

Capítulo III

HISTÓRIAS DE VIDA – APRENDEMOS E ENSINAMOS – PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO CORPO NA ESCOLA

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.

Peter Gay

Esse capítulo tem por meta analisar o trabalho de campo realizado como expressão concreta das teorias por nós estudadas. Buscamos 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 o como tornaram-se professoras. Compreendemos que esse aprendizado – ser professora é mais amplo do que a aquisição de conhecimentos formais e/ou científicos oferecidos em cursos de formação. Acreditamos que, fundamentalmente, passa pela formação do caráter e pela constituição de sua modalidade de aprendizagem. Esses dois conceitos teóricos, centrais nessa pesquisa, foram extraídos respectivamente das obras de Wilhelm Reich e Alicia Fernández, e abordados nos capítulos anteriores.

Sabemos que a maioria das elaborações teóricas sobre os processos que ocorrem na escola privilegia a dimensão cognitiva, que para nós se dá nos marcos de uma compreensão parcial. Por este fato, trabalhar sob outros prismas exige-nos uma visão integrada da existência do ser humano em toda a sua complexidade, ou seja, na dinâmica, no movimento e nas relações do sentir, do fazer e do pensar. Esse caminho pode nos possibilitar romper com

as dissociações, por exemplo, entre a vida pessoal e profissional, que tem como base a cisão entre a emoção e a razão. Com isso queremos evidenciar que, ao estarmos em casa e irmos à escola, como alunos e/ou professores, e não compreendermos que levamos conosco nossas emoções e nossa racionalidade a todos os lugares em que estejamos, nos dissociamos e enrijecemos. Enrijecemos nossa capacidade de sentir e de pensar, muitas vezes nos paralisando perante os conflitos da vida ou repetindo atitudes ou comportamentos estereotipados. Dissociamos-nos e não usamos todos os recursos internos disponíveis para podermos encontrar soluções e alternativas em face dos problemas que a vida coloca à nossa frente. Enrijecemos-nos diante dos padrões sociais esperados e/ou exigidos e perdemos a flexibilidade que nos permite ampliar a coerência entre o pensar, o sentir e o agir.

Toda manifestação humana tem um sentido em que está presente um sentir e um saber (BUENO, 2002). Essa constatação nos coloca no espaço de uma obra aberta a ser produzida por seres humanos potencialmente criativos e espontâneos, buscando assim criar sentidos para a nossa existência. Esse é um dos nossos desafios diante do trabalho proposto.

No transcurso desta pesquisa tivemos a oportunidade de vivenciar e tomar consciência do quanto esse desafio está presente diante do pensamento dual em que fomos formados. Muitas vezes temos somente a compreensão teórica, que se expressa em posicionamentos cotidianos, nos mostrando o quanto a não-percepção da dualidade de nosso pensamento está presente em nossas elaborações. Tal fato se constatou durante uma entrevista a uma das professoras, quando perguntamos:

Você vê isso... como um jeito seu? Esse jeito te ajudou a transmitir esse conteúdo para os meninos? *Além do prazer e do gostar*, você foi criando um jeito de passar essa matemática? (Pesquisadora).

Somente no momento das análises do material coletado em campo é que percebemos a dicotomia expressa nessa pergunta, pois “no jeito de ser”, ou seja, na formação do caráter e na constituição de uma modalidade de ensino-aprendizagem estão presentes e incluídos o prazer

e os sentimentos, e não para “*além* desses”, não fora desses. Mas o pensamento dual cindiu e/ou prescindiu das emoções e dos sentimentos, nos criando armadilhas em que temos dificuldades para enxergar a dinâmica e a complexidade das relações.

Os desafios propostos nos levaram a perceber, sentir e interpretar o quadro “Meus avós, meus pais e eu”, de Frida Kahlo¹, que está na página 123 e ilustra o início desse capítulo. Nesse seu quadro de auto-representação, Frida nos traz a pureza da criança-menina nua, resgata sua ancestralidade, retrata o feminino - o útero da mulher, da terra, da natureza. Expressa nosso lado natural-animal: a fecundidade que só pode ocorrer na relação com o outro, e o lado humano-social: a casa e a arte fruto do trabalho, do conhecimento e da criação humana, o espaço da cultura. Seu quadro, que se parece com uma fotografia familiar, é mais que isso, pois contém a beleza das cores fortes e vibrantes da vida. Podemos dizer que esse quadro expressa uma visão integradora e totalizante de sua compreensão do humano em sua história de vida. Em essência parece expressar em arte as palavras de Reich: “[...] um filho é mais do que a soma dos seus pais. É um novo ser, autônomo e virado para o futuro” (REICH, 1930/1972, p.28).

É sob o impacto que essa obra de arte nos traz, que introduzimos o desenvolvimento do nosso caminho de pesquisa coerente com nossas intenções e, por isso, bem particular. A construção metodológica deste trabalho é resultado das experiências vividas nos cursos de Formação em Psicopedagogia Clínica – EPsiBA e de Formação em Psicoterapia Corporal – Instituto Lúmen/RP. Assim, elegemos temáticas, dinâmicas e recursos técnicos aprendidos e vivenciados nos referidos cursos, adaptando-os de modo a serem trabalhados com um grupo de professores no interior de uma escola. Nesse sentido, nos utilizamos de dois recursos: o **trabalho de grupo**, que denominamos de *encontros com dinâmicas temáticas*, e as

¹ Frida Kahlo (1907-1954) – artista plástica mexicana viveu na primeira metade do século XX. Uma mulher singular e controversa que expressou através da arte seu sofrimento físico, pessoal e social. Foi contemporânea de Wilhelm Reich.

entrevistas individuais em que buscamos compreender a história de vida das professoras registradas em seu corpo.

Para o trabalho de grupo procuramos uma instituição escolar em que já havíamos realizado um trabalho voluntário com um grupo de professores, a pedido da Direção da escola. Consideramos que pelo conhecimento anteriormente existente seria possível realizar essa pesquisa.

Essa escola pertence a uma instituição religiosa e tem os seguintes níveis do ensino formal: Educação Infantil, 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, e possui também um Centro de Formação do Menor, que atende a crianças do Ensino Fundamental no horário extraturno. É uma escola pequena, seus professores são cedidos pela Prefeitura Municipal, todos concursados, num total de oito professoras, sendo sete regentes, uma eventual² e uma orientadora. Trabalham ali, também, dois professores do sexo masculino um de Educação Física e o outro de Artes que são voluntários e dão aulas em outras escolas. A escola tem como objetivo, segundo sua Coordenadora, atender às crianças de forma integral. Ela compreende que esse atendimento vai além do compromisso com a criança em ensiná-la a ler e a escrever, pois esse se estende para um relacionamento mais profundo com a criança e sua família.

A escola começou com o Centro de Formação do Menor em 1985, e o ensino regular em 1999. Hoje possui três turmas de Educação Infantil com 20 crianças em cada período e quatro turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental com 25 crianças em cada série. No ensino regular possui em média 160 alunos e no Centro de Formação em torno de 100 alunos, sendo desse total 50 crianças em comum entre as duas estruturas.

Esta escola está localizada no Bairro Pacaembu da cidade de Uberlândia-MG, local que possui um traçado bem diferente e irregular, de difícil acesso, o que exigiu de nós um

² Professora eventual – professora auxiliar cuja função é substituir a professora regente em situações emergenciais.

mapa para podermos nos localizar e encontrar a instituição. Nessa circunstância nunca foi tão concreta a máxima de que *podemos conhecer o mapa, mas não dominar o território*. Seria como se o mapa fosse o conhecimento intelectual, e o território (o corpo) seria o conhecimento intelectual com sentido, com a vivência que nos faz transitar, nos faz movimentar de um lugar a outro, ir de um conhecimento a outro, poder ir de um sentimento a outro. Ou então, como diz Kignel (2005, p. 33-34) a respeito da necessária intuição do terapeuta em seu trabalho:

Essa intuição pode ser guiada por “mapas de experiência”, isto é, por estruturas teóricas que têm uma qualidade espacial como mapas de um território até então desconhecido. De onde vêm nossos mapas? A psicoterapia corporal empresta mapas e estratégias de outras orientações terapêuticas e espera-se que outras formas de psicoterapia mantenham esse “plágio”, desde que isso signifique abertura teórica com respeito a orientações psicoterapêuticas alternativas. Outra forma mais brasileira de encarar o fato seria o conceito de antropofagia em termos culturais, uma perspectiva de nossa cultura de devorar outros valores, modificando e dando novas ordens de relações.

Chegando à instituição, numa primeira reunião com a Coordenadora da escola ficou definido que ela faria o convite para um encontro em horário extraturno, para todas as professoras conhecerem a proposta do trabalho de campo da pesquisa. Compareceram sete professoras à reunião, onde expusemos os objetivos da pesquisa, relatamos que seriam realizados de seis a dez encontros com o grupo de voluntárias, além de uma entrevista individual. Informamos que todo o trabalho seria registrado através de fotografias, gravação, filmagem, e também informamos sobre o sigilo profissional envolvido nesse tipo de trabalho. O grupo de professoras voluntárias foi designado de Grupo de Colaboradoras.

No primeiro encontro do grupo de colaboradoras compareceram as sete professoras, a partir daí tivemos a presença de cinco professoras por mais dois encontros e depois o grupo permaneceu com quatro docentes até ao final dos trabalhos. Esse trabalho foi desenvolvido na sala de artes da escola em questão, ao final do dia letivo, às sextas-feiras, e teve a duração média em cada encontro de 1h30min.



Encontro: Vivência Corporal e Dinâmica de Apresentação

Iniciamos cada *encontro* do trabalho de grupo com uma *vivência corporal* buscando, através de exercícios corporais com movimento³ e de respiração, sensibilizar o corpo. Ao desbloquear e afrouxar as tensões musculares (nódulos energéticos presentes nas couraças musculares), visamos a nos aproximar da história emocional de cada membro participante do grupo.

³ Segundo Moyzès (2003, p.47), é preciso diferenciar exercícios físicos e movimento. Exercício significa a execução de uma atividade física qualquer com objetivos específicos. Embora movimento também possa significar atividade física, inclui a consciência. Diferencia-se do exercício, então, por seu objetivo de colocar quem o faz em contato com a sensação que pode proporcionar.



Encontro: Vivência Corporal

Após as vivências corporais, realizamos *dinâmicas temáticas* com o desenvolvimento de atividades que buscassem um olhar sobre a história de vida pessoal, familiar e a história pessoal ocorrida durante o processo escolar, quando as professoras foram estudantes. Esses temas pertinentes ao aprender e ao ensinar presentes na história pessoal, vivenciados na família e na escola buscaram reconhecer as características da formação do caráter e da modalidade de aprendizagem das professoras expressos em seus corpos e em suas histórias.

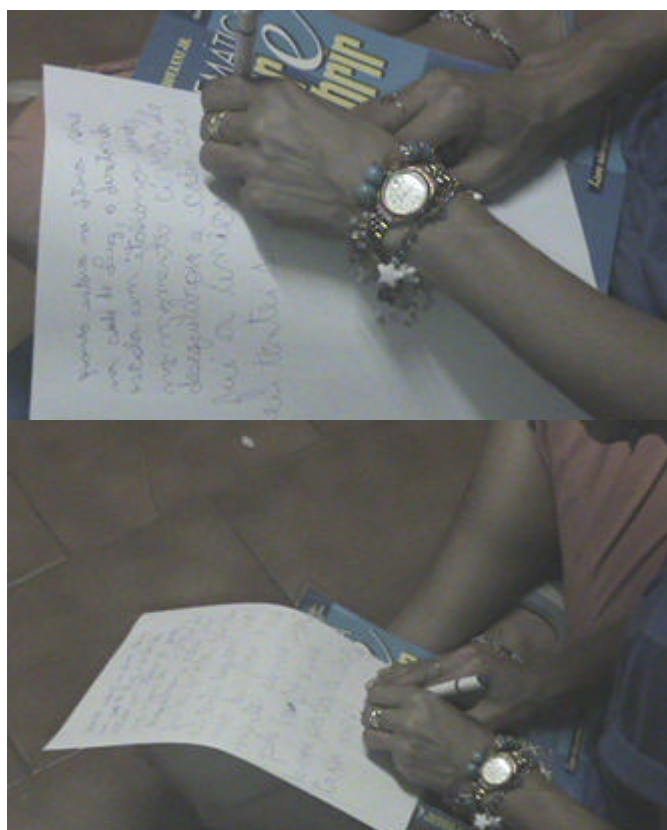


Encontro: Dinâmica Temática

Os temas desenvolvidos durante os oito encontros obedeceram a seguinte ordem:

Encontros	Temas
1º	Integração do grupo – construção de um espaço de confiança.
2º	Leitura corporal – conscientização de seu próprio corpo.
3º	Linha da vida – registro dos fatos significativos da história de vida e o trajeto da escolha profissional.
4º	Projeção de personagens – registro de suas percepções quanto à sua pessoa, valores, visões de mundo.
5º	História pessoal – período da adolescência na escola.
6º	História pessoal – período da infância na escola.
7º	História pessoal – recordações de situações vividas na escola em que foram expostas ao ridículo, humilhadas e/ou desrespeitadas.
8º	Vivência de encerramento do trabalho de grupo – exposição teórica dos objetivos de cada encontro, apresentação dos registros realizados por elas durante o trabalho e depoimentos de finalização.

No desenvolvimento dos encontros, tivemos algumas formas de *registro* dessas atividades através de diferentes recursos, entre eles, modelagem com argila, desenhos, escrita, confecção de brinquedos, relato verbal.



Encontro: Dinâmica Temática



Encontro: Formas de Registro

E como finalização do encontro, o *relaxamento*. Essa atividade visava proporcionar uma distensão diante de tensões vividas no dia-a-dia escolar, e também diante das vivências e dinâmicas realizadas durante a realização dos encontros. O relaxamento, ao desencadear um processo de introspecção permite a autoregulação, estabelece um ritmo respiratório mais equilibrado, contribuindo assim para redimensionar o olhar para o ser e o estar no mundo.



Encontro: Relaxamento

Durante um período de sete meses foram realizados esses oito encontros, em função do calendário escolar, da rotina e festividades da escola e férias do meio do ano. E foi também nesse período que foram agendadas as **entrevistas individuais**. Estas ocorreram no espaço da escola, em horário extraturno, com duração média de 1h30min. As entrevistas individuais ocorreram simultaneamente ao período em que foram realizados os encontros do grupo de colaboradoras. Assim, chegamos ao território do grupo.

No desenvolvimento dos encontros e das entrevistas individuais, buscamos construir a trama coletivo/indivíduo, ou seja, nos utilizamos da força do grupo para criar um espaço de confiança e possibilidades de contato com a história de vida pessoal e a do outro, e nas entrevistas individuais, um olhar mais aprofundado e seqüencial de cada uma sobre sua própria história.

Ao tecer as relações entre indivíduo e grupo, pudemos nos aproximar da história de cada uma, apreender os sentidos e os significados que atribuem aos fatos ocorridos especialmente na infância e na adolescência, e assim pudemos perceber o quanto a escola na relação com a família é uma instituição que deixa impressa nos corpos de cada um as suas marcas nas posturas sociais e, na maioria das vezes, confirmando os preconceitos, as desigualdades. Observamos o quanto uma postura verticalizada e autoritária do professor instalam a submissão e a subserviência, impede a criança e o jovem de pensar e de sentir a vida, a natureza e a cultura humana.

Por outro lado, essa postura autoritária não é de todo competente, pois ainda é possível resgatar a pulsão do saber, a alegria, a espontaneidade e a leveza da criança, abrindo espaço para a criatividade e a expressão do afeto no espaço escolar. Pensamos que é isso que essa pesquisa nos mostra: se pudermos trabalhar com os professores para que os mesmos possam estar em contato com sua história, poder ressignificá-la e poder criar mecanismos de autoregulação perante as relações cotidianas que são muito desgastantes, poderemos construir espaços coletivos e individuais mais saudáveis e menos neurotizantes⁴.

Essa não é uma constatação nova, na verdade ela vem no sentido de *engrossar o coro dos descontentes*, vêm se somar às muitas pessoas que vão em busca de um mundo melhor, mesmo que em nosso horizonte mais imediato vejamos somente problemas sem solução.

⁴ Em sua Dissertação de Mestrado, Moyzés (2003) aponta para a importância do trabalho corporal com as professoras tendo em vista criar mecanismos de auto-regulação.

Indo em direção a essas expectativas, durante um dos encontros de grupo uma das professoras, Márcia, pôde relatar um “segredo” guardado por mais de 20 anos, pois tinha vergonha do acontecido e até então não o havia contado a ninguém. Foi uma situação de discriminação racial vivida por ela na escola, que a impossibilitou de ser professora assim que concluiu o Magistério. Fato que a impediu de trabalhar como professora, que era o seu sonho desde criança. Durante todo esse período não pensou nessa possibilidade, é como se tivesse “deletado” essa condição de sua vida.

Poderíamos dizer que após viver esse trauma, sua modalidade de ensino-aprendizagem ficou congelada durante todos esses anos. Márcia se tornou professora somente há três anos atrás, quando não conseguia mais emprego no setor do comércio por conta de sua idade, e após muita insistência de uma amiga. Durante os encontros que realizamos, ela encontrou um espaço de confiança, pôde entrar em contato novamente com esse processo de congelamento, de enrijecimento vivido; contou o “segredo”, e ao fazer isso, houve o espaço para que ela pudesse ressignificar esse momento traumático de sua história, podendo ficar mais livre para ensinar e aprender. Esse relato vem ao encontro da compreensão que Josso (1998) possui acerca do recurso de história de vida em um trabalho de grupo, de que este pode contribuir para:

- conhecer várias possibilidades de reagir a uma mesma situação e poder fazer escolhas; - perceber sua maneira de construir o seu conhecimento de si próprio; - ter capacidade de questionar a sua visão de mundo; - posicionar-se diferente com relação às propostas que forem feitas no futuro; - tomar distância crítica de si própria; - compreensão de nossa dinâmica em todos os seus aspectos (JOSSO, 1998, p. 71-72).

Assim, do trabalho de campo realizado com as professoras pudemos extrair três categorias de análise que estruturam esse capítulo: 1-As professoras os significantes e os significados das experiências vividas; 2-A trama vida-escola: a construção da formação do caráter; 3-A trama vida-escola: o desenvolvimento da modalidade de aprendizagem.

1. As professoras: os significantes e os significados das experiências vividas

Cada um sabe a dor e a alegria de ser o que é.
Caetano Veloso

É fundamental no trabalho com histórias de vida que desenvolvamos o relato livre que a pessoa constrói de sua própria história, pois a lógica com que apresenta esse relato define os significantes de sua vida. Essa é a maneira que o sujeito tem de significar, de gerar sentidos em sua própria vida. Assim, ao privilegiar certos dados, expressa as escolhas inconscientes que realizou, espelhando as relações que desenvolveu no seio da família, e como fez ou faz para superar ou não suas dificuldades perante os desafios que a vida lhe coloca (FERNÁNDEZ, 2001a, p.67-72).

Desse modo, procuramos compreender os significantes da vida de quatro mulheres, professoras, que muito contribuíram para 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. Márcia, Júlia, Silvânia e Helenice são as protagonistas desse trabalho, nos ajudando a compreender os significados que atribuem às suas histórias e à profissão que escolheram ter.

Ao analisar os posicionamentos de Júlia e Márcia em seus relatos, pudemos perceber que os dados que elas apresentam se dão a partir dos sofrimentos e das faltas que tiveram na infância. Por exemplo, não tinham uniforme para ir à escola, não tinham pasta escolar, não tinham brinquedos, não tinham comida, não tinham dinheiro para pegar ônibus, tinham que andar longas distâncias para irem à escola.

[...] o sacrifício foi doído, foi sofrido, eu sofri muito, e aí eu sempre falo: – gente, o meu diploma, falo com o maior orgulho, de Magistério, é o meu diploma da faculdade. Se algum dia eu não fizer faculdade, eu estou feliz assim mesmo, porque eu sofri muito pra conseguir, pra chegar até lá foi muito sofrido, não tinha apoio. Minha mãe falava assim: se vocês querem estudar é por vontade de vocês, por vocês, porque eu não tenho condições de ajudar. E não tinha mesmo (Márcia).

Também podemos evidenciar no relato de Silvânia que ela privilegia contar a sua história a partir das relações que estabeleceu desde pequena e que iremos expor adiante. Já Helenice expressa a sua história a partir das angústias, dúvidas e reflexões que realiza diante dos fatos vividos. A característica desses posicionamentos, por si, já expressa o modo de vida dessas professoras, que tiveram uma trajetória histórica marcada por dificuldades e obstáculos que foram vencendo.

A origem socioeconômica de duas das professoras é de família muito pobre, sendo que uma delas nasceu na roça. As outras duas são de famílias pobres e uma delas não precisou trabalhar antes de se formar no Magistério. Márcia expressa essa condição de pobreza ao dizer:

[...] a minha mãe era lavadeira de roupa, nós éramos duas [irmãs] e ela não tinha condições de comprar uniforme. [...] minha mãe comprava aqueles sacos de açúcar e tingia e mandava fazer nosso uniforme, e a gente ia com ele pra escola e de chinelinho; era bem sofrido mesmo! (Márcia).

Duas das professoras tinham mães analfabetas e os pais com pouco estudo, até a 4ª série do curso primário⁵. O pai de uma delas teve formação a nível superior em Advocacia. Duas são filhas do segundo casamento de seus pais, possuindo meio-irmãos mais velhos de ambos os lados do primeiro casamento, sendo portanto famílias numerosas; uma delas é a filha mais velha e a outra é gêmea. Das outras duas, uma é a mais velha e possui mais um irmão, e a outra é a caçula, tendo mais quatro irmãos. Três delas perderam um dos pais quando eram crianças: uma tinha 7 anos quando o pai faleceu; a outra tinha 10 anos quando também seu pai morreu, e por último, quando a outra tinha 9 anos a mãe faleceu, sendo um fato marcante na história infantil dessas professoras.

Das professoras que participaram da pesquisa, três nasceram em Uberlândia e uma em Manhuaçu – MG. Atualmente uma mora no bairro onde fica a escola, o Bairro Pacaembu, duas no Bairro Roosevelt e uma no Bairro Martins. A mais nova delas tem 25 anos, seguida

⁵ Atualmente esse nível de ensino é denominado primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

de uma de 35 anos, outra com 42 anos e a mais velha do grupo com 49 anos. Todas possuem o curso Magistério, sendo que duas delas fizeram Ensino Superior, uma em Pedagogia e outra em Letras, uma está cursando Pedagogia em uma faculdade particular e a outra está se preparando para prestar o vestibular de Pedagogia na UFU. Quanto ao curso de Magistério, Silvânia tem a seguinte observação:

[...] no Magistério passam aqueles caderninhos [de Planejamento] que você tem que copiar, tem que fazer igual e eu não gosto, que é só pra constar que você fez um estágio. Eu saí do Magistério sem saber usar um mimeógrafo, você acredita? E não sabia, quando eu cheguei aqui é que aprendi... [...] Até na linguagem que eu vejo hoje na Pedagogia, que eu vi no Magistério, eu tinha dificuldade: Nossa, hoje é dia de planejar! Desde o começo tive estudos aqui, aqueles estudos para mim eram a morte! Porque eu não entendia. O pessoal já estava lá na frente e eu estava começando! O pessoal começava lendo Emília Ferreiro, você entende? É como você falar desse Senhor [Reich] que você está estudando e eu não conheço. Então, o dia que era de módulo para estudar, para mim era uma tristeza, porque eu tinha muita dificuldade de entender a linguagem, entender aqueles processos. Quando eu comecei a trabalhar mesmo, ah! É isso aqui, coisa simples! (Silvânia).

Ainda sobre a experiência profissional cabe registrar que antes de se tornarem professoras elas trabalharam no setor de comércio como secretária, escriturária, balconista. Três delas tiveram que trabalhar desde crianças para ajudar na renda familiar, confirmando uma realidade brasileira de exploração do trabalho infantil diante da miséria que as famílias vivem. Todas professam a religião Espírita.

O quadro abaixo visa dar a identificação das Professoras Colaboradoras:

Professoras Colaboradoras	Idade	Escolaridade	Filhos	Religião
Márcia	49	Magistério	1	Espírita
Júlia	42	Pedagogia	2	Espírita
Silvânia	35	Cursando Pedagogia	3	Espírita
Helenice	25	Letras	0	Espírita

Passemos à história de Márcia. Ela tem 49 anos, nasceu em Uberlândia, possui o curso de Magistério e faz cursinho pré-vestibular para ingressar na Faculdade de Pedagogia da UFU. Antes de ser professora, o que ocorreu há três anos atrás, ela trabalhou no comércio, desde os 14 anos de idade. No período de seus estudos de 5ª e 6ª séries estudava à tarde, e de manhã trabalhava na casa de sua madrinha. Já na 7ª e 8ª séries e durante o Magistério, estudava à noite para poder trabalhar durante o dia. Sua mãe era analfabeta e seu pai cursou até à 4ª série do Primário. Era seu pai quem ajudava Márcia e sua irmã gêmea nas tarefas escolares, até quando ele faleceu, nessa época elas tinham 10 anos. Esse fato foi marcante em sua infância.



Márcia

Márcia e sua irmã gêmea são filhas do segundo casamento de seus pais e ambos tinham filhos do primeiro casamento, de modo que elas têm meio-irmãos muito mais velhos. Seus irmãos não estudaram. Segundo Márcia, a vida era muito difícil e eles tiveram que trabalhar desde crianças e não se interessaram pelos estudos. Márcia morou por dez anos na cidade de São Paulo, onde teve um filho. Depois retornou para Uberlândia e hoje moram ela, seu filho e sua irmã no B. Roosevelt, numa casa que ela e a irmã conseguiram comprar para

sua mãe. Sua mãe faleceu há três anos, e durante o período em que ela ficou doente, de cama, Márcia cuidava dela.

Uma característica importante de sua fala diz respeito à questão de preconceitos social, econômico e racial: “minha família era pobre, simples, humilde, mas muito boa”. Essa característica é também evidenciada em Júlia: “Meu pai sempre dizia que pra gente poder ser respeitado nós devíamos entender que nós éramos pobres, mais limpos! No nome e na aparência”.

[...] minha família era racista e eu tive um problema com uma pessoa negra. Com oito anos eu aprendi o que é não ter preconceito, com uma coleguinha. Eu a chamava de *macaca*, e os irmãos dela me seguraram uma vez e ela cortou o dedo com um estilete na minha frente e me mostrou que o sangue dela era vermelho e que o meu também era. E até à 3ª série nós ficamos juntas. Éramos três M: Maria J., Maria E. e Marta. E então, desde essa época eu não aceito estas brincadeirinhas relacionadas à cor, mais a minha família é racista (Júlia).

Vemos nessas expressões a força dos preconceitos vividos pelas famílias, ou seja, os pais ao viverem em uma sociedade excludente e de desigualdades socioeconômica transmitem aos seus filhos os papéis que devem exercer socialmente, se submetendo a visões preconceituosas das quais eles foram vítimas e se tornaram algozes no espaço familiar. O preconceito social, de classe econômica e racial, na maioria das vezes, é ignorado, fica velado nas posturas, nas atitudes, e ao ser revelado desvela a prepotência de quem o expressa e a dor de quem é submetido a tal constrangimento.

Esse é um dos mecanismos de encorajamento na formação do caráter humano, e conforme estudo da teoria reichiana realizado por Mota (1999, p.69-70) merece ser explicitado para uma melhor compreensão de nossas posturas no trabalho profissional:

Diante do conflito entre o desejo libidinal e as pressões do meio social, são inevitáveis frustrações e punições. Para evitar o choque de uma realidade conflitiva contra os estímulos internos angustiantes, o indivíduo cria mecanismos de defesa. [...] No entanto, ao defender-se, inibe seus desejos e recalca suas exigências pulsionais. Esse recalçamento torna-se crônico e automático, dando expressão às atitudes de caráter notórias em todas as ações do indivíduo: posturas, expressão corporal, modo de falar, de andar, inclusive seus posicionamentos quanto a valores morais.

Na escola esses mecanismos ocorrem cotidianamente, pois em muitas situações é exigido da criança e do adolescente que fique quieto, sem falar, sem se expressar e prestando atenção no professor. As manifestações corporais geralmente são punidas com o rótulo de indisciplina, aprofundando ainda mais a inexpressividade de crianças e adolescentes, sendo assim premiados pela sua hipoatividade.

Quanto à história de Júlia, ela nasceu na roça, no município de Manhuaçu, tem 42 anos, atualmente mora no B. Roosevelt em Uberlândia – MG, fez o curso de Magistério e formou-se em Pedagogia na UFU. É a filha mais velha e tem mais uma irmã, elas são filhas do segundo casamento de seu pai, tendo uma família numerosa de meio-irmãos, apesar de conviver pouco com eles. Desde criança teve que trabalhar para ajudar na renda familiar.



Júlia

Júlia mudou-se para Uberlândia com seus pais e sua irmã, e aos dezenove anos foi trabalhar no comércio e fazer Faculdade de Pedagogia à noite. No último ano de faculdade casou-se e nasceu sua primeira filha. Júlia tem dois filhos do primeiro casamento, casou-se uma segunda vez e foi morar numa fazenda, e depois de cinco anos se separou. Ao retornar para a cidade, em 2000, fez um curso de Especialização em Psicopedagogia para retornar ao trabalho na escola. Hoje mora com os filhos. No relato de sua história, conta o quanto foi difícil e sofrido seu relacionamento com sua mãe que era muito autoritária, pois ela apanhava muito e, também, sua mãe tinha claramente preferência pela irmã. Indagada sobre a razão dessa atitude de sua mãe, ela disse que até hoje não sabe por que, e assim se expressou:

Meu pai conseguiu conviver com ela ficando calado, porque ela era uma pessoa difícil de lidar. Há pouco tempo eu comecei uma pesquisa com um irmão que eu tenho, pra saber se eu não era uma filha adotiva ou alguma coisa assim, porque meu pai teve muitos... a gente fala que ele teve muitos filhos por esse mundo afora e sabe lá se eu sou um desses casos que ele trouxe pra dentro de casa, *porque não tem lógica uma mãe tratar uma filha assim, não tem lógica...*

Silvânia nasceu em Uberlândia, tem 35 anos e fez o curso de Magistério movida pela necessidade de entender um pouco sobre como ensinar, para poder ajudar seu filho quando este apresentou dificuldades para ir à escola. Atualmente faz o curso de Pedagogia numa faculdade particular da cidade, para isso ela tem a ajuda financeira de seu padrasto e de sua avó. Silvânia mora no mesmo bairro da escola – B. Pacaembu, com os três filhos; suas duas filhas estudam na escola onde ela trabalha. Assim como foi movida pelo seu filho mais velho a fazer Magistério, foi também pelas filhas mais novas que conheceu a instituição em que hoje trabalha. De início trabalhou como voluntária, depois como funcionária de serviços gerais e um ano depois assumiu o cargo de professora. Prestou o concurso público e foi efetivada como professora da rede municipal de ensino.



Silvânia

Aos 13 anos começou a trabalhar numa escolinha perto de sua casa, lá ajudava em tudo o que precisasse. Aos 15 anos, sua mãe trabalhava numa clínica de reabilitação neurológica e a dona da clínica a convidou para dar aulas para um grupo de cinco jovens deficientes mentais. Ela ficou durante um ano nesse trabalho e acha que ajudou essas pessoas a terem um pouco de autonomia em suas vidas. Trabalhou também no comércio e depois numa Pré-escola, que tinha duas turminhas. Ela preparava os materiais para as crianças a partir de revistas e cadernos usados por crianças de outras escolas. Quando estava fazendo o curso de Magistério teve mais duas filhas e morou com o pai de seus filhos, mas acabaram se separando porque, segundo ela, o casamento não deu certo.

Para Silvânia, sua primeira infância foi “normal”, como a de toda criança, mas aos 7 anos seu pai faleceu deixando um grande trauma⁶ em sua vida, pois relata que seu vínculo afetivo era maior com seu pai do que com sua mãe. Após um ano do ocorrido, sua mãe casou-se novamente e foi morar em outra cidade levando apenas seu irmão mais novo, e Silvânia

⁶ Trauma – acontecimento da vida do sujeito que se define pela sua intensidade, pela incapacidade em que se encontra o sujeito de reagir a ele de forma adequada, pelo transtorno e pelos efeitos patogênicos duradouros que provoca na organização psíquica.

Em termos econômicos, o traumatismo caracteriza-se por um afluxo de excitações que é excessivo em relação à tolerância do sujeito e à sua capacidade de dominar e de elaborar psiquicamente estas excitações (LAPLANCHE, 1992, p. 522).

ficou morando com sua avó materna. Essa separação deixou-a muito triste, porque até hoje não entende por que sua mãe levou seu irmão e a deixou com sua avó. Quando se acostumou, pois ela diz “amar sua avó de paixão”, sua mãe a levou embora à força, o que foi mais um sofrimento e mais uma separação. Silvânia viveu nesse período de sua infância separações e abandonos recorrentes.

A quarta professora do Grupo de Colaboradoras é Helenice, ela tem 25 anos, é solteira, fez o curso de Magistério. Ao terminar o ensino médio tentou ingressar no curso de Psicologia, mas não foi aprovada no vestibular. Enquanto esperava uma outra oportunidade, resolveu fazer o Magistério. Nesse período percebeu que poderia ter outras opções de cursos em nível superior, então resolveu fazer Letras, pois seria um curso também que lhe agradaria, já que gosta de Literatura, e também de escrever. Junto com o curso de Magistério começou a dar aulas de Religião no Centro Espírita onde permaneceu durante um ano, e ao terminar o curso entrou para a escola onde trabalha como professora do Jardim II. É professora concursada da rede municipal e atualmente trabalha em dois turnos, num período é professora regente e no outro participa de um projeto de contação de histórias, que é um projeto da Prefeitura Municipal, de vídeo-literatura para crianças.

Helenice se considera adulta, apesar de que em alguns momentos ainda se perceba como adolescente. Para ela, o período de sua adolescência e juventude foi muito intenso e um dos motivos foi que seu irmão mais velho fazia Faculdade de Artes e durante as práticas de ensino ela ia junto, participava das oficinas, fazia teatro também. Gostou muito de cursar a Faculdade de Letras e se especializou em Literatura Infanto-juvenil. Um dos aspectos que a ajudaram a se decidir pelo estudo nessa área do conhecimento é que ela gosta muito de ler e escrever. Disse que escreve poesias, contos, narrações e peças de teatro para as crianças da escola. Perguntada se gostaria de publicar o que escreve, disse que muitas pessoas perguntam isso a ela, mas que por enquanto escreve só para si mesma. O fato de escrever também a leva

a pensar em fazer outras faculdades, como Direito ou Jornalismo, mas ainda não tem certeza se esse seria um caminho.



Helenice

Helenice nasceu em Uberlândia, teve uma infância feliz, gostava de estudar e estar na escola. Sua mãe era cantineira da escola. Durante a entrevista individual Helenice diz que não pensava em ser professora, dizia que seria médica ou dentista, mas continuando com seu relato, se recorda que brincava de dar aulas para suas bonecas. Sua mãe sempre exigiu muito de seus filhos no desempenho escolar, diferente de seu pai que viajava muito por conta de sua profissão, advocacia. Segundo Helenice, sua mãe estudou até à 4ª série do curso primário, mas era muito inteirada do mundo em que vivia. Helenice tem mais quatro irmãos, sendo ela a mais nova. Tem dois irmãos que são professores e considera ser esse fato influenciador de também seguir esse caminho. Fato marcante de sua infância e muito triste foi a morte de sua mãe quando ela tinha 9 anos. Seus irmãos cuidaram dela desde então. Atualmente Helenice mora no Bairro Martins.

As quatro professoras possuem uma história de sofrimentos, em especial na infância, e de lutas pela sobrevivência. São pessoas que apesar de tudo o que viveram escolheram ser professoras como opção de vida em cuidar de crianças, acreditando que podem dar sua contribuição em prol de um futuro diferente para as crianças com que elas trabalham. As

professoras conseguem ser alegres e demonstrar essa alegria durante os trabalhos de grupo que realizamos, apesar do cansaço e do desgaste de uma semana de trabalho, como bem demonstram as fotos abaixo:



Encontro: Alegria e Sorrisos

As análises no âmbito da educação, principalmente na escola, têm sido comumente pautadas pelo viés da dor e do sofrimento, que são reais, mas ao abriremos espaços para a percepção da alegria e de outras formas de expressão de nossos sentimentos, com um olhar atento para a ampla dimensão das experiências vividas, isto nos ajuda a percorrer outros caminhos e a buscar novas reflexões em nossa prática profissional.

Alicia Fernández (2001b, p. 123 e 129) expressa essa visão ao dizer que:

Hoje mais do que nunca, faz-se imprescindível recuperar a alegria como modo de estabelecer espaços onde a autoria de pensamento possa tornar-se forte. Por que digo que essa proposta se impõe atualmente com urgência?

Isso ocorre porque, assim como em outros tempos afirmava-se o caráter irreversível de um futuro melhor, hoje nos enganamos do mesmo modo, com a mesma metodologia, para só vermos um futuro deplorável. Esquecemos, assim, que o êxito do desejo está em poder seguir desejando, e não em alcançar um determinado objetivo. Por isso, estar alegre é estar vivo e *desperto*. [...] A alegria permite sustentar os momentos necessários de desilusão sem perder a esperança. [...] A alegria é corpo atravessado por pensamentos e desejos. [...] A alegria é desafio, porque impulsiona a vencer o obstáculo. (Grifo da autora).

2. A trama Vida – Escola: a construção da formação do caráter

Meu corpo não é meu corpo
É ilusão de outro ser.
Sabe a arte de esconder-me
E é de tal modo sagaz
Que a mim de mim ele oculta,
Meu corpo, não meu agente,
Meu envelope selado,
Meu revólver de assustar
Tornou-se meu carcereiro
Me sabe mais que me sei.
Louise Bourgeois

A história de vida e a história escolar das professoras expressam a construção da formação de seus caracteres. No segundo encontro do grupo, o tema foi: Leitura corporal – conscientização do próprio corpo. Com esse trabalho visamos ao registro da percepção corporal através da identificação de sensações de prazer, desprazer, gostar e não gostar, identificação de tensões e onde estariam localizadas, e caso existissem, as cicatrizes físicas e as emocionais, no desenho em tamanho natural de seu próprio corpo.

Um dos mecanismos indicados nos trabalhos corporais para que possamos olhar para nós mesmos está em descrevermos e identificarmos as sensações que temos naquele momento de percepção de nosso corpo, o que nos ajuda a tomarmos consciência de como estamos vivendo. Essa é uma dificuldade para professores, que têm o privilégio de utilização da palavra e do raciocínio como instrumento de trabalho, pelo menos aparentemente, como se não precisassem do corpo para pensar, falar e se expressar. Observamos que as professoras prestam pouca atenção ao esforço físico-emocional que fazem para exercerem sua profissão.



Encontro: Dinâmica Temática

No encontro em que objetivávamos conduzir as professoras a tomarem consciência do próprio corpo, observamos o registro feito por elas, ao desenharem os contornos do corpo, a identificação de pontos de tensão, na cor vermelha, nos ombros, nas costas, nos braços, na cabeça, no pescoço, nos pés, o que demonstra o esforço corporal que realizam para trabalhar sem que tenham mecanismos de auto-regulação que lhes permitam recompor suas energias. Bellini (1993) nos dá a dimensão do conceito de auto-regulação, de Reich, que vai desde uma forma social de auto-regulação através da democracia do trabalho, passa pela educação, até a auto-regulação do corpo ou sabedoria do corpo:

A idéia de Reich sobre democracia do trabalho estava baseada na capacidade e na responsabilidade dos indivíduos, na função do trabalho que se realiza de acordo com o princípio de auto-regulação. Segundo este princípio, não se reconhece nenhum poder nem obrigação externas e alheias ao grupo de trabalho. Daí a noção de responsabilidade ser vital à função do trabalho. A intervenção do trabalhador é constante no ato do trabalho, em seu processo, sua variedade e rotatividade (BELLINI, 1993, p.144).

A educação auto-regulatória não é a libertinagem, mas a liberdade, o direito à expressão, à emoção, à expansão do corpo. [...] Para Reich, ao contrário do que se pregavam (e pregam) alguns freudianos, a repressão do contato, das necessidades naturais cria a couraça, o encolhimento da vida. Se as necessidades fundamentais da criança são gratificadas, ela aceitará mais facilmente e rapidamente as frustrações inevitáveis do processo da vida, mais do que aquela que foi obrigada a reprimir seus sentimentos naturais (BELLINI, 1993, p.148).

[...] na perspectiva aberta por Reich, o caráter é a capacidade de adaptação – do meio a si e adaptação ao meio do sujeito, onde sua função adaptativa se faz por auto-regulação ou por regulação. Em outras palavras, ou o sujeito estabelece-se sobre uma base de intensa e livre circulação da energia libidinal, ou se cristaliza em seus conflitos, suas culpas, suas inibições. Ou se permite expor, ex-mocionar, ou se retrai. Ou se harmoniza, permite a homeostase, o equilíbrio – auto-regulação – ou se abandona aos impulsos destrutivos (BELLINI, 1993, p.73).

Silvânia relata o que essa experiência de observar o próprio corpo lhe ajudou: “No dia-a-dia a gente não presta atenção. A gente só fala: estou muito tensa! Mas quando é para registrar, a gente começa a pensar, aí acho que é uma descoberta mesmo! Voltar o olhar para mim é uma descoberta”.

Os desenhos deveriam ser pintados obedecendo à seguinte legenda:

Sensação	Cor
Tensão	Vermelha
Dor	Laranja
Prazer	Verde
Mais Gosta	Azul
Menos Gosta	Amarela
Cicatrizes físicas	Marrom
Cicatrizes emocionais	Rosa/lilás

Nos desenhos realizados destacamos fortes cicatrizes emocionais, registradas através do bloqueio na região do pescoço, da percepção do corpo provocada pela dor, e da negação da

auto-imagem. As cicatrizes emocionais se registraram de formas diferenciadas em cada indivíduo.



Dinâmica temática: percepção corporal

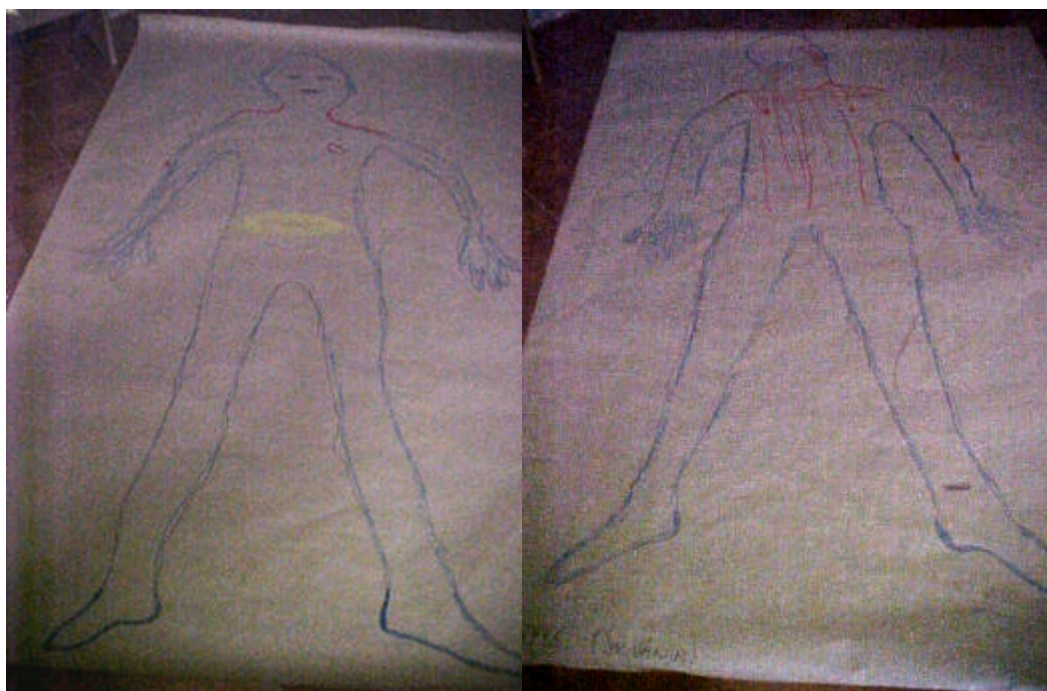
Analisando o desenho de uma das professoras⁷, que não permaneceu no grupo até o final da pesquisa, vemos que o bloqueio no pescoço – por onde se “engole” as emoções – é um mecanismo aprendido na mais tenra idade. Esse mecanismo de contração do diafragma faz com que a pessoa não consiga se expressar adequadamente na relação com as pessoas, ou então, tenha que “engolir” o que as pessoas dizem e manifestam, sem conseguir se posicionar, se sentindo meio estrangulada, angustiada com vontade de chorar, e obrigatoriamente tendo que “engolir” o choro. Assim, essa professora demonstra o que Reich (1930/1980 (b)) denuncia em “a compulsão dos pais em educar” seus filhos, numa frase clássica de nossa

⁷ Utilizamos alguns dados de uma professora que não permaneceu no grupo por considerá-los relevantes para o estudo qualitativo que realizamos, contribuindo para nossa percepção do enrijecimento do corpo da professora.

educação: *engole esse choro!* Ao não permitir que a criança expresse suas emoções e possa reconhecê-las, a impede de compreender o que está acontecendo com ela. Com isso, a criança aprende rapidamente a negar suas emoções; e quando na idade adulta esse mecanismo está automatizado torna-se inconsciente, o “engolir” o choro constitui um mecanismo que faz parte da personalidade. Já adulto, perde a capacidade de reconhecimento daquilo que o agride emocionalmente e não se permite reagir perante a realidade, “engole”, paralisa e com isso sofre.

Uma outra forma de manifestação de cicatrizes emocionais pode se dar através da dor, como reconhecemos em Silvânia, que ao tomar consciência da dor, expressa com angústia:

Essa dor que eu estou sentindo no meu braço, ela não é constante, começou de uns dias para cá. Mas pensando nessa dor, ela me fez pensar o quanto que é importante, o quanto que eu preciso do meu braço, da minha mão. Aí eu comecei a pensar na gente: se meu braço não funcionar mais, como que eu vou trabalhar? Essa semana foi um momento de uma semana de depressão que está me incomodando e é diferente, nunca senti. Eu comecei a ficar amedrontada: Nossa, como eu vou fazer? Minha mão é meu instrumento de trabalho, eu preciso dela. Então essa dor me fez pensar na importância do meu corpo, do cuidado, e valorizar!



Frente

Costas

Assim, ao buscarmos a história de Silvânia, vemos que depois da morte de seu pai quando tinha sete anos ficou morando com sua avó. Sua mãe mudou de cidade e levou o irmão de Silvânia com ela; o seu sentimento foi mais uma vez de abandono, também por parte da mãe, nesse momento de grande sofrimento que teve com a perda do pai. Ela até hoje não aceita e não entende por que sua mãe levou seu irmão consigo e a deixou com sua avó.

Diante desses fatos qualquer criança pode ficar insegura e com medo, gerando um endurecimento, uma *rigidez* para não sofrer mais, criando esse mecanismo de defesa perante o sofrimento. E toda vez que algo parecido com sua vivência traumática acontece em sua vida adulta, diante de uma possível ameaça de voltar àqueles mesmos sofrimentos, reage com a mesma postura de rigidez.

Reich (1933/1998) mostra que esse registro inconsciente está expresso no corpo da pessoa e se mostra através de atitudes, posturas, modos de falar, de reagir na relação com os outros. Tal realidade pode ser observada na rigidez de Silvânia em episódios diversos aqui ilustrados em dois momentos: A mãe de Silvânia lhe pediu que deixasse sua filha ir morar com ela, fato recusado por Silvânia, pois ela revive sua história de ter ido morar com sua avó e depois ter sido tirada à força desse convívio, e se expressa da seguinte forma: ... *nessa parte eu sou endurecida*. Segundo ela, “filho tem que morar com a mãe. *Eu gosto de tudo certinho. Eu tenho dificuldades com coisas que não têm muita forma* ou que ficam confusas”. Em outro episódio fala de um conflito com seu filho mais velho:

[...] *eu perco o controle*, eu fico me recriminando porque eu sabia que tinha que ser diferente. É como se eu tivesse posto tudo a perder! Eu fico com a *consciência culpada, a gente estuda, a gente sabe que tem que conversar. Mais na hora H, ele grita e eu grito também*, porque eu não admito que grite. Aí ficou aquela situação que nem ele calava e nem eu. Nossa que coisa chata!

No terceiro encontro do grupo, cujo tema era a construção da “Linha da Vida”, em que há também um relato livre sobre fatos marcantes de suas vidas, Silvânia se refere a uma sensação de *adormecimento*:

[...] chegou a fase adulta, quando um filho chega parece que a responsabilidade vem junto. Deixei de sair, passei a ir a lugares em que ele podia ficar comigo. Passei para a minha casa com 22 anos, até quando ele [o filho] tinha 4 anos eu morei com a minha mãe, depois eu construí uma casa no fundo da casa da minha mãe. Foi quando eu tive minha segunda filha, aí fui dona de casa mesmo! Não fiz nada de diferente, sabe aquela frase: *adormeci e vivi pro lar*? Aqui [refere-se àquele período de sua vida] eu já estava *adormecida*, eu acredito que eu estava *adormecida* mesmo, porque nem cansada eu estava. Fomos morar juntos [ela e o pai de seus filhos], mas não deu certo. Tentamos várias vezes, mas não deu certo e nos separamos.

Essa sensação de adormecimento que Silvânia expressa na fase adulta ela também viveu diante do grande sofrimento que foi para ela a morte de seu pai:

Na minha infância o único fato marcante é o desencarno (sic) [a morte] do meu pai, esse sim é marca mesmo, eu acho que eu nunca vou esquecer isso... porque depois que ele desencarnou parece que eu fiquei meio... *adormecida*, sem chão, sem objetivo...

Esses relatos de Silvânia nos levam a entender, a partir de Reich, que nossas experiências emocionais dão origem a certos padrões musculares bloqueadores do livre fluxo de energia pelo corpo, criando padrões ou couraças musculares. E as couraças nos imobilizam, fazendo com que diminuamos nossa capacidade respiratória, levando à contenção das emoções, da espontaneidade, da expressividade e da criatividade. Parece-nos que para Silvânia o abandono (morte) de seu pai ainda na infância significou muita dor, e para não sofrer mais *adormeceu*, criando um mecanismo de defesa, um encorajamento. Adulta revive essa sensação diante de situações vividas, como a responsabilização perante o nascimento de seus filhos e de um casamento que não deu certo, levando-a novamente a um processo de separação e abandono.

Outra sensação corporal expressa por Silvânia aparece no relato que fez de uma vivência na escola, quando ela estava na 7ª série, e seu professor obrigou-a a ir ao quadro resolver um exercício. Ela narra essa situação de submetimento ao autoritarismo do professor e a reação corporal inconsciente naquele momento:

Eu estudava no “Polivalente” [escola estadual], tinha 12 anos. E tudo o que fala pra mim, *só de sorrir eu fico vermelha*. E acho que *eu fui ficando vermelha*, e ele [o professor] insistia e eu não queria ir e ele não cedia e nem eu. E eu demorei, resisti por muito tempo. E ali a situação foi piorando, acabou que eu tive que ir...

As formas como Silvânia se expressa em suas relações: sou endurecida, estou adormecida, perda de controle, ficar vermelha, momentos de depressão e angústia, nos remetem a uma constatação feita por Reich (1927/ [197-?]):

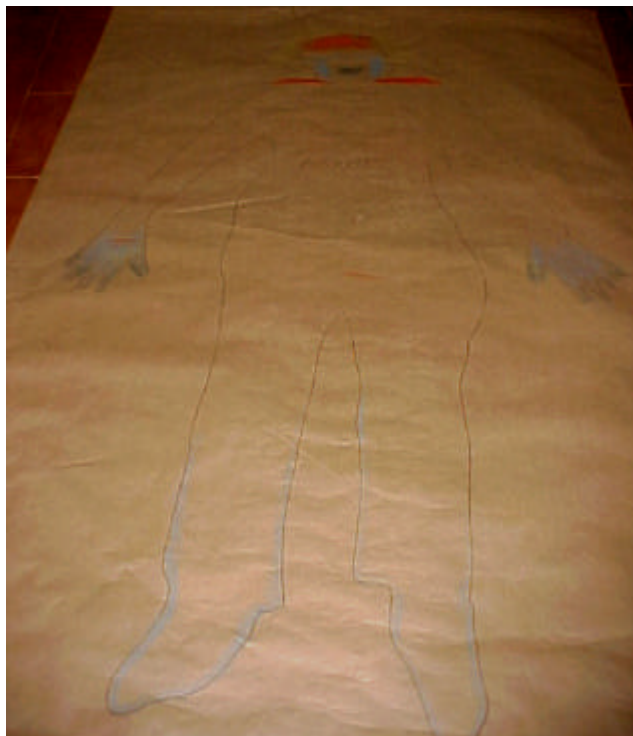
Uma forte inibição caracterial [...] nunca deixa que a excitação chegue a se manifestar, de tal forma que as tensões somáticas se tornam bastante débeis e, logo que aparecem, utilizam como descarga as diversas oportunidades oferecidas pela vida quotidiana. Inicialmente, são ativados os conflitos infantis sob a forma de fantasmas⁸ sexuais, por circunstância atual mais ou menos importante, mas que se encontra sempre associada com estes conflitos, tornando-se assim patogênica. A estase⁹ somática da libido, originalmente débil, ganha o seu potencial patológico em razão desta ativação dos intensos fantasmas antigos. Em seguida, acentua o conflito psíquico e passa a ser a verdadeira fonte energética dos sintomas; [...] os sintomas não aparecem no momento da regressão, mas sim passado certo período, durante o qual, conscientemente ou inconscientemente, a produção de fantasmas geradora da estase é predominante. [...] em função de circunstâncias atuais, devido a uma decepção relativamente ao objeto amado ou a uma doença narcísica, há antigos desejos e fantasmas infantis que são reativados, que arrastam consigo secundariamente estases patogênicas da energia sexual somática. No entanto, há que sublinhar que semelhante fuga para a infância ou, se quisermos, para a doença, intervém tanto mais cedo e relacionada com ocasiões tanto mais insignificantes quanto mais débeis forem a fixação libidinal em objetos reais e a satisfação sexual real (REICH, 1927/ [197-?], p. 118-119).

Assim, entendemos o quanto a formação rígida do caráter de Silvânia está presente no decorrer de sua história e hoje na idade adulta lhe traz dificuldades de relacionamento com um parceiro, com os filhos e com sua mãe, trazendo-lhe sofrimentos e somatizações perante os conflitos que vive.

⁸ Fantasmas – termo psicanalítico que também por ser visto como fantasia. Significa roteiro imaginário em que o sujeito está presente e que representa, de modo mais ou menos deformado pelos processos defensivos, a realização de um desejo e, em última análise, de um desejo inconsciente. A fantasia apresenta-se sob diversas modalidades: fantasias conscientes ou sonhos diurnos; fantasias inconscientes como as que a análise revela como estruturas subjacentes a um conteúdo manifesto (LAPLANCHE, 1997, p.169).

⁹ Estase da libido – processo econômico que Freud supõe poder estar na origem da entrada na neurose ou na psicose: a libido que deixa de encontrar caminho para a descarga acumula-se sobre formações intrapsíquicas; a energia assim acumulada encontrará a sua utilização na constituição dos sintomas (LAPLANCHE, 1997, p.162).

Muitas vezes, nós também reagimos como Márcia, que tem dificuldade em identificar as sensações em seu próprio corpo, demonstrando as dissociações que temos que realizar perante os sofrimentos que a vida nos impõe. A fala de Márcia, expressa logo abaixo, diz respeito à dificuldade que ela teve ao identificar as sensações em seu corpo e poder localizá-las no desenho a seguir:



Encontro: Dinâmica Temática

[...] de repente você olha e não pensa, é um motivo para refletir e pensar. Teve alguns pontos que eu fiquei assim: - E agora, meu Deus, qual que é mesmo? Então eu achei importante, muito importante você começa a pensar e dar valor ao corpo, porque você fala: eu não gosto disso, mas gosto daquilo. Mas, e se você não tivesse... seria pior, né? (Márcia).

A história de Márcia, marcada por sua cor de pele resalta uma infância em que o *medo* da discriminação, perante o preconceito social, econômico e racial, assumiu o papel de contenção de sua forma de expressão, levando-a à exclusão, à inibição, ao submetimento e à subserviência, evidenciados como uma característica sua: a timidez. Ela relata:

Na escola existia, ainda existe e não acabou, mas era muito mais, *existia muito preconceito de cor e de classe social mesmo*. Então a gente já ficava assim, *no cantinho, excluída*. Mas, eu até que agradeço muito a Deus, *porque era o meu jeito de ser, era ali quietinha, caladinha*. Mas todas as meninas me tratavam bem nunca teve nada de problema de falar... *Mais a gente via acontecer com outras pessoas dentro da escola, então aí você já tinha medo*. Então *eu era muito quietinha e inibida, mas porque eu tinha medo...* (Márcia).

Observando algumas falas de Márcia quando menciona perceber o processo de rejeição e exclusão de suas colegas negras e ressaltar com veemência que isso não acontecia com ela, vemos que nesse contexto ela aprendeu a se excluir:

Eu via muita coisa: se a menina era escurinha, tinham os coleguinhas que falavam e muitos professores, às vezes, não os meus, mas você via em outra turminha, **rejeitava a criança, então a criança ficava excluída na sala**. *Ficava quietinha lá no canto e eles não perguntavam se você entendeu, se você deixou de entender, se você estava sabendo ou não estava...* Ignorava, sabe? As outras crianças não eram ignoradas (Márcia).

Evidente está o medo de ser rejeitada, e isso a fazia ficar quieta no canto e com vergonha de perguntar. Pela fala de Márcia compreendemos que o processo de discriminação não aconteceu diretamente com ela, porque ela mesma já havia internalizado sua condição de pessoa negra excluída, fazendo com que o medo e o pavor fossem uma defesa para não sofrer.

[...] no meu caso eu ficava quietinha no meu cantinho, como se diz. Ficava mais quieta num canto e eu tinha vergonha de perguntar e da professora, às vezes, não querer me explicar. Eu tinha vergonha dos coleguinhas porque você era excluída, sabe? Então é muito difícil (Márcia).

Essa realidade vivida por Márcia revela o que acontece com uma criança que diante de uma realidade hostil fica paralisada e imobilizada. Uma criança naturalmente brinca, fala, questiona, imagina, inventa, como parte do seu processo de desenvolvimento. No entanto, quando em condições adversas, essa característica do ser criança se congela.

Para Reich, os traços de caráter neuróticos¹⁰ são muito efetivos pelo fato de serem racionalizados, incorporados e experimentados como parte do autoconceito. Um exemplo citado por Reich como traço de caráter neurótico é a timidez ansiosa, que é experimentada

¹⁰ Essa característica está mais bem desenvolvida no Capítulo II, p.98-99.

como parte integrante da personalidade. Assim, esse 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, está internalizada a repressão.

Como Reich (1930/1980) criticava, o rigor disciplinar e o autoritarismo presentes nas escolas, como um instrumento de domesticação e controle dos corpos e mentes, permite que as crianças lidem muito cedo com a recusa e a repulsa do outro. Como consequência tem-se muito cedo uma diminuição do movimento ondulatório do fluxo energético, diminui-se a respiração, e assim, a capacidade da criança expressar suas emoções. Uma educação autoritária, repressiva e não expressiva gera no corpo a separação entre o sentir, o pensar e o agir, e conseqüentemente o bloqueio da criatividade, da espontaneidade. Segundo Reich (1930/1980), essas práticas criam nas crianças um congelamento ao dicotomizar entre o que se é e o que se demonstra ser. A educação autoritária induz a criança a aceitar atitudes e condições de educação antinaturais e a aprender, desde cedo, que as fisionomias devem ser controladas.

A experiência discriminatória vivida por Márcia durante o ensino fundamental se fez mais forte ao concluir o ensino médio, encorajando-a por mais de 20 anos. O fato relatado por ela, a seguir, vem mais uma vez confirmar sua exclusão e submetimento.

[...] quando eu me formei no Magistério... ocorreu um fato muito polêmico (ri). Cheguei toda empolgada, muito feliz, estava terminando naquela maior felicidade... fui fazer estágio. Fiquei na sala, e uma menininha na hora da recreação chorava, chorava, chorava. Eu falei: gente, por que essa menina chora tanto, né? Aí as outras tias em volta dela, que no caso eram a Supervisora e a Coordenadora conversando com a menina: mas por que você não quer ficar com a tia? Só que a tia estava lá pra dentro, e eu ali de fora, que era hora do intervalo, a menininha chorando e eu fiquei por perto. Só que aí a menininha falou pra tia coordenadora: ai tia, eu não quero ficar naquela sala. Mas por quê? A tia é tão boazinha! A tia já tem muitos anos aqui na escola, é ótima tia, por que você não quer? **Ah tia, porque ela é preta.** (ri) Aí, gente, quando a menina falou isso, acho que assim... eu desmonteí, né? Aquela felicidade que eu estava... eu falei: ai, meu Deus, eu vou enfrentar isso também, né? Aí eu já pensei assim, eu numa sala de aula

ter que passar por tudo isso. Aí eu falei, ai gente, será que eu vou ter estrutura, eu vou conseguir? (Márcia).

Mais uma vez, por presenciar uma situação vivida por outras pessoas, Márcia sente no seu corpo uma dor antecipada que ela queria evitar. Mais uma vez, fica quieta no seu canto e recua, assume a atitude de não ir em busca de seu desejo, da realização de seu sonho:

[...] Aí eu já fiquei assim tão... pra mim parece que o chão abriu, acabou aquele sonho . Gente, mas não é possível, eu lutei tanto pra chegar até aqui e agora no final eu vou ter que desistir? Ai, ai, ai... E eu fiquei... Mas aquilo eu não contava pra ninguém, eu tinha até vergonha, né? (Márcia).

[...] fiquei quietinha no meu canto , aquilo só pra mim, aquilo por dentro me remoendo, porque era o meu sonho e eu via meu sonho se desfazendo ali... (Márcia)

Nenhuma atitude preconceituosa foi dirigida a ela, mas a força do preconceito expresso socialmente, e em especial numa instituição como a escola, foi suficiente para cunhar em Márcia a passividade, confirmada ao longo de sua permanência na escola.

Quando era um menino ou uma menina que tinha condições financeiras melhor, sempre foi bem tratado na escola. Sempre teve a discriminação econômica e a racial. Hoje tem, mas hoje é menos. Hoje é de um jeitinho diferente, mas antigamente era mais, você percebia, você via e não podia fazer nada, sabe? (Márcia).

Ao terminar o Magistério, seguiu trabalhando no comércio, interrompeu seu desejo de saber, castrou sua pulsão de saber, e ficou por mais de 20 anos sem contato com a escola e os estudos, que era o que ela gostava e lhe dava prazer.

*Eu não vou exercer minha profissão, era o meu sonho, o que eu mais queria. Sempre, desde criança era meu sonho ensinar e aprender, eu era doida pra ensinar e sempre gostei de ensinar. Mas diante daquela situação eu fiquei meio frustrada, eu ficava pensando: se eu for pra uma sala de aula e acontecer aquilo comigo, como eu vou fazer? E os outros alunos? Se um não quer, os outros também não vão querer. Sempre tem um assim, né? Se um escuta o outro falando, o outro também não quer, né? E aí, como vai ser? *Eu não vou conseguir*. E sempre teve esses preconceitos, mas só que eu nunca tinha presenciado direto assim, ouvido sim: ah o fulano falou, **mas quando acontece com você é diferente**. Então o choque foi muito grande. Com isso eu perdi muitos anos, do meu Magistério, que eu poderia agora até estar aposentando. Aí o que aconteceu? Peguei o meu diploma muito feliz, participei da festa de formatura, do baile de tudo com a maior alegria, *mas aquilo ficou dentro de mim, aquilo ficou pra mim... aí as meninas, algumas**

das colegas que eram mais íntimas, falavam: Márcia, vamos dar aula! E eu... Márcia, era o que você mais queria, por que você não vai dar aula? Ah não, gente... e arrumava desculpas, tinha pretexto, mas no fundo, no fundo, não era. Era o que eu tinha passado lá na sala de aula, *só que eu não contei nem pra minha professora de Didática nem de Psicologia* (Márcia).

Mesmo decorridos mais de 20 anos, quando desempregada e incentivada por uma amiga a procurar emprego em escolas, já que tinha o curso de Magistério, a emoção guardada daquela experiência traumática veio à tona:

[...] Vinha tudo à tona, lembrava de tudo. Oh meu Deus, como eu vou fazer? Aquele dia... Aquilo ficou marcado, é como se... **é uma ferida ali que não cicatrizava.** Aí, meu Deus, eu não tinha outra opção no comércio, eu não conseguia mais serviço, tenho um filho pra criar, porque tem que comer, se vestir, se manter, como eu ia fazer? ...toda escola, você tem que ter experiência, eu só fiz o estágio, não tenho contagem de tempo, eu nunca dei aula, nem nada. Minha amiga falou: começa como voluntária. Vai lá, conversa com a Nízia, fala que você está desempregada, que você tem um filho e que você é formada mas nunca deu aula. *Aí eu fui com o coração na mão.* Quando eu cheguei ao portão, eu vi a Helenice (professora da escola). *A Helenice é da minha cor, aí já me aliviei por dentro, eu já senti mais firmeza. Pelo menos já tem ali uma da minha cor, então você fica procurando se tem alguém. Porque se tem só pessoa clara, a primeira impressão é de que não vão te aceitar, sabe? A primeira coisa que vem, e é sempre assim, não vai te aceitar por causa da sua cor. Aí eu vi a Helenice e aí eu já fiquei mais... respirei.* (Márcia).

A dureza de seu relato expressa a força que as relações sociais cunham no corpo das pessoas, o lugar social que lhes é destinado, mas também expressa como a pulsão de vida e de saber estão sempre presentes por mais reprimidas e massacradas que possam ter sido. Apesar do tempo, ou talvez por causa do tempo que se passou, Márcia pode recuperar seu sonho e ir em busca de ser professora.

A história de Júlia também reforça a constatação de uma sociedade excludente, e de como a família incorpora essa idéia de posturas autoritárias misturadas com afetos de amor e ódio nas relações entre pais e filhos. Nesse contexto, estabelece-se uma *rigidez* nas posturas como mecanismo de defesa perante o sofrimento. Assim, Júlia fala da difícil relação com sua mãe e expressa sua indignação pela violência e pelo comportamento impulsivo desta. Ela

relata um fato de quando tinha por volta de 6 ou 7 anos de idade e pediu a sua mãe a tampa da laranja que ela estava descascando, e sua mãe lhe bateu com a faca e tentou cortá-la.

Vamos intercalar os dizeres de Júlia com trechos da análise que Reich (1925/ S.D, p.55-56) faz do desenvolvimento da formação de um *caráter impulsivo*, o que nos ajudará a compreender a sua história:

É igualmente muito freqüente que crianças pouco vigiadas desenvolvam inibições pulsionais insuficientes, até o dia em que os pais julguem esta situação muito “animalesca” e, subitamente, sem um prévio aviso e com veemência, “colocam de uma vez por todas um fim nisso”. Nos pouparemos de enumerar outras possibilidades. Qualquer educador perspicaz terá mais o que dizer sobre o assunto. A inconseqüência da educação, isto é: por um lado, uma frustração pulsional insuficiente; por outro, uma frustração que intervém muito tardiamente, concentrada em um detalhe isolado, ou intempestivo – eis o que constitui o traço comum no desenvolvimento do caráter impulsivo (REICH, 1925/ [197-?], p.55).

[...] gente, eu aprendi isso desde pequena: a gente tem que ser certinha com as coisas. Vem da forma como o meu pai me criou. Meu pai sempre falou: gente, a gente é pobre, mas o nome tem que estar sempre limpo! Tem que estar sempre certinho com as coisas... (Júlia).

Na análise de caracteres impulsivos, com uma freqüente regularidade encontra-se o fato de que uma vasta satisfação pulsional não-inibida remete a uma frustração traumática (de aparição freqüentemente tardia). [...] É igualmente muito freqüente que crianças educadas de uma maneira particularmente severa num determinado ponto, encontrem-se inteiramente entregues, por outro lado, a si mesmas (REICH, 1925/[197-?], p.55).

[...] eu sempre fui respondona, eu sempre enfrentei, mas eu tinha um respeito muito grande pelo meu pai. Porque, quando eu era pequena, eu viajei muito com ele pra Minas afora. Por quê? Ele tinha medo de um dia ele chegar em casa e não me encontrar viva, ele tinha muito medo das minhas brigas com a minha mãe (Júlia).

O conflito de ambivalência¹¹ toma, aqui, formas bastante características. Ou predominarão permanentemente a raiva e o temor para com os responsáveis pela educação, simultaneamente há uma impulsividade não-inibida ocasionalmente reforçada por reações de obstinação – ou, também muito freqüente, uma demanda de amor intensa e insatisfeita coexiste em face de um ódio igualmente intenso (REICH, 1925/[197-?], p.55).

[...] quando eu me separei do meu primeiro marido, *minha mãe foi pra dentro da minha casa me vigiar, porque eu ia virar prostituta*, que eu ia dar em cima dos pais da minha escola e que eles iam dar em cima de mim. Ela ficou lá morando comigo, e virou um inferno. Eu não podia chegar nem no

¹¹ Ambivalência – Reich, em seu livro *O caráter impulsivo* (1925/[197-?], p.53), define esse termo como a coexistência da satisfação pulsional (gratificação) e da frustração como partes integrantes do desenvolvimento psíquico.

portão pra receber as crianças, eu não podia cobrar as mensalidades, tive que arrumar outra pessoa. Se um dia eu saísse e atrasasse um pouquinho, a coisa ficava feia. Ela já estava intrometendo na educação dos meus filhos. Eu sei que o trem ficou feio, e é uma vergonha eu dizer isso, *mas eu tive que ameaçar ela com um facão!* Sabe? Aí foi quando ela foi embora e eu falei: eu vou tomar conta da minha vida, eu vou saber administrar a minha casa e a escola, pode deixar. E eu consegui e provei que consegui (Júlia).

Outros fatores determinarão se um tal desenvolvimento resultará numa forma mais masoquista ou mais sádica. Nestes casos, a inaptidão ao amor é sempre muito pronunciada, e claramente mais acentuada do que em simples neuroses sintomáticas. Paralelamente a isso, existe um intenso desejo de amor (REICH, 1925/[197-?], p.56).

As tensões musculares desenvolvidas formatam o corpo de acordo com suas defesas psíquicas, constituindo as couraças do caráter. Assim, são as experiências emocionais que dão origem a certos padrões musculares bloqueadores do livre fluxo de energia pelo corpo. Nesse sentido, os bloqueios imobilizam a energia fazendo com que a pessoa contenha suas emoções, diminuindo sua capacidade respiratória, sua expressividade, espontaneidade e sua criatividade, e gerando comportamentos de impulsividade mediante possíveis ameaças ao seu equilíbrio neurótico. Júlia expressa: “Minha mãe me batia muito. Muito. Só de respirar eu já estava apanhando...”.

Como o caráter, para Reich, é uma forma de auto-regulação orgânica estruturada a partir da relação entre as energias psíquicas e somáticas, observamos o movimento dessas energias na história de nossas colaboradoras¹² da pesquisa. É válido ressaltar, ainda, que as relações entre as energias psíquicas e somáticas se expressam no movimento de expansão, que é o prazer – um movimento de energia do centro à periferia do corpo; e no movimento de contração, que é o desprazer - um movimento de contração da energia, da periferia ao centro do corpo. Esse movimento é a vida. Nossas histórias se registram, se inscrevem em nossos corpos nesse movimento, nessa dialética.

¹² Registramos nesse item não ter sido possível recolher material analítico suficiente para que pudéssemos realizar alguma abordagem sobre a história de formação do caráter da professora Helenice. Debitamos isso à distância, no tempo, entre os encontros realizados no grupo e a sua entrevista individual, pois os encontros do grupo tinham como intenção mobilizar a estrutura do caráter buscando o resgate de sua história o que se refletiria nas entrevistas.

3. A trama vida – escola: a constituição da modalidade de aprendizagem

A interpretação deve ser uma oferta de significação. A interpretação, além de interdita, está ainda muito associada a uma leitura patológica. Precisa sair para um movimento mais estético, movimento do fantástico, imprevisível e excessivo que revoluciona; para um movimento (p (r) o)-ético, dialético.

Yara Estela Rodrigues Avelar

Analisar a trama da vida na escola implica compreender que a construção do caráter incorpora uma modalidade de aprendizagem. A partir do desenvolvimento da formação do caráter, através da história do sujeito criando e constituindo suas características pessoais, e de que o aprender é um elemento fundante do humano vemos no modo de aprender do sujeito a construção de um dos aspectos de sua singularidade. Assim, ao identificar crianças e jovens que não conseguem aprender, Alicia Fernández (2001 a, p.22) faz uma reflexão em que podemos percorrer os caminhos trilhados por Reich: “Quando o sujeito renuncia à sua história ou é impedido de ser autor dela, a primeira consequência desse impedimento manifesta-se no *enrijecimento*¹³ de sua modalidade de aprendizagem”.

A autora identifica no processo do aprender uma das características fundamentais da constituição do caráter humano, a de que diante da não satisfação pulsional ou de frustrações intensas, o sujeito *enrijece*, perde a flexibilidade em sua relação com o mundo. Nessa formulação já assinalada no capítulo II dessa pesquisa, Alicia Fernández (2001 a, p.22) nos diz que “[...] a potência da pulsão transformadora da vida é tão grande que se pode apelar sempre para ela para *descongelar* o que foi *congelado*¹⁴. O que o sujeito construiu, ele pode desconstruir”. Assim, mais uma vez encontramos suporte nas formulações de Reich, que dedicou sua vida em buscar alternativas teóricas e recursos técnicos que pudessem contribuir para *descongelar* o homem diante do congelamento de seu “cerne biológico”, de sua

¹³ Grifo nosso

¹⁴ Grifo nosso.

“potência da pulsão transformadora da vida”. Diante dessa dimensão teórica, percebemos em nossas colaboradoras essa construção do fazer-se pessoa e também o modo de aprender.

Nesse sentido, retomamos uma percepção que tivemos de Helenice, de que ela se expressa e relata sua história a partir das angústias, dúvidas e reflexões perante as vivências que possui. Diante do objeto de arte com argila e construído com os olhos fechados, Helenice expressa:



Encontro: Dinâmica Temática

[...] eu comecei a criar umas formas, aí pensei: nada melhor do que fazer eu mesma. Nossa, mas é difícil... e eu pensei: como eu vou fazer para retratar, sem eu ver, que eu estou fazendo a mim mesma? Quando eu abri os olhos, pensei: Nossa, não está parecida comigo, isso aqui está parecendo uma criança. Foi muito gostoso estar criando e você imaginar o que pode ser aquilo que você não está vendo. Aí pensei: é igual a uma situação de sala de aula, em que você está passando um ensinamento para uma criança e depois ela vai embora e você não sabe o que ficou com ela.

Essa reflexão nos remete a pensar sobre a relação ensino-aprendizagem. Cruz (2000), ao fazer uma analogia do fazer do arquiteto com o fazer do educador, exalta o aspecto de ambos fabricarem algo pouco tangível e que só se reconhece a posteriori, por seus efeitos.

Não está visível nem nos planejamentos dos professores, nem nas plantas dos arquitetos.

Desse modo,

O espaço de diferenças entre “o que se ensina” e “o que se aprende” é o terreno, preocupante, de onde aparece o fracasso escolar, porém é também o espaço em que pode alojar-se algo da criatividade, da curiosidade, da originalidade, da interpretação crítica do conhecimento [...] é [o espaço] de onde algumas autorias podem germinar (CRUZ, 2000, p.33;36).

Muitas vezes, o professor se vê espremido pelo conteúdo programático e as regras e normas burocráticas, sem se dar conta *de quem* irá receber tudo aquilo que ele planeja. Não consegue incorporar o aluno nesse processo, e não consegue perceber o espaço de construção *entre* ele e o aluno. E diante dessa realidade, o professor não consegue perceber que trabalha a partir de relações, ou seja, ele estabelece uma relação com o aluno e a partir dessa relação ambos se relacionam com um conhecimento. Essas relações não são visíveis, não se percebe de imediato, somente a posteriori.

Helenice manifesta essa compreensão quando afirma não saber o que a criança leva consigo após uma aula, ou seja, o que essa criança consegue aprender realmente do que ela ensinou. E é sobre isso que Cruz (2000) teoriza: o que o professor ensina, o aluno apreende com os seus recursos, com a sua história, e portanto é diferente daquilo que o professor ensinou. E é aí que se encontra o espaço de diferenças entre “o que se ensina” e “o que se aprende”, porque, a partir de como o professor significa o que o aluno aprendeu, as possibilidades do fracasso escolar ou do desenvolvimento da curiosidade, da criatividade do aluno se instalam. Helenice conseguiu perceber, na relação que estabelece com seus alunos, algo de inusitado que pode ocorrer com o seu fazer docente, pois não se tem controle sobre essa relação, já que o fazer pedagógico se constitui como um espaço de uma obra aberta, que está sendo criada cotidianamente. Essa constatação processual se evidencia também na percepção de sua aprendizagem pessoal e profissional:

[...] na adolescência a gente começa a conhecer mais a gente, a conhecer o nosso corpo. A adolescência é onde a gente tem um despertar para a vida. Na idade adulta a gente tem que assumir papéis, mas tem hora que acho que estou é na adolescência... Foi nessa adolescência “encostada” nessa vida adulta, que surgiu a oportunidade de descobrir que era na educação que eu queria estar, que era com crianças que eu queria trabalhar, foi aí que eu descobri que queria ser professora (Helenice).

Helenice fala de seu movimento entre a idade adulta e a adolescência, o seu ir-e-vir que possibilitou descobrir o que queria ser profissionalmente. Essa forma de seu pensamento compreende uma visão de processo, de movimento, um “oscilar” entre a adolescência e a idade adulta. Essa visão de processo se contrapõe a uma idéia que se “naturalizou” no campo da educação, que é a visão de superação das fases da vida: infância – adolescência – idade adulta - velhice, como etapas estanques a serem vencidas no desenvolvimento humano e na educação. Essa seria a idéia de construção de uma casa, tijolo por tijolo, numa visão bastante reducionista da complexidade do desenvolvimento humano e da educação. Acharmos que a visão de Helenice expressa a idéia de processo, de movimento que amplia o leque de possibilidades e abre os caminhos para a construção da singularidade do sujeito.

Na sua infância, Helenice gostava de estudar e de estar na escola, e hoje quer retornar à Universidade, fazer cursos de especialização, porque “há troca de idéias, troca de experiências”, acha que o conhecimento nos possibilita “sair do nosso mundinho”. Helenice diz, também, gostar de ser professora, porque “sente que tem facilidade” para ensinar. Essa professora consegue estar em contato com a sua pulsão do saber, a pulsão epistemofílica analisada por Reich e Alicia Fernández como condição humana fundamental para aprender, e também ensinar. Helenice nos abre os caminhos para seguirmos na compreensão de como se constrói uma modalidade de aprendizagem.

Alicia Fernández (1990, p.29) aponta que os problemas de aprendizagem se instalam quando se anulam as capacidades e se bloqueiam as possibilidades. Tal premissa é perceptível na trajetória de Júlia e Márcia. Júlia adorava ler e era uma criança curiosa que muito

perguntava. Era encantada com os números que via nas bombas de gasolina quando ajudava seu pai num posto em que ele trabalhava. Júlia passa a ter problemas com a matemática na escola, e até hoje “detesta” essa área de conhecimento. A presença do pai, cujo nome herdou, foi marcante em seu processo de aprendizagem. Com ele aprendeu a somar e a multiplicar. A relação com o pai era pautada na confiança, a ponto dele confiar-lhe o segredo do cofre do estabelecimento de trabalho. Para ele, Júlia era muito inteligente, mais inteligente que sua irmã.

[...] pro meu pai nós duas éramos iguais, mas numa coisa meu pai errou muito, mas acho que é por falta de conhecimento que a gente comete esse erro em sala de aula e comete esse erro com os nossos filhos. A gente compara muito um com o outro, ele sempre falou que eu era mais inteligente do que ela. E isso sempre a deixava muito magoada, ela já me falou, que eu era mais inteligente que ela. Ela sempre teve problema na escola, ela demorou pra ler, e eu lia numa rapidez... (Júlia).

Apesar de ter uma irmã, Júlia brincava muito sozinha. A irmã, que era mais nova, ganhava os melhores brinquedos e não a deixava brincar com eles, apesar de Júlia assumir os cuidados para com ela.

[...] tudo de bom era pra ela, os restos eram pra mim. Tanto é que agora é que eu ganhei uma boneca, que uma amiga minha me deu, que dorme comigo na minha cama, fica ali. Porque eu nunca tive, já tive aquelas bonecas de sabugo de milho ou aquelas de plástico que vinham com uma fraldinha de plástico xadrezinho. A minha irmã tinha aquela boneca linda, que eu nem podia chegar perto. Então sempre foi assim (Júlia).

Aprendente curiosa que era, fez o pai solicitar à Diretora de uma escola antecipar em um ano o seu ingresso na escola. Assim, numa época em que a escola pública exigia ter 7 anos para iniciar a escolaridade, Júlia conseguiu fazê-lo aos 6 anos mediante de um profundo desejo de saber. No entanto, esse desejo começa a ser bloqueado no seu primeiro dia de escola. A professora bateu com a régua em Júlia, exigindo que ela escrevesse e ela *não* sabia escrever. Ela foi embora prometendo nunca mais voltar. Mas voltou. Sua mãe a convenceu e durante uns dias permaneceu em frente a sua sala de aula, até que a professora conseguisse reconquistar a confiança de Júlia.

Diante dessas dificuldades e do difícil relacionamento com sua mãe, Júlia, ao brincar sozinha, criou um “ser imaginário” guardado na sua memória, e que até hoje prefere não revelar o nome desse “ser”. Fato que não quis revelar com mais detalhes apesar da manifestação dessa lembrança intermediada pela boneca construída por ela durante as atividades dos encontros dessa pesquisa. Diante da boneca, lembra de sua espiga de milho enfeitada de boneca, e que esta “[...] tinha o nome do meu ser imaginário, mas vai ficar comigo”.



Encontro: Dinâmica Temática – Infância – construção da boneca feita de espiga de milho

Alicia Fernández (2001b, p.71) nos fala da importância da *potência recordativa* dos objetos da infância, pois muitas vezes a pessoa mantém um tempo prolongado de relação com esses objetos recordados:

Sabemos que recordar e aprender estão imbricados. Os princípios de permanência e mudança [...] devem equilibrar-se para que o sujeito possa voltar a encontrar-se com “o mesmo”, para descobrir “o diferente no igual”, ou seja, para descobrir-se e fazer-se diferente.

Diante do trabalho realizado, é como se naquele momento Júlia tivesse voltado a ser criança e buscasse guardar esse *segredo* como que para preservar sua individualidade tão agredida pela mãe. E, também, podemos refletir que este pode ser um dos momentos em que a

criança descobre que pode pensar por si mesma, e que a mãe (ou o adulto) não tem como saber o que ela pensa. Esse é um dos processos psíquicos ligados à cognição e de construção da identidade na criança¹⁵.

O papel do *segredo* no processo de aprendizagem é analisado por Fernández (2001b, p.152-153) na seguinte dimensão:

Um dos aspectos mais facilitadores para a construção de um sujeito aprendente é a possibilidade de guardar proporcionada a esse sujeito nas relações que estabelece com os ensinantes (pais e professores). Possibilidade para poder guardar, sem que esse guardar seja significado como esconder. Poder estar em um “entre” mostrar e guardar. O sigilo está ligado ao sentido de guardar, enquanto o secreto-segredo ao de esconder. Na maioria das vezes, os professores não têm conhecimento da importância que pode ter para um aluno a possibilidade de escolher mostrar. Ao não lhe dar a possibilidade de escolha para mostrar sua produção, a *legitimação* (que está ligada à autoria, ao reconhecer-se autor de alguma produção) fica atribuída ao professor. Quando o professor impõe ver, “entregue-me o que você escreveu”, significa que isso é dele. Não podemos exigir que o aluno mostre tudo o que escreveu. Precisamos dar a possibilidade de que escolha mostrar. Algumas dificuldades de escrita relacionam-se com essa exigência de mostrar tudo. [...] [É importante] Conservar uma possível área em que o guardar seja possível [...] o lugar subjetivo a partir do qual operam o brincar e a criatividade.

Poderíamos levantar muitas hipóteses sobre o não-aprender matemática apresentada por Júlia. Uma delas seria a de um *problema de aprendizagem reativo*, que “geralmente surge a partir do choque entre o aprendente e a instituição educativa que funciona expulsivamente” (FERNÁNDEZ, 1990, p. 82). Sabemos que o aprender matemática escolar difere do apreender um conhecimento lógico-matemático¹⁶. A história de Júlia deixa claro que ela não conseguiu aprender o conhecimento da matemática escolar e a falta desse conhecimento, não a impediu de prosseguir nos estudos e ser professora, mas contribuiu nas escolhas que realizou, demonstrando que criou uma defesa, construiu uma reação “saúdável” diante de uma modalidade de ensino escolar excludente.

¹⁵ Esse processo psíquico foi abordado no Capítulo II, pág. 111-112.

¹⁶ O conhecimento lógico-matemático inclui a compreensão de relações de inclusão, simetria, conjunto entre outras. Na maioria das vezes, as escolas ensinam a matemática sem desenvolver esses conceitos com as crianças, trabalhando a memorização numérica sem passar pela compreensão numérica.

Vejamos, quando foi fazer o Segundo Grau (Ensino Médio) , tinha que optar no segundo ano entre o Magistério e o Científico. Não quis o Científico por causa de sua dificuldade com a matemática, e falou com seu pai que iria ser professora. Ele lhe falou: “Júlia, a sua letra é péssima como você vai ser professora?” Uma professora também havia lhe tido: “você nunca vai ser professora com uma letra dessas e sem saber matemática”. Mas ela respondeu: “Tudo bem que a minha letra é feia, mais eu tenho boas idéias, eu sei contar histórias e eu gosto muito de crianças”.

Outra hipótese que poderíamos pensar seria em um problema de aprendizagem-sintoma, como explica Alicia Fernández:

O sintoma alude [refere-se] e ilude o conflito. O ilude para não contatar com a angústia, mas ao mesmo tempo está mostrando uma marca, assinalando, quer dizer, aludindo ao conflito. O sintoma é o retorno do reprimido. É uma transação que tem a ver com uma luta entre instâncias conscientes e inconscientes, para que aquilo que se pretendeu e se pretende reprimir, mantenha-se reprimido: não é algo que sucedeu no passado e foi sepultado. Há uma luta constante, uma batalha permanente, para que o reprimido não apareça. [...] O código que escolhe o sintoma para falar nunca é escolhido ao acaso. Se o sintoma consiste em não aprender, se o lugar escolhido é a aprendizagem e o *atrapado* a inteligência, está indicado algo relativo ao saber ou ocultar, ao conhecer, ao mostrar ou não mostrar, ao apropriar-se. Diz-se que o sintoma é como um disfarce. Eu creio que em alguns problemas de aprendizagem o sintoma atua como um convidado engenhoso em uma festa à fantasia que escolherá um disfarce de si mesmo, como forma de tornar mais difícil a tarefa de descobri-lo. Primeiro teria que descobrir, dar-se conta de que está disfarçado, para em seguida pensar quem está por trás da máscara. [...] A criança renuncia ao aprender, ou aprende perturbadamente, marcando a construção de sua inteligência e de seu corpo. O sintoma-problema de aprendizagem traz consigo, habitualmente, perturbações instrumentais expressas no corporal; na medida em que está *atrapada* a possibilidade de aprender e esta se instala na infância, perturbará consequentemente a estrutura cognitiva e a imagem corporal (FERNÁNDEZ, 1990, p.85, grifos da autora).

Diante dessa análise, teríamos que buscar na história de Júlia um possível significado para o seu não-aprender matemática, e “descobrir a funcionalidade do sintoma dentro da estrutura familiar”, ou seja, “na estrutura simbólica inconsciente” (FERNÁNDEZ, 1990, p.82). O que podemos perceber quando Júlia expressa uma dúvida diante de sua história:

Há pouco tempo eu comecei uma pesquisa com um irmão que eu tenho, pra saber se eu não era uma filha adotiva ou alguma coisa assim, porque meu pai teve muitos... a gente fala que ele teve muitos filhos esse mundo afora e sabe lá se eu sou um desses casos que ele trouxe pra dentro de casa, *porque não tem lógica uma mãe tratar uma filha assim, não tem lógica...* (grifo nosso).

E por isso ao repetirmos o seu depoimento, denota para nós uma questão em aberto, pois precisaríamos de mais informações sobre a história pessoal e familiar de Júlia para que pudéssemos ampliar esse tipo de leitura e análise.

Alicia Fernández (1990) trabalha com os conceitos teóricos de Sara Paín (1994) sobre estruturas objetivante e subjetivante, em que ambas são consideradas da ordem do inconsciente, são produzidas no inconsciente, e seus *produtos* ascendem à consciência. Entende-se por estrutura objetivante as relações com o objeto no tempo, espaço, e como expressão a cifra e a causalidade; e por estrutura subjetivante, o id, o ego e o superego, sendo expressão a metáfora e a metonímia.

As duas estruturas se distinguem primeiro por sua finalidade, ou seja, a estrutura objetivante ao constituir a realidade exterior, e a estrutura subjetivante, por instituir um sujeito social e de cultura. E em segundo lugar, se distinguem também pelo seu funcionamento, pelos mecanismos que utilizam na elaboração de seus esquemas e sistemas operativos na relação do EU com o OUTRO. Estrutura objetivante – estruturação lógico-empírica (busca as generalizações, as classificações, as ordenações, o semelhante, o comum); estrutura subjetivante – estruturação simbólica diante das exigências dramáticas (da vida afetiva e das significações), tende à diferenciação, ao surgimento do que é original em cada ser humano. Paín (1994, p.7) identifica três casos de *erros*¹⁷ ou *fraturas* do pensamento na relação entre as estruturas lógicas e simbólicas:

- o erro que antecipa o conhecimento e forma parte da função da ignorância;

¹⁷ Erro – o sentido trabalhado por Sara Paín e Alicia Fernández se refere ao erro construtivo e não à noção de erro atribuído no fazer pedagógico, do certo ou errado com relação a determinado conhecimento.

- o erro subjetivo, capaz de desencadear uma tensão dramática;
- o erro patológico, submetido à repetição neurótica e que se encaminha seja para um conteúdo fixo, seja para uma operação cognitiva.

O erro patológico repete-se como sintoma, porque cada vez que aparece na consciência é identificado como coerente com seu autor. Esta coerência identificatória se confunde com a certeza lógica e não permite trabalhar a acomodação crítica. A sentença que vem do outro não faz mais do que reforçar a confusão entre objetivação e subjetivação do pensamento. Está diretamente vinculada à substituição de uma experiência pela outra; substituição fixada na ação ou na linguagem. Pode ser proveniente, também, de uma substituição de função. O funcionamento inteligente se aliena quando um mecanismo ou uma operação lógica é tomada como símbolo de uma significação subjetiva. A utilização correta da operação permanece paralisada e se instala um problema de aprendizagem.

Sustentando mais uma hipótese sobre a história pessoal de Júlia, na presença da ambivalência na relação com os seus pais, na relação de amor e ódio, de satisfação pulsional e frustração intensa instalando uma impulsividade em suas posturas, poderíamos dizer que essa trava que ela possui no conhecimento da matemática poderia advir do fato de que a “sentença que vem do outro não faz mais do que reforçar a confusão entre a objetivação e subjetivação do pensamento”, conforme exposto por Sara Paín (1994).

Júlia fez de sua dificuldade de aprendizagem em matemática um trampolim para alcançar o seu desejo, cursou Magistério e Pedagogia, e hoje fala do prazer e das mudanças que realizou para trabalhar como professora:

É muito legal Quando eu tenho um problema (todos nós temos), eu entro na sala de aula, some. É magnífico. Eu tive que mudar muito o meu temperamento, meu comportamento em certas atitudes, porque o que eu passo pra eles eu sei que eles copiam. Então não sou eu que estou ajudando eles, hoje eu descobri isso, eles é que estão me ajudando, porque eu tive que melhorar modificar certos defeitos por causa deles (Júlia).

Alicia Fernández diz que somos *aprendiensesinantes*¹⁸. Quando o professor percebe essa relação, faz com que os alunos se tornem “professores”, ou seja, eles também têm algo para ensinar, então se tornam interessantes, conseguem aprender com mais flexibilidade. Assim, Alicia Fernández (2001 a, p.55) destaca que:

O conceito de sujeito aprendente constrói-se a partir de sua relação com o conceito de sujeito ensinante, já que são duas posições subjetivas, presentes em uma mesma pessoa, em um mesmo momento. Além disso, o aprender acontece a partir dessa simultaneidade. Até poderia dizer que, para realizar uma boa aprendizagem, é necessário conectar-se mais com o posicionamento ensinante do que com o aprendente. E, sem dúvida, ensina-se a partir do posicionamento aprendente.

E na relação com seus alunos, Júlia diz que eles a acham “doida”. Seu modo de ensinar é singular e desperta a curiosidade dos alunos.

[...] essa tia é “doida”. Mas por quê? De repente eu estou contando uma história e eu pulo, faço o lobo mau, arrasto no chão, faço a voz diferente...

Porque a gente tem idéia de que “doido” é aquele que a gente interna no hospício e tem que dar injeção. Eu sou uma “doida” calma, tranqüila. [...] Eu estou feliz com a minha área, eu queria que o salário fosse melhor. Mas não é, beleza! Estou feliz. (Júlia)

Assim como na história de Júlia, encontramos na história de Márcia, muitos elementos para a compreensão da constituição de uma modalidade de aprendizagem. Ao analisarmos os processos de formação do caráter no registro da história de vida de Márcia percebemos nitidamente as marcas das discriminações e preconceitos presentes em nossa sociedade. O medo do ridículo internalizado inconscientemente a impede de ver a culpa que alimenta por sua timidez

[...] eu fazia as tarefas no caderno, estava certo mas aquela timidez não me deixava participar. Era muito ruim, era assim comigo mesma, eu me achava rejeitada, desprezada. Mas não era ninguém que estava fazendo isso, eu que me sentia assim na *mais pura... timidez mesmo, de não participar. Eu não me lembro de passar por nenhuma humilhação*. Eu não ia por esse fator de medo [ri]. Acho que eu sentia tanto medo de ser humilhada, de ser discriminada, entendeu? Então eu já não participava de medo de ocorrer isso. Talvez eu não estava preparada pra aquilo, então eu não participava, não ia! Os meninos: oh tia, deixa a gente ir? E eu ficava quietinha no meu canto. Às vezes, ela pedia: vem fazer. Eu falava: tia, eu não vou não. Ficava quietinha,

¹⁸ Termo criado por Alicia Fernández para designar a posição subjetiva simultânea de aprendente e ensinante.

abaixava a cabeça e ninguém me tirava dali. Mas é ruim ser assim, porque a gente perde as oportunidades, às vezes você está com dúvida e não pergunta, você fica quietinha no canto e isso prejudica muito. Então, a timidez é muito ruim, você fica assim (Márcia).



Encontro: Dinâmica Temática

Diante das condições sociais vividas por Márcia, suas capacidades e potencialidades foram cerceadas, quase chegando a anular sua possibilidade de pensar e de poder ser professora. Por esse processo vivido, hoje Márcia ao se deparar com situações discriminatórias com algumas crianças, reage de forma identificatória e defensiva:

[...] Olha, eu tomo a dor da pessoa, até hoje. Parece que está fazendo comigo. ... aliás, tem uma menina aqui, a Mônica, que eu me identifico muito com ela, porque ela era quietinha no cantinho, inteligente. Então eu me vejo nela quando eu era criança na idade dela, quietinha, miudinha, magrinha. Então eu me vejo daquele jeito, aí o que eu fiz? Sempre estava ao lado dela, ajudando mais ainda, mas não que eu estava deixando os outros sem ajudar, mas quando eu me via eu sempre estava ali do lado da menina. E ela não precisava de tanto apoio porque ela já sabia ler, ela tava na 2ª série. Então naquela turminha eu andava, andava pela sala e estava eu lá, ao lado da menina, é como se fosse... como eu era muito quieta e caladinha,

quietinha no canto e nenhum professor ia lá no meu canto, então você era esquecida naquele canto, então *eu não queria passar aquilo de novo pra nenhuma criança* (Márcia).

Sua identificação com o fato a faz agir de modo inconsciente, e somente algumas vezes percebe as atitudes que toma com relação à criança. Isso nos faz pensar o quanto a prática docente é regida, também, pela força da história vivida, que inconscientemente se reflete em atitudes na sala de aula.

Preocupados em compreender como Márcia fez para se atualizar, uma vez que, após concluir o Magistério ficou mais de 20 anos sem trabalhar em uma escola, constatamos em seu depoimento duas leituras: a primeira confirma a visão de que o professor se espelha em seus professores, em especial nos do período inicial, buscando imitar seu comportamento e posturas; e a segunda, que é sempre possível nos conectarmos com nossa pulsão epistemofílica, ou seja, com o desejo de saber. Vejamos:

[...] eu estava superdesatualizada, ruim de leitura, a minha leitura estava ruim. Eu falei: meu Deus, minha leitura esta péssima, como é que eu vou ajudar os meninos na leitura? Mas foi bom demais, por quê? Eu me dediquei mais à minha leitura, porque, como eu tinha que ensinar, eu não podia estar lendo ruim, então eu me dediquei mais a minha leitura. [...] Então eles liam pra mim. Aí, no intervalinho que a criança saía e o outro chegava, eu tinha uns minutinhos, o que eu fazia? Eu pegava o livrinho e começava a ler. E ali eu comecei a me dedicar, e aprendi com as meninas [professoras] também. Aí é a coisa mais engraçada, *pode passar 100 anos mas aquilo que você aprendeu você não esquece, vem tudo à tona*. Coisas do primário eu comecei a recordar, estava adormecido, digamos assim. Estava ali adormecido, apagado, que eu nem ligava nem nada, quando você está ali mexendo com o material, você vai recordando, *aquilo vai vindo automaticamente*, é a coisa mais engraçada, sabe? Vai vindo, aí você *vai lembrando de experiência tal, você lembra da professora tal*, dos atuais eu não me lembro, mas os [professores] do primário é incrível, você lembra *até do jeitinho dela dar aula e você quer imitar*. Você pega aquela parte boa do seu professor, *como ele explicava, como ele ensinava*. Então isso é muito importante, porque *fica um tempo adormecido, mas à medida que você vai trabalhando, que você vai desenvolvendo, você vai recordando, lembrando e assim você vai se atualizando... então você começa a aprender de novo, você vai ensinando e aprendendo ali* (Márcia).

Nesse sentido, consideramos de fundamental importância que possamos compreender que na formação dos professores se faz necessário um trabalho com a história de vida escolar

para que os mesmos possam tomar consciência de onde vêm suas atitudes, muitas vezes autoritárias, de que esses são os recursos que eles aprenderam na infância e, mesmo que os critiquem, não conseguem mudar. Faz-se necessária a compreensão de que essa história pessoal é, muitas vezes, inconsciente e está inscrita no corpo, por isso entrar em contato com essa história, trazê-la à consciência e poder ressignificá-la, contribuirá para poder fazer diferente e deixarmos de ser “repetidores exitosos”.

A modalidade de aprendizagem tem uma permanência funcional, segundo Alicia Fernández (2001 a), e é também um mecanismo de defesa na relação com o mundo, um percurso criado pela pessoa nessa relação, é o modo de relacionar-se com o conhecimento. Por isso reafirmamos o que está dito no Capítulo II desse estudo: quando nos lembramos de nossos mestres, não recordamos 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.

Destaca-se na história de Márcia a sua pulsão epistemofílica, o desejo de saber retomado por ela, após um longo período de congelamento e enrijecimento de sua modalidade de aprendizagem. O contato com as crianças a fez reviver seu desejo de aprender, seu desejo de saber. Sabemos que a pulsão do saber gera angústia, que pode ser inibidora ou possibilitadora dos processos do aprender.

Diante da inibição temos a paralisia do pensar, que nos leva à repetição e ao submetimento a modelos pré-determinados, muitas vezes fazendo com que nos identifiquemos ou busquemos em nossos antigos professores as soluções para os problemas atuais. Por outro lado, temos a angústia gerada pelo desejo de saber, que se torna o motor da criatividade e da imaginação, nos dando permissão para perguntar e perguntar-nos diante das questões que a vida nos coloca – é a capacidade de questionamento, de surpresa e encantamento perante o desconhecido. Vemos em Márcia um movimento entre a rigidez e a busca de flexibilização diante do novo que é para ela ser professora.

Já a história de Silvânia retrata que desde muito nova ela esteve envolvida com crianças. Com treze anos foi ajudar no trabalho de secretaria e também no parquinho de uma escola perto de sua casa. Aos quinze anos foi ser professora de um grupo de cinco deficientes mentais numa Clínica de Reabilitação Neurológica em que sua mãe trabalhava.

A gente fazia trabalhos psicomotores, de sentir, muito trabalho visual, painéis com cores diferentes, sons, formas, o básico da educação infantil. Mas foi muito bom, porque eu não tinha nem formação para trabalhar. Eu acho que ela queria um espaço para eles terem atividades separados dos outros, porque os outros eram completamente imóveis, a gente tinha que trocar, fazer tudo. Mas foi muito bom, a mãe de um aluno falou: olha, ele aprendeu a hora (porque eu ensinei um relógio para eles). Mas foi tão bom acho que foi o melhor ano porque *era o começo de descobertas* (Silvânia).

Além dessas experiências trabalhou no comércio, e depois voltou para a sala de aula numa escolinha infantil de seu bairro, por um período de três anos. Sem formação docente, organizava suas aulas buscando a esmo algum material que a auxiliasse a fazer o melhor para as crianças sob os seus cuidados.

[...] Eu vejo que o meu trabalho foi muito profissional, porque eu não tinha, eu não sabia nada, nunca tinha estudado o que era Magistério. Eu procurava nos cadernos de outras crianças, aquelas coleções que tinham exercícios, eu fui comprando aquelas coleções. Mas foi um período que eu não vi muito crescimento para mim, não, porque funcionavam duas turmas nessa escola, a diretora deixava a responsabilidade para mim e para a outra professora, ela ia lá uma vez por semana.[...] E ela não orientava a gente, era muito ocupada, porque ela era diretora numa outra escola estadual. Entregou as chaves da escolinha em nossas mãos, a gente recebia e passava o dinheiro pra ela, a gente fazia de tudo, até a limpeza. O lanche as crianças levavam. Eu ficava com turma do Jardim I e II, juntos, uma média de 12 crianças, e a outra ficava no Pré, e assim foi durante três anos, depois fechou. A gente não tinha experiência e ela deixou por nossa conta, acredito que nós também não soubemos administrar... *Eu ganhava meio salário mínimo*. Eu realmente aceitei porque eu não dei conta de ficar parada. Como eu queria ter uma oportunidade de ter um trabalho só de meio período, eu fiquei (Silvânia).

O relato da história de Silvânia nos mostra o quanto essa construção em ser professora é solitária, desamparada e sem recursos materiais e culturais. Em especial no Brasil essa formação se dá completamente à margem do papel que o Estado deveria ter, de contribuir com a educação de seus cidadãos.

Com a ida de seu filho aos 5 anos para a escola, a dificuldade que ele teve em permanecer no espaço escolar fez com que ela pensasse em fazer Magistério para poder entender o que acontecia com seu filho e também poder acompanhá-lo nas tarefas escolares. Já tinha sua segunda filha, e no final do 2º ano do Magistério ficou grávida novamente. Durante o 3º ano do curso precisava levar o bebê para a escola para poder amamentá-la. Atualmente está cursando Pedagogia, e ao voltar a estudar percebeu a necessidade de ampliar os seus conhecimentos, pois tem clareza de que o que sabe é muito pouco e quer estar sempre buscando conhecer mais. Tal posicionamento foi reforçado ao se tornar aluna do curso de Pedagogia, pois esse fato alterou sua relação com os seus alunos:

Nossa, é muito diferente, a gente volta mesmo o pensamento para as dificuldades deles, as mesmas que nós encontramos lá são as mesmas deles aqui. Eu consigo me colocar no lugar deles, é difícil, mas em certas ocasiões eu consigo me colocar no lugar deles, sim. Até nessa questão da indisciplina eu vejo assim, quando eu vejo a indisciplina na sala e o professor falando: geeente! Aí eu vejo, a gente faz igualzinho eles aqui, eles também cansam, se a gente cansa, eles também cansam. Falam que eles dão trabalho para a gente, mas nós damos para eles também. E aqui, eu procuro dar liberdade para eles, tem dia que eles falam; – nossa, tia, hoje a aula não passa. E tem dia: – nossa, já está na hora? Nossa mas hoje passou rápido! Então, isso é um diagnóstico para a gente, é um termômetro: – “hoje eles não gostaram da minha aula... eu podia ser melhor” (Silvânia).

Mais uma vez fica claro para nós o quanto é importante o professor (o ensinante) estar em contato com sua posição de aprendente, nem que para isso ele precise do recurso externo – como no caso de Silvânia, estar cursando a faculdade – que o mobilize internamente, ou seja, que coloque em movimento a sua subjetividade, podendo assim recuperar ou criar novos recursos, novos instrumentos na relação ensino-aprendizagem, tanto como aprendente como também na posição de ensinante.

Outro aspecto que podemos visualizar na relação de ensino-aprendizagem a partir da história da professora Silvânia está expresso em seu posicionamento a respeito de sua relação com os alunos, quando ela fala do prazer de ensinar matemática e como os alunos se relacionam com o conhecimento da matemática:

Mas eu percebo, também, que aquilo que a gente mais gosta a gente ensina com mais prazer e eles têm mais prazer em aprender, aprendem melhor. A gente tem essas tendências para algumas disciplinas e eu gosto muito de matemática. E eu percebo isso todos os dias: – Tia, vamos estudar matemática! E eu nunca falei, mas eu acho que é porque eu gosto muito, não sei, *parece que é automático...* – Tia, vamos estudar matemática! Não, gente, agora não dá. – Ah!!! Não!!! Então eles ficam ansiosos para poder estudar matemática... (Silvânia)



Silvânia

Podemos dizer aqui o inverso do ocorrido com Júlia. Para Silvânia, o conhecimento matemático flui porque tem o substrato afetivo que lhe dá suporte. Na atitude que a professora tem com relação ao conhecimento está o fruto do trabalho de elaboração subjetivante entre o pensamento e o afeto, ou entre a inteligência e o desejo, e não uma trava, um aprisionamento, como o apresentado na história de Júlia. Assim, a inteligência entra com a capacidade lógica, e o desejo com a significação simbólica, sendo que ambos ocorrem simultaneamente. Perguntamos à professora Silvânia se ela via essa forma de transmitir esse conhecimento como um “jeito” específico dela, um “jeito” criado por ela, e se ela se recordava de algum professor que foi significativo em sua formação:

É, foi muito natural. Acho que *esse gostar meu foi natural...* e se eu estou fazendo com mais prazer, provavelmente eles percebem, claro que eles percebem. Criança é muito sensível. Acho que essa satisfação faz com que essa aula seja mais agradável. Eu me lembro de um professor de matemática muito bom, ele já se foi... Juarez. Nossa... mas que professor alegre, brincalhão, quem não aprendia? Quer dizer, penso. Eu aprendia, não perdia uma aula dele. Muito bom! (Silvânia).

A partir de sua resposta, lhe perguntamos se ela conseguia transmitir para seus alunos a mesma sensação que ela tinha nas aulas desse professor:

Em parte, *ele era muito mais natural que eu sou*. Por mais que eu gosto, eu ainda fico preocupada. Uma das coisas que me aflige muito nessa profissão é essa parte burocrática, da escrita que você tem que estar fazendo. Então, isso ainda me consome, e eu não sei se por essa preocupação, de ter essa outra parte e *por eu não ser muito natural...* *Eu fico muito tensa, porque eu não tenho muita criatividade*, não tenho. Parece que veio zero! E coisas, às vezes, que minhas colegas fazem em meia hora, eu perco um dia para pensar, para montar, é muito trabalhoso, desgasta muito... lá na sala a gente sempre dá um jeito, *a minha ansiedade é na preparação* (Silvânia).

Reich (1925/[197-?]) analisa que uma das formas de influenciar na formação do caráter, a partir da relação entre frustração e satisfação pulsional, é a frustração excessiva, aplicada massivamente, que cria condições para a organização de caracteres inibidos. Diante de uma formação de caráter inibido, um dos mecanismos de defesa é a ansiedade constante perante os desafios da vida. Na infância, Silvânia passou por abandonos sucessivos, que a fizeram ter frustrações intensas em sua história emocional, como relatado anteriormente. Talvez isso explique a perda da naturalidade de que Silvânia se queixa, mesmo diante do enorme prazer que lhe dá ensinar matemática aos seus alunos. Essa realidade lhe coloca diante de uma modalidade de ensino e aprendizagem pouco criativa, demandando-lhe um enorme esforço de trabalho para que possa cumprir suas expectativas.

As quatro professoras possuem histórias marcantes, e através de seus relatos pudemos entrar em contato, um pouco, com a singularidade de cada uma delas. São pessoas que, apesar de tudo o que viveram, escolheram ser professoras como opção de vida, escolheram cuidar do outro, cuidar das crianças. Demonstram coragem, perseverança e acreditam na mudança,

porque são capazes de mudar, mesmo com todas as dificuldades, estão abertas ao novo. As professoras conseguem entrar em contato com seu corpo através do resgate sua história de vida, e também se conectarem com a pulsão epistemofílica, ou seja, com o desejo de aprender, e portanto podem ensinar os seus alunos, buscando resgatar sua criatividade e ir em busca de sua espontaneidade perdida.

Assim, utilizarmos instrumentos teórico-metodológicos, como a formação do caráter e a modalidade de aprendizagem, que possam nutrir a formação e a prática dos professores, torna-se imperioso, se quisermos contribuir com algum nível de mudança na educação.



“Manequim de Barcelona”, SALVADOR DALÍ, 1927
(by spadem, 1982)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando eu sabia todas as respostas, modificaram-se as perguntas.
Autor desconhecido

Durante o desenvolvimento da pesquisa duas perguntas, fundamentalmente, nos acompanharam. A primeira delas diz respeito à condição de enrijecimento, de congelamento da prática pedagógica autoritária, em que independente da utilização ou não de novos recursos tecnológicos, os professores, em sua maioria, continuam com uma atitude autoritária, verticalizada, de não incorporação dos alunos em seu fazer pedagógico. Muitas teorias são desenvolvidas, muitos cursos são dados, e acontece que o professor não muda sua prática autoritária. Onde está o problema?

A segunda questão que nos colocamos é: o que acontece com criança saudáveis que não conseguem aprender? Esse é um dos desafios antigos no seio da escola, no dizer da Coordenadora da escola em que realizamos a pesquisa: “A gente fica se questionando mesmo! Se uma criança está se desenvolvendo bem na maioria dos aspectos, por que em algum deles não aprende?” Onde está o problema?

Dessas duas questões poderíamos derivar milhares de outras, sabemos disso. Mais do que respostas, nesse momento é importante sustentarmos as perguntas que possam nos inquietar perante essa realidade em que temos dificuldades em encontrar alternativas frente ao que está posto em nosso país. Nesse sentido, esse trabalho procurou encontrar alguns caminhos que pudemos percorrer em busca de respostas, que serão provavelmente provisórias, pois acreditamos ser a mudança uma característica de nosso objeto de estudo – o homem, a sua história e a construção de suas relações de ensino-aprendizagem.

Assim, pensamos, ao finalizar esse trabalho, numa leitura e em algumas reflexões a partir do *Mito de Eco* (lenda grega reproduzida por Ovídio, poeta romano que viveu de 43 a.C – 17 d.C):

Eco era uma linda ninfa, amante dos bosques e das montanhas, companheira favorita de Diana em suas caçadas. No entanto, tinha uma característica: falava demais e costumava sempre dar a última palavra em qualquer conversa da qual participava. Certa vez, a deusa Hera desconfiou que seu marido, Zeus, a estava traindo com as ninfas e saiu à sua procura. Caminhando pelos bosques deparou-se com Eco que, assustada com a presença de Hera, passou a entretê-la em uma conversa sem fim. Percebendo a artimanha de Eco, Hera a condenou a não mais poder falar uma só palavra por iniciativa própria, a não ser como resposta quando questionada. Passeando pelo bosque, Eco avistou Narciso, um jovem de extrema beleza, filho do deus-río Cephissus e da ninfa Liríope. Narciso preferia viver só porque ainda não tinha encontrado nenhuma pessoa bela que fosse merecedora do seu amor. Eco começou a segui-lo e, sentindo-se apaixonada, quis dizer a ele o quanto o queria, mas isso não era possível porque era preciso esperar que Narciso falasse primeiro para, então, ela lhe responder. Distraída pelos seus pensamentos, Eco não percebeu que o jovem se aproximava dela e tentou se esconder rapidamente. Narciso ouviu o barulho e caminhou em sua direção perguntando: – Há alguém aí? E ouviu uma resposta: Aí!!! Olhando à sua volta e não vendo ninguém, queria saber quem estava se escondendo dele, dona daquela voz tão bonita. E disse: Vem! Ouvindo como resposta: Vem!!! Por que foges de mim? Perguntou ele. Foges de mim? Respondeu Eco. Eu não fujo! Disse Narciso. E completou: Vem, vamos nos juntar! Nos juntar!!! Respondeu Eco, que não mais se contendo de felicidade saiu correndo em direção a Narciso. Assustado, Narciso gritou: Afasta-te! Prefiro morrer a te deixar me possuir! Imediatamente ouviu como resposta: Me possuir!!! Narciso fugiu, e a ninfa voltou a se esconder no meio dos bosques, cheia de vergonha. Daí em diante, Eco passou a viver nas cavernas e montanhas, sem se alimentar nem ter qualquer tipo de contato com outros seres. Seu corpo foi se definhando até desaparecer completamente, restando-lhe apenas o eco de sua voz, que continua a responder a todos que a chamem, conservando o costume de dizer sempre a última palavra.

Eco foi punida por esconder a traição de Zeus a sua mulher, Hera. Punida naquilo que a diferenciava das outras ninfas que eram belas como ela: falar demais. Sua condenação se deu em não mais *falar por iniciativa própria*, a não ser como resposta quando questionada, e repetindo a última palavra. Assim, ao ser destituída da linguagem como uma forma de expressão, que é um privilégio do humano, é como ter sido destituída da capacidade de pensar e somente poder repetir o que o outro pensou, ou o que o outro falou.

Podemos pensar se não é isso que exigimos de nossos alunos, quando queremos que eles digam nas provas o que nós ensinamos e não o que eles pensaram. O professor repete o que aprendeu e o que consta nos manuais que ele deve ensinar a seus alunos. Quando ouvimos um eco, ouvimos em seguida vários retornos desse mesmo eco, isso teria alguma semelhança

com uma sala de aula? Quando um professor adulto chega à sala de aula, ele já está *adulterado* na sua condição de ser pensante, tornando-se um eco.

E ainda, Eco foi destituída também de seu amor, de seu desejo, pois não podia se fazer entender, não podia se comunicar, não podia se relacionar. E, tragicamente, encontra-se com Narciso que só vê a si mesmo. E assim Eco, ao somente repetir o que o outro fala, e ao não conseguir realizar o seu desejo de amor, vê o seu corpo definhar. O corpo, sede de sua inteligência e de seu desejo, de sua história, de sua relação com o mundo.

Em uma sociedade narcísica, individualista, do culto da beleza e da aparência e do corpo escultural, perdemos a capacidade de reconhecer nossos desejos, nos submetendo a padrões esculturas e de estética. Nosso corpo adulto está adulterado, enrijecido, congelado, como se estivesse invisível como Eco, condenados que estamos a repetir padrões corporais de aparência e beleza, condenados a repetir um conhecimento na escola destituído da vida, condenados a repetir comportamentos antinaturais, estereotipados, e autoritários. Segundo Lowen (1979) indivíduos alienados produzem uma sociedade alienada, pois o processo de alienação do indivíduo que é a perda do senso de identidade tem suas raízes na situação familiar:

Sendo educado conforme as imagens de sucesso, popularidade, encanto sexual, sofisticação intelectual, e cultural, *status*, auto-sacrifício, e assim por diante, o indivíduo enxerga os outros como imagens, em vez de encará-los como pessoas. Cercados de imagens, ele se sente isolado. Se reage às imagens, sente-se alienado. Na tentativa de corresponder à sua própria imagem, sente-se frustrado e roubado de suas satisfações emocionais. A imagem é uma abstração, um ideal, um ídolo que exige os sacrifícios do sentimento pessoal. A imagem é uma concepção mental que, superposta ao ser físico, reduz a existência corporal a um papel secundário. O corpo se transforma num instrumento da vontade a serviço da imagem. O indivíduo fica então alienado da realidade de seu corpo (LOWEN, 1979, p.18, grifo do autor).

Esse processo de alhearmo-nos da própria corporeidade, a ponto de perdermo-nos, nos aparta dos sentimentos, das sensações e da possibilidade de pensar o mundo em que vivemos, nos submetendo a uma lógica social dual e perversa. Reich, há mais de setenta anos atrás, teve

a sensibilidade de perceber essa realidade que vivemos, e demonstrar que os fenômenos humanos não são naturais, imutáveis e que eles podem ser modificados.

Ficamos cada vez mais espantados com a vida dupla que as pessoas são forçadas a viver. O comportamento externo, que varia de acordo com a posição e a classe social, revela-se uma formação artificial. (...) O policial mais formidável e mais temido; o acadêmico mais magnânimo e reservado; a “socialite” elegante e inacessível; o burocrata “obediente”, que funciona como uma máquina – todos mostram ser caracteres inofensivos, com os mais simples desejos, angústias e impulsos de ódio. [...] Em termos de análise do caráter, a diferença entre o ritmo sexual vivo e o charme sensual estudado; entre a dignidade natural, sem afetação, e a dignidade fingida; entre a modéstia genuína e a falsa; entre a expressão de vida genuína e a representada; entre o ritmo muscular vegetativo e o balançar dos quadris e endireitamento dos ombros que tenta imitar o movimento espontâneo; entre a fidelidade que nasce da satisfação sexual e a que nasce do medo e da moral – poderíamos continuar indefinidamente -, é a mesma diferença que existe entre uma estrutura psíquica revolucionária nascente e uma firmemente conservadora; entre uma vida viva e substitutos sem significação para a vida. Nessas diferenças encontramos uma representação direta da base psíquico-estrutural e material de ideologias que, pelo menos em princípio, são acessíveis à experiência humana (REICH, 1933/ 1998, p.303-304).

E assim, ao voltarmos às perguntas que formulamos ao longo dessa pesquisa, refletimos que a maioria de nós nos tornamos “repetidores exitosos”, “ecos” de conhecimentos estanques, sem vida, sem corpo. Quem repete não muda, não precisa mudar, não pode mudar. Mas sabemos que esta é uma sentença dos deuses e que nós humanos trazemos a capacidade de “a partir de pouco, fazer muito”, e aquilo que resta e não foi massacrado e anulado de nossa pulsão epistemofílica nos permite construir caminhos e encontrar possibilidades. A nossa sentença humana é aprendermos sempre.

Esse estudo nos mostra que os pontos nevrálgicos das dores do corpo do professor se situam no pescoço e ombros, local de conexão da cabeça com o corpo, simbolicamente local da junção da razão e da emoção. Os professores apresentam histórias diferentes, vidas diferentes, origens diferentes, mas a instituição escolar nos modula, nos coloca em um padrão corporal de dissociação mente – corpo, e por isso, o corpo sofre.

Ao enfatizar demasiadamente o papel da imagem, ficamos cegos à realidade da vida do corpo e dos seus sentimentos. É o corpo que se funde em amor, que se arrepia de medo, que treme de raiva, que procura calor e contato. À parte do corpo, estas palavras não passam de imagens poéticas. Experienciadas no corpo, elas ganham a realidade que dá sentido à existência. Baseada na realidade do sentimento corporal, a identidade possui substância e estrutura. Abstraída dessa realidade, a identidade torna-se somente um artefato social, um esqueleto sem carne. (LOWEN, 1979, p.19)

Se formos capazes de reconhecer a dinâmica da formação do caráter para poder flexibilizá-lo em seus traços mais enrijecidos, e nos utilizarmos melhor das qualidades, das características mais positivas e mais saudáveis, poderemos recuperar a espontaneidade e a naturalidade. E se formos também capazes de reconhecer a modalidade de aprendizagem para poder adquirir mobilidade de pensamento e expressão, poderemos usar a criatividade e a originalidade. Nesse sentido podemos apontar que *o trabalho corporal* e *o resgate da história de vida* repõem o que a instituição escolar retira: amplia a capacidade respiratória; incorpora o toque como forma de recuperar as sensações; possibilita recobrar a fala enquanto linguagem expressiva, a capacidade de se ver nas relações e a escutar o aluno e se escutar; e recupera a pulsão epistemofílica. Assim poderemos lidar com o outro (alunos e colegas de trabalho) naquilo que há de saudável nele, e extrair o que há de melhor em nosso potencial criativo, reconhecendo nossa singularidade e a do outro também. Como no quadro de Dali¹ que ilustra essa conclusão, nosso corpo expressa que “somos muitos”, e poderemos sair dessa condição de repetidores, como ecos de uma sociedade excludente e autoritária.

Ao terminar esse trabalho, não poderia deixar de voltar às protagonistas dessa pesquisa, já que foram elas que deram “vida” aos conceitos teóricos trazidos para nossa reflexão. E algumas falas delas para nós soam como “sonhos” de superação do medo e da violência do preconceito racial, de convivência com crianças espontâneas e criativas, de possibilidades de se trabalhar com arte, emoção e afetividade, e vão ao encontro da

¹ Salvador Dali (1904 – 1989): importante pintor espanhol do período surrealista possui uma obra vastíssima, também é contemporâneo de Reich.

solidariedade humana. “Sonhos” que se transformam em combustível para o trabalho que nos desafia cotidianamente. Acreditamos que não poderia ser diferente, em virtude de que esse trabalho foi desenvolvido com pessoas que são professoras. Na verdade, o espaço educacional é ou deveria ser um espaço preñado de sonhos e de possibilidades.

Juntamente com essas professoras sonhamos recuperar a indignação, como um sentimento e um grito que possa se fazer presente nos corações e mentes de nossos professores:

Então, não há nenhuma esperança [?] Há esperança, muita esperança se nós reunirmos coragem e decência para encarar nosso miserável fracasso. Então, só então, estaremos aptos para ver onde e como poderemos começar e ajudar (REICH, 1950/1983).

POSFÁCIO

O abraço natural¹ pleno assemelha-se a uma escalada; ele não se distingue essencialmente de qualquer atividade vital, importante ou não. *Viver na plenitude é se abandonar ao que se faz*. Pouco importa que se trabalhe, que se fale com amigos, que se eduque uma criança, que se escute uma conversa, que se pinte um quadro, que se faça isso ou aquilo (REICH, 1953/1982, p.32, grifo nosso).

Pouco importa que se faça uma dissertação de mestrado... O significado de se escrever uma dissertação de mestrado certamente ficará claro daqui a algum tempo, ou talvez não... Mas certamente, o que fica claro é que é muito difícil terminar, concluir. A dificuldade que tenho em colocar no papel as idéias é muito grande. É que às vezes pensamos que as idéias estão claras, e não estão. Eu fui percebendo isso à medida que a minha orientadora sugeria (por ser muito educada, não mandava) que eu reescrevesse e escrevesse e reescrevesse... E aí percebi que nos utilizamos da escrita para podermos chegar ao outro, para que o outro nos entenda e nos veja. É uma relação que, por ser impessoal do ponto de vista da não-presença física, torna-se extremamente pessoal, porque pela escrita chegamos à alma do escritor, ele se revela nas linhas e nas entrelinhas de seus dizeres. De minha parte, compreendo que escrever uma dissertação não me torna uma escritora, mas expressa um desejo...

Bem, possivelmente essa escrita fuja dos traços formais de uma conclusão de uma dissertação de mestrado, mas certamente não fizemos essa pesquisa somente para nos enquadrarmos nos aspectos formais, mas também para sairmos um pouco deles, e tornar visível a emoção que nos acompanhou em toda a nossa trajetória de construção desse trabalho. Vivi, pessoalmente, nesse período, momentos e situações muito prazerosas: de construção de uma relação de confiança com as professoras-colaboradoras, de me sensibilizar perante o sofrimento de suas histórias, de trocas entre colegas do mestrado, de percepção e

¹ Com este termo, abraço natural, Reich refere-se ao ato sexual.

compreensão de alguns conceitos teóricos, das “sacadas” nas relações dos conceitos de Reich e Alicia, das “sacadas” teóricas e vivenciais junto com a minha orientadora, nas horas de terapia por conta da dissertação, da ajuda das amigas por conta do desespero de não dar conta, da angústia da falta de tempo entre minha família, o trabalho e a pesquisa. Mas, também, vivi perdas irreparáveis, minha irmã e meu pai faleceram, e me foi muito difícil guardá-los em meu coração e ao mesmo tempo conseguir pôr no papel formulações e idéias que fui construindo ao longo desse tempo. Alicia Fernández (2001b, p. 130), ao pensar sobre o tempo e a aprendizagem, faz a reflexão de que seria necessário se conceituar o que seja um *tempo transicional*, como um tempo subjetivo necessário ao aprender. Para mim foi preciso um tempo para que pudesse aprender a estar na ausência deles, provavelmente não a apreendi de todo, mas um pouco. Assim, construí mais uma síntese possível de minha experiência de vida, de meus estudos e de minha experiência profissional. Vejo nessa síntese um pouco de minha alma...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTINI, P. **Reich**: história das idéias e formulações para a educação. São Paulo : Editora Ágora, 1994.

_____. Reich e a possibilidade do bem-estar na cultura. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 61-89, 2003.

ARIES, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

BACRI, A. P. R. **Influências dos bloqueios corporais na educação**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – UFU, Uberlândia, 2005.

BEAUCLAIR, J. Olhar, ver, tecer: a busca permanente da teoria do campo psicopedagógico. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima et al. (Org.). **Psicopedagogia**: contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: ABPp, 2004, p.24-35.

BELLINI, L. M. **Afetividade e cognição**: o conceito de auto-regulação como mediador da atividade humana em Reich e Piaget. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia – USP, São Paulo, 1993.

BÍBLIA SAGRADA. Trad. João Ferreira de Almeida. 2. ed. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BOADELLA, D. **Nos caminhos de Reich**. Trad. Elisane Reis Barbosa Rebelo, Maria Silvia Mourão Netto e Ibanez de Carvalho Filho. São Paulo: Summus, 1985.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRIGANTE, C. R. **Corpo virtual**: reflexões sobre a clínica psicoterápica. São Paulo: Summus, 1987.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Ed. Cultrix, 1995.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p.155-191.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das universidades**. Trad. Elcio Fernandes. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis - RJ, Vozes, 1999.

CRUZ, J. G. **Contextualidades**. In: CURSO BREVE A DISTANCIA: “Nuevos aportes de la psicopedagogia clínica ante el cuestionado diagnóstico de ADD/ADHD (TDA/THDA)”. Módulo II, p.02-07. Disponível em: <cursoadistancia1@epsiba.com, <http://www.epsiba.com>> Acesso em: 30 out. 2005.

_____. Psicoanálisis y Educación. **Revista EPsiBA**, n.10, Buenos Aires, Argentina, 2000, p.33-37.

CUNHA, M. D. Cotidiano e processo de formação de professores. In: CICILLINI, Graça A.; NOGUEIRA, Sandra Vidal (Org.). **Educação escolar**: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. p. 67-83.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara-SP: JM Editora, 1988.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Itinerário de uma crise**: a modernidade. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

EFÍMOV, N. **História moderna**. Trad. Paschoal Lemme. 3. ed. São Paulo: Ed. Novos Rumos, 1986.

EPSTEIN, G. **Imagens que curam**: guia completo para a terapia pela imagem. Trad. Célia Szterenfeld. Rio de Janeiro: Xenon Ed., 1990.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **La Inteligencia Atrapada**. 11ª reimpressão. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

_____. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Trad. Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a.

_____. **O saber em jogo**. A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001b.

_____. **Psicopedagogia em psicodrama**: morando no brincar. Trad. Yara Stela Rodrigues Avelar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001c.

_____. Las cuestiones de genero en la educación. **Revista EPsiBA**, Buenos Aires, Argentina, n. 7, p. 42-52, 1998.

_____. CURSO BREVE A DISTANCIA: “Nuevos aportes de la psicopedagogía clínica ante el cuestionado diagnóstico de ADD/ADHD (TDA/THDA)”. Disponível em: <cursoadistancia1@epsiba.com, <http://www.epsiba.com>>. Acesso em: 30 set. 2005.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, Graça A.; NOGUEIRA, Sandra Vidal (Org.). **Educação escolar**: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. p. 85-102.

GAIARSA, J. A. **Reich – 1980**: Trabalho corporal em psicoterapia fundamentos e técnicas. São Paulo: Ágora, 1982.

_____. **Sobre uma escola para o novo homem** São Paulo: Editora Gente, 1995.

GARANHANI, M. C.; MORO, V. L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. **Revista Educar**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 16, p. 109-119, 2000.

GAY, P. **Freud para historiadores**. Trad. Osmyr Faria Gabbi Júnior. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GERRTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. Um jogo absorvente: sobre a briga de galos balinesa: In: _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p.13-66; 279-321.

GONÇALVES, M. F. C. Relações entre desenvolvimento da linguagem, escrita e afetividade. In: _____. (Org.). **Educação Escolar: identidade e diversidade**. Florianópolis-SC: Ed. Insular, 2003, p. 95-117.

HANNA, T. **Corpos em revolta**. Trad. Vicente Barreto. Rio de Janeiro: Edições MM, 1970.

HOBSBAWM, E. J. **A era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991**. 2. ed. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

JOSSO, M. C. Histórias de vida e projeto: a história de vida como projeto e “as histórias de vida” a serviço de projetos. Trad. Denice B. Catani e Helena C. Chamlian. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-24, jul./dez.1999.

_____. Histórias de Vida em Formação: Uma nova perspectiva para a formação de adultos. Fragmentos da entrevista com Christine Josso, professora da Universidade de Genebra à Cecília Warschauer. **Revista EPsiBA**, Buenos Aires, Argentina, n. 7, 1998, p. 70-74.

KIGNEL, R. **O corpo no limite da comunicação**. São Paulo: Summus, 2005.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. Trad. Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LOURENÇO FILHO, M.B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

LOURO, G. L. Corpo, Escola e Identidade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.25, n. 2, p. 59-75, jul/dez. 2000.

LOWEN, A. **O corpo traído**. 6ª ed. Trad. George Schlesinger. São Paulo: Summus, 1979.

LOWEN, A. e Lowen, Leslie. **Exercícios de bioenergética**: O caminho para uma saúde vibrante. 7. ed. Trad. Vera Lúcia Marinho, Suzana Domingues de Castro. São Paulo: Ágora, 1985.

MANHÃES, L. C. S. Redes que te quero redes: por uma pedagogia da embolada. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

MASINI, E. F. S. (Org.). **Psicopedagogia na escola**: buscando condições para a aprendizagem significativa. São Paulo: Unimarco, 1993.

MATTHIESEN, S. Q. **A educação em Wilhelm Reich**: da psicanálise à pedagogia econômico-sexual. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____. Educação de educadores: pressupostos psicanalíticos ou utopia reichiana? **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 17-34, 2003.

McDOUGALL, J. et all. **Corpo e história**. Trad. Laila Yasigi Massuh. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Trad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MEDINA, J. P. S. **O brasileiro e seu corpo**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MENDES, M.I.B.S.; NÓBREGA, T.P. Corpo, natureza e cultura: contribuições para educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.27, 2004. [1]. anped-n27-art08.

MOYZÉS, M.H.F. **Sensibilização e conscientização corporal do professor**: influências em seus saberes e em suas práticas pedagógicas. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – UFU, Uberlândia, 2003.

MORA, J. F. **Dicionário de filosofia**. Trad. Maria Stela Gonçalves et all. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MOTA, M.V.S. **Princípios reichianos fundamentais para a educação**: base para a formação do professor. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – UNIMEP, Piracicaba, 1999a.

MOTA, M.V.S. Teoria reichiana e seus reflexos na educação. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.13, n.25, p. 261-268, jan./jun. 1999b.

NAJMANOVICH, D. Pensar/viver a corporalidade para além do dualismo. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **O corpo fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 89-109.

NOVAIS, G. S. **O corpo na aprendizagem**: um estudo sobre representações de corpo de professores da pré-escola. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia – USP, São Paulo, 1996.

OAKLANDER, V. **Descobrendo crianças**: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. Trad. George Schlesinger. 13. ed. São Paulo: Summus, 1980.

OLIVEIRA E SILVA, J. R. **O desenvolvimento da noção de caráter no pensamento de Reich**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia – USP, São Paulo, 2001.

PAÍN, S. El error como lugar de la verdad. **Revista EPsiBA**, n.00, Buenos Aires, Argentina, 1994, p.5-10.

_____. **Subjetividade objetividade**: relações entre desejo e conhecimento. Curso ministrado em 1987. Transcrição e tradução Roxane H. R. Rojo. São Paulo: Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz (CEVEC), 1996.

_____. **A função da ignorância**. Trad. Maria Elísia Valliatti Flores. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

PEREIRA, V. R. T. **A saúde emocional do educador**: saberes necessários aos trabalhadores da educação. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – UFU, Uberlândia, 2005.

PETITAT, A. **produção da escola/ produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RAMALHO, S. A. **Psicologia de Massa do Fascismo**: Reich e o desenvolvimento do pensamento crítico. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia – USP, São Paulo, 2001.

REGO, R.A. Reich e Freud: compatibilidade e incompatibilidades. **Revista da Sociedade Wilhelm Reich**, Porto Alegre, v. 5, n. 5, p. 59-74, 2002.

REGO, R.A. **Temas utópicos e outros tópicos**: sexo, agressão e o mal-estar na civilização. Trabalho de conclusão da disciplina: Reich: raízes do pensamento em Freud e idéias para a Educação. PSA 5729 - 2-3. Instituto de Psicologia USP – Pós- Graduação, 2001. Disponível em: <www.biodinamica.com.br>

REICH, Wilhelm. **A função do orgasmo**: problemas econômicos sexuais da energia biológica. Trad. Maria da Glória Novak. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1927/ 1982.

_____. **O caráter impulsivo**. [S.l.: s.n.],1925/[197-?].

_____. **Psicopatologia e sociologia da vida sexual**. Trad. M. S. P. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 1927/ [S.D].

_____. **Psicologia de massas do fascismo**. Trad. Maria da Graça Monteiro Macedo. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1933/1972.

_____. **Análise do caráter**. Trad. Ricardo Amaral do Rego. 3 .ed. São Paulo: Martins Fontes, 1933/1998.

_____. **Children of the Future**. On the Prevention of Sexual Pathology. New York: Farrar Straus Giroux, 1950/1978.

_____. **Crianças do futuro**. Trad. De Children of the Future, Straus and Giroux, New York. Bambini del Futuro, SugarCo Edizioni, Milano, Italy. Centro Reichiano. Curitiba, 1950/1983.

_____. **A revolução sexual**. Trad. Ary Blaustein. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1945/1982.

_____. **O assassinato de Cristo**: volume um de A peste emocional da humanidade. Trad.Carlos Ralph Lemos Viana; trad. da introdução e do apêndice Cid Knipel Moreira. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1953/1999.

REICH, Wilhelm; SCHMIDT, V. **Psiconálisis y Educación 1**. Trad. Ramón Garcia, Nuria Pérez de Lara y Sebastián Alemany. 2. ed. Barcelona: Editorial ANAGRAMA, 1930/1980a. (Cuadernos ANAGRAMA).

_____. **Psiconálisis y Educación 2**. Trad. Ramón García, Nuria Pérez de Lara y Sebastián Alemany. 2. ed. Barcelona: Editorial ANAGRAMA, 1930/1980b. (Cuadernos ANAGRAMA).

REY, F.L.G. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Trad. Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ROHMANN, C. **O Livro das Idéias**: pensadores, teorias e conceitos que formam nossa visão de mundo. Trad. Jussara Simões. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

ROLNIK, S.; GUATARI, F. **Cartografias do desejo**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

ROMERO, E. (Org.) **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ROUANET, S.P. **Teoria crítica e psicanálise**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

RYCROFT, C. **As idéias de Reich**. Trad. Fernando de Castro Ferro. São Paulo: Ed. Cultrix, 1971.

RUBINSTEIN, E. A psicopedagogia e a Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima et al. **Psicopedagogia**: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional: Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p.13-16.

SANT'ANNA, D. B. Descobrir o corpo: uma história sem fim. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.25, n. 2, p. 49-59, jul/dez. 2000.

SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luís Heron da (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Ed. Sulina, [1990?]. p.15-33.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, A. M. **Corpo, ciência e mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas, SP: Autores Associados; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

SORDI, R. O. A construção de um espaço de escuta psicopedagógica. **Revista EPsiBA**, Buenos Aires, Argentina, n. 6, p. 58-66, 1998.

SOUZA, N. G. S. Representações de corpo-identidade em Histórias de Vida. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.25, n. 2, p. 95-116, jul/dez. 2000.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: _____. **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Editora Ática, 1996, p.13-42.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Editora Plano, 2002.

TEIXEIRA, V. R. P. **A saúde emocional do educador**: saberes necessários aos trabalhadores de educação. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – UFU, Uberlândia, 2005.

THOMPSON, E. P. **A voz do passado**: história oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

VOLPI, J. H. **Psicoterapia corporal**: um trajeto histórico de Wilhelm Reich. Curitiba: Centro Reichiano, 2000.

_____. **Particularidades sobre o temperamento, a personalidade e o caráter, do ponto da psicologia corporal**. Curitiba: Centro Reichiano, 2004 (Anais).

VOLPI, J. H.; VOLPI, Sandra Mara. **Práticas da Psicologia Corporal aplicadas em Grupo**. Curitiba: Centro Reichiano, 2001.

WAGNER, C. M. **Freud e Reich**: continuidade ou ruptura? São Paulo: Summus, 1996.

WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. Trad. Paulo Sandler. 28. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

WEBSITE <http://www.psicopedagogia.com.br/personalidades/personalidades/alicia.shtml?og>