até à Revolução Industrial. O que vamos enfocar aqui diz respeito ao processo que envolveu uma reeducação do corpo humano, pois o artesão tinha sua vida regida organicamente pelo próprio corpo, seus horários decorriam de seu ritmo vital.

No entanto, ao empregar-se numa indústria, ao tornar-se operário, sua atividade começou a ser regida por uma lógica que lhe era externa: a da produção industrial. Deste modo, passou a dormir, a acordar, a comer e a trabalhar conforme os horários fixados segundo uma racionalidade a ele exterior e totalmente alheia às suas demandas corporais. Passa, então, a existir uma razão produtiva, ou uma razão instrumental, que considera o mundo não mais a partir do ser humano, e sim do ponto de vista da produção e do lucro, em escala cada vez maior (DUARTE Jr, 1997, p.23-24).

A quantificação do tempo através do relógio mecânico deixa para trás a passagem dos ciclos naturais. O tempo se converte numa entidade objetivamente mensurável, amplia-se a necessidade de quantificação presente também no espaço. Cria-se a necessidade da

matemática e de um espaço esquadrinhado para a medição das rotas das grandes navegações, para o transporte de mercadorias valiosas e para o cálculo de construção das máquinas de fiar e tecer.

Nesse sentido, o mundo moderno é atravessado por uma profunda ambigüidade, deixa-se guiar pela idéia de liberdade – libertar o homem, a sociedade e a cultura de vínculos, ordens e limites religiosos – mas tende a moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamentos, tornando-o produtivo e integrado. Trata-se de uma antinomia, de uma oposição que marca a história da modernidade – é um processo dramático, inconcluso, dilacerado e dinâmico, problemático e aberto.

Dentre tantas mudanças, podemos destacar duas instituições educativas que sofrem profunda redefinição e reorganização: a família e a escola. A estas é delegado um papel cada vez mais definido e mais incisivo na identidade educativa, com a função não só ligada ao cuidado e ao crescimento do sujeito em idade evolutiva ou à instrução formal, mas também à formação pessoal e social ao mesmo tempo. Tais instituições se fazem presentes principalmente no período que vai da infância até a adolescência, constituem-se como “locais” destinados à formação das jovens gerações, segundo um modelo socialmente aprovado e definido.

Na Idade Média a família era mais ampla e dispersa, dirigida pelo pai e submetida à sua autoridade, tinha como princípio o funcionamento de um núcleo econômico. Na Idade Moderna, torna-se um núcleo de afetos e é animada pelo “sentimento da infância”, que faz cada vez mais da criança o centro-motor da vida familiar. Elabora-se um sistema de cuidados e de controles da criança, que tendem a conformá-la a um ideal, mas também a valorizá-la como um mito de espontaneidade e inocência, embora às vezes obscurecido por crueldades e agressões. Cria-se um espaço social para a criança na família, um modelo de formação

privatizado e nuclear. Cria-se um saber psicológico, médico, pedagógico da infância, que nasce em virtude, sobretudo, dos cuidados familiares (CAMBI, 1999).

Por sua vez, à escola são destinados os papéis de instruir e formar, ou seja, ensinar conhecimentos e comportamentos. Esta se articula em torno da didática, da racionalização, da aprendizagem dos diversos saberes, e da disciplina – da conformação programada e de práticas repressivas, instituem-se as “classes de idade”. Essa racionalização é expressa, também, através de uma divisão produtiva do tempo sem desperdícios e aproveitamento de cada parcela, que permanece no centro da mentalidade do homem moderno, no trabalho e na vida privada.

A principal diferença entre o colégio dos tempos modernos e a escola da Idade Média é a introdução da disciplina:

A disciplina escolar teve origem na disciplina escolástica ou religiosa; ela era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual, e foi adotada por sua eficácia, porque era a condição necessária do trabalho em comum, mas também por seu valor intrínseco de edificação e ascese. Os educadores a adaptariam a um sistema de vigilância permanente das crianças, de dia e de noite, ao menos em teoria (ÁRIES, 1986, p.191).

Nesse sentido, identifica-se como matriz teórica da educação escolar infantil, nesse período histórico, “um modelo de racionalidade sobre o significado do corpo e o seu movimentar como condição para o desenvolvimento da razão intelectual” (GARANHANI; MORO, 2000, p.118).

A partir da primeira metade do século XIX, a escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, que correspondia a uma condição social e não a uma determinada idade. Institui-se o Liceu ou Colégio para os burgueses – o ensino secundário –, e a Escola para o povo – o ensino primário. As autoridades escolares detentoras da razão e do saber compreenderam “a particularidade da infância e a importância tanto moral como social da educação, da formação metódica das crianças em instituições especiais, adaptadas a essas finalidades” (ÁRIES, 1986, p.193). Assim, as diferenças de tratamento escolar dado à criança

burguesa e à criança do povo expressam as modificações ocorridas na complexidade da vida. Há um sincronismo entre as modernas “classes de idade” e as classes sociais, ambas nasceram ao mesmo tempo e no mesmo meio – a burguesia.

É no século XIX que surgem também as escolas técnicas, com a afirmação de um currículo de base científica além de humanística. Essa é uma mudança de fundo na educação, cujos objetivos deviam ser não mais formar o bom cristão e sim visa à formação de um cidadão inserido na comunidade estatal. De acordo com essa mudança de eixo da escola vemos posições e conflitos se estabelecerem; dentre eles podemos visualizar, de um lado, o positivismo elevando a ciência como único critério de verdade científica, e de outro, o marxismo buscando alargar as fronteiras da escola para o acesso das classes trabalhadoras e populares, sob o imperativo da união entre instrução e trabalho.

A partir dos últimos anos do século XIX, em virtude de novas exigências derivadas de mudanças na vida social e econômica, surge o Movimento da *Escola Nova*, um movimento de renovação criado por muitos educadores que buscavam uma nova forma de pensar e tratar a educação. É nesse contexto que a fábrica e a ciência parecem unir-se retirando da cena econômico-social a figura do artesão-operário. A ciência é vista como potência produtiva, fator de riquezas e motor do desenvolvimento – supremacia do espírito sobre o trabalho manual. Consuma-se a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, mais uma dualidade presente na Modernidade.

O trabalho industrial realizou o deslocamento de grupos consideráveis do campo para a cidade; ampliou-se a tecnologia dos transportes facilitando o intercâmbio comercial e a melhoria das comunicações; cresciam e se higienizavam as cidades, criando uma maior complexidade social. Em razão disso, a escola passou a receber clientelas das mais variadas procedências e condições de saúde, com diversidades de tendências e aspirações.

Observa-se uma diluição na definição das instituições escolares em termos de classes sociais e uma maior insistência nas capacidades individuais e nas possibilidades de mobilidade social. A Escola se revela um agente de promoção, mas se aprofunda a ideologia do “dom” como anteparo entre a escola e as classes sociais (PETITAT, 1994).

O processo ideológico sofre uma redefinição importante: o dualismo institucional busca justificativas nas diferenças entre as classes sociais, enquanto a separação de alunos baseada na desigualdade do desempenho escolar tende a disfarçar as desigualdades reais diante do ensino transformando-as em desigualdades de aptidões.

Ao iniciar-se o século XX, tal estado de coisas podia ser explicado por duas razões: a primeira, a convicção de que a escola deveria facilitar a todos certa soma de conhecimentos, e de que a posse deste representaria um bem, por si mesmo. A segunda, a concepção de que a criança tinha importância nos costumes e nas leis, não, porém, no domínio do saber. Os procedimentos didáticos não mais se enquadravam em tal situação: do ato unilateral *de ensinar*, impondo noções feitas, passou-se a procurar entender os discípulos no ato *de aprender*, em circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis segundo as condições individuais de desenvolvimento. Estudos do campo da Biologia e da Psicologia realizaram descobertas relativas ao desenvolvimento das crianças e trouxeram uma nova compreensão das necessidades da infância.

A *Revolução Pedagógica* da Modernidade se expressou no pluralismo de paradigmas e o declínio tendencial do modelo metafísico, tornando este âmbito da pedagogia cada vez mais complexo e mais dinâmico em seu próprio interior. A pedagogia passou a oscilar entre a conformação e a emancipação; a educação moderna viveu exemplar e constantemente esse duplo impulso, problematizando-se em torno dele, que constituiu sua própria trajetória e fixou sua própria identidade.

Encerra-se, assim, um longo ciclo de um modelo único de teoria pedagógica inspirado pelo pensamento metafísico e religioso, perdendo força e abrindo espaço para novas formulações. Dentre elas a de que a pedagogia e a educação devem ser regidas por uma ação individual e subjetiva, é o indivíduo que é posto como protagonista do imaginário e da ação educativa. “E tal sujeito-indivíduo deve ser formado despertando sua interioridade, favorecendo a problematização do seu mundo moral, estimulando seu empenho para construir-se uma identidade pessoal e social e um determinado projeto de vida” (CAMBI, 1999, p.312).

A sociedade moderna, na sua identidade educativa, atribuiu um papel central à família e à escola, renovadas em sua identidade, e estendeu a sua ação conformativa também ao âmbito do trabalho (sistema de fábrica), do tempo livre – associativismo, programação do tempo de não-trabalho –, em direção a um projeto cada vez mais ambicioso de controle e conformação de toda a sociedade.

Expandiam-se as idéias renovadoras quando, em 1914, irrompeu a 1ª Grande Guerra; vivia-se, então, num mundo aparentemente de contínuo progresso nas ciências, letras e artes e seguro desenvolvimento técnico. Expressando em seu interior conflitos do mundo capitalista, as grandes nações da Europa se confrontam em uma luta de extermínio, precipitando a marcha do desequilíbrio que se iniciara entre situações sociais e culturais, econômicas e políticas no interior dos Estados emergentes, entre vários grupos de nações, em seus domínios e colônias.

Essa situação imprimiu maior velocidade ao processo de mudança social. A criação do Estado Socialista na Rússia e a anexação de países vizinhos criando a URSS chamaram a atenção do mundo para profundas mudanças nas relações de trabalho, no desenvolvimento da ciência e da educação. Por efeito dos desequilíbrios da 1ª Grande Guerra, governos de feição *totalitária* se haviam instituído na Itália, Alemanha, Japão e outros países, com a crescente exaltação nacionalista em que está presente a idéia de que a comunidade nacional,

interpretada por um grupo dominante, a tudo devesse sobrepor-se; um sentido imperialista, de crescente domínio armado, são os primeiros sustentáculos para a instituição do fascismo em países da Europa.

Rapidamente, estes governos negaram e prescreveram os procedimentos técnicos da educação renovada, pois tais recursos se contrapunham aos objetivos políticos dos mesmos. Na Alemanha, o partido nazista retorna a um velho princípio liberal: *o que havemos de pôr dentro do Estado devemos pôr, antes, dentro da escola*. Essa atuação aprofunda o autoritarismo e a verticalidade das relações no interior da escola. O período entre as duas grandes guerras eleva os problemas da escola a um nível crítico em que, por exemplo, no Ensino Superior na Alemanha,

Apesar de seus esforços em prol de uma democratização social e política das Universidades, o regime republicano fracassou quanto a conseguir a sustentação da maioria dos professores e dos estudantes. Os primeiros cultivam a melancólica lembrança de seu apogeu sob o Império; os segundos, quando se trata de antigos combatentes, fornecem recrutas aos ativistas de extrema direita das patrulhas e, no final da década de 1920, são conquistados antes de todos os outros grupos sociais pelo movimento nazista, que nele implanta uma organização especializada (CHARLE; VERGER, 1996, p.111).

Tragicamente, a 2ª Guerra Mundial foi o caminho encontrado pelas estruturas de poder fascistas para desaguar os confrontos e conflitos existentes nos países capitalistas, envolvendo, também, os nascentes países socialistas, gerando como resultado um mundo bipolar e grandes feridas humanas como Auschwitz (campo de concentração nazista), o Muro de Berlim, e Hiroshima e Nagasaki.

A instauração da Guerra Fria, que obsteu soluções de coexistência pacífica criou um estado de sobressalto, e o uso de recursos humanos e financeiros para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das mais poderosas armas destrutivas, demonstrando a gravidade da situação em que o mundo se encontrava durante a primeira metade do século XX. Foi nesse período

histórico que a teoria reichiana se desenvolveu expressando conflitos radicais, rompendo crenças científicas e valores morais, indo em busca de relações humanas mais saudáveis.

Na segunda metade do século XX, vemos o mundo se agitar com um *boom* de desenvolvimento das forças produtivas no seio do capitalismo. Por outro lado, a expansão de movimentos sociais nos países periféricos, como no Continente Africano, que através dos Movimentos de Libertação de Colônias Portuguesas, Francesas e Inglesas, e a Revolução Chinesa fizeram com que os processos de transformação social passassem por profundas revisões do pensamento marxista. Na América Latina, a Revolução Cubana se apresenta como um ícone para os movimentos de esquerda, e em países como Chile, Argentina e Brasil, a luta pela libertação social deságua em sangrentas ditaduras capitaneadas pelo poder do imperialismo norte-americano. No campo das ciências humanas, elaborações teóricas importantes se fizeram presentes, dentre elas a Escola de Frankfurt ganha influência em setores das Universidades no mundo.

Nesse período de profundos embates no interior dos países vimos na década de oitenta do século XX a ascensão dos partidos conservadores na Europa e nos USA, “a consagração mundial da lógica econômica capitalista sob a forma neoliberal e a conseqüente apologia do mercado, da livre iniciativa, do Estado mínimo, e da mercantilização das relações sociais” (SANTOS, 1999, p.29). Esse período termina com o colapso dos regimes comunistas do Leste Europeu, que também contribuiu para o fortalecimento de uma cultura de massas, a celebração de um estilo de vida e de imaginários sociais individualistas e consumistas, perdendo-se no horizonte a busca por alternativas de sociedades com mais igualdade e justiça social.

Hoje, o contexto histórico em que vivemos nos desafia em sua compreensão cotidianamente. Neste texto será possível o registro de aspectos dessa realidade, como as relações que se estabelecem nos processos da educação, não podendo abarcar toda a

complexidade dessa realidade, o que fugiria aos objetivos desse trabalho. Nunca é demais repetir e dizer que as promessas de dominação da natureza em benefício comum da humanidade têm devastado o meio ambiente, levando à destruição da camada de ozônio, à catástrofe ecológica e à ameaça nuclear, ampliando, a cada dia, as estatísticas de vidas humanas ceifadas em desastres da natureza e de pessoas na linha da pobreza e da miséria.

A paz do período posterior à Segunda Grande Guerra, baseada nas leis do comércio, levou ao desenvolvimento tecnológico da guerra e ao aumento sem precedentes do seu poder destrutivo, aumentando as desigualdades entre os países ricos e pobres. Constata-se que nesse último século morreu mais gente de fome do que nos séculos anteriores, apesar do desenvolvimento da engenharia genética e da biotecnologia (HOBBSAWM, 1997).

Vivemos em um tempo-espço de crises, que se apresentam de todas as ordens e sentidos, e uma de suas facetas é a crescente influência da indústria farmacêutica, que aprofunda sua intervenção na economia e nos comportamentos das pessoas. Esta se dá através da patologização e medicalização (pela ingestão de remédios psicofármacos) dos sentimentos e sensações. Na última década essa realidade se aprofunda, chegando à busca do controle do aprender.

Hoje a atenção, ou a *falta de atenção* em seus extremos, se controla com pílulas diárias. É o caso do remédio Ritalina¹, criado pela indústria farmacêutica ao se identificar uma nova Síndrome: ADD e ADHD². Diante de pais angustiados porque seus filhos não param quietos, e do professor desesperado, dá-se uma pílula e a criança se acalma! Somando-se a

¹ Ritalina é um dos nomes comerciais dados ao composto químico metilfenidato.

² ADD e ADHD – Síndrome do Déficit de Atenção e Síndrome do Déficit de Atenção com Hiperatividade, em português é também designada TDA e TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – uma patologia identificada pelo poder médico hegemônico submetido a interesses econômicos dos grandes laboratórios. Identifica indicadores de inquietude e pode ser medicada. Não se consegue identificar danos cerebrais correspondentes a essa Síndrome e sim, há uma descrição de problemas comportamentais como seguir regras e instruções, variabilidade extrema em suas respostas a situações, atividade excessiva e dificuldade de manutenção da atenção e do controle. Nessa visão não se questiona se esse conceito da atenção se modificou diante das vertiginosas mudanças ocorridas em nossa sociedade. Se atenção antes implicava concentração, hoje pode significar atender simultaneamente a várias situações e certa dispersão criativa, segundo Alicia Fernández (2005).

este novo tipo de mal-estar, uma recentíssima Síndrome tem sido veiculada pelos laboratórios farmacêuticos, trata-se do *Transtorno Opositorista Desafiante*³, que seria encontrada em pessoas com dificuldades de se submeterem às regras e normas sociais, e com uma dosagem diária de determinada droga tornam-se “melhor” adaptadas e “menos” rebeldes. Essas intervenções *científico-mercado* são conseqüências do processo de homogeneização da sociedade industrial em que vemos uma recodificação, pelo mercado, do aprender, do prazer e da felicidade.

Nessa sociedade de consumo e global, o sujeito se transforma em um consumidor passivo e a realidade lhe chega através dos instrumentos da mídia, “um real sem concretude, impalpável erigido sobre imagens e signos” (DUARTE Jr, 1997, p.56). Reforçando essa idéia de contato através de imagens e signos, os modernos laboratórios de testes industriais através de programas de computador *simulam* condições de uso, durabilidade ou desgaste de seus produtos, confirmando o mundo virtual em que vivemos. “Simular: fazer de conta, fingir, aparentar. Deriva daí o termo simulacro, fundamental para a análise de certas características de nossa modernidade tardia” (DUARTE Jr, 1997, p.59).

Diante disso, esse autor expõe que um dos mais importantes processos de construção de simulacros diz respeito ao próprio corpo humano. Por exemplo, na exposição de corpos nus femininos e hoje, também, de corpos nus masculinos, frutos de todo um trabalho de maquiagem, iluminação para ocultar as humanas imperfeições e, ainda, com as imagens recebendo tratamento artístico manual e computadorizado, num processo de idealização das imagens femininas e masculinas. Essa situação traz conseqüências, especialmente, “ao nível educacional, no que tange ao desenvolvimento de uma consciência sensível em relação à corporeidade” (DUARTE Jr, 1997, p.56).

³ Em inglês, Oppositional Defiant Disorder (ODD) - esse Transtorno é medicado através da droga atômica, descrita em artigo do Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, n.44/3, p.240-248, março de 2005 (CRUZ, 2005).

A padronização da beleza descarta qualquer diferença ou “variação na forma, cor e textura do corpo como passível de contemplação estética”. Assim, não se permite “a descoberta e o desenvolvimento da sensibilidade com relação ao próprio corpo, lugar primeiro do sentido de nossa existência” (DUARTE Jr, 1997, p.57). Como exemplo, podemos citar a cor da pele, uma problemática brasileira em que os conflitos ficam muitas vezes velados, sem que se tenha a capacidade de se discutir abertamente e se encontrar alternativas viáveis de convivência das diferenças raciais.

Um olhar crítico sobre esta realidade é expresso por McLaren (1997), quando ele fala da *branquidade* como uma característica desta sociedade em que vivemos, ou seja, é a partir do olhar do branco, como a única referência de poder e de construção de uma subjetividade, que se passa ao submetimento e à adesão de outros setores sociais, compostos por negros, mulatos, asiáticos e índios, apoiados numa invisibilidade da raça. Para o autor, “na realidade, as pessoas são convidadas a se tornarem um pouco mais do que consumidoras descorporificadas” (McLAREN, 1997, p.42).

Refletindo sobre a ordem de preconceitos e discriminações presentes em nossa cultura que interferem em nossa conformação corporal, através de formas sutis e insidiosas como dos papéis sexuais estabelecidos socialmente, Oaklander (1980, p.347) afirma:

O sexismo afeta o crescimento das crianças. Suprimem muitas das capacidades naturais das mesmas, impedindo o seu desenvolvimento orgânico pleno e fluido. As meninas são amiúde encorajadas a desenvolver apenas aquilo que rotulamos de “feminino”, e os garotos são encorajados a desenvolver apenas o que é considerado “masculino”, inibindo assim imensas áreas de capacidades humanas inerentes a ambos. Estas capacidades permanecem forçando sua saída, e o que ocorre quando o conseguem afetam enormemente a saúde emocional da criança.

Outro exemplo, diante dessa realidade do culto à aparência, é o crescimento do número de casos de anorexia nervosa – distúrbio de ordem psíquica presente especialmente entre adolescentes e jovens de classe média e alta, que leva a pessoa a diminuir sua alimentação progressivamente, com base numa falsa percepção de si mesmo. E, ainda, vemos

um aumento brutal de produtos destinados ao uso corporal: academias, diferentes tipos de ginásticas, massagens, centros de estética, cursos, técnicas cirúrgicas voltadas para a estética, para um suposto desenvolvimento do corpo da mulher e do homem e /ou a manutenção da juventude idealizada.

Reforçando esta visão, Silva (2001) relata que o Brasil é o quinto mercado mundial em cosméticos, movimenta mais de cinco bilhões de dólares ao ano, sendo esse desempenho fundado numa expectativa do corpo de natureza narcisista, contrastando com uma situação em que grande parte da população vive um cotidiano de miséria e doenças. “Esse corpo que hoje retorna ao primeiro plano, especialmente na mídia, consiste em mais um produto industrial a ser consumido, guardando bem poucas características verdadeiramente humanas” (DUARTE Jr, 1997, p.59).

As práticas sociais de intervenção sobre o corpo têm como fundamento os conhecimentos produzidos pela ciência, em especial, pelas ciências biomédicas. Silva (2001, p.20) aponta que essa abordagem com marcas cartesianas onde são evidentes os dualismos, “reduz ou elimina as subjetividades e amplia o espaço das objetividades dos exames laboratoriais, radiológicos, cintilográficos, dentre outros”.

O funcionamento do corpo e suas alterações se apresentam somente de forma quantitativa, sobrepondo ou excluindo as variações que deveriam ser expressas de forma qualitativa. A linguagem desenvolvida a partir desse tipo de elaboração biológica tende a tornar visível aquilo que não é, o que pode tornar “a experiência corporal uma fonte de enganos, tornando a concretude da vivência numa irreabilidade” (SILVA, 2001, p.29). Essa autora ainda alerta:

[...] para a constituição de “novas técnicas de apercepção”, que tendem a colocar sobre o invisível (a olho nu), a máscara do visível é que estaria substituindo, em grande medida, o Iluminismo por um “ilusionismo”, no que diz respeito à criação de imagens mediadas por instrumentos e que desvavrizam as percepções sensoriais (SILVA, 2001, p.30).

Seguindo a linha dos exemplos, podemos citar até mesmo o desempenho sexual, que antes requeria não mais do que dois corpos nus, e atualmente tem-se a necessidade de produtos e implementos comercializados nas *sex shops*, bem como a busca de superdesempenhos por parte de jovens consumindo a *pílula azul*, fazendo com que as pessoas se afastem de sua corporeidade real, que percam o contato consigo mesmas.

Uma outra prática cotidiana que se tornou *natural* em nosso país são os médicos marcarem as datas de cirurgias cesarianas em comum acordo com as mães, que abrem mão de deixar a natureza atuar, ou seja, abrem mão de uma sabedoria do corpo da mãe e do corpo do bebê, que sabem quando estão prontos para o processo do nascimento, reforçando uma indústria médico-hospitalar e a lógica da racionalidade.

É nesse contexto mais atual que nasce a teoria de Alicia Fernández (2005). Ela faz reflexões sobre essa realidade social que cria mecanismos de dissociação entre o sentir, o pensar e o agir. O mundo exibicionista que retira do ser humano os instrumentos de percepção, comprometendo a nossa capacidade de pensar sobre esse mesmo mundo:

Mundo da exibição, da desmentida. Em épocas anteriores, o método para adormecer o pensar era esconder, hoje é exhibir e desmentir o que se exhibe. Mostrar e dizer que o que se mostrou não existe tal qual o vemos. Nascem os fetiches. Agoniza a alegria do pensar, do brincar, do perguntar, presentes em toda criança enquadrada em diagnósticos-rótulos (FERNÁNDEZ, 2005).

Toda essa realidade perversa se apresenta na escola de forma contundente e alarmante, chegando os professores muitas vezes ao desespero e à desistência desse espaço institucional. Autores como Codo (1999), Mota (1999), Moyzés (2003), Teixeira (2005), Bacri (2005), dentre outros, através de seus estudos, têm alertado para essa problemática que os professores vivem hoje. Diante de condições de trabalho cada vez mais complexas e exigentes os professores têm apresentado processos de doenças mentais, emocionais e somáticas que os levam à despersonalização, à exaustão emocional, ao baixo envolvimento pessoal no trabalho

e, muitas vezes, a desistir da profissão, sem conseguir buscar estratégias de enfrentamento dessa realidade.

Para que a relação ensino-aprendizagem se dê de forma satisfatória, é fundamental o estabelecimento de um vínculo intersubjetivo entre o professor e o aluno. O professor poderá utilizar meios e técnicas diversas, mas seu saber-fazer não necessita destes veículos específicos. O professor pode através do diálogo, da força de expressão, do movimento de seu corpo, de suas mãos, ou seja, se transformar ele mesmo num instrumento precioso de seu próprio conhecimento. Mas, muitas vezes, o professor se vê destituído desses recursos internos, sendo priorizados os recursos tecnológicos, o que pode gerar dificuldades na relação com o aluno e/ou problemas emocionais e somáticos para o professor.

Neste contexto apresentado, vivemos também um período de nossa história, como afirma Santos (2000, p.73-74), em que

[...] nunca houve tantos cientistas-filósofos como atualmente, e isso não se deve a uma evolução arbitrária do interesse intelectual. Depois da euforia cientista do século XIX e da conseqüente aversão à reflexão filosófica, bem simbolizada pelo positivismo, chegamos ao século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas como o conhecimento do nosso conhecimento das coisas, isto é, como o conhecimento de nós próprios. [...] A crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de cepticismo ou de irracionalismo. É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas muito criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceptuais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma ida melhor a caminho doutras paragens onde o optimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde, finalmente, o conhecimento volte a ser uma ventura encantada.

2. Wilhelm Reich: um cientista atormentado com a realidade do entre-guerras

Wilhelm Reich, de origem judaica, nasceu em 24 de março de 1897, na Galícia região da atual Áustria, numa fazenda onde passou a maior parte de sua infância em contato com a natureza. Com o advento da 1ª Guerra Mundial, alistou-se no Exército austríaco e dela

participou. Ao fim da guerra foi para Viena, aos 21 anos ingressou na Universidade como veterano de guerra no curso de Direito, optando, posteriormente, pelo curso de Medicina.

Durante o curso de Medicina interessou-se pela Psiquiatria, entrou em contato com a Psicanálise e a partir de 1920, ainda como estudante universitário tornou-se membro da Sociedade Psicanalítica de Viena. Com apenas um ano de curso começou a clinicar e a elaborar sua Teoria. De 1924 a 1930, tornou-se diretor do Seminário de Terapia Psicanalítica, no qual se discutiam problemas práticos do tratamento analítico. Como discípulo de Freud (1856-1939) trabalhou, pesquisou tanto a teoria quanto a técnica psicanalítica durante 14 anos.

Membro do Partido Comunista, de 1927 a 1933, participou de diferentes comitês, realizou palestras e trabalhos sobre higiene social, saúde mental e participou de manifestações políticas. Fundou a Sociedade Socialista para Consulta sobre Sexo e a Pesquisa Sexológica. Com forte resistência dos setores médicos da cidade de Viena quanto a sua atuação, pois temiam prejuízos à profissão, muda-se para Berlim onde, junto ao Partido Comunista Alemão, funda a Associação Alemã para a Política Sexual Proletária (Sexpol), mobilizando cerca de 40 mil membros, cujo objetivo era conscientizar a Juventude sobre a vida amorosa e sexual.

Perseguido pelo Nazismo refugiou-se na Dinamarca, e em 1933 foi expulso do Partido Comunista sob a acusação de desviar a juventude trabalhadora da luta política principal. Em 1934, foi também expulso da Sociedade Psicanalítica Internacional, por sua história de atuação política de esquerda estar comprometendo essa sociedade perante o governo nazista de Hitler. Ao estabelecer uma relação entre o marxismo e a psicanálise, buscava “demonstrar, primeiro, que a psicanálise tinha base materialista e, em segundo lugar, que aquilo que a psicanálise descobriu sobre os processos emocionais e mentais representava um desenvolvimento dialético” (BOADELLA, 1985, p.68).

Esta dialética pode ser entendida em seu livro *Psicologia de massas do fascismo*, publicado pela primeira vez em 1933, na mesma época em que os nazistas chegam ao poder na Alemanha, ao fazer uma análise da utilização do poder do Estado sobre a família, manipulando as partes mórbidas desta estrutura, que responde alicerçada na moral repressora do Estado.

Reich vivia numa época em que os malignos mestres do poder governavam – o Fueher e o Duce. Espalhava-se pelo mundo a “peste emocional”. A expressão maior desta ‘peste emocional’ era a de governar sob o pretexto da manutenção da tradicional moral familiar. Com os corações cheios de ódio. Era o triunfo do desamor. [...] A base mantenedora é a hipócrita moral sexual. Não é necessário dizer que homens potentes orgásticos – amantes de vidas, regidos por Eros – não teriam possibilidade alguma de assassinar, torturar, violarem em campos de extermínio. Amor não coexiste com assassino, este é sempre fruto da miséria afetiva (BRIGANTE, 1987, p.120).

Reich partiu dos principais conceitos da psicanálise e a revolucionou situando o conflito humano na fronteira entre o indivíduo e a cultura e não em termos de uma contradição interna do próprio homem, como optou a psicanálise freudiana. Retoma a sexualidade (energia – libido) como ponto central de sua teoria, enquanto o grupo de teóricos que davam sustentação à psicanálise se afastava dessa visão, privilegiando o inconsciente – aspecto não ameaçador da sociedade conservadora da época.

Sob a influência dos primeiros anos da Revolução Russa, trabalha em seu país e posteriormente na Alemanha, para se solidarizar com a luta dos trabalhadores, sensibiliza-se com a juventude operária, buscando levar conhecimentos e informações sobre a vida sexual da juventude, que, do seu ponto de vista, era a fonte de dominação e exploração do poder de Estado Nazista.

Reich foi para a Noruega em 1937, criou círculos de estudos com analistas e continuou desenvolvendo seus trabalhos e conceitos teóricos e se aproximou da biologia ao desenvolver experimentos sobre bioenergia, uma nova forma de energia que ele denominou de: “orgone –

termo originário de orgasmo e organismo, o que sugere o caminho da investigação até sua descoberta” (ALBERTINI, 1994, p.38).

Essa nova forma de energia, o levou a escrever o livro *A biopatia do câncer* (1948), em que apresentou conceitos que transitam entre a biologia e a física. Alvo de perseguições políticas, foi convidado por cientistas a morar nos Estados Unidos. Deixou a Noruega no último navio que partiu da Europa antes de eclodir a 2ª Guerra Mundial. Durante os anos em que viveu nos USA, até sua morte em 3 de novembro de 1957, trabalhou em Universidades, realizou pesquisas em diferentes campos da ciência e, dentre esses, criou o Centro de Pesquisa Infantil Orgonômico, desenvolvendo estudos em busca da criança do futuro.

A afirmação de Reich: “O amor, o trabalho e o conhecimento são as fontes de nossa vida. Deveriam governá-la”, para diferentes autores é motivo de reflexão por expressar o cerne da obra reichiana, como o fazem Bellini e Brigante:

[...] do amor que coloca o problema da natureza, do papel da sexualidade, do corpo e seu funcionamento. Da afetividade que é moldada pelas instituições e se projeta no mundo, espaço e objeto de sublimação, criação, fetichismos. [...] do trabalho que traça a atividade produtiva do homem, sua marcha do processo econômico, à hierarquia social e à dominação política e cultural. [...] dos conhecimentos como a interrogação e os resultados das ciências e do saber necessários ao bem estar social (BELLINI, 1993, p.45-46).

Entregar-se ao amor não significa somente desenvolver o papel de amante com o outro. Significa, também, ter amor ao trabalho que realiza, sem compulsão, estar em amor social, no movimento grupal, na sensibilização, na participação do estar no mundo (BRIGANTE, 1987, p.74).

A obra de Reich expressa o tempo vivido por ele. Questionador, instável, ousado, ousou discordar de seu mestre, Freud, quando esse já era um revolucionário para a sociedade conservadora do início do século XX, evidenciando, assim formulações bastante avançadas para a época em que viveu. Rego (2002, p. 69) descreve a principal ruptura de Reich e Freud:

A grande ruptura técnica vai se dar com a introdução da abordagem corporal por Reich. A psicologia freudiana é intensamente referenciada no corpo, porém a intervenção técnica passa primordialmente pela palavra. Quando Reich introduz o olhar, o toque, os exercícios, a respiração e a propriocepção, ele resgata aquilo que poderíamos chamar de uma “vocação corporal” da psicanálise, porém rompe com um ponto essencial da clínica

analítica. Talvez se possa dizer que é uma clínica psicanaliticamente orientada, mas certamente já não é mais uma clínica psicanalítica.

Reich trabalhou uma concepção dialética entre o desenvolvimento da consciência individual e coletiva, da relação entre a família e o Estado, para dar suporte a uma juventude trabalhadora explorada pelo capital e o Estado fascista alemão e, também, contribuir com o movimento comunista com vistas à Revolução, porém não foi aceito diante da ortodoxia desse movimento. Ele desenvolveu essa compreensão em um período histórico em que o paradigma hegemônico era a visão do homem como uma máquina perfeita e produtiva, em que bastava tocar no local certo para “ela” funcionar. Rego (2001, p.36) expressa sua percepção da profundidade da obra reichiana ao dizer da

[...] capacidade de Reich de formular perguntas. Por mais que se possa discordar de suas respostas, é difícil não concordar com o fato de que as perguntas que ele se fez e que lançou ao mundo são penetrantes, trazendo à baila discussões importantes e segue sendo uma fonte de inspiração e de direcionamento do pensamento no sentido de se problematizar coisas que antes nem sabíamos que não sabíamos.

Apesar de todos esses confrontos, sua vasta obra expressa uma visão complexa dos fenômenos humanos, em que estabelece múltiplas relações apresentando uma visão dinâmica de Homem e que, portanto, não está determinado. O Homem pode se modificar e mudar o mundo. Expressa uma profunda crença no homem. Homens e mulheres capazes de destruir suas próprias amarras criadas durante milhares de anos.

2.1 Reich e a realidade educacional de seu tempo

Reich assinala em seu estudo sobre a estrutura humana criada pela sociedade e pela educação que esta não é uma estrutura inata, sendo fruto “dos excessos dos últimos 300 anos do capitalismo – imperialismo, ausência de direitos dos trabalhadores, opressão racial – e não

teriam sido possíveis sem a estrutura das massas que suportaram tudo isso e que se caracteriza pelo autoritarismo, incapacidade de libertação e misticismo” assentada numa sociedade patriarcal num período de quatro a seis mil anos (REICH, 1933/ 1972, p.30). Ao afirmar que as características do desenvolvimento da estrutura humana não são inatas, torna-as passíveis de serem transformadas em direção à liberdade humana.

A história da formação das ideologias mostra que todo sistema social, de maneira consciente ou não, se utiliza da influência sobre as crianças para enraizar-se na estrutura humana. O nó de tal processo de influência é a educação sexual das crianças que se tornou perceptível na evolução da sociedade matriarcal para a sociedade patriarcal. A função dessa mudança foi criar uma estrutura interna *autoritária* que substituísse a anterior estrutura não-autoritária.

La sexualidad libre del niño constituye una sólida base estructural para su voluntaria adaptación a colectividad y para la disciplina voluntaria del trabajo. Con el desarrollo de la familia pratriarcal va creciendo la represión sexual em el niño. El juego sexual convierte en algo prohibido, la masturbación se castiga... El comportamiento libre y no temeroso es reemplazado por la obediencia y la dependencia (REICH; SCHMIDT, 1930/1980a, p.22).

Com a ajuda de uma pressão moral-religiosa institui-se na criança o sentimento do dever, o sentimento de obrigação; ao dar ordens e não explicações, os pais e os educadores estabelecem uma relação autoritária e repressiva para com as crianças. Reich e Schmidt registram também que a inibição motora das crianças de 4, 5 e 6 anos representa uma alteração alarmante de seu comportamento geral e, em lugar de seguir sendo naturais, vivas e ativas, se convertem em crianças *tranqüilas e bem-educadas*, tornam-se *frias*.

Reich foi em busca de experiências educacionais que pudessem refletir o seu pensamento e encontrou na Rússia revolucionária, na década de 1920, o trabalho de Vera

Schmidt⁴. Esse trabalho, com base psicanalítica, se propunha a modificar a realidade educacional daquela época. Sua visão está expressa nas *Orientações psicanalíticas para o trabalho com crianças do Jardim da Infância*. Destacamos algumas delas:

- No psiquismo humano existe a vida psíquica consciente e a inconsciente. A personalidade consciente da criança desenvolve-se lenta e progressivamente. Aos adultos cabe, em vez de condenar a criança por tendências emanadas de seu ser inconsciente, sobre o que eles não têm nenhum controle, ajudá-las a dominá-los. Desse modo a criança terá consciência de sua força em lugar de sentir sua própria debilidade;
- Nas atitudes das educadoras quanto ao comportamento das crianças não deverá existir juízo de valores;
- Os materiais e os jogos são selecionados de modo que correspondam às exigências psíquicas de cada grupo de crianças organizadas por faixa etária⁵ e que ao mesmo tempo estimulem a ânsia de atividades, as forças criativas e seu afã investigador. À medida que vão aparecendo novas necessidades se modificam tanto os jogos quanto os materiais de trabalho;
- O educador deve primeiro, mediante uma terapia analítica, liberar a si mesmo dos prejuízos que sua própria educação lhe deixou. “Deve tratar de hacer aflorar a la consciencia sus próprias tendencias instintivas⁶

⁴ Vera Schmidt foi responsável pelo trabalho desenvolvido em um “Laboratório - Casa da Infância de Moscou” no período de 1921-1924. Foi a primeira experiência prática de uma educação coletiva fundamentada na Psicanálise. Sobre a base de uma satisfação substancial das necessidades instintivas primárias, seu objetivo era facilitar à criança possibilidades de sublimação adequadas a cada fase de seu desenvolvimento. A necessária renúncia a formas infantis de satisfação não se lograria mediante pressão externa, e sim oferecendo à criança, como alternativa, satisfações socialmente mais valiosas. Através da possibilidade de uma decisão livre, se fomentaria uma verdadeira autonomia do EU (REICH; SCHMIDT 1930/1980a, p.9, tradução nossa).

⁵ Do ponto de vista psicanalítico, o desenvolvimento emocional da criança ocorreria por fases, constituído por períodos, por faixas etárias. Estas fases são: a oral, a anal e a fálica.

⁶ A tendência instintiva, na linguagem psicanalítica, se expressa pela palavra pulsão. Pulsão – processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo. Segundo Freud, uma pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu objetivo

reprimidas, y reconocer su similitud respecto a los fenómenos que observa en los niños” (REICH; SCHMIDT, 1930/1980a, p.52).

Diante dessas considerações, Reich e Schmidt fazem uma leitura e uma constatação fundamental para uma mudança de posição no campo da educação – as crianças não têm problemas, elas nascem com todo um potencial a ser desenvolvido – e chamam à responsabilidade os adultos, estes sim com problemas, em como educam as crianças, projetando nelas posturas adultas inconscientes, gerando sofrimentos e desentendimentos no processo educativo. Nesse sentido, expressam:

La labor del educador sobre si mismo: Todo adulto, en el curso de su desarrollo, ha reprimido determinados rasgos de su personalidad, relégandolos al inconsciente; cuando estas mismas cualidades las detecta en personas del mundo exterior, le parecen desagradables y repulsivas y provocan en él una particular repugnancia. Cuando determinadas cualidades de uno de sus pupilos le resulten especialmente repulsivas e irritantes a una educadora formada en el psicoanálisis y provoquen en ella una animadversión contra el niño, tratará pues de tomar consciencia del proceso de represión ocurrido en su propia personalidad, con objeto de descubrir el origen de la excesiva repugnancia. Si lo consigue desaparecerá también la antipatía hacia el niño, restableciendo la actitud pedagógica natural. [...] En el trato diario con los niños podrá ocurrir también que la educadora, bajo el influjo de procesos inconscientes, sienta desaparecer súbitamente todo interés por sus pupilos, se concentre en sí misma y pierda contacto con los niños. En estos casos los niños se tornan caprichosos e impacientes; pero la educadora no puede comprender lo que les ocurre, por cuanto ella misma no es consciente de ningún cambio en su comportamiento. Solo una vez que, mediante la reflexión, haya logrado hacerse consciente de la causa que ha motivado su estado, cambiará rápidamente el humor de los niños para volver a la normalidad (REICH; SCHMIDT, 1930/1980b, p.52-53).

Continuando com suas reflexões sobre o processo educacional, Reich e Schmidt falam de seu posicionamento acerca da pulsão do saber⁷, ou seja, da pulsão epistemofílica existente no ser humano e como esta se desenvolve na relação criança – educadora. Para eles, nos marcos de sua compreensão psicanalítica, a pulsão do saber se constitui como uma função

ou meta é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir a sua meta (LAPLANCHE, 1992, p.394).

⁷ Pulsão do saber ou pulsão epistemofílica – conceito psicanalítico para designar um *quantum* de energia disponível que possibilita ao aparelho psíquico procurar o objeto do desejo em busca de satisfação. É um conceito que se situa entre o psíquico e o somático. Nesse sentido, a pulsão do saber expressa a necessidade ou a curiosidade em saber, ou ainda, o desejo de saber.

do EU e seu desenvolvimento normal depende fundamentalmente do registro no Sistema Nervoso Central dos mecanismos de inibição das manifestações motoras (movimento) da criança, e da adequada sublimação do instinto de domínio (pulsão de possessão) e de seus componentes sexuais (libido). A pulsão do saber se expressa nesse esquema evolutivo proposto por Reich e Schmidt:

- 1-Ver – agarrar – devorar = Tomar posse
- 2-Ver – agarrar – apalpar – conhecer = Tomar posse
- 3-Ver – perguntar – entender – reconhecer = Tomar posse
- 4-Propor um problema – perguntar e investigar por conta própria – reconhecer = Tomar posse (REICH; SCHMIDT, 1930/1980b, p.56-57).

Diante dessa elaboração, Reich expõe como no desenvolvimento da criança se estabelecem relações, por exemplo, entre a oralidade⁸ e o agarrar objetos por parte de um bebê. Conclui que a meta da pulsão do saber é a apropriação das coisas do mundo com a ajuda do conhecimento, e que a força pulsão possui uma elevada tensão no desenvolvimento intelectual, afetivo e social da criança.

Ao refletir sobre essa curta experiência educacional realizada durante os anos iniciais da Revolução Russa, expõe toda a sua crítica à escola autoritária vigente à época, por esta impedir, bloquear a espontaneidade e a criatividade das crianças; por provocar a dissociação corpo – mente que permanecem desarticulados e sem inter-relações e, também, pelo ingresso prematuro das crianças no rigor das instituições.

Critica, também, o uso da disciplina como instrumento de controle e domesticação dos corpos e mentes; diante dessas situações as crianças lidam muito cedo com a recusa e a repulsa do outro; pelo estabelecimento de couraças musculares – diminuição do movimento ondulatório do fluxo energético, restringindo o contato com o outro e a capacidade de aprendizagem. Como consequência tem-se a ampliação da sensação de desprazer com

⁸ Oralidade é segundo a teoria freudiana, o período do desenvolvimento do bebê em que este leva à boca, todos os objetos a que tem acesso, como uma forma de prazer e conhecimento.

respostas corporais de alteração do padrão respiratório, diminuindo a capacidade da criança em expressar suas emoções.

Esse movimento faz com que as crianças aceitem atitudes e condições de educação totalmente antinaturais, e a aprender desde cedo que as fisionomias devem ser controladas. O medo e a ansiedade criam as couraças musculares que desenvolvem uma rigidez corporal, inibindo as relações do indivíduo com o meio que o cerca – é um estrangulador de crescimento e de aprendizagem saudável. Institui-se a separação entre o pensar, o sentir e o agir, base de uma estrutura de caráter neurótica.

De acordo com os objetivos do nosso trabalho, um outro aspecto que merece ser analisado diz respeito ao conceito de agressividade humana. Essa análise se faz necessária tanto do ponto de vista do aprofundamento da teoria reichiana quanto do ponto de vista da compreensão da realidade social que vivemos hoje, em uma sociedade violenta tanto nos aspectos das relações pessoais quanto dos grupos de poder. Para tanto necessitamos recorrer a Freud para extrair daí o conceito de agressividade humana em Reich.

Em 1930, ao editar *O mal-estar na cultura*, Freud expõe idéias importantes de seu pensamento. Para Albertini (2003), essas idéias podem ser assim sintetizadas: as neuroses são condições inerentes ao processo civilizatório, o conflito interno entre diferentes tendências (Pulsão de Vida / Pulsão de Morte) é parte constituinte do humano, não podendo ser evitado por qualquer espécie de reforma social. Nesse texto Freud abrange o Homem como essência, como categoria ontológica, e frente à agressividade humana, ele se mostra cético em relação a propostas que exijam a presença de uma solidariedade humana universal. Em *O mal-estar da cultura*, Freud faz uma “construção dura e crua do potencial irracional e destrutivo do Homem, não para a submissão ao mesmo, mas, com o sentido oposto, para haver alguma chance de dominá-lo por meio de uma tomada de consciência e da influência das chamadas instâncias psíquicas superiores” (ALBERTINI, 2003, p.69).

Reich, ao discordar de seu mestre, se contrapõe ao modelo dualístico⁹ de Freud, associando a idéia de conflito a uma perspectiva monista¹⁰ ligada à noção de capacidade auto-regulatória. Desse modo, em Reich o conceito de agressão pode ser assim resumido:

Agressão, no sentido estrito da palavra, não tem nada a ver com sadismo ou com destruição. A palavra significa “aproximação”. *Toda manifestação positiva da vida é agressiva*: o ato do prazer sexual assim como o ato de ódio destrutivo, o ato sádico assim como o ato de procurar alimento. Agressão é a expressão de vida da musculatura e do sistema de movimento. A avaliação da agressão tem enorme importância para a educação das crianças. Grande parte da inibição da agressão que nossas crianças têm de suportar, em seu próprio detrimento, é o resultado da identificação de “agressivo” com “mau” ou com “sexual”. Agressão é sempre uma tentativa de prover os meios para a satisfação de uma necessidade vital. Assim, a agressão não é um instinto, no sentido estrito da palavra; consiste mais no meio indispensável da satisfação de todo impulso instintivo. Este último é essencialmente agressivo porque a tensão exige satisfação. Conseqüentemente há uma agressividade destrutiva, uma sádica, uma locomotora e uma sexual (REICH, 1927/1982, p.139, grifo do autor).

Assim, Reich compreende a agressividade “como um acompanhante necessário de qualquer manifestação afirmativa da vida. Isso não significa que a ação destrutiva não exista; porém ela é entendida como uma formação secundária, produto da não realização da tendência construtiva mais profunda” (ALBERTINI, 2003, p.83).

Ao identificar a patologia social que é a perda de contato nas relações humanas, busca através de uma visão sistêmica, a integração das três forças da vida: a cognitiva, a instintiva e a afetiva. Reich parte de seu referencial de estudo para esclarecer: “tenho de considerar a questão da educação dum ponto de vista diferente, a saber: não como pedagogo, cuja responsabilidade é de ordem social, mas como médico interessado, sobretudo na formação e cura das neuroses” (REICH, 1927/1982, p.54). O que demonstra uma atitude de investir na promoção da saúde, que revela o olhar médico incidindo sobre as questões educacionais. Investe na tentativa de encontrar caminhos educacionais que, pelo menos, minimizem a

⁹ Modelo dualístico – termo utilizado por Albertini (2003) para designar a dinâmica energética entre a Pulsão de Vida e Pulsão de Morte existente na estrutura psíquica desenvolvida por Freud.

¹⁰ Monismo energético – identidade e unidade do funcionamento psicofísico. Competência espontânea, primária, visceral da própria vida. Pode ser atribuído ao conceito de Auto-regulação.

neurose. Para Albertini (1994) o que define a intervenção de Reich na Educação se expressa da seguinte forma: *a busca do possível dentro do impossível*.

O que está em questão não é somente a instituição escolar, mas também as relações de aprendizagem que os pais desenvolvem com seus filhos. Em *O caráter impulsivo* (1925/[197-?], p.53-55), no tópico “Influências da educação”, Reich apresenta quatro possíveis maneiras de educação infantil a partir da relação entre frustração e satisfação pulsional. Na primeira delas, a mais adequada segundo ele, proporciona frustrações e satisfações pulsionais parciais. O que a caracteriza é a presença da ação educacional frustrante sem uma conseqüente inibição pulsional completa.

A segunda forma, que seria a frustração excessiva, aplicada massivamente, cria condições para a organização de caracteres inibidos. A terceira forma, uma atitude permissiva extremada gera o aparecimento de caracteres com pouca capacidade de autocontenção. E na quarta forma, essa mesma permissividade extremada é seguida pela aplicação de frustração intensa e traumática. Esta forma de educação desempenharia importante papel no surgimento de caracteres impulsivos.

A vivência da frustração, desde que num grau tolerável – sem nunca conduzir a uma inibição pulsional total –, é condição essencial para a mobilidade no processo contínuo de substituição da primazia de uma dada pulsão parcial pela subseqüente. A ênfase é dada na necessidade de coerência do processo educativo. A contenção externa, em vez de oscilar entre a ausência e a presença massiva, deve ser progressiva, contínua e consistente. O erro educativo estaria em função tanto do exagero quanto da falta de frustração da criança, decorrentes da prática educativa, expressando uma visão autoritária e unilateral do processo educacional.

Reich (1930/1980b), no artigo intitulado: *Os pais como educadores: a compulsão para educar e suas causas*, parece esboçar uma psicologia do educador, no sentido de compreender

suas motivações inconscientes capazes de implicar uma prática educativa repressora; a patologia do próprio educador produzindo frustração desnecessária no educando e, portanto, virtualmente patogênica. São motivações inconscientes, mas existem, também, em relação aos conteúdos conscientes, porém inconfessos (por exemplo, quando há frustração dos pais ao sentirem a própria ignorância).

Outro fator seria a ambição insatisfeita: o educador se julga obrigado a fazer alguma coisa, a educar, ainda que nada haja a educar, e sente como ofensa pessoal, como um testemunho negativo da sua arte educativa, se sua vítima não se comporta de modo “adulto”. Como exemplo ele cita as ordens dadas pelos adultos às crianças: “senta-te direito”, “não seja mal educado com o médico”, “não sujes as mãos”, e assim sucessivamente, sem pausa nem descanso. Nenhum adulto, submetido a semelhante bombardeio educativo, seria capaz de mostrar a heróica indiferença que manifestam certas crianças – aliás, já neuróticas. Mais uma possível fonte geradora de compulsão para educar é remetida à infância do próprio educador, possivelmente com intrínseca dinâmica reparatória.

Esse tipo de abordagem coloca no centro da dinâmica educacional o papel de responsabilidade do adulto saudável, que não projeta conteúdos inconscientes frustrantes na relação com a criança, que se encontra em processo de formação. Para Reich, a constituição da estrutura humana na sociedade autoritária em que vivemos gerou uma estratificação do psiquismo:

A era autoritária e patriarcal da história humana tentou manter sob controle os impulsos anti-sociais por meio de proibições morais compulsivas. É dessa maneira que o homem civilizado, se na verdade pode ser chamado de civilizado, desenvolveu uma estrutura psíquica que consiste em três estratos. Na superfície, usa a máscara artificial do autocontrole, da insincera polidez compulsiva e da pseudo-sociabilidade. Essa máscara esconde o segundo estrato, o “inconsciente” freudiano, no qual o sadismo, avareza, sensualismo, inveja, perversões de toda sorte, etc., são mantidos sob controle, não sendo, entretanto privados da mais leve quantidade de energia. Esse segundo estrato é o produto artificial de uma cultura negadora do sexo e, em geral, é sentido conscientemente como um enorme vazio interior e com desolação. Por baixo disso, na profundidade, existem e agem a sociabilidade e a sexualidade naturais, a alegria espontânea no trabalho e a capacidade para o amor. Esse

terceiro e mais profundo estrato, que representa o cerne biológico da estrutura humana, é inconsciente e temido. Está em desacordo com todos os aspectos da educação e do controle autoritários. Ao mesmo tempo, é a única esperança real que o homem tem de dominar um dia a miséria social (REICH, 1927/1982).

Na instituição escola, Reich expõe que a partir do papel, destinado pelo Estado, de controle e conformação dos comportamentos e posturas dos alunos – através do controle do tempo, pela busca da eficiência na aprendizagem, com a implantação de sistemas rígidos de provas e testes – também se estabelecem a rigidez e a cronificação das couraças na personalidade do sujeito. Exemplo disso é o fato das crianças e os adolescentes terem tantas horas de matemática, outras tantas horas de química, de zoologia, todas com o mesmo número de aulas, e estas crianças e jovens terem que absorver a mesma quantidade e grau de conhecimentos.

A inteligência é medida em pontos: 100 pontos para uma inteligência brilhante, 80 para a média, 40 para certo grau de estupidez. Quem atinja os 90 pontos, poderá doutorar-se, quem chegue apenas aos 89 terá a possibilidade vedada (REICH, 1982, p.323).

Conceito fundamental, básico e primário para a teoria reichiana é o princípio da auto-regulação, uma espécie de competência espontânea, visceral, da própria vida – uma racionalidade instintiva. A auto-regulação que não é levada em consideração na escola, exigindo-se da criança posturas em que não se permite a sua expressão, o seu posicionamento perante os fatos da vida e os seus pensamentos e suas atitudes, tolhendo a espontaneidade da mesma criança. Assim, se não houvesse uma interferência externa inadequada do agente educador, não haveria, em consequência, a geração de determinados tipos de patologias emocionais. Reich propõe medidas terapêuticas para tentar combater o encorajamento infantil que é a cronificação de defesas com o conseqüente distanciamento de um funcionamento auto-regulado.

Na publicação *Crianças do futuro*, Reich (1950/1983) propõe o treinamento de pais e educadores em intervenções educativo-terapêuticas no que chama de *primeiros socorros*

orgonômicos, que seriam intervenções rápidas que incluíam o toque corporal para tentar evitar a cronificação de bloqueios emocionais. Considera essencial o bom estado emocional do educador – pré-requisito fundamental para um contato sensível e sintonizado com a criança.

Nesse sentido, essa visão de educação defendida por Reich transcende o âmbito educacional, fazendo parte de um combate cultural mais amplo, em que o adulto estabelece relações de aprendizagem com a criança, nas diferentes funções que exerce – pais, professores e outras, durante o desenvolvimento infantil; sendo presente em sua obra o combate constante ao autoritarismo, buscando um espaço educacional de construção da liberdade.

A nossa intenção com este trabalho é contribuir para o estudo de alternativas ao modelo educacional vigente, refletindo “novos princípios educacionais centrados na inteireza, na comunicação entre as partes e o todo, onde pensamento e sentimento, intuição e sensação conjugados, alicercem o discurso e a prática pedagógica” (MOTA, 1999b, p.267).

3. Alicia Fernández: uma cientista que dialoga com diferentes teorias

Alicia Fernández nasceu em Buenos Aires - Argentina, em 1944, sua mãe era italiana e seu pai espanhol. Graduiu-se em Psicopedagogia¹¹ pela Universidade de El Salvador e iniciou o curso de Psicologia na Universidade de Buenos Aires, onde teve contato com a Psicanálise através de Pichon Rivière e Bleger, então professores daquela instituição, nos idos de 1960.

Em entrevista concedida por Alicia Fernández a esta pesquisadora em 11/09/2005 na cidade de Ribeirão Preto-SP, pudemos colher informações sobre sua história pessoal, que

¹¹ A Psicopedagogia surge na França na década de 40 do século passado “com o objetivo de desenvolver um trabalho cooperativo médico-pedagógico para crianças com problemas escolares, ou de comportamento” (MASINI, 1993, p.15). O curso de graduação em Psicopedagogia existe na Argentina desde 1960, com duração de 5 anos, tendo acumulado um saber científico nesses 45 anos de existência. Infelizmente em nosso país essa abordagem se dá em nível de cursos de especialização, realizados geralmente em finais de semana, com uma

sintetizamos aqui. Trabalhou como orientadora educacional com a população carente de Buenos Aires, e participou de grupo de trabalho e de pesquisa coordenados por Sara Paín¹². Ao final da década de 70 se viu obrigada, juntamente com seu esposo Jorge Gonçalves da Cruz, a exilar-se no Brasil, na cidade de Porto Alegre, em virtude da violenta ditadura argentina. Alicia Fernández se refere a esses *anos de chumbo* como um momento em que *o silêncio era sinal de saúde*.

Com o fim da ditadura, em 1986, retorna a Buenos Aires e ao seu trabalho junto a instituições de saúde e de educação. Deu continuidade às investigações iniciadas por Sara Paín, criando um espaço próprio de elaboração teórica. Foi fundadora de um Centro de Aprendizagem no Hospital A. Posadas de Buenos Aires, junto a uma equipe multidisciplinar do setor materno-infantil. É importante realçar que a psicopedagogia, na Argentina, nasce como uma disciplina paramédica, daí sua característica inicial em estar presente em hospitais, nas equipes multidisciplinares, e desenvolver projetos de pesquisa junto a essas instituições.

A partir dessa experiência e de seus estudos, elaborou seu primeiro livro *A inteligência aprisionada* (1990), em que relata suas experiências, suas reflexões teóricas e apresenta um modelo próprio de diagnóstico psicopedagógico que desenvolveu, chamado DIFAJ¹³ (Diagnóstico Interdisciplinar Familiar de Aprendizagem em uma só Jornada). A idéia de *inteligência aprisionada* ou “*atrapada*”¹⁴ surge de uma experiência muito pessoal e sofrida que Alicia Fernández relata na entrevista que nos concedeu:

carga horária restrita, impossibilitando um aprofundamento nessa área do conhecimento humano tão necessário aos dias de hoje.

¹² Sara Paín é argentina, formada em filosofia, com doutoramento em Psicologia. Vive desde 1977 em Paris, onde se exilou em razão de perseguições políticas da ditadura argentina. É professora da Universidade de Paris XIII e da Faculdade de Psicologia de Toulouse. Trabalhou como assessora da UNESCO para questões relativas a problemas de aprendizagem. Foi diretora do CEFAT (Centro de Formação de Arte-terapeutas de Paris).

¹³ DIFAJ – Diagnóstico Interdisciplinar Familiar de Aprendizagem em uma só Jornada – É uma abordagem psicopedagógica da produção de um paciente e de sua família dos significados do aprender, com vista a dar conta da articulação entre inteligência e desejo.

[...] quando me auto-exilo da Argentina eu já tinha muitos pacientes. Eu levei poucas coisas da Argentina, mas levei as histórias clínicas comigo, encaminhei meus pacientes a outras pessoas quando tive que sair. Saí de um dia para o outro. Eu acho que trazer as histórias clínicas foi muito interessante, e poder fazer a associação com o que estava acontecendo conosco. [...] nós não falávamos entre nós sobre o que estava acontecendo na Argentina. Percebíamos que não falávamos, mas não falávamos. Esse medo tinha se introduzido tão profundamente, porque tínhamos experiências concretas. [...] não éramos guerrilheiros, nem estávamos a favor da luta armada, não tínhamos a ver com as armas, tínhamos a ver com as idéias e com o movimento. Mas mesmo assim tínhamos um medo muito grande, era um terror. Eu tinha visto muitas pessoas serem mortas ao meu lado, na minha rua. Muitos amigos queridos, membros de minha família. Então essa experiência, sem dúvida, se sentiu no corpo. É muito forte. E isso que aconteceu conosco, eu percebia que acontecia com aquelas crianças que eu estava atendendo [...] porque nós somos seres inteligentes, seres pensantes, reflexivos, porém nossa inteligência estava “*atrapada*”, não podíamos falar. É isso que deve acontecer ao nível da história do sujeito que está nascendo ou na história de sua vida. Diante da história que estávamos vivendo, nos parecia um golpe, uma ruptura e aí aparece a idéia da inteligência aprisionada. A inteligência não é algo tangível. De onde se pode perceber esse “*atrape*”? Sem dúvida na possibilidade de pensar, porém esse “*atrape*” se expressa no próprio corpo. A inteligência não poder estar “*atrapada*” sem uma corporeidade “*atrapada*”. Eu nesse momento trabalhava com crianças, aparecem-me imagens distantes, sem dúvidas, corporais. Seguramente Reich estudou muito o que ele chama de couraças. Eu não pensava em couraças, mas sim nesse corpo que aparece expressando essa prisão, esse aprisionamento.

Alicia Fernández supervisionou e assessorou atividades psicopedagógicas em hospitais públicos e privados e em instituições educacionais nas cidades de Buenos Aires, Córdoba, San Juan e Rio Negro, na Argentina, e no Brasil, nas cidades de São Paulo, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Fortaleza e Goiânia.

Atualmente, Alicia Fernández e o psicólogo Jorge Gonçalves da Cruz coordenam a EPsiBA – Escuela Psicopedagogica de Buenos Aires¹⁵, onde ministram cursos em nível de pós-graduação a psicopedagogos, psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, médicos, professores. No momento, esses cursos são realizados na Argentina, Uruguai, Brasil e

¹⁴ Atrapada – termo espanhol utilizado por Alicia Fernández para designar aprisionada.

¹⁵ Para maiores informações sobre esta instituição, ver site: www.epsiba.com

Portugal. Essa instituição edita uma revista anual chamada *Revista EPsiBa*, na qual encontramos artigos de teóricos argentinos e brasileiros, como Ricardo Rudolfo, Sara Paín, Juan Carlos Volnovich, Mauad Mannoni, Madalena Freire, Regina Orgler Sordi, Yara Stela Rodrigues Avelar, dentre outros.

Possuidora de uma larga experiência de trabalho com crianças e adolescentes, com famílias, grupos e instituições de saúde e educação, Alicia Fernández é autora de uma produção teórica que se estende pelos livros: *A mulher escondida na professora* (1994), *O saber em jogo* (2001), *Os idiomas do aprendente* (2001), *Psicopedagogia em psicodrama* (2001), e artigos publicados em revistas especializadas em Educação e em Psicopedagogia e na *Revista EPsiBA*.

É coordenadora de Grupos de Tratamento Psicopedagógico Didático para Psicopedagogos, Psicólogos, Pedagogos, Professores – instrumento de terapia de grupo criado por ela, em que a experiência grupal com base psicanalítica e psicodramática visa à ressignificação da história de vida escolar e à compreensão da Modalidade de Aprendizagem e de Ensino dos membros participantes do grupo. A autora entende que

Um espaço importante de gestação do saber psicopedagógico é o trabalho de auto-análise das próprias dificuldades e possibilidades do aprender, pois a formação do psicopedagogo, assim como requer a transmissão de conhecimentos e teorias, também requer um espaço para a construção de um olhar e de uma escuta psicopedagógicos a partir de uma análise de seu próprio aprender. O que um pretende fazer a outro, tem que praticar consigo mesmo, contatar com as próprias fraturas na aprendizagem, com a história de aprendizagem pessoal, com as personagens ensinantes e aprendentes de si mesmo, e ver como jogaram e seguem atuando (FERNÁNDEZ, 1990, p.130).

Alicia Fernández tem dado uma importante contribuição teórica para o movimento de construção da Psicopedagogia na Argentina, no Brasil e na América Latina. Segundo suas palavras, a história da Psicopedagogia não tem sido objeto de sua análise, “mas de algum modo eu participei dessa construção. E essa construção está entrelaçada com minha história de vida” (Entrevista/2005). Essa autora instituiu uma abordagem dinâmica, profunda e

complexa sobre a problemática da aprendizagem, centrando sua visão na “articulação das estruturas cognitivas e subjetivas, rompendo definitivamente com os dualismos entre conhecimento e saber¹⁶” (SORDI, 1998, p.60). Partilhando dessa visão, Beauclair (2004, p.24) expressa:

Enquanto campo do conhecimento em construção sobre a articulação entre o psíquico e o cognitivo e suas profundas relações com a gênese da aprendizagem, a Psicopedagogia tem se constituído num espaço plural e multidisciplinar, na procura constante de aportes teóricos construtores de sua epistemologia e propiciadores de sua fundamentação.

Desde a década de 70 do século passado que no movimento de construção da Psicopedagogia se destaca uma abordagem empirista ou cognitivista, em que se utilizam os princípios da psicologia geral, da psicometria e psicologia genética para se fazer uma avaliação das dificuldades de aprendizagem da criança. Essa abordagem busca a reeducação da criança, pois acredita que o problema de aprendizagem está centrado na criança que não consegue absorver os conhecimentos de leitura-escrita, lógico-matemático ou outros. À criança faltariam recursos intelectuais frente à sistematização dos conhecimentos realizada pela escola.

Não é mais possível negar a existência da emoção, do papel da subjetividade na relação escolar, mas ao se trabalhar com crianças em suas dificuldades de aprendizagem, desconsidera-se esse aspecto, pois o problema é visto como sendo de cognição, não há, assim, o que fazer com a emoção. Para Sordi (1998, p.59), “é como se a psicopedagogia devesse dar conta da estruturação lógica num vazio de sujeito”. E assim mantendo-se a dissociação entre

¹⁶ Conhecimento e saber – Alicia Fernández diferencia esses conceitos e, também, a informação, através das seguintes formulações: A informação é sempre um dado terminado, recortado e recortável, separável da pessoa que o produziu. O conhecer é um processo, que embora seja consciente e transmissível através principalmente de conceitos (conhecimentos), tem suas fronteiras menos definidas (FERNÁNDEZ, 2001b, p.72). O conhecimento é objetivável, transmissível de forma impessoal pode ser adquirido através de livros ou máquinas, é factível de sistematização nas teorias. O saber é transmissível de pessoa a pessoa, experiencialmente; só pode ser enunciado através de metáforas, paradigmas, situações, histórias clínicas (FERNÁNDEZ, 2001b, p.63).

razão e emoção, centrando-se a visão do trabalho psicopedagógico nos aspectos instrumentais do conhecimento.

Estas questões conduziram à criação de uma outra visão dentro da Psicopedagogia, que se denomina Psicopedagogia Clínica. Essa abordagem considera que o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem de crianças/adolescentes saudáveis e inteligentes possuem outros determinantes que o campo da pedagogia, da medicina, da psicologia no contexto atual não conseguem resolver, pois estes campos possuem objetos de estudo específicos, com delimitações bastante claras de seus olhares e objetos. É a partir da necessidade de outros olhares que a Psicopedagogia Clínica se situa em um espaço “entre”, nas fronteiras de disciplinas como a pedagogia e a psicologia, sem tentar fazer uma intersecção com elas. Segundo Rubinstein (1987), um grande entrave na educação são conceitos e preconceitos arraigados entre educadores, como se esses conceitos fossem “naturais” do humano. Diante do número excessivo de pessoas que não conseguem aprender, em todas as camadas sociais, faz os seguintes questionamentos:

Será que o contingente de alunos inadaptados na escola é possuidor de uma *síndrome*? Ou será que o sistema como um todo seja fruto de uma síndrome do não saber ensinar? Será que, longe de estarmos frente a frente com milhares de alunos identificados até então como fracassados, com isso reafirmando uma prática de ensino autoritária e antipedagógica, não estaremos nos deparando com crianças saudáveis, que se recusam ao cabresto, a se prestar ao estudo alienante, ou se submeter ao nosso desconhecimento e injustiças? Serão elas, de fato, desajustadas e incapazes, ou representam o potente grito de protesto e de alerta para que se dê uma educação mais sadia e democrática e um solene desafio à nossa autoridade autoritária, que não nos tem permitido ouvir as crianças nas suas reais condições e necessidades? (RUBINSTEIN, 1987, p.16, grifo da autora).

Nos idos dos anos 60 do século passado, na Europa e na América começam a se desenvolver novas disciplinas, dentre elas, a “Psicopedagogia Clínica” e a “Análise do Discurso” como disciplinas de entremeio. Suas características se apresentam pela construção de espaços de relações entre as disciplinas, pela relação contraditória com elas e, por estar em constante discussão de seus fundamentos. Tais disciplinas

Surgem nas bordas, nas intersecções e, mais ainda, naqueles espaços que não podem interseccionar-se. Bordas entre o conhecer (que é objetivante, lógico, consciente) e o saber (subjativante, dramático, inconsciente). “Entre” que não é ponte, nem convergência, e sim um lugar de produção de diferenças (FERNÁNDEZ, 1998, p.42).

A Psicopedagogia Clínica surge como uma disciplina polêmica, porque nasce discutindo com disciplinas das quais historicamente se nutre.

Polemiza com o saber médico, em especial com a neurologia, com o saber pedagógico, com a psicanálise, não para romper com eles, mas para abrir novos espaços de pergunta e construção que possam enriquecer tanto esses saberes quanto a própria psicopedagogia (SORDI, 1998, p.63).

O trabalho teórico de Alicia Fernández se desenvolveu muito em função dos problemas de aprendizagem que chegavam às suas mãos e que as teorias existentes na época não eram suficientes para resolvê-los. É a partir da realidade escolar e clínica no atendimento de crianças com problemas de aprendizagem que cria o DIFAJ, que estabelece o diálogo com diferentes teorias e a realidade, que cria novas interpretações dos fenômenos de dificuldades de aprendizagem. Com isso elabora possíveis caminhos de ressignificação¹⁷ dos mesmos.

Nesse processo, as mudanças de postura na relação terapêutica que ela propõe envolvem, para o terapeuta, incluir-se na relação, implicar-se, no sentido de se colocar em cena, em movimento na relação com o outro, saindo de uma relação neutra e verticalizada com o cliente para uma relação mais horizontalizada. Esta postura afeta o cliente no sentido de que ele pode ser visto em sua singularidade e não como um caso clínico a ser enquadrado em diagnósticos previamente definidos. E implica também que ele pode ser visto com capacidade para aprender e, assim, se movimentar diante daquilo que o incomoda, em busca de posturas mais saudáveis.

¹⁷ Ressignificar – quer dizer dar um sentido diferente, reafirmar, voltar a firmar, pôr a firma, resignar-se, aceitar a realidade. Esse conceito está expresso no livro *A inteligência aprisionada* (1990, p.117).

Diante dessa visão, o psicopedagogo torna-se um partícipe do trabalho terapêutico perante os fenômenos de transferência e contratransferência¹⁸. Coloca em cena o terapeuta e sua atuação na relação terapeuta-cliente e a transforma em um movimento dinâmico. Na relação com o cliente, desenvolve uma postura ética de respeito ao outro, ao considerar sua história e como chegou a constituir os sintomas e como a pessoa construiu sua singularidade. A diferença está, ao se estabelecer uma relação horizontalizada, em o cliente ser visto diante de sua história e não como um “caso clínico”, que vem de um modelo médico de diagnóstico. Essa abordagem leva em consideração que há um trabalho de construção e desconstrução do psicopedagogo quando este se posiciona como autor de sua própria história e, assim, poder contribuir também para o espaço de autoria de pensamentos para os outros.

Ainda como característica desse posicionamento, vemos que o mais importante não é o problema de aprendizagem, mas como ele se apresenta. No diálogo com o cliente e sua família busca conhecer, por exemplo, *como* a criança andou, por ser mais importante do que saber quando andou, pois o *como* andou é que faz a diferença. Se a criança caminha não é só porque possui um aparelho locomotor adequado (duas pernas), mas porque tem alguém que deseja que ela caminhe e porque ela deseja caminhar. Tal fato evidencia que o relacionamento que os pais, como ensinantes, estabeleceram com seu filho é algo de extrema importância. O relato livre dos pais sobre o seu filho para a (o) terapeuta é fundamental, pois é a maneira que os pais têm de significar a história de seus filhos. A lógica com que se constrói a história da criança é importante, porque define os significantes de sua vida.

Os pais vão privilegiar certos dados como, por exemplo, fazer um relato a partir da história de doenças dos filhos, ou a partir de fatos pitorescos vividos pela família, ou ainda, a partir dos “defeitos” que a criança apresenta na escola, que seriam os mesmos que um dos

¹⁸ Transferência – designa em psicanálise o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica. Contratransferência – conjunto das reações inconscientes do analista à pessoa do analisando e, mais particularmente, à transferência deste (LAPLANCHE, 1992, p.514; 102).

pais teve quando criança. Isso evidencia as diferentes possibilidades que os pais têm para abordar um relato e o que privilegiam contar, sendo que essas escolhas são inconscientes, espelhando a relação ensinante-aprendente vivida dentro da família. É necessário ressaltar que o que se busca é “descobrir como o sujeito aprende, o que aprende, como faz para aprender, como vai significando suas produções e mesmo, o seu não-aprender, mas nunca ficarmos presos apenas ao não-aprender. É da saúde por onde partimos” (SORDI, 1998, p.64).

Os conceitos centrais da produção teórica de Alicia Fernández podem ser identificados em o que é aprender, e a relação sujeito aprendente¹⁹ e sujeito ensinante. Para ela, aprender “é uma produção desejante e cognoscente através da qual vamos nos construindo como humanos. Não se circunscreve ao consciente, nem ao intelectual, nem ao escolar” (FERNÁNDEZ, 1998, p.43-44). São os processos do *conhecer*²⁰ – da ordem da lógica e de caráter objetivante – e os do *saber* – da ordem do dramático e subjetivo – que vão dar lugar ao aprender.

É a partir dessa compreensão sobre o aprender e suas fraturas que se trabalham as relações entre os espaços subjetivante e objetivante. Em um processo de ensino-aprendizagem existe a transmissão de informações (conteúdos), e para que o sujeito possa construir conhecimentos necessita significar essas informações a partir de um trabalho de implicação com seu saber. No ensinar-aprender, quando há um espaço de construção de projetos de identificação, abre-se, também, um campo de surpresas, do novo, um campo de diferenças. O sujeito aprendente

[...] se situa na articulação da informação, [com] o conhecimento e o saber. Entre a responsabilidade que o conhecer exige e a energia desejante que surge do desconhecer insistente. Entre a certeza e a dúvida. Entre o brincar e o trabalhar. Entre o sujeito desejante e o cognoscente. Aprendente que em sua tenra infância faz um descobrimento atualizado a cada dia, (ainda adulto) para poder seguir aprendendo (FERNÁNDEZ, 1998, p.46).

¹⁹ Sujeito aprendente e sujeito ensinante – Alicia Fernández usa recorrentemente uma linguagem própria para poder expressar conceitos novos como estes referidos acima. Nesse sentido, a constituição do sujeito aprendente e do sujeito ensinante envolvem dinâmicas de aprendizagem para além do papel social do educando ou do educador, designa uma postura perante o conhecimento.

²⁰ Ver nota de rodapé, página 75, sobre informação, conhecimento e saber.

Nesse *descobrimento - construção* a criança percebe que o que pensa e não diz, o outro não pode adivinhar e, por conseqüência, pode deduzir que seus ensinantes (pais, professores, autoridades) podem esconder o que pensam ou pensar uma coisa e dizer outra. Ao realizar esse *descobrimento - construção*, abre a possibilidade de ser diferente, abre um espaço para sair da dependência de seus pais e professor, constituindo-se como sujeito epistêmico.²¹

Juntamente com outros psicanalistas, Alicia Fernández acredita que quando a criança deixa de ter a ilusão de que o olhar da mãe pode descobrir seus pensamentos, dá um passo tão fundamental no seu desenvolvimento tanto quanto o do descobrimento da diferença entre os sexos. O descobrimento da diferença entre os sexos é um fato marcante para a existência do sujeito desejante²², e o descobrimento da diferença entre o pensar e o falar é o fato marcante para a existência do sujeito cognoscente ou epistêmico. O posicionamento frente a esses dois fatos enuncia a existência do sujeito aprendente. O sujeito ensinante se constitui a partir de uma maneira de mostrar o que conhece e um modo de considerar o outro como aprendente.

Alicia Fernández apresenta uma postulação complexa para problemas complexos como os problemas de aprendizagem e suas relações com as diferentes instituições que compõem a nossa sociedade, tais como a família, a escola, os meios de comunicação de massa. Essa autora percorreu diversos caminhos, desde o trabalho multidisciplinar em hospitais públicos, orientação psicopedagógica em escolas públicas da Argentina, atendimento clínico privado, e hoje realiza atendimento psicopedagógico clínico individual e de grupo e desenvolve trabalhos em escolas e junto a professores e profissionais da área de educação em diversos países.

²¹ No Capítulo II esse conceito de sujeito epistêmico será desenvolvido com mais profundidade.

²² Sujeito desejante – elaboração subjetiva da percepção das diferenças entre o masculino e o feminino, trazendo daí a compreensão da incompletude humana e a necessidade ontológica do outro.

Beauclair (2004, p. 28) considera que a elaboração teórica de Alicia Fernández se coloca no campo de superação do antigo paradigma *cartesiano-newtoniano*, em direção a um outro paradigma *sistêmico-contingencial*, e “querer ter controle, a certeza concreta, pronta, acabada” não é mais possível, pois este paradigma se inscreve numa tensão, em um suspense, em um não-previsível. “Neste sentido, fica praticamente impossível querer descartar novas idéias e novos modos de olhar. Na verdade, novas idéias, novos modos de olhar se mostram como essenciais, principalmente no que se refere à práxis psicopedagógica”.

Esse se torna o nosso desafio, pois Alicia Fernández traz uma nova linguagem e novos conceitos sobre o aprender e suas vicissitudes, para que possamos dar conta de apreender a complexidade dos fenômenos educacionais. Trabalha no campo das relações e não com uma visão centrada nos objetos ou no sujeito, mas sim nas relações que os sujeitos estabelecem no decorrer de suas vidas. Temos dificuldades em pensar categorias em relação, em movimento, que ela designa de “pensar em cenas” ²³, por isso reafirmamos nosso desafio em buscar outros olhares e produzir outras práticas, para que possamos achar soluções mais saudáveis perante os desafios que são colocados em nosso dia-a-dia.

²³ Pensar em cenas – conceito que Alicia Fernández trás do Psicodrama para poder expressar a riqueza de movimentos, posturas, expressões e falas nas relações conscientes e inconscientes que as pessoas estabelecem no seu cotidiano. Para maior compreensão dessa visão, ver o livro *Psicopedagogia em psicodrama* (2001c).

3.1 Alicia Fernández e a realidade de nosso tempo

Há um desassossego no ar. [...] O desassossego resulta de uma experiência paradoxal: a vivência simultânea de excessos de determinismos e de excessos de indeterminismos. Os primeiros residem na aceleração da rotina. As continuidades acumulam-se, a repetição acelera-se. A vivência da vertigem coexiste com a de bloqueamento. [...] Não é o calendário que nos empurra para a orla do tempo, e sim a desorientação dos mapas cognitivos, interacionais e sociais em que até agora temos confiado. Os mapas que nos são familiares deixaram de ser confiáveis. Os novos mapas são, por agora, linhas tênues, pouco menos que indecifráveis. Nesta dupla desfamiliarização está a origem do nosso desassossego.

Boaventura Souza Santos

Alicia Fernández (1990) parte da compreensão de que a *ética do sucesso ou do êxito*, impregnada em nossa sociedade atual, prioriza o resultado em detrimento do processo, e ao não se atentar para o processo perde-se a referência do autor e da autoria. Não interessa quem produziu, como produziu, mas o que se produziu. A aprendizagem é vista como um *treino* e não como uma capacidade humana, ou melhor, como um recurso, substituto do instinto nos animais, que nós possuímos para nos tornarmos humanos.

Essa lógica da aprendizagem como uma utilidade, uma capacidade mecânica para o treinamento está presente em todos os espaços, em especial na escola, e em todos os níveis de ensino e cada vez mais tenramente. Nesse sentido, o oposto do sucesso é o fracasso, assim o fracasso escolar é uma situação alarmante que vivemos na escola brasileira. Para Alicia Fernández, é necessário que se diferenciem *dificuldades de aprendizagem* de *dificuldades reativas ao sistema de ensino*. Nos dois casos a criança ou o adolescente não aprende o primeiro diz respeito a sua história individual e familiar, e o outro refere-se às problemáticas instaladas nas modalidades de ensino da escola.

Uma metáfora utilizada para clarear essa importante diferença diz respeito ao que é uma pessoa estar anoréxica ou estar desnutrida. As duas não comem por motivos diferentes. Na anorexia, assim como no problema de aprendizagem, essas situações ocorrem nas relações que o sujeito estabelece com os outros, em como ele sintomatiza sua história, enquanto na

desnutrição e no fracasso escolar a problemática está instaurada numa *patologia* do sistema social e da modalidade de ensino da escola.

A realidade educacional apresenta caminhos que podem ser questionados como, por exemplo, o que tem ocorrido em algumas pré-escolas, que no processo de alfabetização das crianças utiliza somente a letra de imprensa, dispensando a letra cursiva. A justificativa é que estamos na era da informática e, portanto, é possível dispensar e eliminar do processo de aprendizagem da escrita a letra cursiva. O questionamento vem no sentido de que, além de ser um recurso de que as crianças não devem ser privadas, retira-se da cena escolar o gesto.

É o gesto que constrói a letra cursiva, que gera um movimento e um sentido, possibilitando o processo de subjetivação de um código coletivo. Contribui, também, para a constituição da singularização da criança, pois o gesto de escrever requer movimento, que é a possibilidade de sair da repetição e poder fazer diferente. A escrita cria, inventa o que ainda não está pronto na cabeça da pessoa, não é o registro do que já se sabe. A leitura também se dá dessa forma – o leitor cria um sentido para o texto. Numa visão tradicional da escrita privilegia-se o aspecto utilitário da mesma, apenas como registro, não se considerando o impacto subjetivante sobre o sujeito.

A aprendizagem acontece em entrecruzamentos de diversos processos, que se articulam e que também entram em conflitos. Os processos que devemos considerar passam pela singularidade dos atores presentes, ou seja, o professor e os alunos; as relações estabelecidas entre eles irão conformar um grupo criando uma identidade; em uma escola se apresentam diferentes grupos e é preciso levar em consideração também a construção da história da instituição escolar onde ocorre este processo. Nesse sentido, ao nomear alguns desses processos queremos expressar a complexidade da dinâmica escolar. Assim, a criança chega à escola com toda uma história que se constituiu a partir das modalidades ensinantes de seus pais, com mandatos, valores, mitos, rejeições, inibições de aspectos conscientes e

inconscientes seus e de sua família. A escola pode oportunizar outros caminhos para conseguir mobilizar as modalidades de aprendizagens de seus alunos, que se apresentam em diferentes matizes.

É preciso incorporar nesses processos o imprevisto que pode virar um acontecimento, que movimenta as pessoas para tentar criar um sentido, ou pode se tornar um obstáculo, um empecilho aos processos em desenvolvimento. Aprender se coloca na ordem do imprevisível inclui um componente que é o acaso, a surpresa e o acontecimento. Alojamos-se aí, também, a criatividade, a invenção, o brincar, a imaginação, a autoria. Envolve processos de continuidade e de descontinuidade.

Mas a escola, endurecida em seus processos burocratizados e de rotina²⁴, na maioria das vezes não permite que o inusitado seja incorporado no processo de aprendizagem. O que foge do padrão é negado como desviante, fora do previsto e que não deve ser levado em conta, muitas vezes perdendo-se a oportunidade de aprendizagem e de construções de significação de conteúdos que podem ter sido apresentados de forma descontextualizada. O planejamento é feito de forma rígida e não se permite que o mesmo seja alterado, muitas vezes mantendo-o durante anos, mesmo que as crianças que cheguem à escola sejam diferentes.

Outro aspecto importante a ser assinalado é com relação às questões de disciplina e indisciplina na escola. Najmanovich (2002) sustenta uma discussão interessante que dá um aporte para a visão de Alicia Fernández. Najmanovich (2002) parte da idéia de que, em face dos processos de transformação vertiginosos em que vivemos, precisamos de outras constelações conceituais para as novas configurações vinculares que se formam a partir de

²⁴ Rotina escolar – calendário fixo, horários fixos, “sirene de fábrica” demarcando para os alunos o tempo de cada conteúdo a ser aprendido, quando sabemos que a capacidade de absorção de informações é diferente, como por exemplo, informações literárias e de conteúdos matemáticos, como também são diferentes os tempos de cada aluno.

nossa maneira de relacionar com o mundo e de produzir sentido. Como, por exemplo, o conceito de *limites*.

Esse conceito de *limites* pode ser visto como *limitantes* e/ou como *fundadores*. Como *limites limitantes* temos o dualismo, os opostos dicotômicos em que não há comunicação, há um exterior e um interior, há o professor e o aluno numa relação de autoridade hierárquica. Como *limites fundadores* criam-se interfaces mediadoras, um intercâmbio, e em intercâmbio, próprias de uma dinâmica vincular. Como exemplos desses *limites fundadores* temos a idéia de *fronteiras* entre países, demarcam mas se intercambiam, como também a membrana de uma célula, que se caracteriza por uma *permeabilidade diferencial* que estabelece uma interconexão entre o dentro e o fora.

A escola que busca exercer um controle social sobre o comportamento dos alunos *ossifica* as regras de convivência não permitindo que as mesmas sejam modificadas; quando se esgotam não se consegue estabelecer um diálogo, pois as normas deveriam existir para serem possibilitadoras de comportamentos e não somente inibidoras de comportamentos.

A instituição escolar exige uma hipoatividade e uma *atenção unidirecional*, e todos os alunos devem prestar atenção ao professor. Enquanto do outro lado dessa realidade existe um adolescente que está em frente a um computador e escreve um e-mail, fala no MSN, ouve música, pesquisa em um site e conversa presencialmente com um amigo – é o que se chama de *atenção difusa*, a atenção que acompanha certa descentração, uma dispersão criativa, uma atenção volátil que é aberta à simultaneidade.

Ao chegar à escola, a exigência desse jovem permanecer durante cinquenta minutos (um horário de aula) olhando para a nuca do colega e prestar atenção no professor torna-se uma tarefa hercúlea. Em um trabalho mecânico do tipo cópia, não se necessita prestar demasiada atenção e há uma modificação, também, nos modos de representação do tempo-espço, em que a instantaneidade modifica a cronologia. De que ótica, de que lugar se está

lendo e determinando a atitude dos alunos? A realidade que vivemos hoje expressa um mundo de excessos, de mudanças vertiginosas e acontecimentos fugazes que modificam os modos das pessoas vincularem-se.

Há mais possibilidade de aprender com um juízo crítico e o questionamento do que com a repetição e a memória. Quanto à concentração, questionado no conceito de atenção hoje, devemos nos perguntar: Em que deve concentrar-se quem aprende? Em si mesmo, em quem ensina ou no objeto do conhecimento? Esse modelo de atenção unidirecional prioriza o resultado sem atender ao processo de aprendizagem, e também penaliza ao aluno criativo, que se vê espremido e sufocado, tendo, às vezes, como única saída a *hiperatividade*, ou o desenvolvimento das chamadas *Síndrome de Déficit de Atenção* e/ou *Síndrome de Déficit de Atenção com Hiperatividade*.

É interessante notar que a subjetividade entrou na educação como um obstáculo, pois envolve a sensibilidade e a emoção como fontes de erros para a razão. É preciso inverter essa lógica; não é possível aprender coisa alguma sem a inclusão da subjetividade. Antes de ser obstáculo, faz-se imprescindível a sua presença para aprender. A relação do homem com o conhecimento é problemática, conhecemos no conflito. Não é possível fazer desaparecer o conflito, mas é preciso que ele se torne um espaço de produção, o que é essencialmente humano.

Alicia Fernández identifica ainda uma problemática cotidiana na relação professor – aluno, em que o professor se queixa (lamento-impotência-desânimo-culpa) e o aluno se aborrece. Existe uma reciprocidade entre o aborrecimento e a queixa, e ambos cerceiam a autoria de pensamento tanto do ensinante como do aprendente. A queixa substitui o lugar de um pensamento e o aborrecimento, o lugar do desejo conhecer.

Nesse caso, segundo Alicia Fernández (1994), há a necessidade de abrir nossa capacidade para a pergunta, assim como abrir o espaço para o desdobramento da

agressividade, a agressividade saudável componente de toda pulsão, nesse caso a pulsão do saber. Não é possível trabalhar o aborrecimento diretamente, e sim desde onde se situar para poder trabalhá-lo.

Assim, é preciso uma diferenciação entre o que é agressividade e o que é agressão. Agressividade é, do ponto de vista psicanalítico, a energia, o componente necessário de toda pulsão; para Alicia Fernández (1994, p.125), a agressividade “forma parte do impulso de conhecer, de possuir o objeto do conhecimento, de dominá-lo. Pode estar a serviço da autoria do pensamento”. A agressividade “funciona como motor do ‘juízo crítico’ e do que eu chamo atividade de pensar e aprender” (FERNÁNDEZ, 1994, p130).

Enquanto a agressão, a atuação agressiva ou a hostilidade, também de um ponto de vista psicanalítico, é um afeto complexo resultante de um estado de frustração frente a uma necessidade. E, assim, a energia contida na agressão ou na hostilidade pode ter um movimento para fora em direção ao mundo ou para dentro de si mesmo, evidenciando uma agressão ou a busca de domínio sobre o outro, podendo gerar a violência; ou desenvolve-se a frustração, a queixa e a depressão. Para Alicia Fernández (1994, p.125), a agressão “dificulta a possibilidade de pensar e aprender e pode estar a serviço da destruição do pensamento”.

Diante dessa conceituação teórica, a autora fala de um circuito ardiloso no qual caímos prisioneiros, por exemplo, quando há uma agressão por parte do aluno à professora e construímos um pensamento de que é o outro o causador de nosso sentimento de frustração. Somos nós que podemos causar-nos a maior agressão, quando anulamos a nossa capacidade criativa e quando não usamos o juízo crítico. Tomar distância poder descentrar-me para incluir o pensamento como um terceiro elemento entre a professora e o aluno e perguntar: a quem agride esta criança ou adolescente quando me agride? A que ações e/ou atitudes de meu ensinar dirige-se essa agressão? As perguntas significam que o professor e o aluno estão

implicados na cena ocorrida, para poder sair da “raiva” que muitas vezes é gerada nessas situações e poder refletir e atuar.

Outro importante aspecto abordado por Alicia Fernández nessa reflexão crítica à escola é a idéia de brincar vinculada a irresponsabilidade, como coisa de criança e perda de tempo. Para Winnicott²⁵ as crianças possuem uma sabedoria ao brincar (como um *espaço transicional* – espaço do jogo, da criatividade) com suas angústias, apesar de não serem leves; é uma forma de elaboração e possui também uma função subjetivante. E a rigidez que vai tomando conta do adulto desconsidera essa possibilidade do brincar, tornando a aprendizagem monótona, aborrecida, alheia às relações com as crianças /adolescentes gerando mau humor e tensão.

Para Winnicott, *brincar é coisa séria*, e quando dissociamos de um lado a brincadeira – leveza, criança – e de outro a seriedade – rigidez, adulto –, ficamos, professores e alunos, cada um de um lado, como se fôssemos lados contrários e opostos, prontos para guerrear. Mas podemos brincar responsavelmente, abrir espaço para o bom humor, colocarmo-nos presentes numa dada situação e compreender que podemos estar em lados diferentes e não necessariamente opostos.

No brincar, a criança recria o objeto já criado. A criança cria uma transferência entre o brincar e o aprender. Esse autor introduz a idéia de que o brincar enquanto atividade é muito mais importante do que o conteúdo das brincadeiras. Brincar é produzir, é o espaço de construção da subjetividade, não é a expressão, como uma radiografia da subjetividade, é trabalhar a conflitualidade psíquica. O brincar é formador, através do brincar desenvolve-se a função simbólica. Brincar, escrever, falar, criar não é somente uma expressão diante de algo, mas é também uma inscrição sobre si mesmo.

²⁵ Winnicott (1896-1971) – importante psicanalista inglês que teorizou sobre a criança e o papel do brincar na construção da psique e da relação da criança com o mundo.

Ao analisar criticamente a realidade educacional dos tempos atuais, é possível um outro olhar para o processo de ensinar e aprender; por exemplo, ao planejar antecipamos o que será realizado, mas temos que aceitar que o realizado pode ser diferente, quando pretendemos envolver ou produzir a autoria. No resultado de uma experiência em uma atividade humana vão acontecer movimentos e surpresas diante do esperado, porque existem efeitos que não são controláveis. No processo de ensinar cria-se o espaço de diferença entre o que se ensina e o que o sujeito aprende, é um espaço de liberdade, de criatividade. É o espaço do desejo – uma disponibilidade, uma aposta. Como afirma Alicia Fernández,

Aprendemos quando podemos confiar (nos outros, em nós mesmos e no espaço). Aprendemos com quem nos escuta. Aprendemos se nos escutamos. Aprendemos quando o ensinante nos reconhece (como seres pensantes). Hoje mais do que nunca os laços de solidariedade, a presença do grupo, da equipe de trabalho, do amigo permitem nutrir a necessidade de permanência que acompanha a mudança (FERNÁNDEZ, 2001b, p.84).

E ainda, reforçando essa idéia, Manhães (2001, p.81) expressa que uma das finalidades da educação escolar e familiar pode ser

[...] a contribuição de todos para que cada um de seus parceiros em formação possa, progressivamente, conquistar e desenvolver nele a capacidade de se autorizar, quer dizer, de acordo com a etimologia, de se fazer, de se tornar seu próprio autor, assumindo e levando a que outros incorporem sua autoria.

A – cre – ditar

Crer no dito da impotência
É estar perto da morte
É ter o coração roubado
Por homens e mulheres que matam
Por homens e mulheres que se matam.

Crer no não-dito
É se a-sujeitar na privação
É se permitir a invasão.

Acreditar na potência
É pensarsentir sem medo
É ser prehe do outro
É ser sujeito de sua ação.

Terezinha Lelis

Capítulo II

A HISTÓRIA E A APRENDIZAGEM REGISTRADAS NO CORPO: A CONSTITUIÇÃO DOS CONCEITOS DE FORMAÇÃO DO CARÁTER HUMANO E MODALIDADE DE APRENDIZAGEM

Wilhelm Reich e Alicia Fernández possuem pontos teóricos comuns que possibilitam criar uma base de “diálogo” entre eles. Neste capítulo, nosso objetivo é, partindo dos conceitos fundamentais de suas elaborações teóricas, evidenciar um diálogo possível entre ambos. Para eles, a educação e a aprendizagem transcendem os muros da escola, pois estas ocorrem nas relações que os adultos estabelecem entre si e com as crianças e os jovens. Eles ampliam assim a visão de educação e da aprendizagem, não restringindo as mesmas ao espaço formal da escola ao fazerem suas análises.

Em Reich destacamos “o enfoque globalizante da personalidade em vez de uma investigação de sintomas isolados, e a preocupação tanto em encontrar possíveis fatores patogênicos – sociais, educacionais [...] – quanto em sugerir medidas para prevenir sua ocorrência” (ALBERTINI, 1994, p.30). No seu trabalho terapêutico o mais importante é o como a pessoa adquiriu certos aspectos de sua personalidade, não se preocupando com o adquirido.

Essa visão também se faz presente em Alicia Fernández (1990), ao desenvolver uma compreensão do modo de aprender como uma característica do sujeito, ou seja, de sua modalidade de aprendizagem, e não a partir dos sintomas que se apresentam nas prováveis dificuldades de aprendizagem. Para ela o mais importante não é o problema de aprendizagem, mas como ele se apresenta. Sugere, também, através de sua atuação terapêutica, posturas que possam prevenir estes problemas.

Buscando essa referência comum a partir de leituras que Reich e Alicia Fernández fazem do pensamento freudiano, podemos dizer que uma das principais diferenças conceituais de fundo sobre a visão de neurose entre Reich e Freud, segundo Albertini (2003, p.77), é que para Freud não faz parte de qualquer tentativa a suposição um estado de saúde, pois a neurose seria uma constante da vida civilizada. Na visão reichiana, pode-se ir em busca da existência de uma estrutura em que haveria um alto grau de harmonia intrapsíquica, ou seja, de saúde, que ele designa de caráter genital, e no outro pólo a doença, a neurose, em que na estrutura interna se faz presente um intenso conflito psíquico. Poderia ser evidenciado por uma pessoa que, na esfera do trabalho, ao invés de ser criativa, será marcada por uma ação compulsiva, repetitiva, enrijecida e com sérias dificuldades para ser interrompida. Assim também podemos caracterizar a visão de Alicia Fernández em seus conceitos de saúde e doença, no estudo que faz das modalidades de aprendizagem, se identificando com os de Reich. Diz a autora:

Detectei e analisei três Modalidades de Aprendizagem e de Ensino que constituem empobrecimentos do idioma do sujeito, na medida em que obrigam a repetir-se, acorrentando-o no sofrimento da não-mudança. Quando o sujeito renuncia à sua história ou é impedido de ser autor dela, a primeira consequência desse impedimento manifesta-se no enrijecimento de sua Modalidade de Aprendizagem. Ele não apenas deixa de transformar o mundo, mas abandona a tarefa humana de transformar a si mesmo. No entanto, a potência da pulsão transformadora da vida é tão grande que se pode apelar sempre para ela para descongelar o que foi congelado. O que o sujeito construiu, ele pode desconstruir. [...] A postura psicopedagógica que sustento é uma aposta para propiciar Modalidades de Aprendizagem que potencializem possibilidades singulares de cada pessoa, oferecendo-lhe espaços em que possa realizar experiências como ensinantes que favoreçam esse processo (FERNÁNDEZ, 2001a, p.22).

Outro aspecto de fundo que estabelece uma base comum entre os dois autores, Reich e Alicia Fernández, diz respeito à postura filosófica de ambos. Como destaca Rego (2001, p.36), citado no Capítulo I, pág. 61 desse trabalho, Reich possuía uma capacidade singular em formular perguntas, e as perguntas que lançou ao mundo são penetrantes; expressa, também, que seu pensamento problematiza coisas que antes nem sabíamos que não sabíamos. Essa atitude filosófica está formulada, também, nas palavras de Alicia Fernández (2001b, p.55):

A riqueza da *pergunta* relaciona-se com a possibilidade de perguntar-se. Uma vez escutei que a resposta é a tristeza da pergunta. A posição de perguntar (se) está na relação “entre” que toda pergunta inclui, entre aquilo que se conhece e aquilo que não se conhece. Perguntar é situar-se (e aí circula o desejo de conhecer) entre o que se conhece e o que não se conhece. Nesse movimento, vai nutrindo-se o desejo de conhecer.[...] O lugar “entre” é também *entre* a certeza e a dúvida. Se tivéssemos somente certezas, ficaríamos imóveis no passado. Se tivéssemos somente dúvidas, não poderíamos alimentar uma base de sustentação para continuar trabalhando na construção teórica. Aí está a importância da pergunta. (Grifos da autora)

Mais um aspecto comum e de bastante relevância diz respeito ao posicionamento de Reich quanto à saúde do educador no trato com as crianças, já evidenciado no Capítulo I, págs. 63-65, mas que retomamos aqui devido à sua importância:

O educador deve primeiro, mediante uma terapia analítica, liberar a si mesmo dos prejuízos que sua própria educação lhe deixou. “Deve tratar de hacer aflorar a la consciencia sus propias tendencias instintivas¹ reprimidas, y reconocer su similitud respecto a los fenómenos que observa em los niños” (REICH; SCHMIDT, 1930/1980a, p.52).

[...] En el trato diario con los niños podrá ocurrir también que la educadora, bajo el influjo de procesos inconscientes, sienta desaparecer súbitamente todo interés por sus pupilos, se concentre en sí misma y pierda contacto con los niños. En estos casos los niños se tornan caprichosos e impacientes; pero la educadora no puede comprender lo que los ocurre, por cuanto ella misma no es consciente de ningún cambio en su comportamiento. Solo una vez que, mediante la reflexión, haya logrado hacerse consciente de la causa que há motivado su estado, cambiará rápidamente el humor de los niños para volver a la normalidad (REICH; SCHMIDT, 1930/1980b, p.52-53).

Alicia Fernández parece entender, acreditar e confirmar essas palavras, visto que criou os *Grupos de Tratamento Didático para Psicopedagogos e Profesores*², encontrando uma alternativa viável para uma terapia analítica do educador, ou seja, um trabalho de grupo em que o educador e/ou o psicopedagogo possa ressignificar sua história de aprendizagem, podendo assim estar mais livre, mais criativo no trabalho com as crianças e jovens.

¹ Tendência instintiva, na linguagem psicanalítica, expressa-se pela palavra pulsão. Pulsão – processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo. Segundo Freud, uma pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu objetivo ou meta é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir a sua meta (LAPLANCHE, 1992, p.394).

² Esse trabalho foi especificado no Capítulo I.

A partir dessa base comum, iremos desenvolver os conceitos fundamentais de Wilhelm Reich e Alicia Fernández. O principal conceito teórico desenvolvido por Reich (1933/1998) se apresenta em como se constitui a formação do caráter humano a partir do desenvolvimento da criança em sua relação com o mundo ao longo de sua vida; e para Alicia Fernández (1990), a constituição da modalidade de aprendizagem, pois essa autora apresenta o processo de aprendizagem como um elemento fundante do humano. Esses dois conceitos são as bases teóricas que utilizamos, também, para o diálogo e reflexões com o momento empírico, ou seja, o diálogo com os dados colhidos no trabalho de campo.

1. A história registrada no corpo: a constituição da formação do caráter humano

A pele não somente nos separa dos outros; é por ela e, através dela, que sentimos o contato morno do hálito de um ente querido, o frio da neve, a carícia de um amigo, os beijos de um amante. Fronteira porosa, permeável, vital, em permanente renovação.

Denise Najmanovich

O corpo contém a história emocional do indivíduo, que ele constrói a partir das relações iniciais que estabelece com seus pais ou com as pessoas que cuidam dele enquanto bebê, durante o seu desenvolvimento infantil, e se aprofundam ao longo da vida. Assim pensando, Reich expôs que é necessário um reconhecimento dos elementos históricos que permitem a estruturação do corpo.

Nesse sentido, parte do pressuposto de que o homem enquanto um ser social busca estabelecer relações com os outros e desenvolve uma forma de se expressar. A partir dessas relações cria as tensões corporais que podem ser vistas como uma série de constrições, cuja função é limitar o movimento, a respiração e a emoção, e também como uma defesa perante

as agressões e dificuldades presentes na sociedade. Assim, as diferentes formas de expressão refletem o modo como o indivíduo se relaciona com o mundo.

A teoria reichiana apresenta a formação do caráter como um conceito central para o estudo do desenvolvimento humano e suas vicissitudes. O conceito de caráter surgiu na Filosofia e tornou-se objeto de investigação científica. Esse termo tem origem no grego “charakter” e diz respeito a sinal, marca, ao instrumento que grava. “Aplicado esse termo à personalidade, denota aqueles aspectos que foram gravados, inscritos em cada indivíduo durante o seu desenvolvimento” (VOLPI, 2004, p.5).

O pensamento reichiano tem origem na Psicanálise, portanto é necessário que façamos algumas incursões nessa teoria para podermos resgatar a história dessa formulação. O conceito de caráter em Freud aparece disperso em sua obra. Segundo Oliveira e Silva (2001), Freud utilizou esse termo em diferentes textos e a partir de relações com diversos conceitos, em que ele traça os contornos da noção de caráter, abrindo, assim, espaços para o seu posterior desenvolvimento por Reich. Em uma elaboração presente no desenvolvimento dos conceitos de Id, Ego e Superego, sua Segunda Tópica³, em que Freud estabelece uma relação entre o caráter, o ego e o superego, “veremos que o caráter se afigura justamente como a dimensão do ego erigida pelas diversas marcas que lhe foram impressas pelas identificações⁴, atribuindo-lhe singularidade ao mesmo tempo em que assinala a história de suas perdas de objetos” (OLIVEIRA E SILVA, 2001, p.44).

³ Construção teórica freudiana de explicação do funcionamento do aparelho psíquico. Primeira Tópica – divisão do aparelho psíquico em três sistemas: inconsciente, pré-consciente e consciente. No desenvolvimento da Segunda Tópica, o autor introduz os conceitos de Id, Ego e Superego e relaciona-os com os anteriores e expõe como se dá sua formação no desenvolvimento da criança.

⁴ Identificações – elaboração psíquica desenvolvida na constituição do ego em que, posteriormente à perda de um objeto sexual, como por exemplo, quando o bebê percebe que o seio que o amamenta não lhe pertence, mas à sua mãe, o ego introjeta as características desse objeto, facilitando o abandono do mesmo e se oferecendo ao id como um substituto (OLIVEIRA E SILVA, 2001, p.43). Segundo Laplanche (1992, p.226), “A identificação é um processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações”.

Dentro da tradição psicanalítica, outros autores como Adler, Abraham e Ferenczi também abordaram de formas diferentes o conceito de caráter. A partir de Reich esse conceito é alçado ao centro de seu trabalho, e esse teórico e analista passa a tratar seus pacientes pela interpretação da natureza e função de seu caráter, ao invés de analisar os sintomas⁵ da neurose como propunha a psicanálise freudiana, e a desenvolvê-lo teoricamente.

Partindo da Teoria Psicanalítica que “se constitui fundamentalmente como teoria do conflito neurótico e das suas modalidades” (LAPLANCHE, 1992, p.299), a compreensão do termo neurose é importante para entendermos em que momento os conceitos de Reich começam a se diferenciar dos de Freud. Voltando, então, ao termo neurose, podemos dizer que na Psicanálise ela se apresenta como uma “afecção psicogênica em que os sintomas são a expressão de um conflito psíquico que tem raízes na história infantil do sujeito [e] constitui compromissos entre o desejo e a defesa” (LAPLANCHE, 1992, p.296). Freud desenvolveu a explicação de diversos tipos de neurose, como a *neurose de angústia*, *neurose de abandono* em que os conflitos psíquicos são determinantes, enquanto que a *neurose atual* envolveria uma disfunção somática da sexualidade.

A noção de neurose passa por transformações ao longo do desenvolvimento da obra de Freud, e nesse sentido Reich introduz o conceito de *neurose de caráter*, que é um “tipo de neurose em que o conflito defensivo não se traduz pela formação de sintomas nitidamente isoláveis, mas por traços de caráter, modos de comportamento, e mesmo uma organização patológica do conjunto da personalidade” (LAPLANCHE, 1992, p.304).

Para um melhor entendimento do conceito de formação do caráter, Reich evidencia a diferença existente entre traços de caráter neuróticos de sintomas neuróticos. Os sintomas neuróticos são experienciados como estranhos à pessoa, como elementos externos à psique, que podem ser observados nas reações de medo e fobias. Já os traços de caráter neuróticos –

⁵ Sintomas – são a “expressão simbólica do desejo ou do conflito defensivo, entendendo por isso que eles os exprimem de forma indireta, figurada e mais ou menos difícil de decifrar” (LAPLANCHE, 1992, p.482-483).

como, por exemplo, ordem excessiva ou timidez ansiosa – são experimentados como partes integrantes da personalidade. Assim, os traços de caráter neuróticos, ou defesas de caráter, são muito efetivos pelo fato de serem racionalizados, incorporados, e experimentados como parte do autoconceito.

Uma pessoa ao queixar-se de ser tímida, expressa a timidez como característica de sua personalidade. Nesse sentido, o caráter é composto de atitudes habituais, valores, estilo de comportamento, hábitos e movimentação do corpo, posturas físicas. Dentro dessa visão um traço de caráter neurótico indica a solução de um problema reprimido, ou seja, o processo de repressão torna-se desnecessário, e transforma essa repressão numa formação rígida e aceita pelo ego.

Os mecanismos invocados com maior frequência para explicar a formação do caráter são a sublimação⁶ e a formação reativa⁷. As formações reativas evitam os recalques secundários realizando de uma vez por todas uma modificação definitiva da personalidade. Na medida em que são as formações reativas que predominam, o próprio caráter pode aparecer como uma formação essencialmente defensiva, destinada a proteger o indivíduo não apenas contra a ameaça pulsional, mas também contra o aparecimento de sintomas (LAPLANCHE, 1992, p.305).

Os traços de caráter se formam como uma defesa contra a ansiedade criada pelos sentimentos sexuais da criança e o conseqüente medo da punição. À medida que as defesas do ego, por exemplo, a partir da repressão da libido, se tornam cronicamente ativas e automáticas, surgem então os traços ou *courças caracterológicas*. Assim pensando, Reich expressou que a courça caracterológica incluía a soma total de todas as forças defensivas

⁶ Sublimação – processo postulado por Freud para explicar atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. Freud descreveu como atividades de sublimação principalmente a atividade artística e a investigação intelectual. Diz-se que a pulsão é sublimada se é derivada para um novo objetivo não sexual e visa a objetos socialmente valorizados.

⁷ Formação reativa – atitude ou hábito psicológico de sentido oposto a um desejo recalcado e constituído em reação contra ele (o pudor opondo-se a tendências exibicionistas, por exemplo). Em termos econômicos, a formação reativa é um contra-investimento de um elemento consciente, de força igual e de direção oposta ao investimento inconsciente. As formações reativas podem ser muito localizadas e se manifestar por um comportamento peculiar, ou generalizadas até o ponto de constituírem traços de caráter mais ou menos integrados no conjunto da personalidade. Do ponto de vista clínico, as formações reativas assumem um valor sintomático no que oferecem de rígido, de forçado, de compulsivo, pelos seus fracassos acidentais, pelo fato de levarem, às vezes diretamente, a um resultado oposto ao que é conscientemente visado (LAPLANCHE, 1992, p. 200).

repressoras organizadas de forma mais ou menos coerente dentro do próprio ego. Para ele, o caráter do indivíduo é expresso corporalmente sob a forma de rigidez muscular ou couraça muscular, pois é a expressão da história emocional do indivíduo.

Por meio de conceitos marxistas, Reich (1926/1982) buscou com seu olhar médico aprofundar seus estudos, exercendo uma crítica profunda ao pensamento positivista, ressaltando uma característica essencial do humano que é estar permanentemente em atividade, movimento – de pôr-se para fora (e-moção). Dialeticamente pensando o mundo nessa dinâmica de movimento, onde tudo está em constante movimento, Reich chama-nos a atenção para o fato do viver em sociedade exigir do humano uma constante adaptação à sua realidade.

Adaptação que significa a auto-regulação orgânica e que toma formas ou modos de ser, que se apresenta no corpo e se expressa através da formação do caráter. Para Reich, caráter é uma forma de auto-regulação orgânica estruturada a partir da relação entre as energias psíquicas e somáticas. Os aspectos do caráter aparecem através dos traços formais do comportamento do indivíduo, de sua maneira de falar, de sua fisionomia, nas maneiras de ser do sujeito. As relações entre as energias psíquicas e somáticas se expressam no movimento de expansão – prazer – um movimento de energia bioelétrica do centro à periferia do corpo; e no movimento de contração – desprazer – um movimento de contração (angústia, “aperto no peito”) da energia bioelétrica da periferia ao centro do corpo. A auto-regulação é trabalhada não como um processo de conhecimento e sim como uma sabedoria do corpo, que nos permitiria viver melhor sob nossas blindagens (BELLINI, 1993, p. 113-114).

Ao bloquear suas angústias o indivíduo, por meio de tensões musculares em várias partes do corpo, formata-o de acordo com suas defesas psíquicas, constituindo a couraça do caráter. São as experiências emocionais que dão origem a certos padrões musculares bloqueadores do livre fluxo de energia pelo corpo. Esses padrões ou couraças musculares

refletem a história emocional do indivíduo e sua personalidade, constituindo o seu caráter. Nesse sentido, as couraças imobilizam a energia fazendo com que a pessoa contenha suas emoções, diminuindo sua capacidade respiratória, sua expressividade, espontaneidade e sua criatividade.

Devido à importância dessa elaboração reichiana, retomamos o que foi exposto no Capítulo I, de que o processo de encorajamento se desenvolve como tradução somática da repressão, envolvendo sempre grupos musculares que formam uma unidade funcional. Através de uma educação autoritária, repressiva e não expressiva, gera-se no corpo a separação entre o sentir, o pensar e o agir, o bloqueio da criatividade e da espontaneidade, e a dicotomia entre o que se é e o que se demonstra ser. A educação autoritária faz com que a criança aceite atitudes e condições de educação antinaturais, e aprenda desde cedo que as fisionomias devem ser controladas. O medo e a ansiedade criam as couraças musculares que desenvolvem uma rigidez corporal, inibindo as relações do indivíduo com o meio que o cerca. A rigidez corporal é um fator de estrangulamento do crescimento e de uma aprendizagem saudável. São as bases de uma estrutura de caráter neurótica.

Ainda com respeito à formulação do conceito de formação do caráter, Reich faz uma distinção entre duas formas básicas de caráter: o genital⁸ e o neurótico. É uma distinção elástica, pois em seus extremos estão os protótipos de saúde e doença. Reich apresenta como uma distinção entre eles a predominância da culpa e de um moralismo sádico no caráter neurótico e a prevalência da auto-regulação da ação com base numa economia saudável da libido⁹ no caráter genital. Nas manifestações do tipo de caráter neurótico, ele descreve algumas formas definidas de caráter tais como o histérico, o compulsivo, o masoquista, o

⁸ Caráter Genital – “[...] o caráter genital é governado por uma firme alternância entre tensão e satisfação adequada da libido” (REICH 1933/1998, p.171).

⁹ Libido significa, em latim, vontade, desejo. Para Freud, libido é uma expressão tirada da teoria da afetividade. Chamamos assim à energia, considerada como uma grandeza quantitativa – embora não seja efetivamente mensurável –, das pulsões que se referem a tudo o que podemos incluir sob o nome de amor (LAPLANCHE, 1992, p.266).

fálico-narcisista e o passivo-feminino. Segundo Oliveira e Silva (2001, p.85), “essas descrições, no entanto, não pretendem alcançar toda a diversidade de tipos, nem mesmo sistematizá-los segundo critérios fixos”. Na visão de Reich:

A estrutura do caráter do homem moderno, que reflete uma cultura patriarcal e autoritária de seis mil anos, é tipificada por um encorajamento do caráter contra a sua própria natureza interior e contra a miséria social que o rodeia. Essa couraça do caráter é a base do isolamento, da indigência, do desejo de autoridade, do medo à irresponsabilidade, do anseio místico, da miséria sexual e da revolta neuroticamente impotente, assim como de uma condescendência patológica. O homem alienou-se a si mesmo da vida, e cresceu hostil a ela. [...] O prazer natural do trabalho e da atividade tem sido substituído pelo dever compulsivo. A estrutura média da maioria das pessoas transformou-se em uma estrutura marcada pela impotência e pelo medo à vida. Essa estrutura distorcida não apenas constitui a base psicológica das ditaduras partidárias: torna possível a essas ditaduras o justificar-se evidenciando certas atitudes humanas como a irresponsabilidade e a infantilidade. A catástrofe internacional que estamos vivendo é a consequência última dessa alienação da vida ¹⁰ (REICH, 1927/1982, p.16-17).

Todo o seu pensamento expressa uma radicalidade na compreensão do sofrimento humano, pois para ele é preciso conhecer como a energia humana se desenvolve internamente, ou seja, no seu corpo, expressando-se através da constituição do caráter, e como essa mesma energia é canalizada socialmente, a favor do homem ou contra o próprio homem. Para isso, se utiliza dos conhecimentos que possui, sem cindir o homem em partes – o homem da biologia, o homem da psicologia, o homem da sociologia, o homem da filosofia.

A vida vegetativa do homem é apenas uma parte do processo universal da natureza. Em suas correntes vegetativas, o homem também experencia uma parte da natureza. Assim que compreendermos totalmente o funcionamento natural, não haverá lugar para as estruturas psíquicas destruidoras da vida, que impedem o desabrochar construtivo da energia vegetativa, causando assim a doença e o sofrimento (REICH, 1998, p.327).

¹⁰ À época, Reich se referia à ascensão do Nazismo, mas podemos também nos remeter à última guerra americana vivenciada no território do Iraque, no ano de 2004.

Reich, através de seu pensamento plural, busca resgatar a natureza do humano, o que denomina de “cerne biológico”, a energia vital, para a partir dela reencontrar o homem em sua eterna caminhada em busca de si mesmo, do outro e da felicidade.

2.Como se aprende e como se ensina: a constituição da Modalidade de Aprendizagem

Ensinar-aprender não são dois processos complementares como os que se estabelecem entre um educador e um educando. Entre o ensinar e o aprender se abre um campo de surpresa, do novo, um campo de diferenças.

Alicia Fernández

Um dos aspectos fundamentais que nos diferenciam dos animais é o fato do homem para se tornar humano precisar aprender. Para aprender, o ser humano precisa do outro, ou seja, a criança precisa dos adultos para lhe transmitir informações acerca de sua vida, dos códigos da sociedade, da cultura humana. É no vínculo entre natureza e cultura que o homem se constrói e aprende. Procurando compreender essa complexidade humana, Alicia Fernández se apropria da elaboração conceitual de Sara Paín (1999) de que o aprender se dá na relação dialética entre organismo-corpo-inteligência-desejo.

O organismo é um sistema programado geneticamente, possui um saber-fazer que está integrado como uma memória e encontra-se baseado na morfologia anatômica dos diferentes órgãos. O sujeito não controla as reações orgânicas produzidas, não se tem consciência, por exemplo, do funcionamento do fígado, dos processos de filtração dos rins etc. Quando se apela para a percepção de algum funcionamento do organismo, através da consciência do sujeito, esta se dá por meio de sinais: sinais de dor, irritação, excitação. O corpo como instrumento material é diferente do organismo. O corpo é o mediador e o lugar da síntese dos comportamentos eficazes que possibilitam a apropriação do ambiente pelo sujeito.

Como exemplo temos que, para a emissão da palavra, precisamos de uma coordenação respiratória que tem de ser aprendida. Quando uma pessoa canta, deve respirar de uma maneira particular – utiliza o organismo, mas seu canto é a expressão do seu corpo. Pelo corpo nos apropriamos do organismo. É na constituição do sujeito, através de sua relação de aprendizagem com o outro, que o corpo irá utilizar os “recursos” disponíveis no organismo para se construir como humano.

Não temos *diálogo* com o nosso organismo, pois seu funcionamento se dá em nível inconsciente, mas temos com o nosso corpo. Quando realizamos o processo de digestão dos alimentos, em que o organismo através de seus mecanismos fisiológicos transforma o alimento em moléculas para que o mesmo seja incorporado em nossas células, não temos consciência desse processo digestivo, mas quando algo não vai bem e temos uma “má digestão”, está o corpo a nos “falar” que algo não vai bem organicamente.

Por isso o organismo apresenta poucas variações e expressa a memória da espécie, enquanto o corpo acumula experiências, automatiza movimentos, de modo a adquirir novas programações culturais de comportamento.

O organismo constitui, em verdade, a memória do corpo. Uma vez que a coordenação perceptivo-motora instaura um esquema de ação durável, esse esquema fica inscrito como um automatismo, sob o mesmo título que os automatismos biológicos. A possibilidade de automação das aprendizagens libera o corpo no sentido de torná-lo disponível para elaborar aprendizagens novas. A importância do organismo para as aprendizagens revela, antes, a ocasião das falhas do funcionamento primário (rigidez, inércia, estereotipia) ou secundário (afasia, dispraxia), ele constitui sempre um limite tanto ao nível dos sentidos quanto ao nível dos movimentos (PAÍN, 1999, p.172).

O corpo participa da aprendizagem como instrumento de apropriação dos conhecimentos. É o limite real da ação e é ao mesmo tempo instrumento da aprendizagem e

da imagem egóica¹¹, é o lugar de síntese do saber e do ser, a soma de todos os saberes e de sua disponibilidade para a ação.

É válido ressaltar que embora Paín (1999) apresente diferenças entre organismo e corpo, ambos são integrados dialeticamente:

[...] o organismo é aquilo que nos possibilita os movimentos e o corpo a construção de gestos. Gestos que são atravessados pela inteligência e o desejo em uma relação com o outro, quer dizer, movimentos com sentido e intenção. [...] Pode-se fazer um movimento igual ao outro e alcançar a perfeição. Não se pode repetir um gesto, sempre será outro gesto com a marca própria de seu autor (FERNÁNDEZ, 1997, p.46, tradução nossa).

Segundo Alicia Fernández (1994, p.67-77), Freud considerava que na inibição mental estavam contidos todos os problemas de aprendizagem. Estes problemas de aprendizagem seriam disfunções irregulares das atividades cognitivas, ou seja, essa problemática se circunscrevia ao desenvolvimento ou não da inteligência, não permitindo compreender os diversos matizes que o problema de aprendizagem apresenta. Para a autora em referência a explicação freudiana não expressa a complexidade desse fenômeno. A inteligência é sintomatizada na trama inteligência-desejo, interferindo na capacidade de aprender e de pensar. Por desejo entende-se o nível simbólico:

[...] é o que organiza a vida afetiva e a vida das significações. A linguagem, o gesto e os afetos agem como significados ou como significantes, com os quais o sujeito pode dizer como sente seu mundo [...] os aspectos que nós incluímos no que denominamos nível simbólico são chamados emoções, afetividade e se dá a nível inconsciente (FERNÁNDEZ, 1990, p.74).

Nesse sentido, as nossas ações, quer sejam resultados de pensamentos ou de afetos, são frutos do trabalho de elaboração da relação entre inteligência e desejo. Assim, a capacidade de organização lógica (inteligência) e a significação simbólica (desejo) acontecem simultaneamente. O que as diferencia é a forma de apropriação do objeto (relação com o

¹¹ Imagem egóica – na teoria psicanalítica, “o ego é concebido antes de mais nada como um aparelho de regulação e de adaptação à realidade, cuja gênese se procura descrever, por processos de maturação e de aprendizagem, a partir do equipamento sensorio-motor do lactente” (LAPLANCHE, 1992, p.134). É a percepção que o sujeito tem de si mesmo.

mundo), ou seja, a inteligência se apropria do objeto conhecendo-o, generalizando-o e o desejo, representa-o.

Desse modo, é na relação dialética entre inteligência-desejo-organismo-corpo de um sujeito, através de seus vínculos na família e nas instituições sociais nas quais ele participa, que o sujeito instaura a sua historicidade. Ou seja, o sujeito para se tornar humano precisa relacionar-se, precisa aprender. E o aprender é um componente humano que se verifica em todas as relações e em seus diferentes matizes – criança-pais, criança-escola, adulto-adulto etc.

Diante dessa elaboração compreende-se que a construção da corporeidade se dá na relação com o outro. Esta se constrói através das palavras, dos gestos, dos carinhos e carícias, das atitudes dos adultos com relação ao desenvolvimento que uma criança apresenta. Esse desenvolvimento, ou seja, a construção da corporeidade da criança, não ocorre de forma linear, como se tivesse um fio condutor em que os comportamentos estivessem determinados seqüencialmente. Uma compreensão que se tornou *naturalizada*, corrente até no senso comum, era de que o desenvolvimento de uma criança se dava como a construção de uma casa, isto é, primeiro vinha o alicerce (o organismo) a base sobre a qual iria se construir a casa, tijolo por tijolo, etapa por etapa. Alicia Fernández, fundamentada em Piera Aulagnier¹², acredita que a criança ao nascer começa a inscrever-se, ou seja, a brincar, a criar, a “ler e a escrever” o mundo e no mundo, começa a registrar as suas relações em si mesma; graças a isso, ela vai chegar a desenhar, ter uma leitura e uma escrita alfabética.

Para que a criança possa transformar as mãos que brincam em mãos que escrevem, transformar as pernas presentes em seu organismo, que servem não só para andar mas que apresentam também possibilidades de criar novos caminhos, ela precisa do outro, do adulto que lhe possibilite a construção de sua autoria. O bebê precisa do outro, de alguém que deseje

¹² Piera Aulagnier viveu entre 1923-1991, psicanalista francesa que deu grandes contribuições para a compreensão da relação mãe-bebê e do papel de construção de um passado na história do sujeito.

que ele possa caminhar, de alguém que acredite que ele vai caminhar. É necessário ter um modelo, a criança tem que acreditar que ela é igual ao outro humano e alguém tem que dizer isso a ela.

Aprender é historiar-se, é tornar-se seu próprio biógrafo. Não nos recordamos dos primeiros anos de vida, podemos nos lembrar de fatos relatados por adultos a nós, mas as vivências desse período permanecem inconscientes. Quando crianças somos personagens de uma história que os outros relatam, especialmente os pais. Para que possamos nos tornar autores de nossa própria história precisamos do outro, somente na relação com o outro, ou seja, numa relação intersubjetiva é possível reconstruir esse relato.

Historiar-se não é criar qualquer biografia, é inscrever as condições de sua história em si mesmo. Neste trabalho de inscrição há invenção, que não tem a ver com os fatos, mas com a produção de sentidos. Essa biografia vai ficando registrada na criança à medida que os adultos relatam, na sua presença, um mesmo fato ocorrido inúmeras vezes em diferentes ocasiões. A criança irá registrar não somente o fato, mas também o modo como foi relatado e a reação das pessoas diante de tal relato. Com isso ela vai gerando sentidos para suas vivências. É um reconhecer-se, recordar um passado para despertar-se ao futuro. É a partir da adolescência que nos transformamos em narradores de nossa própria história. Deixar-se surpreender pelo já conhecido. Nesse sentido, o aprender é constitutivo do psiquismo humano.

Assim, compreendemos que o conceito de modalidade de aprendizagem incorpora a forma de relacionar-se, de buscar e construir conhecimentos¹³. Esse termo refere-se ao modo de descobrir e produzir o novo, aquilo que não é conhecido, que faz o indivíduo posicionar-se como sujeito ante a si mesmo como autor de seus pensamentos. São construções subjetivantes

¹³ Ver nota de rodapé página 75, Capítulo I, quando apresentamos uma diferenciação entre informação, conhecimento e saber, de acordo com Alicia Fernández.

e objetivantes¹⁴ que cada sujeito vai armando com os materiais providos pelos ensinantes (pais, professores, familiares, meios de comunicação de massa). Nesse sentido, nessas construções estão presentes “o modo como os ensinantes conseguiram reconhecer e querer a criança como sujeito aprendente e como sujeito ensinante, e a significação que o próprio grupo familiar de origem tenha dado ao conhecer: a existência de não-ditos, segredos, perigo e culpa por conhecer” (FERNÁNDEZ, 2001a, p.78).

Com isso, podemos dizer que se os pais constroem um espaço saudável em que o conhecer apareça como um desafio possibilitador, a criança poderá crescer de forma criativa, caso contrário, terá um empobrecimento na sua relação com o conhecimento.

A modalidade de aprendizagem possui uma matriz de aprendizagem¹⁵ que se cria nos primeiros anos de vida, base onde se desenvolve a modalidade de aprendizagem, portanto, as primeiras aprendizagens são suas matérias-primas. Nesse sentido,

A modalidade opera como uma matriz que está em permanente reconstrução e sobre a qual vão se incluindo as novas aprendizagens que vão transformando-a, mas de qualquer maneira a matriz permanece como estrutural. O sintoma cristaliza a modalidade de aprendizagem em um determinado momento, e a partir daí esta perde a possibilidade de ir transformando-se e de ser utilizada para transformar (FERNÁNDEZ, 1990, p.116).

A modalidade de aprendizagem é movimento e não relação de causa e efeito, tem uma permanência funcional, é um modo de funcionar. É também um mecanismo de defesa da pessoa na relação com o mundo, é um estilo, um percurso criado pela pessoa nessa relação. É o modo de relacionar-se com o conhecimento. Por isso quando nos lembramos de nossos

¹⁴ Construção subjetivante e objetivante – Entende-se por estrutura objetivante a compreensão das relações do objeto no tempo, espaço, e como expressão dessa estrutura objetivante, por exemplo, a quantificação e a causalidade. Como estrutura subjetivante, o id, o ego e o superego, e como expressão dessa estrutura subjetivante a metáfora e a metonímia.

¹⁵ A Matriz de aprendizagem se constitui a partir das *cenas paradigmáticas* do aprender – são marcos diante do desenvolvimento da criança que ocorrem na relação com seus ensinantes, em especial seus pais. As cenas paradigmáticas são mamar, andar, falar, aprender a comer, a controlar os esfíncteres, a escrever, que adquirem significações simbólicas na dramática pessoal (no espaço da subjetividade). Estes registros contribuem para o movimento de singularização da criança e marcarão todas as suas experiências de aprendizagem, sejam escolares ou sociais.

mestres, não recordamos muitas vezes o conteúdo por eles ensinado, mas a forma como eles se posicionavam frente a nós e a relação que estabeleciam dentro do contexto de aprendizagem. De acordo com Alicia Fernández (2001, p.78),

Cada um de nós se relaciona com o outro como ensinante, consigo mesmo como aprendente e com o conhecimento como um terceiro de um modo singular. Analisando com cuidado o modo como uma pessoa se relaciona com o conhecimento, encontraremos algo que se repete e algo que muda ao longo de toda a sua vida nas diferentes áreas. Chamo modalidade de aprendizagem a esse molde ou esquema de operar que vai sendo utilizado nas diferentes situações de aprendizagem.

Retomando a compreensão do sujeito aprendente que incorpora o sujeito epistêmico e o desejante, constituídos a partir de um organismo, e da construção de sua corporeidade, temos a elaboração de uma modalidade de aprendizagem. Nesse sentido, faz-se necessária mais uma incursão no campo da elaboração psicanalítica tradicional, para a qual a compreensão de pulsão do saber¹⁶ (pulsão epistemofílica), ou seja, o desejo de conhecer, se desenvolvia a partir da pergunta da criança acerca de como nascem os bebês. Assim, segundo a Psicanálise, nasceria o investigador que por sublimação transladaria o interesse por esses objetos sexuais para outros objetos socialmente aceitáveis. Para Alicia Fernández, é necessário atualizar essa visão em virtude do desenvolvimento do conhecimento científico e cultural, e por esse motivo ela se posiciona:

Porém as crianças hoje em dia podem conhecer a resposta antes de formular a pergunta. Já não podemos situar a origem da pulsão epistemofílica naquela pontual ausência de conhecimento. Contudo, para além do que Freud pensava, o desejo de conhecer se alimenta a partir do que Sara Paín chama “função positiva da ignorância” das perguntas: Como se origina o universo? Porque existimos? Perguntas sobre a vida e a morte. Perguntas que, na história de cada criança, toma formas específicas de sentidos: Como nasci? Para que nasci? Gostas de mim? Vou morrer? Quem sou eu? O trabalho da inteligência, a atividade de pensar, se nutre do desejo de conhecer, da insatisfação, da falta, da necessidade de antecipar e explicar os porquês (FERNÁNDEZ, 1998, p.50, tradução nossa).

¹⁶ Ver nota de rodapé página 64, Capítulo I.

Diante dessas perguntas em que muitas respostas são possíveis – explicações mitológicas, religiosas, científicas, céticas, o estabelecimento de mais perguntas, desconhecer as perguntas ou negá-las – instala-se a angústia no sujeito, que é gerada pela pulsão do saber. Essa angústia pode ser inibitória ou possibilitadora dos processos do aprender, ou seja, pode ser fator de paralisia do pensar ou o motor da criatividade e da imaginação.

Para a Psicopedagogia idealizada por Alicia Fernández, trata-se de abrir espaços subjetivos e objetivos onde a autoria de pensamento seja possível. Trata-se da articulação entre o desconhecimento, o conhecimento e o desejo de conhecer, e em poder derivar a energia questionadora contida na origem das perguntas – que podem conduzir à acomodação, à repetição e ao submetimento a modelos pré-determinados – para a permissão em perguntar e em perguntar-se. Pode ocorrer um problema de aprendizagem quando a modalidade de aprendizagem se apresenta sempre do mesmo jeito e em qualquer situação, perdendo a criança, assim, a capacidade de questionamento e de surpresa, de encantamento perante o desconhecido. Quanto mais rígida está a modalidade de aprendizagem mais difícil é criar.

Para Alicia Fernández (1991, p.85), “o sintoma-problema de aprendizagem traz consigo, habitualmente, perturbações instrumentais expressas no corporal; à medida que está atrapada¹⁷ a possibilidade de aprender, e isto ocorre na infância, perturba-se conseqüentemente a estrutura cognitiva e a imagem corporal”.

Essa autora, ao tratar de crianças com problemas de aprendizagem na escola, percebeu que alguns desses problemas tinham sua origem no modo destas apreenderem a vida desde bebês. Por isso quando ela se refere à necessidade de conhecer diz respeito a tudo que é desconhecido, que passa a ser revelado, compreendido, aprendido nas relações diárias, cotidianas e não apenas quando a criança vai à escola.

¹⁷ Atrapada – esse termo tem origem na língua espanhola. É traduzido por aprisionada. Na tradução do livro *La Inteligência Atrapada* (1990) para *A Inteligência Aprisionada* (1991) optou-se por manter o termo *atrapada* por não existir na língua portuguesa uma terminologia que expresse *o prisioneiro que constrói sua própria prisão*.

Os processos do aprender que vão se instituindo na criança desde o seu nascimento têm um passo fundamental quando ela descobre a diferença entre pensar e falar (sujeito cognoscente), ou seja, a criança descobre que pode pensar e que os adultos não podem saber o que ela pensa, e que eles só vão saber se a criança contar o que está pensando. Descobre que pode pensar algo e dizer outra coisa, e que os adultos também podem fazer isso. Esse movimento de descoberta que a criança realiza também será significado pelos adultos ao perceberem que a criança não está dizendo aquilo que pensa. Pode-se levar para o espaço da brincadeira, no sentido de dizer à criança que sabe o que está acontecendo a ela, e a partir daí a criança poder compreender esse fato como um desenvolvimento de seus pensamentos e de seu mundo interno. Outra reação possível diante de tal situação é punir a criança severamente pela *mentira* que produziu. Ao encarar como uma mentira, os adultos desenvolvem uma pressão moral e vão colocando nas atitudes das crianças os indicadores do que é certo e errado, do que pode e o que não pode, do feio e do bonito, do correto e do incorreto a partir da significação do errado, e não da assertiva que a criança realiza. Por outro lado, se encaramos que esse é um movimento que a criança realiza em seu desenvolvimento, abre-se o espaço para a possibilidade da autoria, para a construção do pensamento original, para a criatividade e a imaginação.

Assim como, também, a criança descobre a diferença entre os sexos (sujeito desejante), em nível simbólico – elaboração inconsciente –, e ao perceber a diferença sexual entre o homem e a mulher, percebe a sua incompletude, que precisa do outro e percebe, também, os papéis sociais destinados a um e ao outro. Essas descobertas entre o pensar e falar (sujeito cognoscente) e a da diferenças entre os sexos (sujeito desejante) anunciam a existência do sujeito aprendente.

Um outro aspecto interessante das formulações apresentadas por Alicia Fernández é que a principal transmissão no ensino se dá através do não-dito, do que não está nomeado, do

que não está falado: são os determinantes inconscientes dessa relação. Tendo clara essa premissa, a autora procura uma forma de interpretação dessa transmissão do não-dito através dos Mitos.

Os Mitos são o meio ambiente humanos de explicação do inexplicável, são representações que se constroem em nível inconsciente, são construções grupais para dar conta do desconhecido, do não conhecido: o Mito tenta encobrir a angústia que o desconhecido provoca. Do ponto de vista da Psicanálise, os Mitos são lugares privilegiados para se analisar as significações inconscientes que não se mostram de forma explícita na consciência.

Assim, ao estudarmos, por exemplo, os mitos da *Expulsão de Adão e Eva do Paraíso* e de *Édipo Rei*, com um olhar psicopedagógico, buscamos dar conta das significações inconscientes que atravessam o espaço da aprendizagem. Segundo essa forma de compreensão, a análise dos fatores inconscientes nos abre um espaço de liberdade e de criatividade diante da possibilidade e do direito de pensar, como um dos principais aspectos dos processos de aprendizagem.

No Ocidente, o Mito da *Expulsão de Adão e Eva do Paraíso* é bastante conhecido. Dele sabe-se que Deus criou o céu e a terra, criando sequencialmente o homem e a mulher. Deixados no jardim do Éden, onde sob as ordens de Deus não podiam comer da árvore do conhecimento do bem e do mal.

E o Senhor Deus lhe deu esta ordem: De toda árvore do jardim comerás livremente, mas da árvore do conhecimento do bem e do mal não comerás; porque, no dia em que dela comeres, certamente morrerás... Ora, um e outro, o homem e a mulher estavam nus e não se envergonhavam. Mas a serpente, mais sagaz que todos os animais selváticos que o Senhor Deus tinha feito, disse à mulher: É assim que Deus disse: Não comereis de toda árvore do jardim? Respondeu-lhe a mulher: Do fruto das árvores do jardim podemos comer, mas do fruto da árvore que está no meio do jardim, disse Deus: Dele não comereis, nem tocareis nele, para que não morrais. Então, a serpente disse à mulher: É certo que não morrereis. Porque Deus sabe que no dia em que dele comerdes se vos abrirão os olhos e, como Deus, sereis conhecedores do bem e do mal. Vendo a mulher que a árvore era boa para se comer, agradável aos olhos e árvore desejável para dar entendimento,

tomou-lhe do fruto e comeu e deu também ao marido, e ele comeu. Abriram-se, então, os olhos de ambos; e, percebendo que estavam nus, coseram folhas de figueira e fizeram cintas para si.... E chamou o Senhor Deus ao homem e lhe perguntou: onde estás? Ele respondeu: ouvi tua voz no jardim, e, porque estava nu, tive medo, e me escondi. Perguntou-lhe Deus: Quem te fez saber que estavas nu? Comeste da árvore de que te ordenei que não comesses? Então disse o homem: A mulher que me deste por esposa, ela me deu da árvore e eu comi. Disse o Senhor Deus à mulher: Que é isso que fizestes? Respondeu a mulher: A serpente me enganou, e eu comi... E à mulher disse: Multiplicarei sobremodo os sofrimentos da tua gravidez; em meio de dores darás à luz filhos; o teu desejo será para o teu marido, e ele te governará. E a Adão disse: Visto que atendeste a voz de tua mulher e comeste da árvore que eu te ordenara não comesses, maldita é a terra por sua causa; em fadigas obterás dela o sustento durante os dias de tua vida... No suor do rosto comerás o teu pão, até que tornes à terra, pois dela foste formado; porque tu és pó e ao pó retornarás... Então, disse o Senhor Deus: Eis que o homem se tornou como um de nós, conhecedor do bem e do mal; assim, que não estenda a mão, e tome também da árvore da vida, e coma, e viva eternamente. O Senhor Deus, por isso, o lançou fora do jardim do Éden, a fim de lavrar a terra de que fora tomado. E, expulso o homem, colocou querubins ao oriente do jardim do Éden e o refulgir de uma espada que se revolia, para guardar o caminho da árvore da vida (BÍBLIA SAGRADA, 1993, p. 04).

A Expulsão de Adão e Eva do Paraíso se dá por terem comido do fruto proibido da árvore do conhecimento (sabedoria, ciência). Nesse sentido, a condição humana se inicia com a transgressão. Provar do fruto da árvore da sabedoria do bem e do mal apresenta o conhecer ligado à transgressão. Expressa o encontro do sujeito com o poder do Conhecimento, conhecimento da diferença de sexos (homem/mulher) e da futura morte, este é desejado e temido. Desejado pela possibilidade de liberdade que outorga ao dar a conhecer a própria necessidade, e temido porque enuncia a certeza da finitude.

Ao fazermos uma interpretação psicopedagógica deste Mito, podemos nos ater à análise das intersecções entre a sexualidade e o conhecimento. É pela necessidade, pelo desejo de “vencer” a morte, que o homem pode se perpetuar através de suas produções. Por isso ele busca *conhecer e ver, comer e aprender*, como um desejo de continuar vivo através de suas produções, mesmo depois de morto. É a proibição de conhecer a diferença entre os sexos que nos humanos provoca a sensação de incompletude, de ir em busca do outro, do desejo de conhecer o outro e do conhecimento que está no outro. Os seres humanos atravessados pela

“carência” de conhecimento expressam sua força como espécie e buscam construir-se através da criatividade, da aprendizagem, da busca do conhecimento.

A relação do homem com o conhecimento é complexa, pois conhecemos por meio de conflitos. Por isso, Alicia Fernández ao sintetizar sua reflexão sobre o mito da *Expulsão de Adão e Eva do Paraíso* expressa que os humanos ao conhecerem, e romperem com a proibição de conhecer, não permanecem no imaginário do paraíso e, assim, podem dar lugar “para a sexualidade humana, para o trabalho, para a procriação dos filhos, de novos seres humanos que, reproduzindo os velhos, ressignificam a história” (FERNÁNDEZ, 1994, p.53).

Outro aspecto abordado na interpretação psicopedagógica de Alicia Fernández sobre o mito da *Expulsão de Adão e Eva do Paraíso* diz respeito à questão da *culpa* (a noção de pecado original que os cristãos desenvolveram). A *culpa de Adão e Eva* por terem comido do fruto da árvore da sabedoria subsiste, e o movimento frente a esta culpa pode deixar o humano aprisionado. Aprisionado por si próprio e em sua história, o que pode ser simbolizado em um sintoma de aprendizagem ou na inibição da neurose, ou na oligotimia¹⁸ da estrutura psicótica. Esses movimentos acontecem no nível desejante quando o outro (ensinantes: pai, mãe, professores, sociedade) não investe o sujeito do caráter de sujeito pensante, escondendo-lhe, ocultando-lhe ou desmentindo-lhe o conhecimento. No caso de sintomas de aprendizagem, assim culpabilizado o ensinante desloca esta culpa para o aprendente obturando-lhe a possibilidade de articular seu saber com o conhecimento proibido, isto é, patologizando o espaço do aprender¹⁹.

Continuando com a interpretação do Mito, percebemos que os humanos nus e incompletos conheceram o corpo e a diferença de sexo inscrita em seu organismo, e a partir dessa diferença construíram um corpo que *mostra e guarda, que exhibe e esconde a*

¹⁸ Oligotimia da estrutura psicótica – nesse tipo de ruptura da estrutura emocional do sujeito há uma alienação completa da realidade e uma escassez de atividade mental.

¹⁹ Patologizando o espaço do aprender, quer dizer uma modalidade de aprendizagem que pode tornar-se patogênica, ou seja, que se congelou, enrijeceu, estereotipou, perdeu a plasticidade.

incompletude. Diante dessa elaboração fundante da psicopedagogia clínica, Alicia Fernández (1994, p.58) faz as seguintes perguntas, ao perceber que nas cenas do processo de ensino-aprendizagem podem estar presentes sentimentos e sensações como a vergonha, o esconder, o medo, como manifestações inconscientes do aprender:

- Qual o lugar dessa vergonha que é evocada em toda cena de aprendizagem? Vergonha por não conhecer ou vergonha por conhecer?
- Qual é o lugar do esconder, que vemos em toda cena do ensinar? Esconde o conhecimento ou guarda e mostra o que conhece?
- Qual é o lugar do medo que vemos evocado em toda cena do ensinar e do aprender? Medo de saber? Medo de não saber? Medo de articular o saber com o não saber, o conhecer e o não conhecer – articulação necessária na construção de toda pergunta?

E como expressão desse mito, podemos dizer que a humanidade em sua caminhada de ensinar e aprender “segue anunciando que o conhecimento e a sabedoria podem ser mastigados, esmiuçados, aprendidos” (FERNÁNDEZ, 1994, p.58) e nos abrem os olhos permitindo nossa busca pela liberdade.

O mito de *Édipo Rei*, escrito por Sófocles (496 a 405 a.C.), e que Freud usou para dar conta da dramática inconsciente da sexualidade, é também analisado do ponto de vista psicopedagógico:

Havia um rei que se chamava Laio. A este homem é dado um conhecimento; um oráculo lhe diz: “O filho que tua mulher, Jocasta, tem nas entranhas te matará”. Para evitar o desígnio do oráculo, Laio manda matar seu filho quando recém-nascido. Mas a pessoa encarregada de fazê-lo não tem coragem e o abandona amarrado pelo pé em uma corda, pendurado numa árvore. Outros reis, que não podiam ter filhos, o adotam, mas não lhe contam sobre esta adoção, dando-lhe um falso conhecimento: “Nós somos os seus pais”. Édipo vive com esse falso conhecimento e desconhece que tem pais biológicos diferentes dos adotivos. Quando Édipo torna-se adulto, um outro oráculo lhe dá um conhecimento: diz que ele vai matar seu pai e ter filhos com sua mãe. Como Édipo desconhece quem são seus pais biológicos e não quer matar a quem ele crê ser seu pai e ter filho com sua mãe, então foge da cidade para não se ver submetido a tal conhecimento, que aparece como um mandato. Tenta escapar deste desígnio por conhecer e desconhecer. Assim, no caminho de sua fuga, um homem passa a carruagem em cima de seu pé que é defeituoso (fruto do pé amarrado na corda quando bebê e foi abandonado), machucando-lhe mais uma vez. Este homem é Laio, seu pai biológico. Édipo briga e mata Laio, por conhecer e desconhecer. Continua seu caminho e chega à cidade onde agora reina Jocasta, a quem ele não conhece como sua mãe. Na entrada da cidade há uma esfinge. Esta esfinge “administrava” a inteligência: fazia uma pergunta aos jovens para ver quem

conhecia a resposta. Os que não a conheciam, morriam devorados por ela. A pergunta era: Quem é o ser que, no início de sua vida, caminha com quatro patas, depois caminha com duas e, ao final da vida, caminha com três? [...] Édipo responde corretamente: “É o ser humano, já que, primeiro, engatinha, a seguir, caminha ereto e, depois, caminha com uma bengala”. Então, a esfinge não o mata. Mas a rainha, que ele não sabia que era sua mãe, havia anunciado que se casaria com aquele que respondesse à pergunta da esfinge. Então, Édipo, por ter o conhecimento (resposta ao enigma da esfinge), consuma o incesto e tem filhos com sua própria mãe. Quando Édipo, no final da vida, e a partir de uma série de desgraças que acontecem ao povo do seu reino, descobre a verdade, inflige-se o castigo de arrancar os próprios olhos, que representam a possibilidade de ver, de conhecer, de encontrar o caminho. E decide que, a partir daquele momento, os olhos dele serão os de sua filha, já que ela seria sua condutora (FERNÁNDEZ, 1994, p.58-59).

Édipo recebe uma informação (matarás seu pai e te casarás com tua mãe) e escuta de maneira tal que não pode relacioná-la com nenhum aspecto da sua história ou com o seu próprio saber. Essa informação é anunciada (pelo oráculo) como verdade absoluta, inamovível e determinada como uma sentença para Édipo. A partir dessa afirmação, ele não pode construir um conhecimento, não consegue interagir com esse conhecimento, ou seja, transformá-lo. A única coisa que Édipo pode fazer é fugir desse conhecimento-informação.

Do ponto de vista psicopedagógico, a não-articulação entre o conhecimento outorgado (no caso, a sentença, o mandato do oráculo) e o saber inconsciente (inscrito em seu corpo, de quem eram seus pais verdadeiros) gera o terreno propício à construção das *patologias* na aprendizagem. Édipo fica prisioneiro dessa contradição-oposição entre o conhecimento outorgado e o saber inconsciente, fica refém dessa conflitiva. O conhecimento consciente dado por seus pais adotivos é um falso conhecimento, tinha algo escondido – haviam-lhe ensinado que seus pais eram uns, mas esses ensinantes – seus pais adotivos – conheciam que esta não era a verdade. Por mais brilhantes ou corretos que fossem os descobrimentos e construções de conhecimentos que Édipo fizesse, sempre acabariam em uma encruzilhada, e esses conhecimentos seriam usados contra ele mesmo. Por isso Édipo arranca seus olhos, ele não podia ver, ele não podia estar diante da verdade do assassinato de seu pai e do incesto junto a sua mãe (FERNÁNDEZ, 1994).

A diferenciação, realizada por Alicia Fernández, dos conceitos *informação* – *conhecimento* – *saber* é importante para compreendermos tal elaboração. A informação é sempre um dado recortado que nos chega através de outra pessoa, a informação está no outro. O conhecimento é consciente (nós conhecemos o que conhecemos), conhecemos a partir das informações que nos foram dadas pelo ensinante e as processamos com o que já produzimos anteriormente. O saber é inconsciente, é da ordem do desejo (não sabemos, ou seja, não temos consciência do que sabemos e do que não sabemos).

Diante dessa constatação, sabemos também que para produzir conhecimento é necessário conflitar-se, entrar em movimento, relacionar as informações com o que sabemos para transformá-las em conhecimento. No caso da interpretação psicopedagógica do mito do *Édipo Rei*, podemos dizer que sabemos de nossa história, mas se essa história está em confronto com informações dadas por outros, esse conflito produz uma culpa patologizante, ao nível do conhecimento, compromete a capacidade de aprender, impedindo as informações, os conhecimentos e o saber de se conectarem, de entrarem em movimento e poderem circular, desenvolvendo espaços de criação, de imaginação, de ações saudáveis perante a vida.

Essa não-articulação entre conhecer/desconhecer e o saber desencadeia processos de destruição ou de paralisia e não favorece a construção da aprendizagem, pois aprender é apropriação, é a reconstrução do conhecimento do outro a partir de seu saber pessoal. “A verdade por mais terrível e dolorosa que seja nunca adoece. O que adoece é o falso conhecimento. O que adoece tanto no ensinante como no aprendente é a existência de conhecimentos escondidos, desmentidos, secretos, não-ditos” (FERNÁNDEZ, 1994, p.61). É esse tipo de relação que gera os sintomas, as *patologias* no aprender.

Podemos refletir sobre essa elaboração do *mito do Édipo Rei* também diante de uma relação ensinante-aprendente dentro da escola, em que o professor numa relação de autoridade autoritária apresenta para o aluno verdades fechadas e acabadas sobre determinado assunto

científico. Essa relação não permitirá que o aluno possa pensar sobre o assunto, entrar em movimento com as informações recebidas; não conseguindo transformá-las em conhecimentos, não há uma interação das informações com o seu saber, e assim os sujeitos transformam-se em “repetidores exitosos” das informações recebidas.

Por outro lado, podemos encontrar alunos criativos que repetem as informações “como a única forma de serem aprovados pelos seus professores, mas mantêm o juízo crítico e não confundem o que o outro quer que repitam com o que eles pensam” (FERNÁNDEZ, 2001a, p.99). Nessa relação percebemos que o professor realizou, também, uma cisão entre o ato de ensinar e o de pensar, pois transmite somente algo já pensado, tornando sua intervenção uma ação aborrecida e cansativa, já que ele não consegue comunicar-se com sua pulsão de saber, ou seja, com o seu desejo de saber – expressando-se também como um “repetidor exitoso”.

O relato dos mitos da *Expulsão do Paraíso de Adão e Eva* e do *Édipo Rei* buscam a compreensão das significações inconscientes do aprender. Na leitura psicopedagógica desses dois mitos Alicia Fernández encontra a matéria-prima sobre a qual trabalhar o conceito de modalidade de aprendizagem através da correspondência em dois processos biológicos – o alimentar-se e o olhar. O *alimentar-se* corresponde à idéia de que a modalidade de aprendizagem se constrói nas primeiras experiências corporais entre a mãe e seu bebê, quando da necessidade de *incorporar e transformar as características do alimento em substâncias de seu próprio corpo*, como também as carícias, o olhar materno, as informações. E o *olhar* corresponde à idéia de que para que se constitua uma situação de aprendizagem é preciso um ensinante, um aprendente e o conhecimento como um terceiro elemento, assim, diremos que o *aprendente olha o que o ensinante olha e mostra*. Olhar, aqui, tem um sentido de uma atitude ativa e não de passividade²⁰, é mostrar como dar uma amostra, um recorte da realidade, uma representação da realidade.

²⁰ A passividade do comportamento do aluno é “estimulada” diante de uma visão de que *o bom aluno* é aquele que fica quieto que é obediente que não retruca que não questiona o professor, não faz muitas perguntas. Como

A partir da constituição do sujeito aprendente como expressão do sujeito desejante e do sujeito epistêmico, é preciso nos deter, ainda, na concepção que Alicia Fernández (1990) tem de sujeito epistêmico. Para isso se faz necessário historiar sinteticamente a inclusão dos conceitos de Piaget: adaptação, assimilação e acomodação e auto-regulação, do ponto de vista cognitivo, e como Sara Paín e Alicia Fernández trabalham com esses conceitos.

Piaget traz da Biologia o significado dos termos *assimilação* – *acomodação* como uma *adaptação* do organismo com seu meio ambiente. *Assimilação* é o movimento do processo de adaptação pelo qual os elementos do ambiente se alteram para serem incorporados à estrutura do organismo. Por exemplo, temos na digestão de um alimento duro e seco a perda das propriedades originais, transformando-o em um objeto macio e úmido até converter-se em parte da estrutura do organismo. Por *acomodação* entende-se o movimento do processo de adaptação pelo qual o organismo altera-se de acordo com as características do objeto a ser ingerido. Como exemplo tem-se o processo da digestão, em que o aparelho digestivo prepara o suco gástrico conforme as propriedades químicas e físicas do alimento ingerido para que o mesmo possa ser incorporado pelo organismo.

Também o operar intelectual, em seu aspecto dinâmico, é caracterizado pelos processos de *assimilação* e *acomodação* desenvolvendo algum nível de equilíbrio e constituindo-se em uma adaptação inteligente. Segundo Piaget, todo ato de inteligência, por mais simples que seja, envolve uma interpretação da realidade externa, ou seja, uma *assimilação* do objeto a partir de um sistema de significados existentes no sujeito, e uma acomodação às características do objeto, ou seja, uma *acomodação* às propriedades desse objeto.

Sara Paín, ao se apropriar desses conceitos de Piaget, observa a constituição de diferentes modalidades de aprendizagem conforme a articulação entre os movimentos de

resposta a este modelo, o aluno desenvolve a repetição e a cópia, como o único comportamento possível dentro de um ambiente que exige a hipoatividade física e mental.

assimilação e acomodação nesse processo de adaptação inteligente. Nos extremos dessas modalidades encontramos processos de *hipoassimilação/hiperacomodação*, e *hiperassimilação/ hipoacomodação*.

No movimento do sujeito aprendente, em sua relação com o sujeito ensinante na presença do objeto do conhecimento como um terceiro elemento, tem-se a *acomodação* como o espaço do aprender e do brincar – o objeto vai introduzir um limite; e a *assimilação*, como movimento de significação, de criar um sentido para o objeto do conhecimento, é um reconhecimento. Estes são conceitos criados por Sara Paín a partir de Piaget e apropriados por Alicia Fernández.

Podemos identificar alguns traços característicos das modalidades de aprendizagem, compreendendo que são modelos teóricos que traduzem a dificuldade de apreensão da riqueza que os fenômenos dos processos de aprendizagens contêm. E que o movimento deve ser a partir do real, para a busca de compreensão dos processos de aprendizagem e, não o inverso, de buscar enquadrar o real dentro de proposições teóricas. Portanto, temos como traços da modalidade de aprendizagem nos processos relacionados abaixo as seguintes características:

- *Hipoassimilação/Hiperacomodação* – o privilégio da imitação, da repetição, da cópia, falta de iniciativa, obediência acrítica às normas, pobreza de contato com a subjetividade, déficit lúdico e criativo, dificuldade para se construir metáforas. modalidade de aprendizagem presente na escola tradicional.

- *Hiperassimilação/Hipoacomodação* – os dois movimentos são “pobres”. Temor perante o desconhecido. O sujeito evita entrar em contato com a angústia de pensar, evita responsabilizar-se pelo seu pensamento, não constrói coisa nova a partir do já sabido.

- *Assimilação/Acomodação* – movimento saudável. No movimento de acomodação, perante o objeto introduz-se algo da dramática pessoal, há um processo de identificação e uma

incorporação das características do objeto no sujeito. E na assimilação introduz-se a inter-relação que o objeto apresenta diante do sistema de significados existentes no sujeito.

As modalidades de ensino constroem-se a partir da modalidade de aprendizagem, como uma maneira de mostrar o que conhece e o modo de considerar o outro como aprendente. Uma modalidade de ensino saudável articula simultaneamente o mostrar e o guardar o que se conhece, sem necessidade de exhibir (se) ou esconder (se) por insegurança, temor, culpa ou vergonha.

O trabalho de Alicia Fernández envolve muitas outras questões não tratadas neste trabalho. O recorte feito, centrado na modalidade de aprendizagem, visa atender aos objetivos de nossa pesquisa. No entanto, gostaríamos de ressaltar que essa autora traz uma contribuição ímpar para a compreensão dos processos de aprendizagem e seus possíveis problemas, presentes hoje no interior das escolas, das famílias e demais instituições de nossa sociedade.



“Meus avós, meus pais e eu” FRIDA KAHLO, 1936
Museu de Arte moderna, Nova York

