

**JOSÉ GUSTAVO SAMPAIO GARCIA**

**A COURAÇA COMO CURRÍCULO-OCULTO**

**UM ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE A ROTINA ESCOLAR E O  
FUNCIONAMENTO ENCOURAÇADO**

TESE APRESENTADA À FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO PARA OBTENÇÃO DE  
TÍTULO DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO.

LINHA DE PESQUISA: PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA CECÍLIA CORTEZ  
CHRISTIANO DE SOUZA.

CO-ORIENTADOR: PROF. DR. PAULO ALBERTINI

**SÃO PAULO**

**2010**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 
- 37      Garcia, José Gustavo Sampaio.
- G216c    Couraça e currículo-oculto: Um estudo da relação entre a rotina escolar e o funcionamento encouraçado / José Gustavo Sampaio Garcia ; orientação: Maria Cecília Cortez Christiano de Souza ; co-orientação Paulo Albertini. - São Paulo: s.n., 2010.
- 197 p.
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Reich, Wilhelm, 1897 - 1957 2. Educação 3. Ambiente escolar 4. Escolas - Rotinas 5. Prática de ensino I.Souza, Maria Cecília Cortez Christiano de, orient. II. Albertini, Paulo, co-orient.
-

Nome: GARCIA, J. G. S.

Título: **A coraça como currículo-oculto:** Um estudo da relação entre a rotina escolar e o funcionamento encorajado.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca examinadora:

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

À minha mãe, cuja sabedoria me ajudou a encontrar meu caminho.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus colegas e professores da pós-graduação da Faculdade de Educação da USP, pelas suas contribuições ao meu aprendizado.

A todos os meus alunos, que me ajudaram neste caminho de crescimento.

Aos meus familiares, por sua paciência e apoio.

À professora Mônica Arantes, por suas críticas e aportes.

À professora Maria Cecília, por sua paciência em meus momentos de ansiedade e por suas valiosas orientações.

Ao professor Paulo Albertini, por sua contribuição na orientação, tornando este trabalho ainda mais rico e interessante.

Nome: GARCIA, J. G. S.

Título: **A couraça como currículo-oculto:** Um estudo da relação entre a rotina escolar e o funcionamento encouraçado.

## RESUMO

Um estudo das relações existentes entre a estrutura de couraça e a prática escolar. Procura-se investigar o conceito de couraça e o fenômeno do encouraçamento como definido por Wilhelm Reich para aplicá-lo à realidade dos dias atuais, especialmente no ambiente escolar. Em um primeiro momento, realiza-se uma revisão da teoria reichiana do encouraçamento desde sua formulação no campo da psicanálise até sua aplicação ao funcionamento corporal e energético. Com base na visão estrutural do funcionamento encouraçado examina-se, então, o funcionamento virtual fronteiro mais comum aos dias de hoje, relacionando-o às mudanças estruturais e superestruturais da atualidade. Acompanham-se, em seguida, as relações entre o aspecto biopsíquico dos indivíduos que compõem uma população e a forma cultural que a sociedade por eles formada assume. Na sequência, o estudo da rotina escolar enquanto currículo-oculto é empreendido em busca da compreensão do papel que esta tem na formação da couraça. Finalmente, uma confrontação é feita entre o funcionamento encouraçado e a forma com que a escola se organiza. Evidenciam-se aí as mútuas influências entre prática escolar e o encouraçamento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo-oculto, couraça, Wilhelm Reich, Educação, Escola.

Name: GARCIA, J. G. S.

Title: **Armor as hidden-curriculum:** A study on the relationship between school routine and the functioning of the armor.

## ABSTRACT

A scrutiny on the relationship between school practice and the structure of the armor. The aim is to investigate the concept of the armor and the armoring phenomenon as defined by Wilhelm Reich to apply it to nowadays reality, especially in the school environment. At first, a review of Reich's theory of armoring was carried out, since its formulation in the field of psychoanalysis up to its application to body function and energy. Then, based on the structural view of the operation of the armor, the virtual borderline functioning, more common in the last decades, is examined and related to structural and super structural changes of present time. Following, the relationship between the bio-psychological aspect of individuals in a population and the cultural form that their society assumes is examined. Further, the study of school routine as hidden-curriculum is undertaken in search for the understanding of the role it plays in shaping the armor. Finally, a confrontation is made between the functioning of the armor and the way the school is structured. There becomes manifest the mutual influences between school practice and armoring.

**KEYWORDS:** Hidden-curriculum, armor, Wilhelm Reich, education, school.

# SUMÁRIO

Introdução.....	11
1. Capítulo 1: Uma couraça para proteger contra o desamor.....	20
1.1. O contexto reichiano.....	22
1.2. Descobrindo o encorajamento.....	25
1.3. A Couraça do caráter neurótico.....	34
1.4. Couraça corporal e biofísica.....	41
1.5. Para novos tempos, uma nova couraça.....	47
1.6. O ser humano encorajado.....	55
2. Capítulo 2: Colhemos aquilo que semeamos.....	59
2.1. Educando para a couraça.....	60
2.2. A função política e social da couraça.....	72
3. Capítulo 3: A escola entra em jogo: a construção histórica da rotina escolar na Modernidade.....	83
3.1. Educação civilizadora.....	85
3.2. Compartimentando a vida.....	95
3.3. Vigilância e controle.....	99
3.4. Sistematização e padronização.....	101
4. Capítulo 4: Hábitos nada inocentes: a rotina escolar e o encorajamento.....	107
4.1. A crítica ao modelo escolar vigente.....	110
4.2. A rotina escolar como currículo-oculto.....	114
4.3. Construindo a couraça na escola.....	126



5. A couraça vai à escola.....	139
5.1. A escola com medo da vida.....	140
5.2. A couraça como força conservadora da rotina escolar.....	163
Considerações finais.....	180
Referências.....	187

*“Desconfiai do mais trivial,  
na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente:  
não aceiteis o que é de hábito  
como coisa natural,  
pois em tempo de desordem sangrenta,  
de confusão organizada,  
de arbitrariedade consciente,  
de humanidade desumanizada,  
nada deve parecer natural  
nada deve parecer impossível de mudar”.*

Bertolt Brecht

## INTRODUÇÃO

“Se uma pessoa acidentalmente entrasse em uma classe de escola com os olhos vendados, apenas o seu nariz, se ela o usasse cuidadosamente, lhe diria onde ela estava” (JACKSON, 1968/1990, p. 7)<sup>1</sup>.

As escolas dos dias de hoje são o resultado de um longo percurso da história da educação. Esse desenvolvimento adquire na Modernidade a forma de uma instituição com características comuns a quase todos os casos particulares de tal maneira que qualquer indivíduo escolarizado é capaz de reconhecer o ambiente e a organização de praticamente qualquer escola dos dias de hoje, em qualquer parte que ela funcione.

Ainda que cada uma possua suas especificidades é possível falar em uma forma típica presente na grande maioria dos casos, com uma cultura própria, uma estrutura e uma rotina bastante distinguível. Seu funcionamento irá variar de país para país, de região para região e até entre comunidades vizinhas, de acordo com a história e com os aspectos culturais particulares de cada povo e de cada agrupamento humano que dela se utiliza. No entanto, algumas características são tão típicas do modelo escolar moderno que formam um repertório padronizado, permitindo a sua identificação por qualquer um que tenha passado pelo processo de escolarização. Assim, sem incorrer no risco de uma generalização absoluta e ressaltando as diferenças particulares, é possível falar em uma escola atual que represente essa configuração comum à grande maioria das instituições escolares em funcionamento hoje. Essa escola é reconhecível por alguns de seus princípios organizacionais, pela rotina diária, pela construção do prédio, pelas relações que se estabelecem e se mantêm entre professores e alunos, enfim, por um padrão cultural que não existe em nenhum outro lugar na sociedade.

---

<sup>1</sup> Nas referências, as primeiras datas dizem respeito ao ano da publicação original, enquanto a segunda, ao da edição consultada.

A educação escolar permanece em constante evolução, mesmo que lenta. Sofre pressões por mudança ao mesmo tempo em que possui um caráter definidamente conservador. Essas duas tendências são influenciadas por diversos fatores sócio-históricos que têm sido avaliados em diversos trabalhos. Porém, o aspecto inconsciente dos processos que empurram a instituição escolar nessas direções nem sempre é avaliado consistentemente e passa despercebido em boa parte das análises formuladas sobre o tema.

O interesse pela vida cotidiana, pelos relatos etnográficos culturais, aliado ao exame do sentido reprodutor e ideológico da educação formal vem, desde algum tempo, alimentando a reflexão crítica da educação praticada nas escolas. Admite-se hoje que estas não ensinam apenas os elementos que constam de seu currículo explícito, os conteúdos propostos e “lecionados” em sala de aula, mas também uma série de noções e valores culturais, por meio das diversas práticas escolares, sempre carregadas de sentido simbólico. Essa perspectiva mais ampla em relação ao que se aprende na escola levou ao surgimento da discussão do currículo-oculto como um mecanismo de perpetuação ideológica na educação, que muitas vezes ainda não recebe da análise sócio-filosófica da educação uma atenção adequada.

A partir da década de 1960, alguns autores da área da sociologia e da psicologia aplicadas à educação, passaram a discutir a vida diária das escolas em busca de seus significados ideológicos. No final da década, Jackson (1968/1990), define o conceito de currículo-oculto, para se referir a valores e comportamentos que são aprendidos pelos alunos nas escolas em sua prática diária. Para ele, esses elementos presentes de forma implícita na prática escolar precisam ser examinados como legítimos integrantes do projeto pedagógico praticado. O termo *oculto* ajuda a caracterizar o aspecto ideológico desse ensino velado já que, essas práticas, por nem sequer constarem das propostas curriculares especificadas, em geral não são suficientemente discutidas. São, por assim dizer, componentes da ideologia que vêm embutidos no plano educacional sem que sejam devidamente pensados e criticados. Segundo Apple (2006), são práticas e valores geralmente considerados tacitamente como naturais, quando na verdade representam valores culturais de uma classe dominante.

Posteriormente, o conceito de currículo-oculto foi utilizado também para aludir às escolhas ou omissões de conteúdos nos currículos explicitados, ou mesmo para se referir aos tipos de discurso que estão inseridos nos enunciados utilizados na educação, que representam o mundo segundo a ótica específica da cultura hegemônica. No entanto, para a discussão que aqui se apresenta interessa mais diretamente o papel da rotina escolar como elemento que se

ensina mesmo quando não está especificado nos objetivos e conteúdos educacionais, sendo utilizada aqui, portanto, de maneira mais frequente a acepção original, mais restrita.

Ainda que uma reflexão profunda tenha sido feita a respeito das práticas escolares em busca de alternativas mais consistentes com os objetivos de uma educação voltada para transformação social, a crítica ideológica, por mais que seja fundamentada e racional, não parece capaz de interferir nessa trama cultural. O conservadorismo escolar muitas vezes tem um peso de âncora que impede o vôo de novas propostas educacionais. A vestimenta tecnológica não disfarça o modelo de escola profundamente radicado na civilização ocidental moderna.

Por outro lado, a escola tem sido instada a buscar formas diferentes que sirvam para estabelecer um diálogo com as novas gerações e começa a se transformar de maneira um tanto pragmática. Nesse procedimento, nem sempre se tem necessariamente a clareza de quais os fatores de pressão e quais os objetivos educacionais que estão sendo atendidos por essas inovações. Frequentemente, percebe-se nesses movimentos uma tendência para o esquecimento, ou um apagamento da memória, em um processo de “desistoricização” que impede uma percepção mais contextualizada de seu desenvolvimento.

O papel que os mecanismos inconscientes possuem nesse jogo de pressões por mudança e conservação é o objeto de estudo desta pesquisa. Procura-se recuperar pelo menos parte da teoria do encouraçamento de Wilhelm Reich para confrontá-la com a realidade escolar. Acredita-se que o reconhecimento do funcionamento da estrutura emocional biofísica comum aos participantes do ambiente escolar possibilitará esclarecer o papel que as práticas e rotinas comuns em nosso quadro educacional desenvolvem na constituição da personalidade do educando. Além disso, permitirá compreender um ingrediente importante no mecanismo da perpetuação cultural das formas escolares e em um certo “mudancismo” das propostas pedagógicas. Aparecerá aí, uma dinâmica política, baseada na construção de um poder que circula no nível inconsciente desde a população encouraçada até as instâncias de dominação e vice-versa.

Para tanto, efetua-se o exame do currículo-oculto como forma ideológica de transmissão de valores hegemônicos que, em consonância com a visão reichiana, são engendrados e admitidos em nível inconsciente por toda a população. Investiga-se também o próprio *modus operandi* das relações sociais atuais, tendo como foco os seus aspectos que ajudam a estruturar a personalidade do educando. Este estudo serve de base para a elucidação de como práticas permanentes e rotineiras na educação podem auxiliar a formação de

indivíduos incapazes para a responsabilidade social, muitas vezes subservientes e politicamente manipuláveis, que por sua vez apoiarão propostas educacionais reprodutoras dessa situação.

A pesquisa lida com a rotina escolar vista como currículo-oculto examinando-a pela perspectiva sociológica, política, mas especialmente procurando compreender o aspecto psíquico inconsciente envolvido na construção de estruturas de personalidade que se moldam a determinados padrões político-culturais que sustentam a ideologia dominante.

Os estudos referentes à rotina escolar como currículo-oculto ainda não foram suficientemente desenvolvidos no âmbito acadêmico brasileiro. São muitas as críticas em relação às práticas e rotinas escolares anacrônicas e incompatíveis com propostas transformadoras, que se espera mais sintonizadas com projetos de mudança social. Entretanto, a noção de que essas práticas não são meros resultados aleatórios de uma organização para o estudo, já que fazem parte de um projeto educacional específico, com valores e relações de poder peculiares, ainda não é muito difundida.

A maneira como se organiza a escola é considerada pela maioria dos educadores como “natural”, sem que se perceba o seu caráter histórico, nem se questione os fundamentos que serviram de assento para a escolha desta forma particular para a vida escolar. As paredes vazias, a feiúra dos prédios escolares, a sala de carteiras e tablado para o professor, as filas, os horários divididos, a lição de casa, a avaliação competitiva e baseada em premiação, entre outros, são tidos por uma grande maioria dos educadores como a *única* forma de educação escolar. No mínimo, são tidos como inofensivos, neutros, pedagogicamente falando. Ou, então, considerados como essenciais para o surgimento de uma “disciplina saudável”, ou como o ambiente escolar “indispensável para o bom aprendizado” do educando.

Entretanto, a compreensão do papel ideológico do currículo-oculto não basta. É preciso descobrir de que forma esse currículo-oculto pode realmente transmitir valores e qual a força que faz com que ele se torne praticamente irremovível. A discussão ideológica que leva em conta apenas o aspecto político-social, ou o cultural, envolvido no currículo-oculto não tem demonstrado ser capaz de alterar significativamente a importância que se dá a essas práticas. Pais esclarecidos evitam colocar seus filhos em escolas de estrutura mais progressista por medo de que eles não recebam o programa de conteúdos que se espera do fundamental e depois não se adaptem ao “mundo aqui de fora”. A burocracia escolar, muitas vezes com apoio da população, resiste a qualquer proposta que possa retirar o poder autoritário das mãos dos professores, como demonstrou recentemente a forte reação, de caráter mais emocional do

que realmente pedagógico, ao projeto de progressão continuada. Ao mesmo tempo, essa autoridade há muito já não existe de forma efetiva, já que suas principais forças de sustentação, a posição de prestígio do educador e as punições severas, deixaram de ter um papel relevante no ambiente escolar e na sociedade em geral. Propostas que possuem em seu cerne uma opção pela autonomia do educando e pela democratização das relações escolares, embora possam ser bem recebidas a princípio, na maioria das vezes, acabam sofrendo oposição contundente. Ou, então, são implantadas de maneira centralizadora e se transformam rapidamente em meras maquiagens superficiais que aparentam mudança, mas que no fundo representam uma continuidade na forma escolar.

O estudo da motivação inconsciente envolvida na conservação de práticas educacionais que dificultam a verdadeira possibilidade de uma pedagogia realmente transformadora é essencial para que se possa alterar esse quadro. Pais e educadores, muitas vezes bem intencionados e razoavelmente esclarecidos, acabam por agir contra suas próprias convicções. A compreensão da profunda racionalidade que há por trás desta aparente incoerência emerge do esclarecimento dos mecanismos psíquicos inconscientes aí envolvidos.

As contradições evidentes entre o discurso e a prática indicam que as forças que estão em jogo no processo educacional, na política e na cultura nem sempre se expressam ao nível do consciente. Essa inconsistência está presente nos debates relacionados à educação que vemos tanto na mídia como na conversa cotidiana entre leigos, na atuação de uma grande parcela dos educadores, na atitude de pais e mesmo na metodologia utilizada pelas escolas.

A ideologia se apóia não apenas em argumentos e na distorção que cria da realidade, mas conta com a mobilização de forças inconscientes que possuem alta carga emocional. Esta motivação emocional inconsciente fica clara nas atitudes de repúdio altamente carregadas de afetos que educadores e pais apresentam diante de propostas que visem à autonomia do educando, ou de métodos que se afastem de sua prática rotineira.

Parte desta questão foi abordada em trabalho anterior<sup>2</sup>, no qual se examina de que forma a estrutura emocional pode ser um entrave para o desenvolvimento e a manutenção de uma proposta de educação pela e para a liberdade. Agora o foco se volta para o papel que

---

<sup>2</sup> Zeca Sampaio. *Educação e Liberdade em Wilhelm Reich*. Ed. Perspectiva, 2007 (resultado do mestrado em educação do autor).

esses mecanismos psíquicos têm na conformação e manutenção de práticas educacionais que são verdadeiros alicerces da ideologia dominante no processo da educação escolar.

Trata-se, portanto, de importante tema para a exploração acadêmica no caso de se desejar uma mudança efetiva no atual estado de nossa prática educacional. Entretanto, as atenções dos pesquisadores preocupados com o tema do currículo-oculto e com a crítica da função ideológica da educação não se voltaram ainda para ele de forma mais abrangente.

Segundo a teoria do encouraçamento desenvolvida por Reich, a estrutura encouraçada é o resultado de uma série de compromissos internos, atualmente inconscientes, que representam o esforço do indivíduo para superar a angústia causada pela frustração instintual na infância e adolescência. Apesar de se tornar um mecanismo inconsciente e autônomo, isto é, de a pessoa não fazer esforço consciente para manter seu funcionamento, a couraça, que é a forma exterior de comportamento social, necessita de constante reafirmação.

Nesta pesquisa, a relação entre o mecanismo da couraça que necessita de constantemente re-assegurar-se e o currículo-oculto foi examinada com o objetivo de esclarecer o significado profundo das práticas e rotinas escolares, alicerces da transmissão de valores e idéias hegemônicas. Partiu-se da hipótese de que a teoria da couraça desenvolvida por Reich pode ser uma ferramenta importante para se compreender o papel do currículo-oculto na perpetuação da estrutura emocional do homem comum, o qual historicamente tem suportado formas políticas e sociais de opressão que absolutamente não lhe convém.

Para tanto, foi preciso observar o desempenho da rotina escolar como currículo-oculto e apresentar algumas das análises até agora feitas pelos teóricos que têm se dedicado ao estudo de seu papel político-social. Foi reconhecida a ação da escola, como ela majoritariamente se apresenta, como forma específica de transmissão de valores e de ideologia, não apenas em seus conteúdos programáticos, mas a partir de seu modo cultural, de sua rotina e de suas regras de convívio básicas.

A investigação proposta caminha da sociologia para a psicologia e vice-versa, portanto, precisa de referências teóricas nos dois campos.

Tendo como marco epistemológico a teoria reichiana, a pesquisa nutre-se, também, da pedagogia crítica inspirada nas idéias da Escola de Frankfurt. Contribuição fundamental para o exame da realidade educacional, na medida em que aponta e explicita as complexas relações entre o social e o pedagógico, entre as relações econômicas e de poder e as propostas educacionais a elas associadas. Seguindo a tradição reichiana, procura-se ainda relacionar



esses aspectos com o ponto de vista psíquico e corporal, em busca de uma compreensão mais ampla do papel da estrutura individual na dinâmica social.

Importante também para a apreciação das rotinas escolares e seus significados é o subsídio dos estudos histórico-culturais relacionados ao tema da educação formal. A análise da história da cultura escolar auxilia na tentativa de relacionar a estrutura de poder e a estrutura psíquica com os aspectos da vida cotidiana inserida em um determinado universo cultural. Com isto, procura-se evitar a perspectiva amnésica, colada ao presente e apontada somente para o futuro, e recuperar a noção de caminho percorrido para a compreensão da dinâmica educacional dos dias de hoje.

Para a apreciação do currículo-oculto e de sua função ideológica as referências naturalmente se apresentam a partir dos trabalhos já desenvolvidos sobre o tema. Autores de orientação crítica como: Jackson<sup>3</sup>, Apple, Giroux, Bowles e Gintis, tornaram-se, portanto, referência obrigatória, ainda que como pano de fundo de algumas das análises apresentadas.

Para a leitura do aspecto psicológico e do mecanismo emocional envolvido no currículo-oculto a base utilizada é a teoria da couraça de Wilhelm Reich, contextualizada tanto em referência à psicanálise como na relação mente-corpo por ele desenvolvida.

Esse esforço de aplicação da teoria reichiana para a compreensão dos fenômenos sociais já foi empreendido pelo próprio Reich como um de seus principais objetivos científicos. Assim, há em suas obras diversas referências ao significado político-social da estruturação emocional dos indivíduos. Esta relação estabelecida por ele entre a estrutura pulsional individual e a ideologia precisou ser recuperada e revista para ser confrontada com a questão do currículo-oculto.

A busca por uma reflexão educacional que seja amparada pela contribuição interdisciplinar mais do que uma opção é consequência da necessidade. Ao seguir os passos de um pensador como Reich, tornou-se necessário compreender suas proposições em diferentes áreas e, assim, enveredar por diversos territórios, especialmente pela sociologia, pela filosofia e pela psicologia. Longe do quadro atomista, que examina a realidade a partir de especializações a cada momento menos abrangentes, o pensamento reichiano procura sempre uma perspectiva mais ampla da realidade e, portanto também, do fenômeno educacional.

---

<sup>3</sup> Jackson não é propriamente um autor ligado à pedagogia crítica como os outros, mas seu trabalho foi reconhecido como pioneiro no campo por autores como Apple.

O uso que aqui se faz das idéias de autores que não necessariamente comungam com Reich se insere em uma perspectiva mais pluralista, distante da noção de verdade única universal. Assim, por exemplo, quando o trabalho de Foucault é invocado para reforçar a noção de construção de um modelo escolar que se apóia em uma visão negativa das funções instintivas da criança, não se busca uma coerência desses dois autores. O que aqui se espera é apenas que os encontros possíveis entre essas duas visões epistemologicamente tão diferentes ressaltem aspectos significativos do desenvolvimento da cultura escolar. Muitos desses autores aqui utilizados, embora ignorem ou mesmo critiquem o pensamento reichiano, foram, de alguma forma, influenciados por ele, no mínimo por visitarem temas e discussões que já haviam sido abordadas anteriormente por Reich. Evidentemente, não seria possível fazer aqui um resgate dessa precedência, nem desvendar todas as diferenças particulares entre os diversos autores.

Trata-se de um trabalho essencialmente teórico, embora esta teoria seja confrontada com a prática escolar atual. Para tanto, a leitura da literatura relacionada ao tema do currículo-oculto, assim como à teoria do encouraçamento de Reich, e sua análise compõem o núcleo da pesquisa. Por tratar-se de teoria específica e que foi desenvolvida ao longo dos anos de vida de Reich sendo exposta em diversos trabalhos, uma leitura extensa da obra desse autor e de seus comentadores tornou-se necessária.

A esse cerne foi agregada a apreciação crítica de algumas das práticas e rotinas típicas da educação praticada hoje nas escolas em busca de suas características mais influenciadas pelo aspecto inconsciente da couraça. Esta pesquisa não se propôs a uma extensa coleta de práticas nem a um levantamento estatístico relativo à sua aplicação nas escolas, mas apenas ao exame de exemplos típicos que possam ilustrar as análises apresentadas.

No primeiro momento, é apresentada a teoria do encouraçamento buscando-se relacioná-la ao tema em foco. Entre os tópicos aí estudados estão a formação e a reprodução da couraça, seu caráter de acordo interno contra a angústia e a necessidade de defender práticas que foram sentidas como constrangedoras no passado, mesmo contra toda argumentação lógica. Serão examinadas também as transformações por que passam os processos de encouraçamento mais recentes, em conformidade com as mudanças estruturais e culturais que envolveram a sociedade nas últimas décadas.

Mais adiante, é ressaltada a opção entre a formação da couraça neurótica e a educação para a genitalidade, explicitando o papel da escola nesses desenvolvimentos. Em seguida, discute-se mais claramente o papel da couraça no mundo social, especialmente sua utilização

na política, e descrevem-se as manifestações da couraça diante das funções vitais como sinais do que Reich chamou de Peste Emocional<sup>4</sup>.

No momento subsequente, chama-se a atenção para a rotina escolar como construção histórica, em busca de uma compreensão de seu caráter transitório, provisório, bem como de seu papel na construção da couraça como manifesta no homem moderno.

Em seguida, examina-se o papel da rotina escolar como currículo-oculto, além da função emocional sobre a qual estão assentadas algumas das práticas comuns e recorrentes em nossas escolas, procurando compreender tanto o seu caráter ideológico, quanto o aspecto estrutural inconsciente.

Finalmente, a influência da couraça na conformação da escola e na perpetuação das práticas escolares é reconhecida. Trata-se da aplicação da teoria da reprodução da couraça ao tema do currículo-oculto.

---

<sup>4</sup> Conceito criado por Reich para se referir a forte reação negativa dos indivíduos comuns encoraçados a todas as manifestações de vida que ameacem seu equilíbrio neurótico.

# 1

## UMA COURAÇA PARA PROTEGER CONTRA O DESAMOR

“A estrada entre a experiência vital e a morte interior é pavimentada com os desapontamentos no amor” (REICH, 1945/1990a, p. 321).

Wilhelm Reich foi, sem dúvida nenhuma, um dos autores mais influentes nos intensos debates que marcaram o século XX.

Seus esforços de aproximação da psicanálise com a teoria marxista abriram caminho para o surgimento de uma ampla gama de estudos sobre o papel social da psicanálise em uma perspectiva histórico-dialética, bem como em relação ao significado psíquico das transformações sociais. Estas discussões foram – e ainda são – uma das correntes mais significativas das análises sócio-filosóficas atuais cujos representantes mais expressivos talvez sejam os integrantes da Escola de Frankfurt. Entre as idéias surgidas desse empenho crítico, o exame empreendido por Reich da relação existente entre a educação, a estrutura psíquica e o surgimento do fascismo em *Psicologia de massa do fascismo* (1933/1970), teve especial importância. Segundo Roudinesco e Plon (1998, p. 653): “Essa obra teria repercussão mundial, e a doutrina reichiana seria retomada por todos os teóricos do freudo-marxismo e posteriormente, por volta dos anos 1970, pelos movimentos libertários”.

Por outro lado, suas críticas à repressão da sexualidade e suas propostas para uma revolução sexual (REICH, 1936/1986) foram ingredientes fundamentais para a grande alteração na forma como a sexualidade tem sido encarada nas últimas décadas. Suas idéias nesse campo estão na base e serviram de inspiração para movimentos diversos que permitiram conquistas como as da mudança do papel da mulher na sociedade, a luta pelo reconhecimento dos direitos do homossexual e o questionamento do casamento indissolúvel. Isto, sem falar de sua forte influência nos movimentos de liberação da década de 1960. Essas transformações ainda estão se processando e há muito a ser feito ainda. Por outro lado, o sistema capitalista assimilou parte desse discurso, adaptando-o para sua lógica mercadológica, em que a sexualidade muitas vezes assume o papel de produto comercializável. Ainda que suas

propostas tenham sido distorcidas e desvirtuadas, as contribuições reichianas ao tema foram, sem dúvida, essenciais para o desenvolvimento que este conheceu nos anos recentes.

No campo da teoria clínica, a análise do caráter, desenvolvida e apresentada por Reich (1933/1990a), tornou-se um método bastante reconhecido e utilizado por psicanalistas no mundo inteiro. Sua abordagem da relação corpo-mente, com a consequente criação de uma teoria e uma técnica para a terapia corporal, inaugurou um campo de pesquisa e clínica que hoje frutifica em uma imensa variedade de linhas e escolas. Apesar da pouca divulgação de seus experimentos e de suas teorias no campo da biologia e da física, estas influenciam de forma, muitas vezes, indireta toda essa corrente terapêutica.

Devido ao potencial transformador de suas idéias, Reich sofreu a perseguição do nazismo, na década de 1930, e, posteriormente, nos Estados Unidos, foi processado e preso, em meio ao clima de intolerância da década de 1950. Ainda assim, permaneceu como um dos nomes mais importantes na história do século passado, embora hoje, muitas vezes, não tenha suas contribuições devidamente reconhecidas.

No Brasil, comparativamente falando, ainda há poucos trabalhos que se aventurem por esse território em busca de referências para novas análises e proposições. Entretanto, como demonstra Matthiesen (2007), nota-se nas últimas duas décadas uma produção renovada em pesquisa reichiana no campo acadêmico, além do aparecimento de traduções inéditas de suas obras, indicando um aumento do interesse por suas idéias que, podem assim chegar a ser conhecidas por um público mais amplo.

Uma das contribuições mais importantes de Reich, o conceito de couraça, ganhou notoriedade nos meios clínicos e tem sido amplamente utilizada ainda que muitas vezes sem que sua assimilação passe por um escrutínio mais cuidadoso. A noção de couraça parece também ter se integrado ao imaginário popular, reaparecendo aqui e ali, de forma distorcida e simplificada – ela surge, muitas vezes, como sinônimo de uma musculatura enrijecida que pede por massagens e relaxamentos com vistas a uma imprecisa melhoria na qualidade de vida.

O fato é que a teoria do encouraçamento, na configuração e na profundidade com que foi concebida por Reich é muito pouco conhecida hoje fora dos círculos terapêuticos reichianos. Embora nascida no berço generoso e hoje bastante prestigiado da psicanálise, a compreensão dos mecanismos da couraça cresceu em territórios mais restritos do ponto de vista do reconhecimento público, a economia sexual e a orgonomia. Aos poucos, ampliou sua

esfera de abrangência das funções psíquicas propriamente ditas para a relação corpo-mente até o campo energético e perceptivo. Todo esse desenvolvimento é praticamente desconhecido daqueles que não se dedicaram à sua obra.

## O contexto reichiano

Reich inicia seu esforço teórico no confronto entre a ciência mecanicista que encontra em seu curso de medicina em Viena, na virada da década de 1910 para a de 1920, e a crítica vitalista de Bergson, de quem é um leitor apaixonado. É sobre essa base conflituosa que ele irá se aproximar da psicanálise (REICH, 1942/1975a). Durante seus primeiros anos como discípulo de Freud, adotará os métodos, o vocabulário e o arcabouço teórico freudiano.

Porém, em meados da década de 1930, embora de fato se considere “... *o legítimo representante do pensamento natural-científico psicanalítico...*”<sup>1</sup> (REICH, 1953/1976, p. 248)<sup>2</sup>, já sente que suas investigações transcendem o campo da psicanálise, necessitando de um arcabouço teórico mais amplo. Por essa razão, quando é expulso da Associação Psicanalítica no Congresso de Lucerna, em 1934, mesmo sendo convidado para retornar as suas fileiras pela Associação Norueguesa por Raknes, Hoel e Schjelderup, psicanalistas da Escandinávia que haviam estudado com ele, decide que é melhor manter-se independente e abrir um espaço teórico próprio. Reich descreve detalhadamente sua perspectiva em relação aos fatos relativos à sua exclusão, assim como sua decisão de seguir um caminho autônomo a partir dali, em seu livro *People in trouble* [Pessoas com problemas] (1953/1976), ainda não traduzido para o português.

A partir desse momento, ele se considera um pesquisador em economia sexual, disciplina criada por ele, que deve muito à psicanálise, mas também à Marx e à Bergson. Economia sexual já era o nome utilizado por ele e um grupo de psicanalistas que se reuniam

---

<sup>1</sup> Reich muitas vezes se utiliza de itálicos e de letras maiúsculas para chamar a atenção em seus textos. Neste trabalho, sempre que esses destaques aparecerem em citações, serão do original.

<sup>2</sup> Devido aos notórios problemas nas primeiras traduções de Reich para o português, estas só foram utilizadas para citações quando não prejudicarem a compreensão. As traduções aqui apresentadas de livros publicados em inglês são do próprio autor.

em torno de suas idéias desde o final da década anterior. Reich apropria-se do termo para designar seu esforço de criação de um corpo teórico e de uma metodologia própria, evitando formalizar uma organização nos moldes de uma associação por achar que isso implicaria em permitir que a política interferisse em seu trabalho científico. Mais tarde, com o avanço de suas investigações e a descoberta da energia orgone, vai mudar novamente e utilizar organomia e funcionalismo organômico para nomear a sua metodologia de pesquisa.

Durante o período em que se considerava ainda um psicanalista, sente a necessidade de ampliar seu campo de inquirição e atuação. Sua forte preocupação com o aspecto social o leva a trabalhar junto ao Partido Comunista, ao qual se filia, e a estudar profundamente as teorias marxistas propondo uma complementação entre, de um lado, a teoria psicanalítica que estuda o indivíduo e, do outro, o materialismo dialético que enfocaria o aspecto social. Dessa forma, propõe uma leitura psico-social que possa compreender as determinações do sujeito a partir desses dois campos (REICH, 1929/1977)<sup>3</sup>.

Com a ampliação de sua compreensão teórica e depois de sua desilusão com o Partido Comunista, do qual foi expulso em 1933, Reich reconhece a contribuição de Marx para o desenvolvimento do seu trabalho, mas considera necessário modificar suas concepções básicas. A década de 1930 serve para que Reich consiga digerir as contribuições de Freud e Marx e, tendo como pano de fundo as idéias de Bérghson que tanto o influenciaram na juventude<sup>4</sup>, desenvolver uma metodologia e uma visão de mundo próprias. No campo social, desenvolve a noção de democracia do trabalho enquanto no nível do funcionamento individual acrescenta o estudo dos aspectos somáticos e biofísicos, ao psíquico.

Para dar conta de todos esses territórios de pesquisa, Reich ressalta o cuidado em separar as leis que são comuns aos diversos níveis (social, psíquico, biológico, energético) daquelas que se aplicam a cada um deles particularmente, bem como os diferentes métodos de aproximação indicados para cada caso.

---

<sup>3</sup> Semelhante esforço foi empreendido também pelos teóricos da Escola de Frankfurt. Embora seja possível traçar paralelos entre as duas tentativas, não cabe considerá-las em conjunto já que nunca dialogaram entre si. Neste trabalho, evidentemente se tratará mais diretamente da proposta reichiana.

<sup>4</sup> Albertini aponta que a influência de Bergson é claramente perceptível para o estudioso que se debruça sobre as duas obras e encontra “características definidoras da perspectiva de Bergson, compondo certas ‘chaves’ fundamentais da abordagem reichiana” (ALBERTINI, 1994, p. 92).

O funcionalismo orgonômico é o resultado desse empenho. Caracteriza-se pela busca dos Princípios Funcionais Comuns que permitam compreender os desenvolvimentos dos diversos ramos do funcionamento natural. Preocupa-se especialmente com o aspecto energético, do fluxo, do movimento da energia vital. Ao mesmo tempo, procura examinar a rigidez e o congelamento dessa energia nas diversas formações estruturais (REICH, 1950/1990b).

Para a orgonomia, a objetividade não é uma característica da neutralidade e afastamento do pesquisador, mas o resultado do reconhecimento de sua estrutura emocional e de suas inclinações somado a uma confrontação entre a observação (o sentido orgonótico) pessoal e os dados impessoais obtidos por aparelhos ou inquirições estatísticas. Isto é, trata-se de uma metodologia que considera o homem como parte integrante do universo a ser investigado. Não se esconde atrás de uma imparcialidade impossível, mas reconhece a sensação de órgão como “o objeto primeiro e mais importante (...) tanto como instrumento quanto como fenômeno natural” (REICH, 1949/2003, p.105).

A orgonomia se tornou um enorme campo de conhecimento que inclui a física, a biologia, a sociologia, a psicologia e a filosofia entre outros. Não seria pertinente seguir a trilha de seu desenvolvimento de uma forma abrangente na investigação que ora se faz. Aqui se vai ocupar diretamente da teoria da couraça e de sua relação com o campo da educação escolar. Para isso será necessário compreender a dinâmica, apontada por Reich, que se estabelece entre a estrutura biopsíquica individual e o aspecto social e cultural representado pelas instituições da família, da religião e da escola. Dinâmica que irá determinar a formação e perpetuação das ideologias já que estas “podem se tornar uma força material apenas com a condição de que realmente mudem a estrutura caracterial do povo” (REICH, 1933/1990a, p. xxvi).

A formação biopsíquica do homem por sua vez irá determinar a maneira como ele pesquisa, suas crenças básicas e sua concepção de mundo. A investigação científica, portanto, exige que se reconheça a própria estrutura do pesquisador (REICH, 1949/2003).

Reich criou e pesquisou a teoria do encouraçamento no campo da técnica terapêutica. No entanto, conseqüente com sua preocupação social, aplicou-a na busca do esclarecimento de diversos fenômenos no campo social, político e pedagógico. A compreensão dessas idéias permite ampliar a leitura dos fenômenos escolares, contribuindo, assim para a discussão de uma escola que realmente responda às necessidades atuais. Portanto, uma pequena revisão do surgimento do conceito de encouraçamento e de seu aprofundamento posterior torna-se



necessária para acompanhar a utilização que aqui se fará dele como ferramenta teórica na tentativa de melhor compreender o papel da couraça em relação à rotina escolar e vice-versa.

## **Descobrimo o encouraçamento**

As primeiras referências de Reich ao encouraçamento aparecem na década de 1920, quando ele trabalhava dentro do ambiente da psicanálise e se considerava um discípulo dedicado de Freud. A noção de um mecanismo de defesa que se assemelha a uma couraça surgiu no contexto do desenvolvimento de sua técnica analítica e foi apresentada de forma consistente em artigos escritos a partir de 1926, reunidos no livro *Análise do caráter* (REICH, 1933/1990a).

Tendo ingressado na Associação Psicanalítica em 1920, Reich fazia parte de um grupo de jovens analistas que sentindo a necessidade de um maior aperfeiçoamento e aprendizado no campo da técnica fundou, em 1922, o Seminário de Técnica Psicanalítica de Viena. Reich integrou este seminário desde a fundação e foi seu presidente de 1924 até 1930, quando deixou Viena rumo a Berlim, em busca de um ambiente melhor para a continuidade de seu trabalho e o desenvolvimento de suas idéias (REICH, 1942/1975a).

Durante o período em que liderou o trabalho do seminário, Reich procurou conduzir as atividades no sentido de analisar os problemas da técnica terapêutica encontrados pelos participantes. Segundo ele, até então se costumava fazer uma apresentação histórica do caso seguida de considerações teóricas, na maioria das vezes ignorando as questões propriamente relacionadas à técnica. Reich partia do pressuposto de que “a técnica especificamente necessária devia surgir, por si mesma, da estrutura do caso” (REICH, 1942/1975a, p. 107).

O resultado dessa nova tática foi a percepção de algumas dificuldades recorrentes nos diversos casos apresentados. As observações feitas no seminário de técnica convenceram Reich de que um ponto comum nas análises mal-sucedidas era a pouca atenção dada à transferência negativa e à questão da resistência à análise.

Freud já havia ressaltado a importância da resistência no encaminhamento da análise, apontando o seu aparecimento como inevitável, já que ela representa dentro do ambiente terapêutico a defesa que é utilizada pelo neurótico em sua vida para impedir o material inconsciente de vir à tona. Como o próprio procedimento analítico desestabiliza a repressão e

busca exatamente alcançar os conteúdos recalçados, por mais que o paciente queira voluntariamente colaborar, parte de seus mecanismos inconscientes se oporá a isto. Portanto, não será possível restabelecer o contato com o conteúdo recalçado sem que se encontrem forças de oposição e se consiga ultrapassá-las para chegar ao material que está sendo defendido por elas.

Freud indica que ao abandonar a técnica da hipnose, a psicanálise deparou-se com os reiterados esforços do paciente para evitar a regra fundamental da associação livre. Afirma, então, “que esta experiência nossa com a resistência dos neuróticos à remoção de seus sintomas tornou-se a base de nosso ponto de vista dinâmico das neuroses” (FREUD, 1908/1976c, p. 343-344).

Ainda assim, a partir de sua experiência no seminário de técnica, Reich conclui que na maioria dos casos problemáticos relatados pouca atenção havia sido dada para as resistências. Os terapeutas nesses casos pareciam muito mais interessados na interpretação dos conteúdos inconscientes. Boa parte deles não sabia realmente, ou não se sentia confortável em lidar com a transferência negativa (desconfiança, sentimentos de raiva, frustração e inveja dirigidos ao analista) que inevitavelmente surgiam quando a análise ameaçava o funcionamento neurótico. Preferiam ater-se a transferência positiva, ao uso da transferência dos afetos de amor e confiança para eliciar mais associações livres e acessar mais conteúdo inconsciente para a interpretação.

Falha em reconhecer a transferência negativa parece ser uma ocorrência generalizada. Sem dúvida isto pode ser atribuído ao nosso narcisismo, que nos faz altamente receptivos aos elogios, mas praticamente cegos a todas as tendências negativas do paciente a menos que sejam cruelmente expressadas (REICH, 1933/1990a, p. 25).

O resultado é que os sentimentos negativos ficavam escondidos, mas não deixavam de produzir efeitos, minando o próprio curso da terapia. As interpretações eram recebidas com desconfiança dissimulada em aceitação, as discussões se tornavam não raras vezes intelectualizadas e impessoais, os processos se tornavam muitas vezes caóticos, sem conseguir de fato sair do lugar. Terapias intermináveis ou rompimentos bruscos eram consequência da falta de trabalho analítico consistente com as resistências e da transferência negativa conciliada e encoberta.

Freud (1908/1976c), quando discute a transferência para o terapeuta dos afetos que o paciente sentia em relação aos pais, afirma que esta enquanto se constitui como resistência ao processo atual da análise, também possibilita ao paciente reviver, e ao analista conhecer, os

sentimentos experimentados por aquele em sua infância. A análise da transferência, portanto, permite que se reconstrua a história desses sentimentos e serve como fio condutor para as diversas lembranças e as interpretações de conteúdos recalçados.

Reich concorda com a importância da transferência para a compreensão do mecanismo e do histórico da construção da neurose, porém chama a atenção para a transferência negativa. Por um lado, se ela ficar escondida mais cedo ou mais tarde impedirá o prosseguimento do processo terapêutico e, por outro, representa o lado negativo, as raivas e mágoas guardadas do processo de repressão e frustração por que passou o indivíduo durante a formação de sua patologia.

Reich propõe uma análise sistemática de resistências que deveria ser priorizada em relação à interpretação de conteúdos profundos. Isto é, o caminho terapêutico deveria ser o da análise das resistências e da transferência negativa, de modo a permitir que o paciente fosse compreendendo o que o impedia de ser realmente honesto e de associar livremente. Para ele, nenhuma interpretação mais profunda deveria ser feita enquanto houvesse resistências latentes que impedissem o paciente de tomar contato genuíno com o material inconsciente. Ele propõe a máxima: *“Nenhuma interpretação de significado quando uma interpretação de resistência ainda está por vir”* (REICH, 1933/1990a, p. 29).

A análise das resistências abre uma via segura para o material recalçado já que a resistência nada mais é do que a reprodução no ambiente analítico das defesas estruturadas contra as situações angustiantes da infância.

Aplicando sistematicamente a análise de resistência, Reich observa que esta traz junto consigo um conflito que pode ser seguido até a situação infantil de recalque. Como exemplo tome-se a sequência específica de um caso retirada de uma análise do caráter e apresentada esquematicamente por Reich: a polidez inicialmente detectada como traço típico do caráter revelou-se uma reação ao medo de perder o amor, que por sua vez escondia o despeito e a desconfiança. Por trás desta estava o sentimento de inferioridade em relação à autoridade que ocultava o desejo de agressão em relação a ela. Este era uma defesa contra o medo de ser agredido, que servia de barreira aos impulsos assassinos com relação ao pai, que serviam como reação ao temor de ser destruído. Em um estrato mais profundo, estavam o desejo de castrar o pai e a angústia de castração, com a correspondente atitude feminina e o receio de se tornar mulher. Finalmente, na base, o sadismo em relação à mãe como resposta ao desapontamento pela frustração do amor genital incestuoso, sentimento integrante do complexo de Édipo (REICH, 1942/1975a, p.131). A interpretação sistemática, da resistência

mais superficial para a pulsão mais profunda, permitiu neste caso, como em diversos outros, a desmontagem cuidadosa da estrutura de defesa patológica até alcançar os elementos centrais do conflito infantil.

Seguindo o caminho da resistência, Reich encontra uma via segura para entrar no mundo inconsciente de uma forma em que o próprio paciente é capaz de compreender, e na maior parte das vezes recordar, de forma integrada e emocional, os conflitos que haviam sido recalçados na infância. Conseguindo assim, não só tornar o material inconsciente em consciente – objetivo básico para a cura, segundo Freud – mas também fazer com que esse reconhecimento seja experimentado de forma viva, com envolvimento emocional. Essa maneira de trabalhar proporciona de fato a transformação necessária para a cura, já que a energia contida pelo recalque, além de descarregada na reação emocional, perde sua catexia<sup>5</sup> em relação às resistências em que estão ancoradas e fica novamente disponível para a descarga orgástica reguladora da economia sexual (REICH, 1933/1990a).

O trabalho com a análise sistemática de resistências, aos poucos, deixou claro para Reich que não eram quaisquer resistências que apareciam e se opunham ao processo terapêutico, mas era a própria personalidade do paciente como um todo, o seu caráter, que funcionava como a principal força de oposição à análise. Era o modo de agir, a maneira de falar, a forma de sentar e se expressar, todas essas expressões típicas de cada indivíduo que efetivamente serviam para impedir que a análise produzisse algum efeito.

Reich, então, inicia uma investigação a respeito da função, da formação e da dinâmica do caráter. A análise sistemática de resistências passa a ser uma análise do caráter. O caráter do paciente passa a ser visto como a principal barreira a impedi-lo de participar total e voluntariamente de seu processo terapêutico e de entrar em contato com o material recalçado. “É a ‘personalidade’ total, ou o ‘caráter’ do paciente o que constitui a dificuldade da cura” (REICH, 1942/1975a, p. 124).

Reich evidentemente não foi o primeiro a dar atenção especial ao caráter. A noção do caráter como uma barreira protetora em relação ao mundo instintual é tão antiga quanto a tradição grega de luta contra os instintos. Nos fragmentos da comédia *A Arbitragem* de Menandro (342-290 a.C.), portanto três séculos antes de Cristo, Onésimo, o escravo pícaro, ironicamente admoesta o honesto e inflexível Esmicrines, referindo-se aos desejos e afetos em

---

<sup>5</sup> A quantidade de energia a ela associada.

desacordo com a moral vigente, com um discurso sobre o caráter que se tornará típico na cultura posterior.

“Então, os deuses não se preocupam conosco? Dirás (doutoral). Sim, pois fizeram que com cada um de nós convivesse, como um guardião, o caráter” (MENANDRO In: ARISTÓFANES Y MENANDRO, 1979, p. 537)<sup>6</sup>.

De fato, o caráter é ora visto como a instância que impede o homem de se tornar escravo de seus desejos – nesse sentido no senso comum se utiliza o termo “firmeza de caráter” ou, fazendo juízo de valor, “bom caráter” –, ora como uma constituição congênita que permite classificar os diversos tipos. A psiquiatria do século XIX tentará construir uma tipologia a partir de características orgânicas e psíquicas peculiares a cada grupo de indivíduos<sup>7</sup>.

Tampouco foi Reich o primeiro psicanalista a voltar-se para o caráter e suas funções de defesa e resistência. O próprio Freud, que em seus primeiros textos utiliza o termo de forma pouco precisa, na acepção popular, como um sinônimo de personalidade, acaba por dedicar atenção ao caráter como elemento constituinte da dinâmica da neurose. Inclusive, segundo Oliveira, sugerindo que “o interesse psicanalítico não só pode, como deve, voltar-se sobre o caráter, em determinadas situações clínicas” (OLIVEIRA E SILVA, 2001, p. 40). Além disso, Freud (1916/1974a) assinala que em alguns casos torna-se evidente a função de resistência do caráter, obrigando o terapeuta a se interessar por suas manifestações.

Também outros psicanalistas, entre eles, o dissidente Adler, Abraham e Ferenczi vão se dedicar ao tema do caráter, investigando sua relação com a técnica. No entanto, será Reich que levará essa tarefa ao seu extremo, apontando o caráter como o mecanismo central da neurose, além de sistema de resistência principal a ser lidado no processo terapêutico (OLIVEIRA E SILVA, 2001).

Esta sua dedicação ao tema do caráter o levará à descoberta do processo de encorajamento do caráter e de suas consequências.

---

<sup>6</sup> Menandro foi discípulo de Teofrasto (372-287 a.C.), que escreveu o que teria sido a primeira caracterologia conhecida no ocidente, o livro *Os caracteres*. Uma descrição de diversos tipos característicos da população da época (ARISTÓFANES Y MENANDRO, 1979).

<sup>7</sup> A respeito dos usos históricos do conceito de caráter na filosofia, na psiquiatria e no senso comum, ver BERNARDES, 2005 e OLIVEIRA E SILVA, 2001.

Durante os anos do desenvolvimento da análise do caráter, Reich pode observar uma grande quantidade de casos em que este se comportava como uma cidadela, uma muralha contra as investidas do esforço terapêutico. Enquanto não fosse analisado e afrouxado como sistema de defesa, não haveria acesso seguro para o conteúdo inconsciente. A cada aproximação de conflitos recalcados o comportamento típico do caráter era reforçado como meio de defesa ao contato com os sentimentos proibidos.

A análise persistente dos mecanismos e significados ocultos do comportamento do paciente acabava por minar a estrutura de defesa e fazer desmoronar a fortaleza. Reich então testemunhava uma grande mudança na conduta desses indivíduos. Eles se tornavam capazes de contato com suas emoções mais profundas, bem como com o mundo à sua volta. Desenvolviam um senso de realidade acompanhado de uma genuína preocupação ética, um senso de responsabilidade social e uma disposição para o trabalho criativo, para o amor e para os aspectos positivos da vida. “Na base do mecanismo neurótico, por trás de todas as fantasias e de todos os impulsos perigosos, ridículos e irracionais, descobri um cerne simples, decente e evidente” (REICH, 1942/1975a, p. 153).

A transformação patente era muitas vezes acompanhada pela lembrança viva de já ter experimentado este contato intenso com a vida na infância. Muitos relatavam então como por meio de um esforço, algumas vezes consciente e outras não, haviam erguido de uma forma ou de outra essa barreira entre eles e o mundo, com o objetivo de impedir a angústia e o medo causado pela frustração aos seus desejos infantis.

Alguns desses pacientes descreviam o próprio caráter, aquele que até então consideravam como a sua “verdadeira” personalidade, como uma couraça de proteção, uma blindagem, que havia sido construída como defesa contra os sentimentos insuportáveis causados pela frustração e pelo medo. Essa forma de agir e de se pensar, esse modo de ser, no entanto, havia trazido consigo um ineludível afastamento do mundo externo, bem como de seus afetos mais genuínos e profundos (REICH, 1942/1975a).

Reich adota então o termo encouraçado para designar o tipo de caráter que é assumido como uma atitude crônica e imutável, além de como uma blindagem entre o indivíduo e o mundo. Esta couraça do caráter funciona como principal defesa aos esforços terapêuticos.

Não se deve confundir o conceito de caráter com o de couraça. Esta é uma das possibilidades de funcionamento do caráter. A dinâmica do caráter pode ser a de um processo flexível e adaptável à situação atual, ou a de uma repetição crônica de atitudes que denota

incapacidade para responder à realidade. O primeiro funcionamento é considerado saudável por Reich, enquanto o segundo se constitui como uma couraça e é a base para a neurose.

Reich define a couraça do caráter neurótico como uma estrutura defensiva crônica, repetitiva, composta pelos comportamentos típicos do indivíduo, que na vida comum é vista como a sua personalidade no sentido mais superficial do termo, claramente observável em seu desempenho na vida social. “A psicanálise dessas várias características prova que elas são simplesmente formas diversas de um encouraçamento do Ego contra os perigos do mundo exterior e das demandas instintivas reprimidas do Id” (REICH, 1933/1990a, p. 155).

Na terapia, esse modo de agir típico demonstra ser uma tenaz resistência ao esforço analítico, que além de funcionar de forma autônoma (sem intervenção consciente do indivíduo), possui a característica de ser recorrente e inevitável ainda que esforços no sentido de mudança sejam feitos pela pessoa. “Funciona automaticamente e é difícil de eliminar” (REICH, 1942/1975a, p. 130).

A utilização persistente da análise do caráter acabou por levar a uma série de descobertas e desenvolvimentos que permitiram criar um quadro bastante amplo de sua formação, o processo de encouraçamento, e de sua função dinâmica e econômica<sup>8</sup> dentro da personalidade neurótica. Abriu também as portas para a relação corpo-mente, como se verá mais adiante.

Desde sua descoberta e formulação, na década de 1920, a couraça tem sido vista e compreendida como um entrave, um sintoma da neurose e um empecilho ao funcionamento saudável por boa parte dos que tomam contato com a teoria reichiana. Embora isso não seja exatamente uma inverdade, constitui uma maneira bastante limitada de enxergar sua participação dentro do mecanismo psíquico, levando frequentemente a uma perspectiva terapêutica que muitas vezes contraria as propostas básicas formuladas por Reich. Vista apenas como obstáculo, a couraça muitas vezes é abordada do mesmo modo como eram tratadas as resistências, como algo que deve ser retirado do caminho no intento de entrar em contato com processos mais profundos e genuínos.

A leitura cuidadosa e abrangente dos trabalhos de Reich relativos à couraça deixa clara a sua preocupação com uma compreensão mais ampla de seu funcionamento e de seu papel na

---

<sup>8</sup> O termo “econômica” aqui se refere à economia da energia sexual, ou seja, a organização e utilização da energia sexual no funcionamento do indivíduo.

estrutura psíquica. A couraça é o recurso que permitiu e ainda possibilita ao indivíduo suportar a falta de descarga adequada para suas pulsões mais profundas. Assim, além de seu desempenho como barreira à expressão vital ela possui uma função protetora. Dentro da dinâmica da personalidade neurótica a couraça é o mecanismo responsável por intermediar o conflito eu(prazer)-mundo(frustração). Ela é, por assim dizer, a tábua de salvação, que a pessoa encontrou para sobreviver às vicissitudes de um conflito de outra forma insolúvel. Ela protege do “TERROR que se apodera do indivíduo encouraçado quando entra em contato com seu cerne biológico” (REICH, 1949/2003, p. 146).

Foi historicamente, portanto, a solução viável, ainda que atualmente tenha se tornado um estorvo e até mesmo um expediente dispensável, uma vez que o adulto tem condições de resolução para o conflito que não estavam disponíveis para a criança de então. O seu isolamento e negação, desconectados de um trabalho de análise mais profundo, não poderão desfazer a sua importância na dinâmica atual, nem retirar sua catexia.

Para que a couraça possa perder sua força e legitimidade na estrutura da personalidade é preciso que se traga para a consciência a essência de seu funcionamento bem como seu significado atual e histórico. Tudo isso de forma integrada e com contato emocional, por meio da análise dos traços típicos do caráter, a interpretação de sua função atual como resistência, a partir da qual se chegará às experiências infantis formadoras da couraça (REICH, 1933/1990a).

É exatamente do que se trata a análise do caráter. É precisamente o que Reich propõe quando recomenda que não se deva prosseguir para conteúdos relativos aos conflitos infantis sem que antes se trabalhe intensamente sobre os mecanismos de defesa do ego.

Um dos princípios fundamentais da técnica caracterológico-analítica é que o material recalado nunca é libertado e tornado consciente desde a perspectiva do instinto, mas sempre e somente desde a perspectiva da defesa (REICH, 1933/1990a, p. 296).

É importante destacar que a couraça não é a vilã do processo patológico, nem pode ser usada, como muitas vezes o é, para atribuir falha ou má fé. Dizer que alguém é ou está encouraçado não pode denotar injúria, mas apenas uma atribuição para fins de diagnóstico. A couraça não é um defeito de caráter, mas uma conjuntura da estrutura psíquica. Ainda mais que nenhum indivíduo criado na civilização ocidental moderna pode se considerar isento dos efeitos da repressão.

A versão simplificada bastante difundida do conceito de couraça, seja como distorção da personalidade, seja como simples obstáculo ao funcionamento vital, pode ser vista como



uma manifestação da própria relutância a enfrentar o significado pessoal e emocional que a compreensão do encouraçamento suscita. A dificuldade de encarar os profundos sentimentos de culpa, vergonha, medo e angústia que estão sempre na base da couraça faz com que terapeutas, pacientes, teóricos e leigos se protejam da possibilidade de entrar em contato mais direto com o verdadeiro sentido da couraça.

O exame do processo de encouraçamento demonstra o alto custo afetivo da constituição da couraça. Pacientes que tenham passado pelo processo de análise dos mecanismos de defesa do caráter acabam por recordar-se do intenso conflito infantil, das crises e dos diversos, longos e densos, períodos de agonia e angústia que levaram às opções basilares de seus comportamentos típicos. A couraça é constituída como uma série de pactos internos mais ou menos conscientes cujo objetivo fundamental é afastar o sofrimento. A criança adota atitudes e condutas, na maioria das vezes por identificação com os adultos mais próximos a ela afetivamente, com o fim específico de deixar de sentir angústia.

Assim, a couraça tem uma função muito importante a cumprir, por mais patológica que essa função realmente seja. Ela oferece proteção contra uma situação que, embora natural para o humano desencouraçado, chega a nada menos do que a desorientação no ser humano com encouraçamento crônico (REICH, 1949/2003, p. 148).

Entrar em contato direto com o funcionamento da couraça significa reviver esses conflitos e enfrentar a angústia em toda a sua abrangência e intensidade. O reconhecimento disto é essencial para que se compreenda claramente a maneira como o conceito de couraça tem sido apreendido e lidado.

Na discussão de seu funcionamento e de suas consequências individuais e sociais, a teoria do encouraçamento tem sofrido os efeitos da aversão que inconscientemente provoca naqueles que dela se aproximam. A teoria da couraça incomoda. Sem que se pretenda impedir o óbvio e fundamental princípio do contraditório é possível compreender por meio das decorrências lógicas do funcionamento da couraça algumas das respostas adversas tão comuns a sua teorização. A recusa em reconhecê-la em sua profundidade, sua distorção e simplificação, sua transformação em objeto de catalogação de personalidades, seja no campo diagnóstico, seja no sentido mais pueril de imputar defeitos às pessoas, são algumas das reações típicas à teoria da couraça.

Não se pretende, evidentemente, negar a possibilidade de discordância em relação às conclusões advindas do uso da noção de encouraçamento para a compreensão de fenômenos sociais e culturais, nem mesmo se reivindica para a teoria da couraça o papel de única

ferramenta capaz de produzir uma leitura profícua para estes. O que aqui se aponta é certa reação exacerbada que dificulta a avaliação séria de novas teorias quando estas tocam pontos sensíveis da cultura. Reich tampouco foi a única vítima deste tipo de oposição. O próprio Freud teve que enfrentar fortes resistências a sua teoria da sexualidade, assim como até hoje se verifica violenta aversão por parte de grupos religiosos fundamentalistas à teoria de Darwin, só para ficar com dois exemplos notórios e ainda atuais.

No caso da teoria da couraça, todas essas réplicas desfavoráveis impedem, ou pelo menos, dificultam que se coloque em prática esforços para sanar os efeitos danosos do encouraçamento, seja por meio da terapia, da educação ou da transformação social. Uma abordagem mais cuidadosa e aprofundada da teoria do encouraçamento, portanto, se faz urgente e necessária procurando relacioná-la com os diversos campos em que ela interfere.

### **A couraça do caráter neurótico**

Em um primeiro momento a couraça é examinada por Reich no território da psicanálise e descrita, portanto, a partir de seu aspecto psíquico, dentro da dinâmica da estrutura da personalidade como uma função do Ego. A couraça do caráter se constitui como uma “barreira narcisista” desenvolvida pelo Ego para se proteger dos ataques externos (frustração e ameaças) e dos sentimentos internos não permitidos. Suas principais funções são impedir o contato com as pulsões proibidas, consumir a angústia e permitir um contato substituto com o mundo exterior (REICH, 1933/1990a).

Historicamente, o caráter encouraçado se desenvolve na primeira infância e tem seus principais mecanismos definidos pelos estágios da sexualidade em que se deu a frustração e a repressão, assim como pela identificação com o adulto responsável por ela.

O resultado da formação do caráter depende: da fase em que a pulsão é frustrada; da frequência e intensidade das frustrações; dos impulsos contra os quais a frustração é preferencialmente dirigida; da correlação entre indulgência e frustração; do sexo da pessoa principalmente responsável pelas frustrações; da contradição entre as próprias frustrações (REICH, 1933/1990a, p. 160).

A resolução do complexo de Édipo será fundamental para o grau de cronicidade e para o tipo de caráter que se formará (REICH, 1933/1990a). Ainda assim, a estrutura da personalidade não se fecha totalmente neste momento, isto é, a couraça só se solidifica ao final da adolescência, dependendo da experiência em relação à sexualidade durante os anos de

formação da personalidade adulta. “Na puberdade, repete-se o princípio prejudicial da educação, que leva à estagnação psíquica e ao encouraçamento do caráter” (REICH, 1942/1975a, p.173).

Uma vez estabelecido, o caráter encouraçado se torna uma maneira típica de comportamento sobre a qual o indivíduo não tem quase nenhum controle. “Não pode haver dúvidas de que a atitude básica do corpo encouraçado não é criada conscientemente, mas é autônoma” (REICH, 1933/1990a, p. 363). Essa atitude não pode ser abandonada de forma voluntária pelo indivíduo a não ser por meio de um trabalho terapêutico de desmonte e flexibilização da couraça.

Em terapia, quando essa forma característica de agir é apontada para o paciente como resistência à análise, a resposta é sempre de defesa dos traços típicos do caráter como aquilo que distingue a própria pessoa. “Isto sou eu”, “eu sou assim”, “faz parte da minha constituição biológica”, são algumas das possíveis respostas dadas à exposição das atitudes defensivas. O caráter da pessoa nunca é visto como algo estranho, alheio, mas como aquilo que a define como indivíduo. Entretanto, não é assim que as coisas se passam de fato, já que a análise acaba por demonstrar que há causas para a formação daquela personalidade específica. Isto é, o caráter neurótico é “suscetível de análise e de ser mudado, exatamente como o sintoma” (REICH, 1933/1990a, p. 47).

Um árduo trabalho de identificação e demonstração da constante repetição de atitudes não compatíveis com a situação real no ambiente terapêutico será necessário para que o paciente perceba aquelas características, que lhe são tão caras, como comportamentos compulsórios adquiridos ao invés de senti-las como qualidades pessoais. Aos poucos, ele vai notando que esses traços do caráter lhe são inevitáveis, que ele está limitado a eles como a uma prisão e que a menor tentativa de desviar-se deles causa-lhe alto grau de angústia. Por meio da análise sistemática, com o tempo, as resistências apontadas vão passando de egossintônicas para egodistônicas (GREENSON, 1981).

O estranhamento em relação aos traços crônicos do caráter depende de uma análise tenaz e bem articulada que possa demonstrar o seu papel como defesa e resistência a sentimentos de alguma forma inaceitáveis. É preciso começar pelos aspectos mais superficiais e contemporâneos para que possam ser percebidos e vivenciados de alguma forma pela pessoa. A tentativa de apresentar a couraça relacionando-a às pulsões profundamente reprimidas irá resultar em rejeição pura e simples da interpretação, ou na aceitação meramente intelectual. A

análise da transferência negativa e dos sentimentos de desconfiança e inferioridade na relação atual com o terapeuta deve produzir melhores resultados, para começar.

Só depois que o paciente é capaz de reconhecer o seu caráter como um mecanismo de defesa e resistência à análise será possível interpretá-lo em conexão com sentimentos mais profundamente recalçados. Isto se a própria apreensão do paciente da função defensiva do traço não o levar por si mesmo a vinculá-lo às situações históricas em que este se firmou.

A intensidade da angústia despertada pela desestabilização da couraça faz com que o paciente reaja com raiva aos esforços terapêuticos desenvolvendo a transferência negativa. Muitas vezes também essa raiva será escondida pelo comportamento típico, isto é, pelos próprios traços típicos de seu caráter. O trabalho com a couraça, no primeiro momento, paradoxalmente intensifica e explicita ainda mais o caráter arraigado do paciente.

A angústia e a raiva trazidas à tona pela análise do caráter são expressões do próprio conflito cuja solução resultou na adoção da couraça como forma de se proteger do sofrimento.

Reich descreve o caso de um paciente cujo modo de agir lhe sugere “o termo ‘aristocrata’” (REICH, 1933/1990a, p. 195). A análise de seu comportamento acaba por demonstrar que ao adotar a maneira aristocrática de agir ele simultaneamente protegia-se de irrupções emocionais e dava vazão ao sadismo, ao ridicularizar aos outros, de quem se sentia superior.

A história da construção do caráter neurótico retirada de diversos casos permite a Reich descrevê-la em termos esquemáticos e este dedica dois capítulos, o sétimo e nono, de seu livro *Análise do caráter* (1933/1990a) a esta tarefa. De forma sucinta Reich estabelece as linhas gerais da formação do caráter da seguinte forma: impossibilitada de expressar e satisfazer seus desejos sexuais, a criança desenvolve em primeiro lugar uma reação de ira contra o adulto causador da frustração; essa raiva também não pode ser expressa, ou se o é acarreta graves punições; diante da culpa, da vergonha e do medo suscitados pela reação dos pais aos seus instintos básicos, a criança acaba por desenvolver uma forte crise de angústia, a fobia infantil. O caráter encouraçado se estrutura como uma solução do Ego para o conflito infantil e como meio de escape ante a fobia infantil. O comportamento adotado ao mesmo tempo deve servir para recalcar os desejos profundos, expressar disfarçadamente a raiva e evitar a angústia.

Em geral, os comportamentos adotados pela criança para resolver esse conflito são copiados do adulto que a reprime. Por outro lado, esses modos de agir normalmente são vistos,

ou pelo menos assim são compreendidos pela criança, como socialmente aceitáveis, já que os adultos os praticam.

Entretanto, ao mesmo tempo em que alivia a angústia, a couraça retira do Ego a capacidade de intermediar a relação Id X mundo exterior, já que suas funções passam a ficar comprometidas com a manutenção da defesa. Ele precisa permanecer em constante vigilância, ainda que inconsciente, para que o mecanismo do caráter não falhe em sua tarefa. Além disso, uma vez adotado um comportamento típico inevitável, o Ego não pode mais dispor de outras soluções compatíveis com novas situações.

Do ponto de vista dinâmico, portanto, o caráter crônico serve para impedir a manifestação de pulsões do Id que não são bem aceitas e evitar a angústia. Trata-se de uma função autônoma inconsciente do Ego. Mas a sua manutenção compromete a disponibilidade do próprio Ego impedindo-o de exercer plenamente suas funções. “A couraça funciona principalmente como uma proteção contra a vida interior; o resultado é um enfraquecimento pronunciado da função de realidade do Ego” (REICH, 1933/1990a, p. 183).

Por outro lado, os traços do caráter encouraçado por serem, em geral, bem aceitos e até valorizados pela sociedade, constituem uma forma segura de contato substituto com o mundo exterior. Diversos comportamentos como compulsão à ordem, distanciamento aristocrático, submissão passiva, simpatia sedutora, frieza racional podem se tornar barreiras intransponíveis para os afetos e ainda assim serem vistos como qualidades da personalidade dentro do ambiente social. Isto faz com que a couraça do caráter muitas vezes não seja percebida como patológica até que sua limitação ao funcionamento saudável se manifeste na forma de sintomas. Permite também que ela se perpetue na cultura sem que cause estranheza, nem suscite ações no sentido de eliminá-la ou evitá-la.

A análise do caráter propiciou, no entanto, que se compreenda a diferença entre uma atitude ligada a um funcionamento vital saudável, que representa um contato genuíno, e um comportamento encouraçado. Este se constitui como uma substituição, uma compensação, já que a forma original de contato foi bloqueada pela repressão às pulsões primárias. “... o contato substituto que o homem estabelece é meramente a expressão de um acordo entre a vontade de viver e o medo da vida socialmente induzido” (REICH, 1933/1990a, p. 327). O traço de caráter neurótico se caracteriza por sua cronicidade, inevitabilidade e motivação inconsciente, enquanto a conduta resultante do funcionamento saudável tem motivação racional fundada na realidade, é flexível e pode ser evitada se outra forma de agir se mostrar mais adequada.

Do ponto de vista estrutural, o caráter neurótico se divide em três camadas, ou estratos. A mais superficial é a dos comportamentos conscientes, os traços do caráter que podem ser percebidos no convívio; o estrato social, com o qual o indivíduo está em contato e pelo qual ele é imediatamente reconhecido. A camada secundária é aquela que conserva todos os comportamentos agressivos que surgiram como reação à frustração e tiveram que ser reprimidos; é o domínio do *Diabo* (REICH, 1949/2003), das perversões, da destrutividade e dos impulsos antissociais. Só abaixo da faixa intermediária, no estrato mais profundo da personalidade encontraremos as pulsões primárias, o cerne biológico, dirigido para a vida, para o amor, o prazer, o trabalho e o conhecimento.

A eliminação pura e simples das atitudes superficiais faz surgir os sentimentos pervertidos da camada intermediária. Isto implica em uma dificuldade considerável para qualquer proposta de remoção da couraça. Antes de entrar em contato com os sentimentos primários dirigidos para o amor e o crescimento, os indivíduos encouraçados se conectam com o ódio, o sadismo e a perversão. Qualquer proposta terapêutica, pedagógica ou sociológica de mudança dessa situação tem que levar em conta a irrupção da destrutividade secundária.

A maior proximidade com a consciência da camada intermediária explica também o porquê da construção de uma autoimagem tão negativa por parte do homem. Ao entrar em contato com seus afetos mais profundos a pessoa encouraçada vislumbra muito mais os seus sentimentos negativos do que aqueles fundados na vida. Seu mundo se torna um mundo complexo de ódios e sadismo que precisam ser refreados por regras e policiamento. “É a partir de sua própria fonte de impulsos secundários que ela [a sociedade] cria as regras e os costumes éticos contra esses impulsos” (REICH, 1949/2003, p. 79).

Do ponto de vista econômico, o caráter consome a energia sexual que é a fonte da angústia, aliviando assim a pressão sobre o Ego.

Em seu artigo *As fontes da angústia neurótica* (1926/1955), Reich faz uma extensa discussão sobre causas da angústia de acordo com as diferentes hipóteses apresentadas por diversos psicanalistas. Referindo-se a um artigo de Freud (1895/1976h): *Sobre os critérios para destacar da neurastenia uma síndrome particular intitulada "neurose de angústia"*, afirma ter sido Freud o primeiro a demonstrar que a abstinência sexual ou a gratificação inadequada são fontes de angústia. De fato, em sua *XXVª Conferência introdutória* (1917/1976d), Freud associa diretamente a angústia neurótica à falta de satisfação libidinal

quando afirma que “para a média dos seres humanos, permanece a verdade de que a ansiedade tem estreita vinculação com a limitação sexual” (FREUD, 1917/1976d, p. 469)<sup>9</sup>.

Reich (1926/1955) em seu artigo destaca ainda a diferenciação feita por Freud entre angústia atual, causada por um impedimento temporário da gratificação e que desaparece assim que a descarga adequada é restabelecida, e a angústia neurótica, que tem como mecanismo central a incapacidade do ego moral de suprimir a excitação libidinal. Entretanto, conclui que no núcleo de toda angústia neurótica há uma angústia atual, já que a falta de descarga é que alimenta a estase da libido. Descartando as demais teses por meio de argumentos clínicos, Reich termina por estabelecer que a fonte da angústia neurótica e, portanto, a fonte dos sintomas é a energia sexual contida – seja pelo recalque, seja por hábitos não saudáveis como o coito interrompido – que não encontra descarga eficiente.

Desenvolvendo suas pesquisas sobre a origem da angústia e sobre a cura definitiva de sintomas, Reich (1975b) concluirá que uma vida sexual satisfatória com boa descarga obtida na relação sexual, isto é, a *potência orgástica*, é a única forma capaz de subtrair da neurose a energia represada<sup>10</sup>. Ele considera que suas conclusões são a continuidade mais coerente para as descobertas de Freud e que nada mais fez do que segui-las de forma sistemática e consequente. Ainda assim, suas ideias vinculando a neurose à impotência orgástica são aceitas por apenas uma parcela de seus colegas enquanto são fortemente combatidas por aqueles que não concordam com o papel preponderante, por ele atribuído, à insatisfação sexual na etiologia das neuroses. De qualquer maneira, o exame da estase libidinal e da economia energética do indivíduo passa a ser o centro das preocupações reichianas, sendo o restabelecimento da capacidade de descarga o objetivo máximo de seus esforços terapêuticos.

---

<sup>9</sup> Evidentemente, Reich toma como referência para sua discussão da angústia neurótica a noção freudiana de angústia desenvolvida nos primeiros anos da psicanálise. A partir do surgimento de sua segunda tópica e da introdução do conflito entre Eros e Thanatos (pulsão de morte), Freud reformula sua teoria da angústia. No artigo *Inibição, sintoma e ansiedade* (1926/1976b), esta é conectada aos aspectos de repetição e de trauma, além de ter acentuada sua função simbólica, ligada ao Ego. Na primeira acepção, utilizada por Reich, a angústia aparece tendo como etiologia principal a tensão sexual não descarregada.

<sup>10</sup> Para uma discussão detalhada do papel da potência orgástica na boa economia energética sexual do organismo ver os artigos: *Sobre a genitalidade do ponto de vista psicanalítico* (REICH, 1924/1975b) e *Observações complementares sobre a importância terapêutica da libido genital* (REICH, 1925/1975b). Também, o livro: *Genitalidade na teoria e terapia da neurose* (REICH, 1927/1980a) E ainda, o capítulo: “O desenvolvimento da teoria do orgasmo” de *A função do orgasmo* (REICH, 1942/1975a, p. 80-106).

Quanto à energia consumida pelo caráter, embora sirva para reduzir a angústia, não é suficiente para manter uma boa economia energética no organismo uma vez que esta depende da gratificação direta pelo orgasmo genital. No caso do caráter neurótico, a própria couraça impedirá a descarga orgástica. Assim, mais cedo ou mais tarde a estase energética se manifestará em angústia ou sintomas neuróticos.

A couraça do caráter neurótico, portanto, é a base estrutural sobre a qual se assentam os sintomas. Mesmo que estes não tenham se manifestado ainda, todo indivíduo encouraçado é um neurótico em potencial. Já nas neuroses manifestas há sempre uma couraça na base dos sintomas que se apresentam. “Uma personalidade cuja estrutura de caráter impede o estabelecimento de uma regulação econômico-sexual da energia é a precondição de uma doença neurótica posterior” (REICH, 1933/1990a, p. 159).

Para Reich, os sintomas são apenas a ponta do *iceberg*. A couraça do caráter está na base e é o verdadeiro mecanismo patológico por trás da neurose. A análise focada apenas nos sintomas pode aliviá-los, mas como não mexe na estrutura da couraça, não é capaz de assegurar a flexibilização do caráter e a liberação dos processos de descarga energética adequados. “Nós dizemos que um caráter é ‘neurótico’ quando seu organismo é governado por uma couraça tão inflexível que ele não pode voluntariamente mudá-la ou eliminá-la” (REICH, 1933/1990a, p. 363). Só a análise do caráter agirá diretamente sobre a estrutura crônica e garantirá o estabelecimento da potência orgástica.

Embora tenha um funcionamento autônomo e sempre presente, a couraça está longe de ser um mecanismo estável. “Uma vez que frequentemente o caráter neurótico reprimiu profundamente sua irracionalidade, ele é forçado a mantê-la constantemente sob controle” (REICH, 1933/1990a, p. 513). Por se tratar de uma função do Ego que se coloca entre a pressão do Id e o mundo exterior, está sempre suscetível aos estímulos internos e externos. De fato, o encouraçamento é um processo em equilíbrio sempre precário. Qualquer aumento da pressão interna ou excitação provinda de situações externas pode desestabilizá-lo. Isto exige, por parte do Ego, constante vigilância e ações de compensação.

Mais será dito sobre isto na discussão da Peste Emocional que se fará adiante. Por ora, é importante notar que embora a couraça tenha uma qualidade de cronicidade e pertinácia na maneira com que apresenta repetidamente os mesmos comportamentos, ela é uma função dinâmica, exigindo para sua manutenção por parte do Ego, constantemente, um intenso esforço e uma tenaz adaptação, normalmente inconscientes.



Na verdade, é preciso lembrar que o encouraçamento é uma função viva e como tal não pode ser compreendido em termos mecânicos de oposição pura à flexibilidade de um Ego saudável.

Para uma compreensão mais adequada do mecanismo de encouraçamento do caráter, Reich (REICH, 1933/1990a) procurou distinguir e descrever o caráter neurótico crônico do caráter genital flexível como forma de separar os processos patológicos do funcionamento saudável. O primeiro seria constituído por recalques, regressões e identificações que serviriam para proteção e defesa contra a angústia e seria a base para o surgimento de sintomas, portanto, para a neurose. Já o segundo seria o resultado de uma dinâmica mais saudável em um indivíduo que, atingindo o estágio genital em seu desenvolvimento libidinal, consegue estabelecer uma estrutura capaz de boa descarga, com uma economia energética sexual equilibrada, isto é, potência orgástica.

No entanto, ele ressalta que esses dois modelos não existem de forma pura, mas sempre em estados de transição. Ninguém é absolutamente saudável com um Ego capaz de funcionar sempre de forma maleável encarando cada situação diferenciadamente, em acordo com a intermediação necessária. Por outro lado, mesmo no indivíduo mais encouraçado algumas funções do Ego devem estar trabalhando com alguma flexibilidade sob pena de que ele não possa simplesmente sobreviver.

### **Couraça corporal e biofísica**

A necessidade de apreender o funcionamento da couraça do caráter, junto com a observação cuidadosa das condutas típicas de seus pacientes, acabou por chamar a atenção de Reich para a relação existente entre o funcionamento mental e o corporal.

Ao tentar decifrar o comportamento peculiar de seus analisados ele percebe que não é apenas no nível psíquico que esse modo de agir típico se manifesta. Às diversas atitudes psíquicas características correspondem sempre procedimentos corporais recorrentes que podem ser compreendidos quando colocados em conexão com aquelas. Um olhar específico, uma postura constante, um gesto sempre repetido são sinais de que o caráter se revela também na expressão corporal do indivíduo.

Além disso, Reich percebe que quando a couraça é desmontada, junto com o conflito psíquico, diversas reações aparecem no corpo de seus pacientes. Ele reconhece essas alterações como funções fisiológicas involuntárias associadas ao sistema vegetativo autônomo. Palidez, tremores, suor frio, mudanças no sistema vasomotor, variações no ritmo cardíaco são algumas dessas manifestações que indicam a profunda ligação entre o desmoronamento da couraça psíquica e a desestabilização do equilíbrio do organismo (REICH, 1942/1975a).

Diante dessas evidências ele sente a necessidade de investigar o possível funcionamento corporal da couraça, o que implica em tentar compreender a relação corporeamente de alguma forma aplicável ao contexto terapêutico.

A hipótese de Reich é de que há uma correspondência entre o sentimento psíquico de prazer e a expansão corporal por um lado e a angústia e a contração por outro. Hipótese que ele confirmará anos mais tarde com os resultados de seus experimentos bioelétricos da sexualidade e angústia (REICH, 1937/1982), ao verificar o aumento da tensão elétrica da pele nas situações de prazer e sua diminuição quando a pessoa sente angústia.

O funcionamento da couraça corporal precisa ser entendido não mais no campo da psicologia, mas no âmbito da fisiologia e anatomia. Reich associa a contração e expansão do organismo às funções básicas do aparelho vegetativo autônomo. “Em um nível fisiológico mais profundo, a expansão corresponde ao funcionamento parassimpático e a contração ao funcionamento simpático” (REICH, 1942/1975a, p. 246). A partir daí passa a chamar a técnica que lida com a couraça corporal de vegetoterapia.

*Assim, dissolvendo atitudes crônicas de caráter, produzimos reações no sistema nervoso vegetativo. A irrupção no campo biológico é muito mais completa e carregada de energia, quanto mais completamente tratamos não só as atitudes do caráter, mas também as atitudes musculares correspondentes (REICH, 1942/1975a, p. 254).*

Associada à couraça psíquica do caráter, Reich encontra, portanto, a couraça muscular que se manifesta em posturas e expressões corporais típicas, da mesma forma que os traços do caráter. “A energia da vida sexual pode ser contida por tensões musculares crônicas. A cólera e a angústia podem também ser bloqueadas por tensões musculares” (REICH, 1942/1975a, p. 230). A análise dessas atitudes corporais implica no seu descobrimento e clarificação seguida da tentativa de interpretação de seu significado expressivo.

Reich pede a seus pacientes que respirem mais profundamente, o que aumenta a excitação do organismo levando a processos emocionais. Neste momento a couraça corporal interfere com a aparição de expressões características que impedem a manifestação da

emoção (REICH, 1942/1975a). A própria intensificação da expressão congelada faz com que a emoção se manifeste com mais veemência. O conflito entre esta e a atitude defensiva acaba por trazer à tona o significado e a função básica da defesa.

A couraça muscular é reconhecida como o “jeitão” de cada pessoa. Geralmente pode ser “condensada em uma palavra ou fórmula que se sugere espontaneamente mais cedo ou mais tarde” (REICH, 1942/1975a, p. 256), muitas vezes associada a animais como “cara de raposa”, “focinho de rato”, ou então, ombros abandonados, boca tensa (“bico de pato”). Essas descrições que vêm à mente do observador ajudam a identificação e interpretação da defesa.

A couraça corporal não corresponde exatamente aos grupos musculares ou às inervações, isto é, sua função não é anatômica, mas expressiva. Ela é constituída muito mais no campo afetivo, como uma atitude típica com uma manifestação significativa, mesmo se o seu sentido seja pré-verbal e difícil de ser definido em palavras. “A função vegetativa do corpo ignora os limites anatômicos, que são indicações superficiais” (REICH, 1942/1975a, p. 256).

Não se trata, portanto, de associar a atitude crônica com funções anatômicas, muito menos de aliviá-las por meio de processos corporais mecânicos, mas de procurar seu significado expressivo, que possa levar ao conflito formador da couraça e sua função como antagonista que impede a expressão da emoção contida.

É bem verdade que Reich, ao enfatizar o aspecto de hipertonia da musculatura em diversas passagens referentes à couraça corporal, abriu caminho para que se construísse a imagem de couraça como músculo enrijecido. Ainda mais que essa ênfase foi reforçada, como demonstra Rego (2009), por Lowen, seguidor de Reich e criador da bioenergética. No entanto, em outros momentos, Reich insiste em que o aspecto expressivo da couraça é mais importante que o mecânico, podendo resultar esta expressão em contradições da função tônica, inclusive em um mesmo músculo. No capítulo XIV de seu livro *Análise do caráter*, Reich (1945/1990a) destaca que a linguagem expressiva do corpo é o verdadeiro centro funcional da couraça somática, devendo ser também, portanto, o foco da atenção de qualquer processo terapêutico corporal.

A questão está muito bem colocada por Wolfe<sup>11</sup>, em sua resposta à pergunta enviada para a *Revista de economia sexual e pesquisa orgonômica* (1944):

Questão 26: Seria possível que eu observasse o trabalho do Dr. Reich com tensões musculares? (Questão feita por um terapeuta de desordens da fala em crianças que está consciente das tensões musculares e de que elas se movem).

Resposta: Esta é uma concepção errônea da vegetoterapia já apontada por nós inúmeras vezes. Nossa técnica terapêutica não consiste em um "trabalho com tensões musculares" no sentido de uma "terapia do relaxamento" ou massagem. É vegetoterapia **caractero-analítica**. Isto é, as energias vegetativas são liberadas do seu ancoramento na musculatura, não por meio do trabalho, de qualquer maneira mecânico, sobre as tensões musculares, mas pela análise sistemática das atitudes de caráter que se expressam em – ou melhor, são idênticas a – atitudes musculares que, em sua totalidade, formam a couraça muscular (WOLFE, 1944, p. 68).

Na história da formação da couraça corporal encontra-se sempre a identificação com adultos, animais, personagens de histórias que para a criança representavam de alguma forma a esperança de superar o conflito e impedir o surgimento da angústia. Como procedimento corporal específico, a atitude típica da couraça deve ser capaz de bloquear o movimento expressivo espontâneo.

Quase todos os pacientes se lembram de que em crianças controlavam e reprimiam essas sensações do alto abdômen, que são intensas nos momentos de cólera ou angústia. Aprenderam a fazê-lo espontaneamente prendendo a respiração e encolhendo o abdômen (REICH, 1942/1975a, p. 270).

Assim como os traços do caráter no nível psíquico são capazes de limitar a experiência e impedir o surgimento de idéias ligadas a pulsões e a sentimentos indesejáveis, no plano corporal a atitude muscular crônica evita o movimento espontâneo característico dos processos emocionais integrados.

No organismo a excitação caminha em ondas de movimentos autônomos seguindo a direção por trás para a cabeça e o rosto, onde se manifestam as emoções como a tristeza, a alegria, a raiva, o anseio entre outras. Depois, o movimento segue na direção dos genitais. Quanto mais carga, mais partes do corpo estarão envolvidas no processo até que este desemboque no *reflexo orgástico*, que Reich descreve como o funcionamento expressivo da excitação plena necessária para a descarga sexual orgástica. Para impedir esse fluxo, a couraça muscular aparece nas expressões que paralisam o movimento espontâneo de forma

---

<sup>11</sup> Theodore P. Wolfe, discípulo e tradutor de Reich para o inglês. Durante a década de 1940, foi o editor da revista publicada por Reich nos Estados Unidos.

perpendicular a ele. Enquanto o curso da excitação<sup>12</sup> se dá no sentido longitudinal, a defesa a ele ocorre na transversal. “*Portanto, a inibição da linguagem da expressão emocional opera em ângulos retos à direção da corrente orgonótica*” (REICH, 1945/1990a, p. 371).

A análise do caráter caminha das defesas superficiais (traços do caráter) para os conflitos infantis mais profundos recalcados. Já a vegetoterapia parte das atitudes crônicas da cabeça, das expressões típicas que aparecem no rosto, e segue em direção aos genitais, passando pelos ombros, peito, diafragma e abdômen. Procura assim, manter o princípio de percorrer o encouraçamento da superfície para o mais profundo.

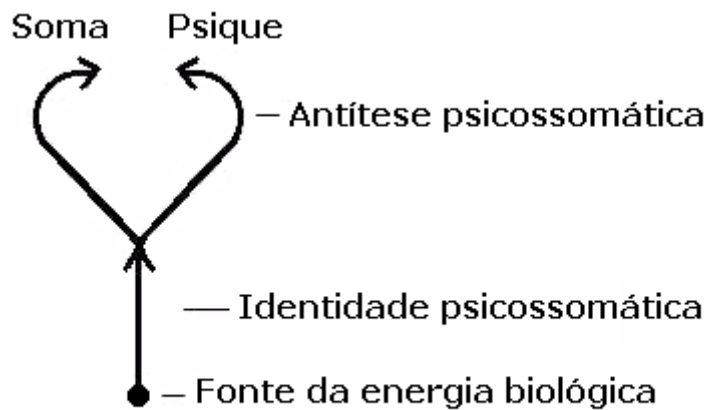
Embora sejam complementares e funcionem no mesmo organismo, a couraça psíquica e a corporal devem ser compreendidas e lidadas cada uma em seu próprio universo de funções e antagonismos.

Baseado em sua experiência com a couraça no campo psíquico e no corporal, Reich descreve a relação corpo-mente como a de um par funcional. Seguindo sua preocupação com o fator econômico energético, ele busca inspiração no materialismo dialético e especialmente em suas leituras apaixonadas de Bérghson para construir seu modelo funcional. Para ele, corpo e mente são como dois lados de uma mesma moeda. Duas expressões de uma mesma função. O princípio funcional de ambos é o metabolismo biofísico do organismo. “*Cronicidade muscular e inflexibilidade psíquica são uma unidade, o sinal de um distúrbio da motilidade vegetativa do sistema biológico como um todo*” (REICH, 1945/1990a, p. 341).

O metabolismo biofísico é o princípio funcional já que historicamente se formou primeiro e tanto o processo somático como o psíquico se desenvolveram a partir dele. Uma vez que surgem e se distinguem, cada domínio possui regras próprias e uma dinâmica independente, embora ambos continuem obedecendo às leis mais profundas de seu princípio gerador. Os dois se influenciam também na medida em que qualquer alteração em seu nível afetará o plano energético mais profundo que por sua vez influenciará a função complementar.

---

<sup>12</sup> Reich chamou este fluxo da excitação plasmática do organismo de “*orgonome*” (REICH, 1951/2003, p. 220).



(REICH, 1942/1975a, p. 227)

Com isso, Reich estabelece uma relação entre a couraça psíquica e a corporal que não é direta, mas mediada pela função energética. Cada um dos dois aspectos precisa ser percebido e interpretado em seu próprio campo e considerado como diferentes expressões de um processo mais profundo que é o impedimento do metabolismo biofísico vital.

Isto tudo implica dizer que a couraça pode se manifestar e também ser gerada no campo psíquico, no corporal e no energético<sup>13</sup>. Em termos terapêuticos isto permite acesso a conflitos que se estabeleceram e foram reprimidos antes (em nível mais profundo do que) do aparecimento da função verbal.

Significa dizer também que o encouraçamento não se dá apenas em conflitos psíquicos verbalizáveis, mas pode ser construído em processos puramente corporais ou energéticos. “A linguagem do movimento, a dos órgãos e a da expressão emocional utilizadas na terapia orgonômica são filogeneticamente e ontogeneticamente mais velhas do que a linguagem das palavras e das idéias, que são os instrumentos da psicologia profunda” (REICH, 1948/1973, p. 381).

Isto amplia consideravelmente as consequências sociais e educacionais do advento da couraça.

---

<sup>13</sup> Mais tarde, estudando o processo energético do organismo, Reich se debruça sobre a possibilidade de uma defesa no nível biofísico e descobre que alguns processos de encouraçamento se dão diretamente no funcionamento da energia (REICH, 1951). Esta investigação não será discutida aqui em detalhes, pois está muito além do escopo deste trabalho.

A força com que certas atitudes típicas se cristalizam na cultura nem sempre pode ser detectada pelas cadeias discursivas, pois não possuem significação verbal, mas estão assentadas sobre hábitos corporais que impedem a manifestação do movimento espontâneo. Dessa forma, constituem-se em couraça sem necessidade de envolvimento do pensamento no nível das palavras e da razão. “Atividade viva pulsante desde o primeiro momento do nascimento é a única prevenção concebível contra a contração crônica e o encolhimento prematuro” (REICH, 1948/1973, p. 394).

A couraça é um verdadeiro arquivo de experiências penosas. Isto fica evidente pelo fato de o trabalho terapêutico tanto no campo psíquico como no corporal permitir o ressurgimento do conflito infantil com a recuperação da memória das situações angustiantes em que ela se formou. Esse arquivo faz com que os mecanismos da couraça se repitam de geração a geração dentro de uma mesma cultura, criando formas peculiares que transcendem o comportamento individual e se expressam no ambiente social como características comuns a um povo ou a uma civilização. É natural, portanto, que as formas típicas de encouraçamento mudem de acordo com o lugar e o tempo.

### **Para novos tempos, uma nova couraça**

Reich descobriu e pesquisou o processo do encouraçamento na primeira metade do século XX. O ambiente social em que isto se deu, o final da era vitoriana na Europa e, em especial, na cultura germânica, era consideravelmente austero, com um alto grau de autoritarismo e de relações hierárquicas na família, bem como nas diversas outras instituições sociais. Esse tipo de sociedade implicava uma educação repressiva, cujo objetivo era adaptar as novas gerações ao modo de funcionar dessas instâncias. A couraça do caráter e a couraça muscular funcionalmente idêntica a ela são o resultado mais esperado para essa situação. Sua característica de contenção e cronicidade tende a tornar os indivíduos em homens-máquinas, capazes de responder a ordens sem questionar, com eficiência e pouca disposição para a revolta e a reivindicação (REICH, 1953/1976). A consequência social desse desenvolvimento foi o apoio dado pelas massas ao fascismo. Mais será dito sobre isto no segundo capítulo.

Mais de cinquenta anos depois, a situação sofreu uma alteração considerável. A estrutura encouraçada comumente encontrada não é mais a mesma. O caráter sólido e

imutável não é mais a regra. Outra estrutura de funcionamento parece estar se tornando mais corriqueira. É preciso detectar as causas de tal mudança.

Muito se tem falado das transformações que sofreu a economia mundial no último século. A passagem de um capitalismo de concorrência expansionista para uma economia globalizada comandada por grandes monopólios e corporações multinacionais, levou a uma nova “era líquida” (BAUMAN, 2008) de relações estruturais e superestruturais, muito mais voláteis que a anterior. Neste cenário, tende a desaparecer o estilo de vida assentado em uma perspectiva de longo prazo. As empresas necessitam de agilidade e esperam de seus funcionários que se adaptem a esse ritmo.

A reengenharia e a flexibilização das condições de trabalho tornam-se fundamentais – ou, pelo menos, assim são vistas pelas empresas – para acompanhar o ritmo alucinante do mercado. O resultado dessas mudanças para o trabalhador comum é a exigência de uma disponibilidade para trocar todo o seu modo de vida de um momento para o outro. A perspectiva de uma vida inteira dedicada a um único trabalho em uma só empresa é substituída pela possibilidade constante de deslocamentos no espaço, nas funções e nas relações de emprego. A flexibilidade nas relações do trabalho, embora apresentada como uma vantagem conquistada pelos empregados, acaba por significar mais controle, só que agora à distância. O regime da flexibilidade se torna a base para a fragmentação do caráter. Sob o discurso da agilização e da adaptabilidade o trabalhador é obrigado a se sujeitar às condições mais desumanas como um brinquedo na mão de um sistema impessoal e difuso (SENNET, 1999).

Assim, pressionada pelas necessidades intrínsecas do próprio sistema em que se assenta, a sociedade se tornou mais dinâmica na segunda metade do século XX. As pessoas precisaram cada vez mais se adaptar a novas formas de trabalho e a estabilidade se esvaiu em um ritmo alucinante de novas demandas. O sólido caráter construído e reafirmado em uma vida inteira de rotina e segurança de certezas absolutas é confrontado com uma realidade instável. Em um primeiro momento, as pessoas procuram se adaptar. Para isto seria fundamental a disposição para se amoldar seguidas vezes. Acompanhar as alterações de acordo com a necessidade. Dançar conforme a música. Porém, essa é tarefa impossível para o funcionamento do velho caráter – apenas o caráter genitil flexível seria capaz de encarar cada situação pelo que ela é e encontrar condutas compatíveis com o novo. A estrutura encoraçada, como examinada e descrita por Reich, não é mais capaz de dar conta das vicissitudes no mundo do trabalho, da família e das relações sociais.



O equilíbrio se altera. A corrosão do caráter é um fenômeno que se espalha pelo tecido social criando novas formas de funcionamento individual, assim como novos modelos de relações de trabalho e de convívio (SENNETT, 1999).

O desenvolvimento tecnológico, por sua vez, possibilita que as novas gerações sejam criadas diante de aparelhos como televisores e computadores que, ao mesmo tempo em que atuam diretamente sobre o aparelho perceptivo, mantêm o corpo do indivíduo inativo. Esse tipo de situação só se torna possível quando encontram estruturas que a ela se adaptam facilmente, ou por não estarem completamente desenvolvidas, ou por terem com ela características comuns. Indivíduos educados à maneira antiga se sentem incomodados quando obrigados a permanecer tanto tempo diante desses aparelhos e não compreendem como os mais jovens suportam esse tipo de hábito. Já crianças criadas no ambiente *virtual* da telas de televisão e da informática, desenvolvem dinâmicas de funcionamento muito menos dependentes das relações diretas, do envolvimento corporal e simbólico, atuando defensivamente essencialmente por meio da cisão em seus sistemas perceptivos. Assim como a dinâmica industrial do século XIX e começo do XX influenciaram a formação da subjetividade, alterando estruturas, o surgimento da internet, e de suas novas possibilidades em termos de relações de trabalho, de uso do tempo e de hábitos cotidianos vai gerar uma nova personalidade que lhe corresponde (NICOLACI-DA-COSTA, 2002).

Essas modificações no campo estrutural são acompanhadas por diversos desenvolvimentos no nível da superestrutura. As críticas de filósofos como Nietzsche, Sartre e os existencialistas, além dos integrantes da escola de Frankfurt, entre muitos outros, são o sinal de que a cultura passa por um período de revisões e de reestruturação que deve trazer significados importantes para a educação, assim como para a formação da personalidade do homem deste novo tempo.

No campo da educação, a partir de Dewey e do movimento da escola nova, uma série de propostas vai surgir para alimentar o debate sobre os aspectos negativos de uma educação autoritária. A estas correntes educacionais irão se somar as próprias análises de Reich e de muitos outros teóricos do campo da psicologia que vêm na educação repressora dos impulsos vitais da criança uma das causas para o surgimento da patologia individual, relacionando-a aos fenômenos de massa como o fascismo.

Acompanhando essas críticas, pais e educadores, cientes dos males causados pela educação coercitiva, mas incapazes de outro tipo de relacionamento com seus filhos e educandos, passaram da imposição à omissão, à ausência de contato. Experiências

educacionais liberalizantes levadas a cabo por pessoas estruturadas de maneira repressiva resultaram em desordem e deterioração das noções de convivência. Essas tentativas, de forma geral, não foram capazes de substituir as formas autoritárias por outras mais democráticas, baseadas no respeito e na responsabilidade social.

Evidentemente, existem exceções a esse quadro. Em todo o mundo há notícias de experiências específicas de educação formal e informal bem sucedidas na busca por uma formação mais democrática e centrada na autonomia do educando<sup>14</sup>. Entretanto, esta não é a regra. O que se observa, em geral, é a deterioração de um modelo já questionado e ultrapassado, sem que outro mais adequado aos objetivos e dilemas do momento atual tenha sido adotado de uma forma mais ampla.

O caos gerado pela desestruturação das velhas relações baseadas no medo à punição, somado aos aspectos repressivos ao funcionamento instintual da criança e do jovem ainda presentes na cultura, vai resultar em uma situação nova em que coexistem condutas autoritárias com a omissão. Pais e educadores sentem-se desorientados, sem saber exatamente para onde se voltar.

Ao mesmo tempo, a pressão exercida pela mídia faz com que boa parte da população fique imersa em uma pseudo-cultura que responde muito mais aos interesses da indústria cultural do que aos do convívio social (ADORNO, 1995). Educadores e pais, não raro sentindo-se impotentes diante desse quadro, procuram alternativas entre a proibição e a crítica consistente. Tentativa que ainda está longe de ter encontrado uma solução satisfatória, que permita uma saída mais ampla para o dilema.

Todos esses ingredientes se somaram para que hoje se desenvolvesse um novo tipo de estrutura, com um princípio de funcionamento diferente daquele observado por Reich.

Para o caso do Brasil especificamente, há que se considerar ainda o fato de que a estrutura caracterológica nunca encontrou a solidez e a estabilidade que desenvolveu sua correspondente na cultura européia. O povo brasileiro possui uma formação culturalmente diversificada, com relativamente pouco tempo para a sua consolidação. Embora sua elite possa ter elegido o modelo europeu como espelho, este esteve longe de se materializar efetivamente por aqui. A sociedade brasileira encontra-se dividida em dois grupos

---

<sup>14</sup> Ver a esse respeito, entre outros: Alves, 2001; Araújo, 2002; Freire, 1967; Neill, 1972 e, especialmente, Singer, 1997.

extremamente díspares. Um vivendo praticamente em igualdade de condições econômicas com o primeiro mundo, integrado à era do consumo e da globalização, enquanto outro se aproxima mais dos padrões de países pobres, quase sem acesso à informação e aos bens básicos de educação, saúde e trabalho. Esta situação cria um quadro de instabilidade e de falta de coesão que vai se somar aos já apontados em relação à globalização. Não se pode imaginar aqui, portanto, a mesma ocorrência média na população do caráter inflexível daquela presente no ambiente em que Reich fez suas descobertas.

Tudo isso aponta para a presença maciça de novas formas de funcionamento, com características mais ajustadas à fragmentação e aos câmbios velozes da sociedade em que estão inseridas. Multiplicam-se as personalidades impulsivas, que funcionam no território intermediário entre a psicose e a neurose, os *borderlines* hoje tão presentes na literatura em psicoterapia<sup>15</sup>.

Não se pode pensar, no entanto, que essas novas estruturas fronteiriças sejam exemplos de um funcionamento mais saudável, apenas porque estão mais adaptadas às vicissitudes de seu tempo. Elas permanecem deficitárias no sentido da descarga orgástica, não resolveram suas angústias e culpas e permanecem no campo da patologia, agora atuando seus dilemas, em atos de violência contra si mesmas e contra os outros. Para tempos virtuais, couraças instáveis, pseudo-flexíveis. A teoria orgonômica permite um olhar para essas estruturas, sua formação e suas consequências em termos sociais.

Reich, na década de 1920, portanto ainda dentro do âmbito teórico da psicanálise, apresenta uma análise do funcionamento de uma estrutura a que chama de caráter impulsivo (1925/1975b). Descreve-a com uma dinâmica na qual o ego não é capaz de conter todas as pulsões, resultando em que o indivíduo atua seus desejos profundos, embora não se sinta satisfeito com isso, já que estes estão em contradição com as demandas do superego e provocam sentimento de culpa. Uma falha na estrutura de proteção do caráter propiciaria outro tipo de funcionamento que ora se aproxima daquele apresentado pelo caráter encouraçado e ora se assemelha mais a um psicótico, dando vazão a atitudes incompatíveis com a própria personalidade consciente do indivíduo.

Mais tarde, já no campo da orgonomia, Reich vai investigar a cisão esquizofrênica e também experimentará seu método terapêutico em pacientes com câncer.

---

<sup>15</sup> Para um retrospecto do funcionamento fronteiriço na literatura em psicologia ver Bedani (2008).

No relatório detalhado do caso de esquizofrenia que apresenta no livro *Análise do caráter* (1945/1990a), Reich destaca que a couraça corporal não parece representar um aspecto importante na defesa. A paciente é capaz de entrar em contato com seu mundo profundo, e suas sensações de fluxo bioenergético. Apenas uma cisão em sua percepção protege-a do contato direto com essas funções como suas e da angústia que elas lhe causariam. As sensações de movimento orgonótico eram projetadas para fora como se pertencessem ao outro, ou mesmo ao mundo inanimado. A paciente sentia as “forças” se movendo na parede da sala, ao invés de em seu corpo. Isto é possível, de acordo com a orgonomia, porque a função de percepção é anterior ao órgão – noção herdada de Bergson (1907/1964) – e pode ser separada deste. Assim, a visão pode estar ligada ao olhar, mas pode também ser direcionada para outro ponto diferente do foco dos olhos. A separação entre a atenção visual e o foco corporal do órgão olho produz um estado de cisão, em que as percepções do indivíduo ganham uma forma difusa, menos nítida, que não estão em correspondência direta com o olhar objetivo focado. Esta experiência pode ocorrer com todas as percepções e seus respectivos órgãos (olho-visão, ouvido-audição, pele-tato, nariz-cheiro, boca-gosto, músculos-cinestesia). O resultado desse estado perceptivo é um contato muito direto com impressões difusas do movimento bioenergético, sem a sensação de que este esteja ligado ao corpo. Isto permitiria um funcionamento para além dos limites da couraça corporal que, no entanto, não seria reconhecido como do próprio indivíduo. A cisão perceptiva, para Reich (1951/2003), está tanto na base da esquizofrenia, quanto do misticismo.

Nos casos de câncer examinados por Reich (1948/1973), também a couraça corporal não era capaz de conter os movimentos expressivos. Era a resignação biológica que cumpria a tarefa de defesa, substituindo a couraça corporal que se diluía por não ser mais indispensável. Era a falta de vigor biológico que impedia o surgimento do movimento expressivo e do fluxo energético.

Conclui-se que diante da incapacidade das defesas mais superficiais do caráter e da couraça corporal de parar as pulsões internas o indivíduo poderá fazer uso de defesas mais profundas<sup>16</sup>. Por outro lado, uma vez que se utilize defesas mais profundas, as defesas superficiais se tornam supérfluas. Vale lembrar que ninguém emprega apenas uma ou outra defesa, mas todos se encontram em territórios intermediários funcionando ora mais próximos

---

<sup>16</sup> No sentido de mais próximas do princípio funcional, de historicamente terem surgido antes e de comprometerem o organismo de uma maneira mais ampla.

das leis do caráter, ora das leis da cisão perceptiva, ora ainda das leis da biopatía<sup>17</sup>, em uma dinâmica que pode se alterar com o tempo.

As estruturas mais comuns nos dias de hoje, não podem se assentar totalmente na dinâmica do caráter neurótico, já que este não mais se adapta à inconstância das relações. O caráter neurótico exigiria muito mais estabilidade e, por isso, se sente desajustado, pressionado e inadequado para responder as exigências dos tempos atuais.

O mecanismo de defesa por excelência da era virtual é a desconexão perceptiva. A cisão entre o contato e o corpo. Por meio desta, o indivíduo pode circular entre diversas vivências sem participar efetivamente delas. Uma pseudo-flexibilidade que, ao imitar o funcionamento maleável do caráter genital, muitas vezes confunde o observador desavisado que se impressiona com sua capacidade de visitar os mais variados sentimentos profundos, como um camaleão que se adapta constantemente aos mais diversos ambientes e experiências.

Na realidade, trata-se de estruturas que fogem do contato direto por meio de um trânsito constante. Sennet (1999) descreve o comportamento das novas gerações dentro do ambiente de flexibilização do trabalho, associando-o a uma movimentação por deslocamentos, que muitas vezes se assemelha ao sistema de janelas desenvolvido pela tecnologia da informática. Segundo Nicolaci-da-Costa, é esta também a constatação de diversos estudos dedicados ao tema que apontam um novo tipo de personalidade “Esse modelo é o dos “múltiplos eus” (*multiple selves*), ou seja de sujeitos que, a exemplo do que acontece nos computadores, vivem como se fora em várias ‘janelas’ abertas simultaneamente” (NICOLACI-DA-COSTA, 2002, p. 198). Nesse funcionamento, a pessoa está todo o tempo saltando de uma janela para a outra sem nunca permanecer conectada realmente a nenhuma delas. As vivências são experimentadas de forma virtual. Todo o tempo se está conectado com tudo e com todos, porém essa conexão é distante, nunca direta e pessoal. Nesses saltos, não raro toca-se contatos profundos que não podem ser metabolizados de forma satisfatória, resultando em “recaídas” para um funcionamento mais superficial, com a retomada do caráter crônico como defesa ao próprio mundo virtual.

A estrutura de defesa baseada na cisão perceptiva, mesclada com o funcionamento caracterológico dá a impressão de se estabelecer em uma fronteira, ora lá e ora cá, nunca

---

<sup>17</sup> Reich (1973) define como biopatias as doenças crônicas causadas por um encolhimento biológico que serve como defesa da angústia nos casos de resignação profunda.

efetivamente em lugar algum. Incapaz de descarga orgástica eficaz, produz seu alívio temporário por meio de ações impulsivas, surtos psicóticos, depressões, ataques fóbicos ou crises biopáticas. Não pode de maneira nenhuma ser confundida com o funcionamento saudável do caráter genital. Apesar de sua mobilidade excessiva não se trata de ausência de couraça, mas de um encouraçamento mais profundo. Por trás de todo esse comportamento irrequieto encontra-se uma cronicidade na evasão, na incapacidade de permanecer firme em um contato profundo.

Toda esta variação de experiências, e impossibilidade de contatos prolongados vai se refletir na cultura que se torna mais veloz, fragmentada e superficial. Surge também como reação a esse estado de coisas uma nostalgia pelas velhas instituições, a família, a cidade natal, a igreja. Essa busca de volta para casa tem sido retratada de forma evidenciada pelo cinema. É notável a diferença de temas nos filmes dos últimos anos. Deixou-se de lado a busca do sonho, o caminho da cidade grande, das novas experiências. Agora os personagens voltam para suas casas, para suas famílias e comunidades, em busca do velho sentimento de pertencer. Este anseio de retorno vai ter também um papel na política, como uma força conservadora que impulsiona em direção a velhas formas ainda que estas não sejam mais capazes de solucionar os novos problemas apresentados pela dinâmica estrutural dos dias de hoje.

Ainda que um retorno aos velhos tempos seja impossível, o anseio pela memória e por retomar um fio condutor histórico que permita a recomposição da noção de identidade e a reconstrução de um sentido mais integrado, tanto para os indivíduos, como para as comunidades em que estes estão inseridos, é legítimo.

A noção contemporânea do tempo gerou inquietação e imprevisibilidade – ainda se olha para o futuro e se desconhece o passado, mas agora, sem a crença no progresso, não se sabe mais o rumo e a direção da seta do tempo (SOUZA, 1997, p. 283).

No império da descontinuidade e sob a pressão do aqui e agora, muitas vezes ainda em uma perspectiva moderna de progresso, com o olhar sempre voltado para o futuro, a cultura tende a abandonar o seu passado. Surge uma necessidade urgente de retomada desse percurso, para a reconstrução de uma memória orientadora. Uma reflexão crítica do presente que esteja apoiada numa percepção de caminho percorrido. Esta noção de raízes torna-se necessária também para recuperar a noção de pertencimento, desaparecida no fluxo virtual.

O que é uma reação cultural consequente com uma realidade fracionada, também se expressa na estrutura dos indivíduos nela imersos. Impossibilitada de estar em seu corpo a geração mutante virtual sente saudades de casa. Anseia por estar de volta em seu corpo, ainda

que esse corpo signifique a velha couraça do caráter. A volta para casa nas estruturas fronteiriças tanto significa um saudável movimento de recuperação de sua identidade e corporeidade, quanto uma fuga de seus contatos profundo voláteis. No entanto, a desconexão corporal das estruturas virtuais torna impossível um retorno ao corpo pulsante orgástico. A única alternativa viável para ela é a retomada de uma estrutura de caráter crônico, com suas já conhecidas limitações<sup>18</sup>.

A couraça perceptiva virtual cria um dilema em que a necessidade legítima de recuperação da memória e do pertencimento é impulsionada ainda mais pelo funcionamento defensivo e, ao mesmo tempo, impossibilitada por ele. Cria também uma dificuldade a mais para todo aquele que pretende trabalhar no sentido de reconstruir essa relação com o passado, que é a de distinguir, por um lado, a necessária retomada dessa conexão com a memória e, por outro, o saudosismo conservador como defesa aos novos contatos profundos estabelecidos por estruturas que não os suportam.

A couraça hoje, portanto, precisa ser considerada pelo menos sob dois aspectos: o do encouraçamento caracterológico e corporal com suas respectivas demandas de estabilidade e contenção e o encouraçamento perceptivo fronteiriço, com sua incapacidade para o contato prolongado, seu distanciamento virtual, sua inconstância, sua exigência por mudanças e sua nostalgia pelo corpo e pelo velho e estável caráter.

A transformação na dinâmica do funcionamento de defesa dos indivíduos que compõem a população evidentemente terá consequências para a sociedade e para a educação que serão discutidas mais à frente.

## **O ser humano encouraçado**

À medida que o conceito de encouraçamento vai sendo investigado mais profundamente por Reich, tanto no espaço terapêutico como no campo social, a couraça deixa

---

<sup>18</sup> Uma discussão completa da desconexão perceptiva e da estrutura de defesa baseada nela, do ponto de vista da orgonomia, ainda não foi publicada e, evidentemente, não seria possível no âmbito deste trabalho. Para uma descrição mais detalhada desse funcionamento no contexto do trabalho do ator, ver trabalho anterior do autor (GARCIA, 2004).

de ser vista apenas como um problema individual. Ela passa a ser uma questão no âmbito da convivência, tema para a sociologia, e até um dilema da própria existência, assunto para a filosofia.

A transmissão social da couraça é um fenômeno fundamentalmente humano. Embora possa ser observado em outros seres vivos, no homem, o encouraçamento toma uma dimensão única, interferindo em todos os campos de sua vida e integrando a cultura de uma forma tão ampla e complexa que torna difícil a sua detecção e correta avaliação. O ser humano, além de criar e desenvolver formas particulares de se encourçar, é capaz de transmitir essa estrutura crônica para os outros por meio da educação e do convívio. Em seus experimentos biológicos, Reich (1938/1979) observa que uma ameba é capaz de endurecer-se na periferia para se proteger de estímulos desagradáveis, porém, isto só é possível por um tempo limitado e se ela permanecer muito tempo nesse estado acabará por morrer. Ao que parece o mesmo acontecerá com os animais na natureza selvagem. A exceção fica por conta do humano e de seus animais domados. Pense-se nas personalidades neuróticas de cães e gatos domésticos. Estes, porém, parecem depender do homem para a perpetuação de suas formas de couraça.

Reich estabelece duas hipóteses para o surgimento histórico da couraça no mundo humano. A primeira foi exposta em seu livro *A invasão da moralidade sexual compulsória* (1932/1974), que teve sua versão para o inglês revista pelo próprio Reich em 1951. Nesta obra, ele situa o início da utilização da repressão sexual na passagem do matriarcado para o patriarcado quando se torna necessário controlar o casamento das mulheres e o relaciona com o nascimento da diferença econômica de classes sociais. A hipótese se liga diretamente às idéias do materialismo dialético com o qual Reich está envolvido no período, tendo o seu livro sido inspirado claramente em *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* de Engels (1884/1984). A relação entre a repressão à sexualidade da mulher, a obrigação da virgindade, e a propriedade privada com seu sistema de heranças se popularizou se tornando praticamente um lugar comum.

Mais tarde, em seu livro *A superposição cósmica* (1951/2003), Reich levanta a hipótese de que a couraça teria surgido diante do susto causado ao homem quando este percebeu que tinha consciência de si e do universo ao seu redor. Dessa forma, o encouraçamento seria uma consequência da passagem do ser humano de animal inconsciente de si mesmo para o estado de autoconsciência. Assim, a couraça seria um produto colateral da humanização. Isto é, ao mesmo tempo em que o homem estivesse se humanizando ao tomar consciência de si mesmo, ele também estaria se encouraçando, como defesa ao terror



provocado pela percepção de si e de seu lugar no cosmo. Ao formular esta hipótese, Reich parece estar impressionado com a forte angústia apresentada por seus pacientes diante do contato cósmico, fenômeno que se observa muito ligado à angústia orgástica já que “... o anseio cósmico está ancorado nos movimentos expressivos do reflexo do orgasmo” (REICH, 1945/1990a, p. 394), e relacionado ao tema do medo da morte – diluir-se no cosmo.

Sem dúvida, é possível imaginar o salto para a consciência determinando uma especificidade para a couraça humana. Porém, se animais domésticos podem ser encouraçados por seus donos, mais importante do que delimitar o momento em que a couraça teria surgido será compreender os mecanismos que permitem a ela se propagar da experiência individual para a coletiva, ultrapassando a barreira do tempo e das gerações.

De qualquer forma, o ser humano parece ser o único animal que resiste e prolifera sem ajuda externa mesmo quando encouraçado, exatamente por ter uma imensa e complexa capacidade de adaptação que lhe permite paralisar parte do funcionamento de seu organismo enquanto outras partes permanecem em metabolismo, vivas. Além disso, ele goza do apoio de seus pares em uma convivência social que muitas vezes permite àqueles que seriam incapazes de sobrevivência se estivessem sozinhos não só de se preservarem como de se reproduzirem e influenciarem aos demais.

O encouraçamento é um fenômeno que acaba por impedir o homem de desenvolver plenamente seu potencial. Ele limita a sua experiência da realidade. Evita que ele perceba plenamente a si mesmo, aos seus iguais e ao mundo. Também restringe suas realizações e sua inventividade.

Examinando o funcionamento da couraça, Reich percebe que ao se colocar entre os impulsos internos (desejos, emoções, expressão afetiva) e sua realização exterior ela se torna um impedimento para a expressão humana. Toda a vez que o indivíduo encouraçado tenta atravessar a couraça para chegar ao mundo ele precisa fazê-lo com esforço, com violência. Daí nasce a raiva neurótica, a destrutividade. Para Reich, a couraça inaugura o “reino do Diabo”.

Cada impulso de amor encontra a barreira da couraça. Para se expressar, precisa abrir caminho para atravessar a parede rígida pela força; deste modo, transforma-se inevitavelmente em crueldade e ódio (REICH, 1949/2003, p.137).

Diante da percepção da importância da couraça na deterioração da saúde psíquica emocional individual e coletiva, bem como do seu significado pernicioso para a existência humana, Reich passa a discutir a necessidade de se compreender o papel da cultura e da

educação na formação da couraça. Assim como a ação da couraça nas relações sociais, políticas e históricas. Serão os temas do próximo capítulo.

## 2

### COLHEMOS AQUILO QUE SEMEAMOS

“A sociedade molda o caráter humano. Por sua vez o caráter humano reproduz, em massa, a ideologia social. Assim, reproduzindo a negação da vida inerente à ideologia social, as pessoas causam a sua própria supressão. Esse é o mecanismo básico da chamada tradição” (REICH, 1942/1975a, p. 164).

Uma vez detectado o funcionamento básico do encouraçamento e compreendido o seu papel central na dinâmica das estruturas incapazes de descarga orgástica satisfatória, bem como o contexto e as forças que entram em jogo no seu surgimento a partir do conflito infantil, a próxima tarefa que se apresenta é a da ampla investigação do papel da educação na formação da couraça.

Esta averiguação se inicia pelo exame da repressão à sexualidade da criança, em que predomina a ação direta dos adultos próximos a ela na família. Entretanto, não para por aí e se estende para o campo social, em busca dos mecanismos culturais que favorecem e perpetuam a impotência orgástica.

Neste movimento, seguir-se-á aqui ainda por um tempo os passos de Reich, já que ele foi o pioneiro nesta inquirição.

Convencido de que a grande contribuição que poderia ser dada à sociedade pela psicanálise não estava de forma nenhuma restrita à terapia individual, Reich dirige seus esforços para uma “profilaxia da neurose”. Esta, com o passar do tempo, se torna o germe de toda uma concepção própria de educação e de seu papel na transformação social<sup>1</sup>. Para ele, a partir das descobertas feitas em sala de terapia, o dever da psicanálise é o de se dirigir à sociedade expondo as causas da neurose e sugerindo medidas preventivas que possam se não impedir, pelo menos diminuir a incidência da neurose.

Como não poderia deixar de ser, essa proposta se inicia pela identificação e na medida do possível a retirada das práticas educacionais que mais contribuem para a formação da

---

<sup>1</sup> Este foi o tema condutor do mestrado em educação do autor (SAMPAIO, 2007).

couraça, já que é sobre ela que se estrutura a neurose. “Socialmente, é uma questão de determinar todas as fontes da desolação biológica do homem e criar leis apropriadas para salvaguardar o desenvolvimento livre” (REICH, 1933/1970, p. 351).

Com o desenrolar de seu trabalho no campo social<sup>2</sup>, fica claro para Reich que encouraçamento crônico e organização social são dois pólos de uma relação funcional. É preciso, portanto, investigar a inserção daquele no ambiente coletivo, tanto no sentido de sua estruturação como do papel que desempenha na constituição de forças presentes no âmbito político e cultural<sup>3</sup>.

### **Educando para a couraça**

A análise da couraça empreendida tanto no campo psíquico quanto no corporal não deixa dúvidas quanto a responsabilidade da educação na formação da estrutura incapaz de boa descarga energética e inábil para administrar o conflito Id X mundo exterior, isto é, entre os desejos e as condições concretas para sua realização.

Essencialmente, uma questão estava em pauta: a educação das crianças e a psicoterapia. A enfermidade psíquica – isso estava fora de dúvida – é um produto da repressão dos instintos sexuais (REICH, 1942/1975a, p. 186).

Embora discípulo de Freud, Reich termina por discordar deste em relação ao papel da repressão à sexualidade infantil na construção da cultura. Apenas em seus primeiros escritos, seguindo a posição de seu mestre, ele admite que a frustração do impulso sexual tenha alguma participação no surgimento da capacidade para o trabalho e para o conhecimento, na sublimação das pulsões pré-genitais. Mais tarde, com o desenvolvimento de seu método próprio, além do amadurecimento de sua visão do mundo psíquico e do homem em geral,

---

<sup>2</sup> A partir de 1927, Reich inicia uma série de atividades ligadas ao campo social e político ingressando no Partido Comunista da Áustria e promovendo uma série de grupos de esclarecimento sobre a sexualidade para pais e adolescentes. Esse trabalho leva-o à investigação do papel social e político da couraça que resultará em diversos artigos e livros publicados nas décadas seguintes.

<sup>3</sup> Também o aspecto estrutural e a superestrutura constituem um par funcional, ou seja, a maneira como se estabelecem as relações de produção e a forma típica da cultura que aí se manifesta são expressões de um determinado tipo de organização biopsíquica predominante em cada civilização, portanto, se relacionam dialeticamente mediados por seu princípio funcional (REICH, 1949/2003).

torna-se crítico dessas conclusões educacionais surgidas da psicanálise (REICH, 1945/1986). Afirma então que o trabalho, a socialização, a busca pelo conhecimento não são produtos secundários da frustração aos impulsos vitais da criança e, sim, manifestações do impulso vital no animal humano.

Não há, portanto, para Reich, contradição, nem antagonismo, entre a cultura e o funcionamento “natural” do homem. É preciso lembrar que este é visto na ótica reichiana sob a perspectiva de uma *evolução criadora* (BERGSON, 1907/1964), como tendente para a diversidade e para o surgimento sempre de novas soluções.

Civilização no sentido positivo da palavra não pode ter outro significado senão o de criar as melhores condições para o desabrochar das funções naturais do amor, do trabalho e do conhecimento (REICH, 1946/1970, p. 354).

Assim, a cultura é a manifestação plural da natureza humana, não se opondo a ela, mas proporcionando-lhe uma rica variedade de expressões.

Trata-se, então, de estabelecer em cada cultura particular quais os valores e práticas que favorecem, ou refreiam, a manifestação plena das funções vitais. Vê-se que Reich não é contra a civilização, nem a tradição, em si. Porém, ele desenvolve uma crítica séria a uma cultura específica que, por suas características repressivas à sexualidade, acaba por desenvolver um adoecimento em massa e um sistema econômico e político impeditivo ao surgimento de um sujeito autônomo e responsável por sua liberdade, que possa dar expressão as suas necessidades vitais.

O senso comum costuma associar a restrição dos desejos infantis à construção de um bom caráter. A noção de que a repressão é essencial para a boa formação do caráter vai ser reforçada pela própria psicanálise. Freud destaca em *O Ego e o Id* que a substituição da catexia do objeto por uma identificação “efetua uma contribuição essencial no sentido da construção do que é chamado de seu ‘caráter’” (FREUD, 1923/1976f, p. 43). Segundo Reich (HIGGINS E RAPHAEL, 1967/1979), afirmações como esta foram utilizadas por um grupo significativo de seguidores de Freud para demonstrar a necessidade da coerção na formação de uma personalidade integrada e apta para a vida social. Idéia que será agregada à necessidade de restrição da pulsão destrutiva primária para justificar uma educação moral

heterônoma repressiva<sup>4</sup>. O próprio Freud, no entanto, afirma em *Moral sexual “civilizada” e doença nervosa moderna* que:

Em geral não me ficou a impressão de que a abstinência sexual contribuía para produzir homens de ação enérgicos e autoconfiantes, nem pensadores originais ou libertadores e reformistas audazes. Com freqüência bem maior produz homens fracos mas bem comportados, que mais tarde se perdem na multidão que tende a seguir, de má-vontade, os caminhos apontados por indivíduos fortes (FREUD, 1908/1976e, p. 201).

É preciso lembrar a distinção feita por Reich entre o caráter neurótico e o caráter genital<sup>5</sup> (REICH, 1933/1990a). O primeiro se estrutura por meio da identificação, ou negação do outro, no processo de encouraçamento. Esse desenvolvimento resultará em um caráter blindado cuja personalidade é uma construção inflexível, com repetição crônica de atitudes e uma noção de si superficial e patológica. Entre a consciência de si e o cerne biológico do indivíduo encontra-se a barreira da couraça. O homem assim formado é o Zé Ninguém, autoritário e, ao mesmo tempo, submisso que, atemorizado diante da vida, se encolhe dentro de si e ataca qualquer um que ouse mostrar-lhe seu próprio modo de funcionar (REICH, 1948/1998).

Já o caráter genital é livre – pelo menos em termo ideais – de encouraçamento. Sua personalidade se constrói no contato profundo consigo mesmo, em harmonia com as suas funções biofísicas básicas. Para ele, o outro não é mais referência única, que servirá de modelo irrecusável. Sua individualidade brota de uma unidade básica entre seu aparato psíquico e seu funcionamento biológico, como um desenvolvimento consequente da autorregulação. Esta noção de si básica será confrontada, sem dúvida nenhuma, com um mundo cultural já posto e com o qual o indivíduo precisará se relacionar para desenvolver seu potencial humano que é dirigido para o convívio social. Porém, se esse confronto se der sem que esta capacidade nativa de autorreferência esteja preservada, o resultado será, sem dúvida, uma personalidade alheia, emprestada de modelos externos. Exatamente, o mecanismo observado por Reich no caso do encouraçamento. Para que um desenvolvimento integrado e o

---

<sup>4</sup> Na leitura lacaniana da obra de Freud a castração tem função fundante na personalidade. “Para que esse bebê venha a tornar-se um sujeito do desejo, serão necessárias várias operações, sendo a principal delas a castração” (KUPFER, 1999, p. 87). Tal crença terá consequências diretas no pensamento educacional que dela se alimenta.

<sup>5</sup> Ver discussão no primeiro capítulo.

mais possível livre de patologia possa se dar é fundamental a preservação deste contato íntimo consigo mesmo.

Reich explica o próprio surgimento da consciência humana como o resultado coerente da evolução.

Assim, em seu sentido extremo, na autopercepção e na luta pela perfeição do conhecimento e pela plena integração das próprias biofunções *a energia orgone cósmica torna-se consciente de si mesma* (REICH, 1951/2003, p. 305).

Daí que não há oposição entre uma educação que respeite o funcionamento da vida na criança e o surgimento de uma personalidade integrada e capaz de socialização, apta ao trabalho e ao conhecimento. Na realidade, esta está ligada essencialmente à possibilidade de funcionar organicamente numa dinâmica flexível e com boa economia energética sexual, isto é, potência orgástica. Todas essas características são justamente bloqueadas pela formação da couraça.

A questão da preservação da autorregulação no bebê e no infante se tornará central para a proposta educacional de Reich. A noção de autorregulação aparece em seus escritos da década de 1930, no campo da biologia, quando procura definir as funções básicas da vida (REICH, 1938/1979), relacionada à capacidade de todos os seres vivos de administrar suas necessidades, sem que seja preciso a interferência de estímulos externos. A observação de bebês desde os primeiros dias convence Reich de que estes são dotados desta disposição, que se for conservada permitirá o surgimento de uma personalidade com um funcionamento mais próximo das funções vitais, capaz, portanto, de uma economia sexual mais saudável (REICH, 1983).

A repressão ao funcionamento vital infantil, por outro lado, leva para a constituição da couraça e, com ela, à inaptidão para o trabalho criativo, à incapacidade para a busca do conhecimento, ao bloqueio da socialização e ao impedimento do reconhecimento de si mesmo, bem como à perda do contato profundo com o próprio eu. Na construção histórica da couraça “o animal humano negou e finalmente deixou de perceber as sensações de seus órgãos; neste processo ele se tornou biologicamente inflexível” (REICH, 1946/1970, p. 343).

Uma vez instalado o encouraçamento e toda a série de problemas psíquicos, sociais e mesmo políticos que com ele surgem, estabelece-se a ideia de que a repressão é necessária na educação para controlar as tendências destrutivas e antissociais da criança.

A regulação moral das necessidades biológicas naturais por meio da repressão, não gratificação, etc., cria pulsões antissociais, secundárias, patológicas que precisam necessariamente ser inibidas (REICH, 1945/1986, p. 22).

A repressão, portanto, justifica-se pelas dificuldades que ela mesma criou em primeiro lugar.

Não suprima a natureza em primeiro lugar, então nenhum impulso antissocial será criado e nenhuma compulsão será necessária para suprimi-los. O que tão desesperadamente e inutilmente se tenta alcançar por meio de compulsão e admoestação está lá no infante pronto para viver e funcionar (REICH, 1983, p. 44).

Reich procura separar as afirmações de Freud e da psicanálise que são válidas de forma universal para o ser humano, daquelas apropriadas apenas para a nossa cultura. Ele utiliza para isso a observação de seus pacientes que haviam recuperado o contato profundo depois da dissolução da couraça, bem como sua convivência em movimentos políticos populares com jovens que possuíam um funcionamento vital mais preservado que o encontrado nas salas de terapia e, ainda, observações referentes a outras culturas<sup>6</sup>. Essas experiências permitem a ele distinguir o desenvolvimento dentro de nosso ambiente cultural repressivo, do crescimento saudável na direção da genitalidade que se poderia obter em outras condições sócio-políticas e culturais.

Reich se opõe decididamente à hipótese de uma pulsão de morte primária que caracterizaria o ser humano como naturalmente destrutivo e antissocial. Segundo ele, esta proposição foi adotada por boa parte dos psicanalistas e serviu para justificar a repressão especialmente na educação de crianças, o que se configurou em um retrocesso em relação às críticas à educação coercitiva que a posição dos primeiros anos da psicanálise traz implícita. Por outro lado, tornou também a teoria freudiana mais palatável para uma cultura resistente a encarar os aspectos humanos mais próximos de sua natureza animal, isto é, a sexualidade infantil (REICH, 1945/1986).

Reich não vê coerência teórica que sustente a suposição de uma destrutividade primária. Baseado em sua experiência clínica com o caráter masoquista, prova que a resistência a se tornar mais saudável encontrada em diversos pacientes, que era frequentemente indicada como evidência confirmando a hipótese da pulsão de morte, na verdade é consequência do recalque do desejo incestuoso, bem como da raiva suscitada pela frustração. A raiva e o desejo reprimidos se mesclam para formar a destrutividade dirigida primeiro para o outro e, após a repressão desta, conduzida para si mesmo, o chamado masoquismo. Essas conclusões foram apresentadas por ele em um artigo publicado pela

---

<sup>6</sup> Reich utiliza estudos antropológicos como o de Malinowski (1929/1983) sobre os habitantes das Ilhas Trobriand do Sul, que ele examina no livro *A invasão da moralidade sexual compulsória* (REICH, 1932/1974).



*Revista da Associação Psicanalítica*, em 1932, sendo recebidas com intensa polêmica e pouca aceitação, inclusive do próprio Freud. Posteriormente, o artigo foi incluído na versão ampliada do livro *Análise do caráter*, de 1945 (REICH, 1933/1990a).

Para Reich, portanto, o masoquismo é secundário, criado pela repressão às pulsões primárias de amor e da agressão em defesa da vida. Assim, não se trata de uma pulsão primária, nem de expressão direta do funcionamento biológico. Não pode ser considerado manifestação de um instinto dirigido para a morte.

Toda ação destrutiva aparentemente arbitrária é uma reação do organismo à frustração da satisfação de uma necessidade vital, especialmente de uma necessidade sexual (REICH, 1942/1975a, p. 140).

Se a repressão aos impulsos vitais da criança, nos moldes de nossa civilização, não se justifica, tampouco se admite a formação da couraça como um processo natural inevitável ou mesmo culturalmente necessário. Embora a criança deva se adaptar à realidade e precise construir defesas que lhe permitam administrar seus desejos adequando-os ao mundo, isto não pode ser feito à custa de sua saúde, de seu equilíbrio mental e de sua boa economia sexual.

É possível criar condições para que a criança cresça dentro de um ambiente afirmativo às funções vitais. Mesmo assim será necessário para ela distinguir as circunstâncias em que poderá satisfazer seus desejos e quando terá que se conter. O ideal é que se desenvolva uma estrutura psíquica flexível, capaz de reconhecer cada situação pelo que ela é, e que não precise agir de acordo com um modelo intransigente, imutável.

Para que isto ocorra será necessário preservar a capacidade de satisfação orgástica. Isto é, durante todo o crescimento deve-se estar atento para não impedir a possibilidade de realização plena das funções vitais espontâneas mais profundas (REICH, 1983). É imperativo conservar na criança a sua aptidão para autorregular-se. Isto só acontecerá se as suas necessidades biológicas básicas forem respeitadas.

Todo esforço deve ser feito e todos os meios empregados para proteger as gerações futuras contra a influência da rigidez biológica da geração mais velha (REICH, 1945/1970, p. 350).

A couraça é construída na educação exatamente por meio da limitação ao funcionamento vital, à pulsação bioplasmática e a expressão psíquica dos desejos libidinais.

Este processo inicia-se no útero, quando a criança está estabelecendo sua estrutura biológica. Se este feto encontra um ambiente não pulsante, sem vida, ou seja, uma mãe incapaz de descarga sexual satisfatória, de prazer e de pulsação orgânica, seu funcionamento

será comprometido desde o primeiro momento. A diminuição do vigor biológico é o estrato mais profundo da couraça e irá determinar toda a composição que se fará sobre ela.

Portanto, é perfeitamente compreensível porque crianças de mulheres orgasticamente potentes são muito mais vivazes do que aquelas de mulheres encouraçadas, frígidas (REICH, 1948/1973, p. 395).

Nos anos em que trabalha em uma perspectiva orgonômica, incluindo os aspectos psíquicos, somáticos e biofísicos, Reich inicia uma investigação do desenvolvimento saudável e da formação da couraça não apenas do ponto de vista do adulto tratado em terapia, mas da observação de crianças em seu crescimento. Este projeto, batizado por Reich de OIRC (Orgonomic Infant Research Center)<sup>7</sup>, foi iniciado na década de 1940. Agregava uma série de profissionais entre médicos, educadores, psicólogos e assistentes sociais para observar o desenvolvimento de crianças do ponto de vista orgonômico, assim como assessorar pais e crianças na difícil tarefa de manter esse crescimento o mais possível livre de interferências determinantes do encouraçamento.

Devido às dificuldades inerentes ao próprio projeto, além daquelas por que passa Reich e todos aqueles que trabalham próximos a ele a partir das campanhas de difamação e dos processos legais contra seu trabalho, que terminaram com sua prisão e morte, na década de 1950, a pesquisa não chegou a se desenvolver plenamente. Ainda assim, permitiu que se detectassem algumas das ações comuns na nossa educação que concorrem para a construção da couraça. Parte dessas descobertas é descrita pelo próprio Reich em artigos que foram publicados após sua morte na forma de livro: *Crianças do Futuro* (REICH, 1983)<sup>8</sup>.

A edificação da couraça se inicia pelos procedimentos médicos usados nos partos ainda hoje corriqueiros, com sua desumanidade e frieza. O recém-nascido é retirado de um ambiente absolutamente aconchegante e pleno de contato físico com a mãe para um mundo de luzes cirúrgicas, medições, palmadas, berçários distantes do calor humano, horários rigorosos para alimentação, mamadeiras e chupetas substituindo o toque quente e pulsante do seio. Um mundo sem aconchego humano, sem olhares afetuosos<sup>9</sup>, nem sons familiares.

---

<sup>7</sup> Centro de Pesquisas Orgonômicas da Infância.

<sup>8</sup> Alguns artigos publicados por colaboradores de Reich procuram complementar esses dados, vide: Ganz, 1976; Neill, 1950; Philipson, 1942.

<sup>9</sup> É preciso lembrar que a grande maioria dos nascituros é submetida ao nitrato de prata que os deixa incapazes de enxergar por algum tempo.

Reich descreve este momento em especial como um acontecimento chave no surgimento da couraça, pois é nesse contexto que se pode perceber a instalação de um “grande NÃO” (REICH, 1983, p. 4), anterior e mais profundo do que o sistema simbólico que só aparecerá nos próximos dois anos. Esta recusa básica à vida não pode ser inteiramente reconhecida pelos métodos da psicanálise já que antecede a linguagem. Só pode ser vislumbrada a partir abordagem da orgonoterapia<sup>10</sup> na perspectiva da expressividade do movimento biofísico nos organismos. Trata-se de um imobilismo estrutural, uma emoção congelada que é “inacessível a meras idéias ou persuasão” (REICH, 1950/1999b, p. 275). Por se tratar de um encouraçamento precoce, pré-verbal, essa atitude negativa em relação à vida muitas vezes será detectada como uma função primária, o que ajudará a construir a imagem de um homem essencialmente dirigido ao não, à destruição, que precisa ser contido e treinado para viver em sociedade. A falha em reconhecer o encouraçamento precoce acaba por sugerir uma tendência natural que na realidade foi produzida logo nos primeiros momentos da vida do bebê, quando não no próprio útero materno, por métodos desumanos, culturalmente determinados.

Dá para a diante, uma série de procedimentos médicos, pedagógicos e de costumes profundamente ancorados na cultura vai determinar a restrição ao funcionamento vivo da criança. Embora atualmente se esteja revendo parte desses hábitos tão criticados por Reich e seus discípulos, ainda hoje é comum embrulhar a criança em panos, manter o bebê no quarto escuro ou mesmo submetê-la à circuncisão. Mais tarde, as crianças serão treinadas para o uso do banheiro antes de possuírem o controle nervoso do esfíncter anal, serão ensinadas a não fazer barulho e ficarem quietas sem pular, brincar ou estragar os enfeites da casa.

Determinar horários fixos e quantidades precisas de sono e alimentação, substituição da amamentação materna pela mamadeira ou por outros alimentos, o uso da chupeta são mais algumas das práticas adotadas nesse primeiro momento que servirão para minar a capacidade de autorregulação do infante e restringir a sua pulsação biológica. Colaboram para isso, o desconhecimento ou desconsideração do papel afetivo e econômico energético da descarga convulsiva na amamentação. “Insisto em que a medicina e a pedagogia atuais, do modo como são oficialmente ensinadas e exercidas, não compreendem o organismo vivo e não têm a mais vaga idéia dos processos de vida mais primitivos” (REICH, 1949/2003, p. 74). Ainda quando o aleitamento materno é incentivado o argumento é o dos nutrientes e relativamente pouco se

---

<sup>10</sup> Nome dado por Reich à sua técnica terapêutica a partir da descoberta da energia orgone, em 1939.

fala no aspecto do envolvimento emocional e menos ainda se refere ao aspecto do prazer. Diversos programas de aleitamento materno estão trabalhando para mudar este quadro. Sua linguagem, no entanto, está sintonizada com um discurso médico que privilegia os aspectos dos nutrientes e da fisiologia. Embora, boa parte deles já ressalte o papel do aleitamento no fortalecimento do vínculo entre a mãe e o bebê, pouco se discute os amplos aspectos afetivos e, mesmo, inconscientes envolvidos no processo. A questão do prazer ainda é mais problemática, e difícil de ser abordada, devido a sua proximidade com o tema da sexualidade. Uma mãe que amamenta sem gosto estará transmitindo a falta de pulsação biológica que será recebida como frustração ao prazer oral pela criança.

A amamentação é um bom exemplo de como a couraça se torna um fator de resistência às mudanças na cultura. A propaganda em favor do leite em pó apoiada pela medicina durante várias décadas a partir da metade do século XIX e, especialmente, após a segunda guerra mundial fez com que uma maioria considerável de mães trocasse o peito pela mamadeira<sup>11</sup>. Hoje, quando se faz campanha pelo aleitamento materno, as mães que não experimentaram o prazer da amamentação quando pequenas resistem a amamentar, coisa que consideram um sacrifício ao invés de oportunidade para um encontro afetivo e prazeroso com seus filhos.

O conhecimento racional das vantagens da amamentação não é suficiente para romper a barreira do encorajamento que impede que essas mães tenham contato com seu funcionamento biológico mais profundo, desejando e sentindo o prazer de amamentar.

Depois, teorias são desenvolvidas para justificar a liberdade de não desejar amamentar, a emancipação da mulher ou mesmo a necessidade de que o pai divida a tarefa de alimentação dos filhos. Argumentos absolutamente defensáveis e mesmo importantes no contexto das lutas da mulher contra séculos de opressão. A justificação cultural da couraça é o que torna tão difícil o seu reconhecimento e o desmonte de seu mecanismo.

Isto, aliado ao seu importante papel de defesa contra o sofrimento causado pela aproximação do conflito que ela esconde. Uma mãe que tenha bloqueada a sua capacidade vital para a amamentação teria que enfrentar a angústia associada a esse bloqueio. Teria que

---

<sup>11</sup> Para uma visão mais ampla da história do aleitamento materno e de seu abandono em prol de uma alimentação artificial, ver Bosi e Machado (2005).

explorar os sentimentos de frustração de seu próprio prazer que a levaram a recalcar seus desejos nesse campo.

A simples recomendação para que se amamente não resolverá o problema. A mãe que dá de mamar sem prazer, por obrigação moral, apresentará ao bebê um seio frio, não pulsante e não proporcionará a ele condições para a plena descarga energética, já que esta depende da troca existente entre dois organismos vivos entregues ao contato e ao prazer.

Um bico de seio vivo erogenamente e um contato caloroso com a mãe são muito mais efetivos do que quaisquer prescrições químicas para estimular a digestão e o funcionamento total do corpo do recém-nascido (REICH, 1948/1973, p. 392).

Fora do contexto da couraça, a mulher desejará amamentar da mesma forma que a criança deseja ser amamentada e esse processo será parte integrante de seu funcionamento vital. Isto não a impedirá de exercer seu papel na sociedade. Diante de uma situação específica ela poderá optar por retirar a amamentação, porém consciente de que lhe fará falta, assim como ao bebê.

Entretanto, a limitação do processo vital que produz o encouraçamento não para por aí, vai se estender por toda a infância e adolescência apoiada por crenças médicas, pedagógicas e do senso comum. Os jovens terão seus movimentos restringidos das mais variadas formas. Fala-se muito em falta de limites à criança na educação de hoje. Neste caso, ignora-se toda a restrição de espaço a que elas estão submetidas por viverem trancadas em apartamentos, nunca podendo circular livremente sozinhas. Tampouco se percebe a limitação na sua escolha de atividades, já que têm seu dia planejado de acordo com os interesses e necessidades dos pais e da escola. Quanto aos integrantes das classes menos favorecidas, sua vida na maioria das vezes é regrada por um jogo de vida e morte, em que desde cedo ela precisa distinguir claramente onde pode ou não pode pisar, falar ou fazer.

Meninos e meninas também serão impedidos de demonstrar interesse por temas como a sexualidade. Medidas serão tomadas para evitar que se masturbem ou manipulem seus órgãos sexuais. Não lhes será permitido que investiguem ou brinquem junto com seus companheiros com as partes íntimas do corpo, nem que se engajem em jogos sexuais.

Não será necessário aqui descrever os ilimitados métodos de repressão à vitalidade infantil desenvolvidos na cultura ocidental moderna. Para isto remete-se aos trabalhos do próprio Reich e de seus seguidores<sup>12</sup>. Basta que se compreenda o princípio que norteia a

---

<sup>12</sup> Para maiores informações ver *Educação e Liberdade em Wilhelm Reich* (SAMPAIO, 2007).

constituição da couraça como um limite ao funcionamento vital. Este mesmo princípio será reforçado toda a vez e em todos os lugares em que esse tipo de redução for colocado em prática.

É preciso lembrar que nesta cultura, mesmo depois de mais de um século da afirmação da sexualidade infantil por Freud, persiste cada vez mais a negação da possibilidade de descarga orgástica por parte da criança e do jovem. Ainda que na teoria o tema esteja consagrado e seja tratado de forma bastante ampla por autores mais próximos da psicanálise e de Reich, de uma maneira geral, a infância e a juventude são ainda vistas, e cada vez mais, como etapas assexuadas. As manifestações da sexualidade infantil quando são reconhecidas nas escolas, são compreendidas como contaminação ou patologia. Albertini (1997) relembra o caso do menino americano de seis anos que foi acusado de delito sexual por beijar a colega de escola. Casos como esse representam uma tendência que parece crescer. Qualquer educador que queira defender hoje na prática o direito de menores à sua sexualidade correrá sério risco de condenação pública e legal por pedofilia.

A esse respeito, Helena Singer narrou pessoalmente para o autor o furor provocado pelo fato de os alunos da escola que ela dirigia com orientação democrática (Lumiar) brincarem sem roupas no quintal, durante um dia quente. Os vizinhos chamaram a polícia e só não houve uma repetição do conhecido caso da Escola Base<sup>13</sup> por ter ela se prevenido com relação a esse tipo de situação. Ainda assim, as consequências para a escola foram muito fortes, com a saída de grande parte dos alunos e toda a série de dificuldades que precisaram ser enfrentadas para retomar o trabalho interrompido pela crise.

É preciso desfazer o mito de que se vive hoje um tempo de menor repressão à sexualidade. É verdade que as crianças têm acesso a cenas sensuais e que a censura ao tema é menor do que no tempo de Freud, ou mesmo de Reich, mas se elas podem conhecer, não podem de forma alguma praticar.

Ainda hoje é comum se ouvir profissionais da medicina e da psicologia dizer que atualmente a sexualidade é despertada mais cedo por influência da televisão. Ora, o que nasce

---

<sup>13</sup> Em 1994, uma denúncia, que mais tarde se demonstrou falsa, por parte de uma mãe de aluno levou os donos da Escola Base à cadeia acusados de pedofilia e à execração pública, inclusive com a depredação do prédio da escola e ameaças de morte. Depois de investigado o caso chegou-se à conclusão de que não havia nenhum fundamento para a acusação, mas a escola nunca mais pode ser reerguida e seus donos não conseguiram mais voltar para o campo da educação.

com a criança não pode ser despertado “mais cedo” pela mídia. O que acontece é que uma sexualidade profundamente reprimida encontra uma forma pervertida de expressão na erotização (fetichismo mercadológico) que se faz dos corpos. Uma adolescente de treze anos não pode ter relações sexuais com seu namorado, mas pode aparecer seminua com poses eróticas, caras e bocas em *outdoors*.

Só é possível pensar em uma liberação sexual se ela for por inteiro. Permitir que crianças tenham contato com o assunto e ou que a sexualidade possa ser presenciada por elas, deveria ser parte de uma opção mais ampla em prol das funções vitais básicas de crianças e adolescentes, já que esse contato as estimulará ainda mais no sentido de satisfazer seus impulsos básicos. Então, reprimi-los nesse momento será mais prejudicial ainda.

Antes de se colocar a questão do esclarecimento sexual é preciso primeiro decidir de forma inequívoca entre sexo-afirmação ou negação, contra ou a favor da moralidade sexual prevalecente (REICH, 1936/1986, p. 65).

A erotização e a transformação do prazer sexual em mercadoria não podem ser confundidas com a liberação da sexualidade saudável. Trata-se de expressões específicas do encouraçamento, isto é, da perversão da sexualidade, enquanto manifestação do funcionamento vital e de um encontro entre indivíduos. A excessiva exposição dos corpos, sua erotização forçada e a obrigação de ter e dar prazer são componentes de um fetichismo indicador de patologia do funcionamento sexual. Não são de forma alguma sinais da possibilidade de descarga sexual plena. A sexualidade satisfeita não precisa se exibir em público, nem precisa ser estimulada pela propaganda. Ela se manifesta no cotidiano de pessoas capazes de amar sem precisar fazer disso um produto comercial para venda e exposição.

Nossa educação, dentro desse contexto de negação da sexualidade infantil e contraditoriamente de erotização da infância, praticamente inviabiliza um desenvolvimento livre de restrições maiores e que permita o surgimento de uma economia sexual saudável com a preservação da potência orgástica.

A couraça será constituída fundamentalmente todas as vezes em que se negar à criança e ao adolescente a possibilidade de regulação energética eficaz, por meio do orgasmo, oral ou genital. Enquanto persistir a atitude de repulsa à amamentação prazerosa, aos jogos sexuais da infância, à masturbação infantil e púbere e às relações sexuais na adolescência, poucas chances haverá de que qualquer programa de prevenção ao encouraçamento crônico possa produzir resultado (REICH, 1936/1986, p. 78).

Uma vez estabelecida a estase energética sexual com a diminuição da possibilidade de descarga orgástica, muitas serão as formas específicas em que o encouraçamento se dará. Cada uma delas fornecerá à couraça uma qualidade própria diferenciada.

A autorregulação pode ser minada de diversas formas. Pela destruição da capacidade de gerir por si próprio a alimentação, o sono e as atividades do dia-a-dia. Ou pela limitação do movimento corporal, da curiosidade, do contato afetivo e corporal com outras pessoas.

Em termos psíquicos, a couraça se constrói por identificação e por reação afetiva à frustração dos desejos infantis. Em termos corporais ela se estabelece sempre que se impede o funcionamento espontâneo. Assim, todo treinamento compulsório que adestre o corpo no tempo e no espaço, pode contribuir para a formação de uma couraça corporal específica. Aí se constrói a docilidade dos corpos lembrada por Foucault<sup>14</sup> (1987, p. 118). Aí entra em cena a escola com seus aspectos rituais repetitivos e suas exigências disciplinares.

É possível associar os traços típicos da couraça com alguns desses mecanismos comuns nas práticas educativas.

Formas educativas peculiares devem produzir tipos particulares de encouraçamento. Como essas práticas tendem a ser comuns em uma determinada cultura, podemos falar de alguns traços típicos de caráter dentro de um povo. Assim também, podemos buscar algumas relações entre a educação que se empreende em uma determinada época, em uma cultura específica e seus costumes e modos de agir característicos. Isto significa examinar a couraça como um mecanismo social historicamente situado. Voltar-se-á ao tema no próximo capítulo.

### **A função política e social da couraça**

A construção da couraça pode se dar, não apenas na educação familiar, mas é uma tarefa que envolve as mais diversas instâncias educativas, portanto, um trabalho que é empreendido de um modo geral na sociedade, como resultado de uma cultura que vê com

---

<sup>14</sup> Embora tenha apontado o papel da disciplina na construção de uma docilidade dos corpos, Foucault não explicita de que forma isso ocorreria. A teoria do encouraçamento, aqui exposta, com sua compreensão da dinâmica e da função de proteção da couraça, permite estabelecer o significado da manutenção de rituais de disciplina aprendidos para evitar o movimento espontâneo que não é suportado pelo indivíduo encouraçado.



maus olhos as funções vitais das crianças e jovens. O encouraçamento encontra-se espalhado pelo tecido social. “Em sua educação, ciência e filosofia de vida, o homem está constantemente reproduzindo o organismo maquinal” (REICH, 1946/1970, p. 343).

Este não é um feito homogêneo. Dentro da sociedade existem diferentes tendências e o resultado será correspondentemente diversificado. Algumas características do funcionamento repressivo, no entanto, são mais corriqueiras do que outras em uma determinada cultura. Assim, é possível identificar formas específicas de couraça ocorrendo em um determinado ambiente cultural. Estas características, mesmo incorrendo em uma generalização, podem ser observadas como o caráter comum de um povo.

Deste modo, há um retorno em termos sociais daquilo que é estabelecido de maneira particular em cada indivíduo. A estrutura biopsíquica de cada um e de todos os membros da população acaba por determinar também a cultura, a política e a educação, enfim, o comportamento geral da sociedade, pelo menos em seus limites.

Então, a psicologia científico-natural e a caracterologia têm uma tarefa claramente definida: elas devem manusear os modos e mecanismos pelos quais a instituição social do homem é transformada em estrutura psíquica e, assim, em ideologia (REICH, 1933/1990a, p. xxiii).

A couraça permanece como um fator limitante na vida em sociedade na medida em que os comportamentos típicos do caráter são escolhidos dentre aqueles que parecem ser bem aceitos pelos outros. Há, portanto, uma transmissão constante de atitudes que implicam em valores e visões de mundo.

Como já foi apontado, no primeiro capítulo, traços como a organização, a higiene, a racionalização, o distanciamento aristocrático, o comportamento disciplinado, a obediência, entre outros, são vistos como qualidades no trato social a menos que demasiadamente exacerbados possam ser detectados como sintomas. É o caso da obsessão por ordem, da fobia à sujeira, a extrema incapacidade para decisões. Sob essa ótica a classificação de um procedimento como patológico ou “normal” é evidentemente muito mais uma questão cultural do que de saúde.

No entanto, a teoria da couraça permite examinar cada conduta a partir de sua contribuição para uma boa economia sexual e compreender em que medida nossa organização cultural propicia o desenvolvimento saudável ou impede que este se estabeleça favorecendo assim o surgimento de patologias comunicadas socialmente. Afasta-se assim da prática comum de estabelecer como normal um comportamento por ser ele corriqueiro, adotado pela maioria da população. Faz-se necessário distinguir entre normal e saudável. A repressão

sexual e, portanto, o encouraçamento é uma doença em massa e precisa ser encarada como tal (REICH, 1953/1976).

Os procedimentos compartilhados se cristalizam em instituições que representam (não o são) em termos sociais a própria couraça. São espaços onde o comportamento recorrente crônico é bem-vindo e esperado. Onde a couraça individual ganha aspecto de qualidade adaptativa. Expressão social do comportamento encouraçado que atua no sentido conservador.

As instituições com seus rituais, suas regras e obrigações, sistemas de controle e punições produzem um efeito de retroalimentação. São verdadeiras fábricas de couraça. Locais onde a couraça geração após geração é reconstituída a partir de modelos repetitivos. Sua força e capacidade de reprodução se alimentam da estrutura encouraçada comum de seus membros. Assim, “a propagação das neuroses é comparável à propagação de um flagelo” (REICH, 1942/1975a, p. 194).

Já em 1927, Reich percebe a extensão do problema quando detecta que o encouraçamento não é um fato que se restringe ao campo da saúde e, portanto, seu interesse não se restringe apenas ao tratamento de indivíduos com patologias particulares. De fato, trata-se de um fenômeno presente na grande maioria da população que mesmo não apresentando sintomas específicos demonstra estar estruturada de forma crônica e incompatível com uma boa economia sexual. Esta constatação exige uma nova investigação não mais no âmbito individual da sala de terapia, mas no campo coletivo. “A necessidade de conhecer a importância básica da conduta social do homem mediano foi imposta ao mundo pelas ditaduras que se desenvolveram a partir do brado do povo ‘heil, mein Fuhrer’” (REICH, 1953/1999b, p. 290).

Reich iniciou o estudo da função social da couraça no contexto dos movimentos de esquerda, em particular do Partido Comunista junto ao qual militou no final da década de 1920 e início da seguinte. Experiência que relatou no livro *Pessoas com problemas* (1953/1976). Em pouco tempo suas observações o levaram a concluir que a estrutura encouraçada do homem comum era um profundo empecilho a qualquer pretensão de mudança política e social. O conservadorismo inconsciente dos próprios integrantes da militância dos partidos de esquerda, bem como de seus dirigentes agia em contradição constante com suas propostas revolucionárias.

A situação era desesperadora. Como esperar modificação efetiva no campo social e político se os supostos agentes dessa mudança eram os primeiros a atuar de modo a

inviabilizá-la. A estrutura hierárquica autoritária dos partidos; o comportamento rigoroso, moralista e carregado de preconceitos e a recusa em adotar práticas mais direcionadas a autonomia demonstravam uma forte resistência ao novo. As relações entre homens e mulheres eram assentadas na velha estrutura patriarcal, os jovens não tinham espaço para experimentar novas relações e soluções para seus dilemas. Havia, por parte dos partidos uma forte resistência à discussão sobre a reformulação necessária da atitude diante das necessidades instintuais da criança e do adolescente.

Em *A revolução sexual* (1936/1986) Reich descreve que a princípio a experiência Russa era alentadora, pois os primeiros anos da revolução comunista haviam sido marcados por uma forte abertura na legislação relativa à sexualidade, com medidas como a implantação do divórcio, a descriminalização da homossexualidade e a equiparação dos direitos da mulher. As comunidades de jovens que surgem aí nesse período abrem a porta para a possibilidade de uma nova atitude frente aos problemas da juventude incluindo-se aí os referentes à sexualidade. A notícia de escolas infantis como a dirigida por Vera Schmidt, que incorporam as descobertas da psicanálise em seus projetos, demonstram que também a infância passa a ser tratada de uma nova forma (REICH, 1936/1986). Todas essas novidades indicam uma profunda alteração na forma como a sociedade enfrentará a questão da formação da couraça. Este foi um dos principais motivos que levaram Reich a apostar no Partido Comunista como aquela força social que teria maiores condições de incorporar sua proposta de mudança na formação da estrutura biopsíquica das massas.

No entanto, sua viagem a URSS, em 1929, já o deixa bastante decepcionado, desconfiando cada vez mais do sucesso daquela empreitada comunista. O que ele encontra lá é um ambiente em profunda contradição entre uma nova postura de respeito às funções vitais, à autonomia e ao desenvolvimento pleno por um lado e uma forte tendência ao conservadorismo, ao autoritarismo e à repressão pelo outro. O retrocesso verificado no início da década seguinte em relação a todas aquelas medidas que pareciam tão promissoras mostraram que uma forte oposição às mudanças havia se formado na revolução russa. Em pouco tempo, fica claro que o regime soviético está caminhando para um modelo tão ou mais autoritário quanto os regimes fascistas que se levantam na Europa. Do ponto de vista da formação da couraça é evidente que o recuo é total e a educação que havia ensaiado passos em direção a uma grande transformação passa a caminhar para um modelo ainda mais fechado e repressor que o da educação tradicional burguesa (REICH, 1936/1986).

Durante os anos em que trabalha e vive em Berlim, Reich vê a esquerda perder a oportunidade de assumir a liderança na construção de uma nova sociedade para o Nazismo. Inicia uma nova série de estudos para tentar compreender o fenômeno da popularidade do Nacional Socialismo e de seu líder o *Fuhrer*. O resultado foi publicado sob o título de *Psicologia de massa do fascismo* (1933/1970). Juntamente com os artigos que escreve durante aqueles anos e que são publicados no livro *A revolução sexual* (1936/1986) e aqueles publicados após sua morte em *Ensaio de política sexual* (1972), representam suas primeiras tentativas de avaliar o importante papel da couraça nos destinos da sociedade humana.

Reich não pode deixar de notar a semelhança entre a reação política que assiste na década de 1930 e aquelas ocasiões dentro do processo terapêutico em que o paciente se sentindo acuado reagia contra o colapso da couraça e o conseqüente contato com o material recalçado angustiante. Nesses momentos, havia sempre um reforço das atitudes do caráter e uma reação de ira aparentemente desproporcional. Esses surtos de ódio eram compreendidos dentro do ambiente analítico como transferência negativa e defesa do equilíbrio neurótico.

O recrudescimento do conservadorismo na Europa depois de uma década de movimentos de abertura política e cultural, a ascensão dos fascismos de direita e de esquerda, a violência que explode no campo social, culminando com a guerra, deixam claro que há um mecanismo emocional em jogo. Populações inteiras se entregam ao ódio e a prática de violência aparentemente irracional. O forte preconceito, o discurso da purificação da raça, o apoio à guerra de extermínio e dominação, demonstram que tendências destrutivas profundas foram libertadas na estrutura do homem comum e passaram a ser utilizadas como força política.

Seria preciso entender esse mecanismo no campo social caso se pretendesse construir uma sólida mudança. De nada serviria continuar lutando por revoluções e transformações apenas para vê-las se perderem e até se metamorfosearem em contra-revoluções e movimentos políticos violentamente reacionários (REICH, 1953/1999b). É necessário lembrar que os ditadores daquele período não estavam no poder a custo apenas de repressão ao povo e domínio de armas. Hitler chegou ao poder por vias democráticas e gozando de forte apoio popular. Os comícios fascistas levavam milhões às ruas e a perseguição aos dissidentes muitas vezes era feita pela própria população, ou pelas milícias compostas de jovens comuns, sem necessidade de interferência do exército ou da polícia.

Para Reich, no entanto, a adesão do povo ao fascismo não era prova de sua natureza destrutiva, mas de uma longa história de encouraçamento. “A incapacidade para a liberdade

por parte do povo não é inata. As pessoas não foram sempre incapazes para a liberdade. Portanto, fundamentalmente, eles podem se tornar capazes para a liberdade” (REICH, 1946/1970, p. 218). Se essa inaptidão para se responsabilizar pela própria liberdade não era biológica, mas culturalmente assentada, poderia ser mudada de alguma forma.

Duas importantes tarefas seguem-se disto: 1 – A investigação e elucidação das formas em que a incapacidade do homem para a liberdade se expressa; 2 – A investigação das ferramentas médicas, pedagógicas e sociais necessárias para estabelecer a *capacidade* para a liberdade de um modo mais e mais completo e extensivo (REICH, 1946/1970, p. 325).

Muitos outros momentos da história confirmam este movimento de reação exacerbada toda a vez que as mudanças sociais aproximam o homem de seu funcionamento vital e das manifestações mais explícitas de sua sexualidade. Também no campo da cultura as alterações que dão mais liberdade ao comportamento dos indivíduos, especialmente das mulheres, dos jovens e das crianças são muitas vezes seguidas por fortes ondas de indignação, arroubos reacionários, exortações à antiga moral, à preservação dos velhos valores e costumes.

Na tentativa de compor uma teoria explicativa que permitisse a apreensão da reação política e cultural por meio do fenômeno do encouraçamento, Reich cria o conceito de Peste Emocional.

Nós podemos definir a Peste Emocional como o comportamento humano que, com base na estrutura caracterológica biopática, opera de um modo organizado ou típico em relações interpessoais, isto é, sociais e nas instituições coletivas (REICH, 1949/1990a, p. 508).

Toda a vez que um indivíduo encouraçado sente ameaçado seu equilíbrio neurótico ele reage de forma agressiva, mesmo que seja com violência disfarçada.

O que denotava uma reação saudável de defesa na situação analítica, que necessitava de uma ação terapêutica cuidadosa e perseverante dentro das leis da transferência e da análise do caráter, ganha um novo significado no campo social.

Pessoas encouraçadas, quando se encontram diante de expressões contundentes de vida pulsante se sentem ameaçadas e vão responder de forma enérgica. A hostilidade diante das funções vitais nas crianças, adolescentes e adultos saudáveis passa a ser vista como um fenômeno patológico que precisa ser compreendido e tratado de forma específica. Pouco adianta condenar essas reações, ou mesmo debatê-las apenas no campo do racional. São atitudes ancoradas na ansiedade inconsciente e como tais não estão acessíveis à discussão e mudança voluntária. “A razão do ódio é sempre atribuída a um motivo secundário, criando-se assim uma racionalização” (REICH, 1949/2003, p. 76).

A Peste Emocional ganha um novo contorno por ser uma função em que diversos indivíduos se somam para formar muitas vezes toda uma população agindo de forma patológica. Entra-se no campo da saúde coletiva, já que se propaga como uma epidemia, se expressa em linchamentos, condenações públicas e perseguições em massa, fugindo ao controle da ação individual.

A compreensão do funcionamento inconsciente e estrutural da Peste Emocional, bem como o desenvolvimento de um método consistente para lidar com ela no ambiente da coletividade é tarefa das mais importantes e urgentes. Nenhuma alteração considerável da sociedade estará livre de retrocesso se não for possível enfrentar o furor que ela desperta. Sem meios de confrontar a reação pestilenta de forma efetiva o povo continuará sempre a mercê das inquisições, dos regimes de terror, dos fundamentalismos religiosos e da intolerância. “Pode-se dizer que a esfera da praga emocional coincide com a da ‘reação política’” (REICH, 1949/1990a, p. 508).

Reich (1949/2003) alerta que a retirada pura e simples dos limites da couraça superficial levaria ao mundo da camada intermediária, ao caos e à violência.

O primeiro cuidado de uma revolução sexual que pretenda de fato alterar a estrutura biopsíquica da população deveria ser o de não se render à tentação do caminho mais curto, da pura eliminação das amarras que impedem a manifestação instintual. Isto certamente levaria à irrupção das pulsões destrutivas secundárias, à reação de Peste Emocional.

Para que uma mudança de fato possa acontecer de forma duradoura seria necessário em primeiro lugar distinguir as pulsões primárias das secundárias, permitindo e apoiando que aquelas se manifestem, enquanto estas deveriam continuar sob controle até que este não fosse mais necessário. O crescimento de novas gerações mais saudáveis diminuiria a manifestação das pulsões secundárias pela satisfação das suas necessidades primárias de amor e prazer. As experiências educacionais libertadoras, ao ignorarem essa diferença, acabam por produzir efeitos assustadores em relação à violência, à falta de referências de identificação e a comportamentos caóticos. Esses resultados terminam por justificar e gerar movimentos de retorno a um passado político repressivo e ao modo de educar anterior autoritário.

O conceito de Peste Emocional, assim como o do encouraçamento, não pode servir para se classificar, catalogar, nem tampouco como forma de injúria contra ninguém. Todos os indivíduos criados em nossa cultura possuem certo grau de couraça e por isso estão propensos

a reações pestilentas diante de manifestações da vida desde que elas toquem em seus limites mais profundos.

Torna-se importante detectar claramente as manifestações da Peste Emocional, separando-as das reações agressivas racionalmente justificadas e proporcionais à realidade. Só então será possível diagnosticá-la e tratá-la de forma eficiente.

Na base e por trás das reações de pestilentas está o mecanismo da couraça e a estase sexual por ele proporcionada. Daí a Peste retira sua força e forma emocional, isto é, da segunda camada do encouraçamento, onde está acumulada toda a mágoa e cólera contida pela frustração das funções vitais na infância.

Uma população cuja estrutura média é encouraçada constitui, portanto, uma sociedade sujeita ao crescimento da Peste Emocional. O indivíduo encouraçado perdeu o contato com sua autorregulação e precisa de uma autoridade externa que lhe diga o que deve ou não fazer. Sua estrutura propicia uma identificação sado-masoquista com esta autoridade, cuja base é a necessidade de proteger o equilíbrio precário de seu sistema de defesas. Sua tendência é à intolerância e discriminação dos grupos que não se encaixam ao modelo totalitário. Ele apóia as punições severas como forma de satisfazer suas pulsões sádicas inconscientes, ao mesmo tempo em que reforçam o recalque aumentando o medo de ser punido.

O funcionamento da Peste Emocional explica porque não se faz necessário o modelo conspiratório para a formação de um ambiente totalitário. Hitler e seus comparsas, os regimes fascistas de direita e de esquerda tão presentes no século XX, ou mesmo o sistema descentralizado do capitalismo globalizado, que faz uso da indústria cultural como meio de divulgação, não precisam conhecer as leis da couraça. A exploração das forças inconscientes do indivíduo médio da população pela propaganda oficial e pela construção ideológica não carece de uma compreensão específica desse mecanismo por parte de seus mentores. Sua eficácia se dá pela identificação entre a estrutura média da massa e a de seus líderes e ideólogos. Seu sucesso depende de que “seu ponto de vista pessoal, sua ideologia, ou seu programa possua semelhança com a estrutura média de uma grande categoria de indivíduos” (REICH, 1933/1970, p. 35).

No passado, seus opressores provinham das classes mais altas da sociedade; mas hoje eles provêm da sua própria camada. São ainda mais zés-ninguém do que você, zé-ninguém. Precisam ser mesmo muito pequenos para conhecer sua desgraça a

partir da própria experiência e, com base nesse conhecimento, oprimi-lo com *mais eficácia e mais crueldade* do que nunca (REICH, 1948/1998, p. 22)<sup>15</sup>.

Como atuar frente à Peste Emocional? Reich dedica um de seus últimos livros *O assassinato de Cristo* (1953/1999b) a essa questão. Aí procura decifrar a forma de atuação historicamente repetitiva das reações antivida.

Duas tarefas se tornam claras. A primeira é a da identificação e delimitação dos mecanismos da Peste Emocional nas suas manifestações concretas. Para isso, torna-se necessária a compreensão do funcionamento da couraça e da reação de ódio ao vivo. A ferramenta básica para essa empreitada é a separação entre as motivações conscientes das inconscientes. “As chaves para sair da prisão estão cimentadas na armadura do nosso caráter e na rigidez mecânica do corpo e da alma” (REICH, 1953/1999b, p. 7).

A segunda é a graduação que deverá ser adotada em todos os procedimentos em que os organismos encouraçados se sentirem ameaçados. O rompimento brusco e descuidado com os funcionamentos da couraça sempre resultará em uma forte reação pestilenta. Isto implica em que qualquer mudança substancial só se tornará efetiva em longo prazo. Não se pode esperar por transformações imediatas. O caminho em direção a um modo de vida mais de acordo com as funções vitais é um trabalho de gerações.

A Peste Emocional não se expressa apenas em grandes comoções públicas, mas também em uma tenaz resistência ao diferente, ao novo, à mudança, a qualquer comportamento ou situação que esteja ligada ao espontâneo, ao ritmo vital orgástico. Enfim, qualquer nova circunstância que possa minar o equilíbrio neurótico será vista como perigosa e a ela se reagirá de forma intensa. Depois, esta resposta será racionalizada, transformada em teoria, em ideologia, em moralidade. Essas atitudes reativas muitas vezes se tornam cotidianas, socialmente justificadas e são vistas como atividades próprias de certas culturas e instituições. Desmascará-las como manifestações do ódio ao vivo é uma tarefa difícil, porém necessária.

Em termos individuais a Peste Emocional é a guardiã da couraça. Já no campo social tem sido a defensora do modelo autoritário, da estabilidade, do conhecido, da rotina, enfim, uma força reacionária pronta a combater qualquer modificação brusca que comprometa o

---

<sup>15</sup> Por caminhos metodológicos próprios Adorno chegará a conclusões semelhantes. Quando estuda os padrões da propaganda fascista, encontra, segundo Amaral, que “o recurso à linguagem do inconsciente não se fez em função de qualquer conhecimento prévio de psicanálise por parte dos opressores, mas antes graças à identidade do funcionamento psicológico entre as massas e o líder fascista” (AMARAL, 1977, p. 25).



equilíbrio do encouraçamento; e assim foi examinada por Reich. Em vista das mudanças já discutidas<sup>16</sup> no funcionamento da couraça na última metade do século XX, com sua dinâmica de alterações constantes para fugir ao contato, a defesa da couraça por meio da Peste Emocional pode significar tanto um movimento de retorno aos velhos modelos, quanto uma recusa ao estável. Um *mudancismo* que nunca toca o essencial. “O verdadeiro problema do homem é a EVASÃO BÁSICA DO ESSENCIAL” (REICH, 1953/1999b, p. 6).

A relação entre a função conservadora da couraça caracterológica e a pressão por mudanças da couraça perceptiva, somadas a aceleração das mudanças e transformações do capitalismo tardio e da globalização levam ao surgimento de uma nova onda de reação política e cultural. Enquanto boa parte da população ainda funciona sob o signo do caráter, cada vez mais começam a aparecer indivíduos que utilizam as defesas mais profundas da cisão perceptiva mescladas com os traços do caráter. A multiplicação de estruturas instáveis aumenta ainda mais a volatilidade das relações, incrementando o sentimento de incerteza.

A desestabilização da couraça traz um aspecto de violência e insegurança para as relações cotidianas. Surge a nostalgia dos tempos antigos tidos como mais pacíficos; por uma ética mais sólida; por uma política de segurança mais firme. Acredita-se que de fato o passado possuía essas qualidades como se tivesse realmente sido mais seguro. Recrudescem as disputas religiosas e o fundamentalismo. Renascem grupos políticos de tendência autoritária como o fascismo e o neonazismo.

O caráter solidificado confrontado com a instabilidade reage com um movimento de ódio ao que não compreende. Mesmo a estrutura instável, fóbica e desestabilizada, busca nos traços estáveis do caráter um refúgio. Em defesa de sua tranquilidade procura o recuo aos velhos tempos, ao conhecido e ao dominado. A inconstância é enfrentada com um novo impulso retroativo que se torna uma força política e cultural extremamente potente, principalmente quando manipulada por interesses diversos no campo conservador. Tendência que representa uma nova onda de perigo neofascista, expressa na exigência por controle total, tolerância zero e punições mais abrangentes e mais rigorosas.

Essas considerações ampliam o significado da couraça como currículo-oculto e de seu papel tanto na resistência ao novo, como no *mudancismo*, dentro da sociedade em geral e da educação em particular. Antes, porém, de seguir nessa direção, será feito um retrospecto da

---

<sup>16</sup> No primeiro capítulo.

construção da forma escolar como esta se apresenta hoje, ligando-a ao desenvolvimento histórico da couraça.

### 3

## **A ESCOLA ENTRA EM JOGO: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA ROTINA ESCOLAR NA MODERNIDADE**

“A estrutura biopática do caráter humano é, como tem sido, a fossilização do processo autoritário da história. É a reprodução biofísica da supressão em massa”  
(REICH, 1946/1970, p. 322).

Quando se examina a questão de possíveis mudanças nas escolas, uma das primeiras dificuldades surge do fato de que o senso comum vê a instituição escolar como um produto finalizado, pronto. Não se muda o que é perene. Para que a transformação da educação formal se torne uma possibilidade real é preciso recuperar a noção de sua historicidade.

Segundo Faria Filho, retomar a relação entre a realidade escolar e o seu contexto, seu tempo e seu espaço torna-se uma necessidade na busca por “uma desnaturalização da própria instituição escolar”. Dessa maneira pode-se observá-la não mais como “uma instituição estática e acabada” (2004, p. 152), mas como um fenômeno em constante processo.

As escolas, como hoje as conhecemos e concebemos, começam a se constituir a partir do século XVI, quando as condições sócio-históricas demandam a composição de um espaço educacional específico isolado, com um sistema de graduação em níveis e com um corpo profissional de educadores (JULIA, 2001). Essas características irão determinar um tipo de instituição que até então não havia sido experimentado em nenhum outro momento, em nenhuma outra cultura.

A escola moderna<sup>1</sup> nasce como um local privilegiado para a educação de jovens e crianças, que cada vez mais cedo ingressam em suas fileiras com o objetivo de que adquiram

---

<sup>1</sup> Em todo este capítulo, e nos próximos, se fará algumas generalizações em relação à escola, sem prejuízo da diversidade que pode ser observada em cada escola em particular. O que aqui se busca são alguns princípios funcionais comuns que permitam compreender a ocorrência, bastante generalizada nas escolas de hoje, no Brasil, de algumas formas específicas da educação escolar.

um repertório básico de conhecimentos e condutas consideradas imprescindíveis para viver em sociedade.

Ela surge com pretensões de universalidade. É um imperativo para todos, sem distinção de idade, classe, etnia ou gênero. Crianças cada vez mais novas serão recrutadas e aí mantidas até a maturidade. Esse processo de generalização não é imediato. A própria noção de universalidade vai sendo ampliada com o correr dos séculos, estendendo-se cada vez mais, juntamente com a noção de cidadania.

Durante muito tempo a tarefa educacional será dividida com a família e a sociedade em torno. Levará mais de quatro séculos até que a escola possa assumir um papel bastante significativo na educação de crianças desde a mais tenra idade até a formação da personalidade do adulto. No entanto, já nos primeiros projetos educacionais da Modernidade a extensão do alcance da escola é desejada e anunciada pelos mais diversos pensadores.

A graduação em níveis, embora herdada de modelos anteriores como o romano, vai atingir uma complexidade até então impensada. Já a profissionalização do educador e com ela a criação de um grupo de especialistas distinto dedicado à formação escolar é um fenômeno só ponderável no contexto do desenvolvimento da sociedade burguesa e da divisão funcional que a caracteriza. Com a criação de um corpo profissional surge uma especialização teórica que levará a uma grande produção no âmbito da pedagogia e ao surgimento da didática propriamente dita (JULIA, 2001).

Muitas tendências e necessidades vão entrar em cena para moldar a escola que conhecemos hoje. Esse desenvolvimento, como não poderia deixar de ser, se dá em paralelo com o da civilização ocidental contemporânea assim como com o da estrutura biofísica típica do homem moderno. Trata-se de um movimento em direção à ordem, à higiene e à estética (BAUMAN, 1998), na construção de uma cultura extremamente competente do ponto de vista técnico – daí sua arrogância –, ao mesmo tempo em que problemática no campo da ética.

A forma como a escola é edificada nesse período responde às necessidades ligadas ao plano estrutural econômico do capitalismo que aí se desenvolve, ao discurso que se gera nesse contexto, isto é, à ideologia vigente e aos aspectos culturais e práticos da construção de um espaço específico para a educação. A eficiência desse projeto se torna patente no sucesso de sua constituição. A força positiva da instituição escolar moderna não pode ser de forma nenhuma negligenciada. Não fosse a sua eficácia seria impossível o estabelecimento de um

modelo tão completo e estável, mesmo quando por força de um conservadorismo ele se mostre inadequado para acompanhar as mudanças inerentes ao próprio processo histórico.

O aspecto inconsciente, ligado à estrutura biofísica encoraçada do homem médio na Modernidade, e sua influência na gênese do modelo escolar não pode ser esquecido, uma vez que nem sempre estará em conformidade com o discurso e os aspectos conscientes das propostas pedagógicas aí engendradas.

Há uma relação muito forte entre o caráter comum desse período e a forma que a escola assumirá. Não se está dizendo com isto que a escola se constitui como um encorçamento. A couraça é um fenômeno do universo mental-corporal individual e responde a leis psíquicas, somáticas e biofísicas, enquanto que a escola é uma instituição social e funciona de acordo com outras regras e princípios concernentes ao campo das inter-relações humanas. Entretanto, couraça e conservadorismo da forma escolar formam de fato uma identidade funcional, advindas ambas da incapacidade do homem encorçado de suportar o movimento vivo nas crianças e adolescentes, ou mesmo em adultos que não passaram como eles por um mesmo processo civilizatório. Assim, deve-se ter em mente que, embora em níveis diferentes, uma e outro se correspondem e influenciam.

O exame de algumas das tendências presentes na constituição da forma escolar permitirá perceber a relação de reciprocidade entre a escola moderna e a bio-estrutura encorçada típica desse período.

## **Educação civilizadora**

Uma das principais características da educação moderna é a sua função civilizadora, no sentido de ensinar “boas maneiras”, cortesia, urbanidade.

No século XVI, a civilidade é uma novidade para boa parte da população. Antes disso, apenas os nobres precisavam conhecer os costumes e as formas corretas de se portar na corte<sup>2</sup>. À medida que a aristocracia precisa aceitar em seu meio a nova burguesia com seu poderio

---

<sup>2</sup> De fato, no final da Idade Média, a própria aristocracia precisou aprender normas de comportamento cortês. Os primeiros tratados de cortesia são produzidos com este fim e servirão de base para os trabalhos visando um público mais amplo que surgirão depois (ARIÉS In: ERASMO, 1530/1978).

econômico, torna-se necessário que esses incultos aprendam a se comportar com cortesia. “Aqueles que a sorte fez plebeus, pessoas de condição humilde, e mesmo camponeses, devem esforçar-se tanto mais por compensar com as boas maneiras as vantagens que o destino lhes recusou” (ERASMO, 1530/1978, p. 108).

As normas de cortesia são aprendidas primeiramente em família, com preceptores e até de amigos. “Se algum dos teus amigos atentar contra elas por ignorância, caso isso valha a pena, é de bom tom chamá-lo à parte e avisá-lo com cuidado” (ERASMO, 1530/1978, p. 108).

Aos poucos, a escola se encarregará de garantir que as condutas adequadas sejam conhecidas da maior parte possível dos indivíduos da nova geração. Ariés, no prefácio à obra de Erasmo, nos conta que os diversos tratados de civilidade que seguem o exemplo deste serão adotados nas escolas francesas nos três séculos seguintes como aprendizado obrigatório (In: ERASMO, 1530/1978). Dessa forma, os protótipos de conduta desenvolvidos originalmente para a aristocracia e sua vida na corte gradualmente vão se tornando sinônimos de civilidade e padrão de comportamento universal (ELIAS, 1939/1994).

É verdade que a civilidade ocidental moderna segue modelos de estética, higiene e conduta moral com o objetivo tornar mais agradável e amena a coexistência. Ensina-se a não pegar a comida comum com a mão, a não cuspir, a lavar-se adequadamente. E também, quando se deve falar, como se deve portar diante de outros, especialmente aqueles mais importantes (autoridades, idosos), e todo o tipo de atitude para evitar causar desgosto às pessoas com que se deve conviver. Entretanto, essas condutas não são naturalmente deduzidas. Na verdade foram retiradas de uma tradição da aristocracia medieval, à qual foram adicionadas noções cada vez mais restritivas de acordo com crenças tidas como cientificamente fundamentadas. Boa parte desses costumes é considerada extremamente inconveniente e desagradável por integrantes de outras culturas.

A função civilizadora da escola possuiu uma força positiva de aglutinação cultural que deu primeiramente a toda a Europa e depois a grande parte do planeta uma homogeneidade, permitiu a integração e um forte ímpeto de desenvolvimento.

Ainda hoje, muitas vezes a escola cumpre essa função diante de grupos desestruturados pela miséria ou pela destruição provocada pela invasão da própria cultura ocidental. Em muitos casos é a escola que precisa ensinar regras básicas de higiene como escovar os dentes, como tomar banho, como se portar à mesa. No Brasil do início do século XX, por exemplo, firma-se “a convicção de que as medidas de política sanitária seriam

ineficazes se não abrangessem a introjeção, nos sujeitos sociais, de hábitos higiênicos, por meio da educação” (CARVALHO, 1997, p. 283).

A adaptação aos padrões culturais promovida pela escola também tem um papel econômico e político. As propostas higienistas da década de 1920, no Brasil, têm claramente como um de seus principais objetivos “civilizar” as populações negras e mestiças tornando-as aptas para o trabalho e o progresso (CARVALHO, 1997).

Por outro lado, a escola serviu também como um pólo desestabilizador de outras etnias. Desde as escolas jesuítas que catequizavam os demais povos do mundo, até as atuais missões religiosas junto aos índios, a história se repete. O papel devastador das missões nas comunidades até então isoladas é muito bem retratado por Malinowski (1929/1983) quando relata os danos causados aos trobriandeses pela ação destas. Enquanto aquelas tribos que se mantiveram distantes do contato com civilização ocidental permaneceram coesas, e seus integrantes conservaram seu caráter amigável, solidário, basicamente honesto e franco, na ilha em que a missão se instalara os habitantes eram competitivos, conheciam os mais variados tipos de crime e agiam com falsidade. Juntamente, com os ensinamentos ministrados haviam adquirido todos os graves defeitos e problemas da cultura européia.

A maneira como a escola ainda hoje se coloca diante de comunidades formadas por uma população com diferentes costumes e crenças é muitas vezes impositiva, intransigente e autocentrada. Educadores se apresentam como portadores da “verdadeira civilização”, causando um distanciamento e uma desconfiança que impedem que a comunidade veja a escola como um espaço seu<sup>3</sup>. Condutas são ensinadas e exigidas sem que haja uma preocupação em verificar se elas correspondem ao que é praticado naquele grupo específico.

Não é por acaso que a escola muitas vezes sofre ataques violentos por parte de seus alunos e mesmo das comunidades em que estão inseridas. Essas reações precisam ser encaradas para além das críticas à falta de educação e estruturação familiar dos jovens de hoje. Elas representam uma atitude legítima diante de uma imposição de poderes alheios que desconhecem e ignoram os interesses daquela população.

---

<sup>3</sup> A este respeito, a diretora de uma das escolas em que trabalhou o autor em uma cidade do litoral fazia a *mea culpa* recordando que quando chegou ao local como professora costuma exortar seus alunos questionando-os: “Você pretende permanecer ignorante e ser pescador como seu pai?” Esta não é certamente uma forma generalizada, muito embora, de maneira não tão explícita e desrespeitosa, no espírito de boa parte da atitude da escola em relação a seus alunos esteja implícita esta noção de inferioridade da cultura destes.

O assalto institucional ao seu modo de vestir, sua linguagem, seu estilo de vida e sua sensualidade não é aceita passivamente por muitos desses estudantes. De formas criativas, e frequentemente autodestrutivas, esses estudantes, rejeitam e ridicularizam as mensagens e demandas dos currículos expressos e ocultos da escola (GIROUX, 1981, p. 97-8).

Bowles e Gintis descrevem as dificuldades para a implantação da obrigatoriedade do ensino, no século XIX nos EUA. No uso da escola como ferramenta de integração de todas as crianças “a inferioridade dos estrangeiros era dada como certa” (BOWLES e GINTIS, 1977, p. 28). A forte recusa por parte dos imigrantes irlandeses exigiu das autoridades o uso de força armada para fazer valer sua posição e colocar os filhos desses “novos americanos” dentro da escola.

A função civilizadora da escola faz parte de uma “guerra” expansionista, uma invasão cultural que leva a tradição hegemônica eurocêntrica aos mais distantes rincões. Nesse processo, como não poderia deixar de ser, está embutida uma violência que suscita respostas indesejadas. No Brasil, a presença da escola pública nas periferias encontra uma resistência que não parte de um movimento esclarecido, mas tem um caráter defensivo expresso na violência contra educadores e às próprias instalações. Esta reação tem sido atribuída a uma falta de educação e à perda do respeito, quando uma análise de sua legitimidade poderia ajudar na compreensão desses fenômenos.

Nos primeiros séculos da Era Moderna, são os sentimentos de embaraço, de delicadeza e sensibilidade que justificam a boa educação exigida. Com o passar do tempo a noção de higiene e, com ela, os complexos meios para evitar o nojo e as impurezas tomam o espaço central nos códigos de boa conduta (ELIAS, 1939/1994). A civilização ocidental se caracterizará pela limpeza, pelos hábitos de higiene e pela repulsa de tudo o que possa significar fluídos e secreções. Essa obsessão pela higiene reflete uma característica típica do encouraçamento que se refere ao esforço da criança para não permitir que suas funções vitais sejam percebidas. O empenho para não fazer nada que possa ser considerado mal-educado, como cuspir, cutucar o nariz, soltar gases, arrotar e muitos outros gestos e ações condenadas pela etiqueta, cria uma aversão extrema a qualquer uma dessas expressões. A angústia causada por todo hábito diferente que possa não se encaixar nesses padrões de boa maneira irá determinar boa parte das dificuldades na convivência e aceitação do (culturalmente) diferente. É uma das forças inconscientes mais poderosas na construção do preconceito e da intransigência. Portanto, a cortesia, ao mesmo tempo em que proporciona um modo de agir comum que facilita o convívio, promove a intolerância com o desigual. O esforço para



controlar os próprios instintos cobra seu preço na impossibilidade de aceitar o comportamento daqueles que não agem da mesma forma.

De fato, os princípios de civilidade desenvolvidos pela educação moderna compõem um verdadeiro treinamento de restrição aos instintos. A cortesia aí praticada é herdeira da filosofia cristã medieval de condenação da carne.

A tendência para o encouraçamento e para a repressão das funções vitais está presente em praticamente todo o processo histórico conhecido de nossa cultura. Desde os gregos, encontramos textos explicitando a preocupação com os instintos, a busca pela purificação por meio do ascetismo, da negação dos prazeres, da resistência às necessidades do corpo. Embora os gregos estivessem muito longe ainda da condenação da carne que se tornaria regra no período posterior do cristianismo, os ensinamentos de Sócrates que nos chegaram por meio de Platão não deixam margem a dúvidas quanto à tendência restritiva dos prazeres e da sexualidade em seu pensamento (FOUCAULT, 1984)<sup>4</sup>. A preocupação aí presente demonstra claramente que as funções vitais já não encontram mais um ambiente cultural positivo. Nietzsche (1871/1999) aponta Sócrates como o inaugurador da filosofia da razão contra a vida, da “racionalidade contra instinto”, enquanto Adorno e Horkheimer (1947/1985) lembram que já na Odisséia o tema é contemplado. Ulisses para resistir às sereias e chegar ao conhecimento deve abdicar de sua liberdade e de seu corpo.

A história da repressão à sexualidade, segundo Reich (1932/1974), surgiu há milhares de anos com o advento da sociedade patriarcal, portanto, muito antes do surgimento da civilização grega e, conseqüentemente, também da Era Moderna. E ainda que a Renascença se inicie com uma retomada de princípios e valores filosóficos já colocados na antiguidade clássica – sem que isto signifique, evidentemente, um recuo para os padrões de tolerância e liberdade de costumes de então – as características da restrição aos instintos nessa renovação

---

<sup>4</sup> Foucault desenvolve sua história da sexualidade não em busca de um discurso repressivo que teria a função de restringir a sexualidade, mas para demonstrar que um poder normatizador se instala a partir de uma preocupação sempre maior com “dizer” o sexo (BARRETO, 2007). Ainda assim, falar cada vez mais de sexo, pode ser compreendido, em uma ótica reichiana, como uma resistência ao funcionamento espontâneo que demonstra já o surgimento de uma bioestrutura encouraçada. Incitar a uma sexualidade padronizada e regrada é criar uma segunda natureza e, portanto, coibir o funcionamento dos prazeres espontâneos. Em Foucault o discurso é o *locus* do poder, já para Reich, discurso e estrutura se retroalimentam através das práticas educacionais a eles associadas.

são claramente mais contundentes, determinando as configurações típicas de encouraçamento que daí surgem.

A perspectiva reichiana observa a civilização ocidental moderna como um estágio específico no processo gradual de encouraçamento por que vem passando o homem a milhares de anos.

O desenvolvimento da humanidade até aqui tem se caracterizado pelo aumento da restrição sexual. Em particular, o desenvolvimento da civilização patriarcal e da sociedade atual ocorreu de mãos dadas com a crescente fragmentação e supressão da genitalidade (REICH, 1933/1990a, p. 172).

Os gregos quando propunham uma estética da ascese tinham em mente apenas os homens livres, já a Modernidade quer trazer todos os seres humanos, homens, mulheres, crianças, para o mundo da razão e da dominação dos instintos. Tarefa que será feita tanto no campo da exortação e da catequese, como no campo do controle e da disciplina. A era moderna se caracteriza por essa busca da ordem, contra a ambivalência, que vai determinar a necessidade de homogeneidade e, em última instância, o isolamento e até extermínio (genocídio) do estranho. Nessa prática, cabe ao “Estado jardineiro” (BAUMAN, 1999, p. 35) a tarefa de limpeza, organização e supressão do refugo. Para isto, muitas vezes utiliza a escola como ferramenta capaz de ordenar as mudas e eliminar as ervas daninhas.

A contenção não é mais uma opção pessoal com vistas a um aperfeiçoamento a que o indivíduo livre pode escolher se dedicar, mas uma obrigatoriedade a que todos devem ser submetidos. Aliás, a restrição dos instintos e a criação de uma “segunda natureza”, mais polida e domada, são tidas como condição primeira para a participação social e para a própria liberdade. Na construção desta sociabilidade o mecanismo de estruturação da couraça com o surgimento do contato substituto tem um desempenho fundamental.

Entretanto, em seu papel como um fenômeno social e como um elemento da estrutura do homem moderno, esta função do contato substituto é uma formação histórica, isto é, originou-se em um ponto definido na história e é, portanto, transitória (REICH, 1945/1990a, p. 328).

O ideário da Modernidade vai sempre se encontrar no dilema entre a ordem e a liberdade. Quanto mais se anuncia a liberdade como inerente ao homem, mais se exige que ele primeiro seja preparado para ela por meio da disciplina e da restrição aos instintos. “Constituir a ordem foi uma guerra de atrito empreendida contra os estranhos e o diferente” (BAUMAN, 1998, p. 28).

Para Kant, apenas a disciplina heterônoma na primeira infância pode domar o pequeno selvagem transformando-o em um homem capaz de vida moral. “A disciplina submete o

homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis” (KANT, 1803/2002, p. 13). A noção de que é necessária uma educação disciplinar prévia para possibilitar o próprio desenvolvimento da liberdade será paradigmática para algumas das posições mais discutidas na educação hoje em dia. A idéia básica é a de que o homem nasce um animal selvagem, que para tornar-se humano e, mais ainda, moral precisa passar por um período de aculturação em que a disciplina aprendida de seus educadores o torna capaz de abandonar a tirania dos instintos. Só então ele se tornará um indivíduo capaz de, por meio do pensamento crítico, escolher o comportamento moral.

Por trás dessas idéias encontra-se a concepção da natureza humana e dos instintos como sendo opostos à própria humanidade, à razão. Esse entendimento prepondera na cultura desde Sócrates até a moral ascética do cristianismo e chega à Modernidade quando encontra plena justificativa na crença de que a razão libertará o homem de sua própria barbárie. A verdadeira educação moral, a formação da mente capaz de conceber o dever, só é possível após o trabalho de construção de uma índole propícia a isto.

A própria noção de infância na Modernidade é construída em oposição à maturidade racional. A criança, portanto, é o anti-homem, que precisa ser domesticado para a vida em sociedade. A criança é vista como aquela que ainda não é racional, ainda se atém ao mundo oral em oposição ao mundo letrado, ainda não possui um domínio sobre si mesma, sobre seus instintos e, portanto, ainda não pode viver no mundo adulto. “Na Modernidade incipiente, a infância encarna a tradição medieval, ou seja, uma atitude epistêmica e moral que se pretende transformar radicalmente” (WEINMANN, 2008, p. 95). A escola terá a função de construir esta passagem.

Os anos escolares não são mais vistos como um período da vida, mas como uma fase preparatória. Como aponta Anísio Teixeira em sua introdução para o livro *Vida e Educação* de John Dewey: “A idéia de que a escola era uma “preparação” ganhou, na velha escola, até nos menores detalhes dos exercícios escolares, uma expressão definida” (In: DEWEY, 1959, p. 39). O sofrimento imposto à criança pelo processo que inculca a disciplina se justifica por seus supostos resultados futuros. A criança sofre agora para se tornar um bom adulto mais à frente. Ouve-se a criança perguntar: “quantos anos de escola eu ainda tenho pela frente?” E reconhece-se a dúvida: “quanto tenho que esperar para viver de verdade, ou ainda, quanto tempo me resta de renúncia instintual praticamente absoluta antes que eu possa aproveitar a vida?”

Entretanto, a educabilidade das crianças só pôde ser postulada a partir de um outro enunciado: aquele que as reconhece portadoras, ao mesmo tempo, de uma falha constitucional e da capacidade de reparar essa precariedade, mediante o auxílio educacional adulto. É em torno desses enunciados que se constitui o discurso educacional moderno, o qual, em sua pretensão de cientificidade, constrói a infância como objeto de saber e a escolarização como instrumento de poder (WEINMANN, 2008, p. 105).

A edificação de uma “segunda natureza” disciplinada está diretamente relacionada a uma mudança que se processa na sociedade moderna. A passagem do poder da autoridade que devia ser reconhecida e acatada mediante castigo para a sociedade disciplinar, onde o poder é introjetado, de forma que não precisa ser obedecido por temor, mas se torna uma necessidade pessoal (FOUCAULT, 1987).

Em uma perspectiva reichiana, este processo só é possível devido ao mecanismo de encouraçamento<sup>5</sup>, à constituição de um caráter sólido, civilizado. Este, uma vez assumido, se espalha nas relações pessoais tornando educadores e educandos em parte de um sistema de disciplina onde o controle é exercido em rede, de forma praticamente automática, sem que seja necessária a presença de uma autoridade continuamente instigando todos ao comportamento desejado. Nesse quadro, o principal mecanismo para garantir a conduta adequada não é mais a ameaça de punição, mas a vergonha. Aquela, quando muito, serve de reforço para um mecanismo interno ao indivíduo, baseado em um sistema de humilhação e culpa que se torna impresso na firmeza de seu caráter.

Esta tarefa de formação do “bom caráter”, isto é, o caráter crônico, restritivo, capaz de reprimir as funções vitais que não têm lugar neste novo mundo de boas maneiras, será uma das principais funções e, em alguns momentos, mesmo a espinha dorsal da escola. “Que, antes de tudo, se eduquem os costumes das crianças, de modo que obedeçam com prontidão ao menor sinal do professor” (COMÊNIO, 1657/1985, p. 232). A pedagogia de La Salle, com seu silêncio e sua vigilância cabal, inaugura um ardor disciplinar que é

... não apenas corretivo como o comeniano; tampouco é somente repressivo e preventivo (com prevaência do segundo termo) como sugere Narodowski; mas é, sobretudo, constitutivo do ser infantil. Panoticamente inspirado ele implica um sistema de vigilância generalizado do aluno, que torna virtualmente prescindível a presença do professor. Sua complexa maquinaria de poder pressiona o escolar no sentido de que incorpore a vigilância de si próprio e elabore-se como sujeito de infância, isto é, assujeitado a uma racionalidade moral que lhe é estranha (WEINMANN, 2008, p. 123).

---

<sup>5</sup> Ver nota sobre a disciplina corporal e a couraça no capítulo 2.

Entretanto, até que, no final do século XX, a escola esteja apta a receber a criança em sua primeira infância, é no ambiente familiar que se darão os primeiros passos de sua conformação à cultura. Será aí que ela aprenderá “na carne” o que é ou não cabível, desejável, possível de ser expresso. Ainda hoje se assiste ao debate se cabe à escola ou à família educar a criança para que ela adquira um comportamento ético.

Esse plano disciplinador da mente e do corpo, que iniciado na família é completado na escola e na vida social, se torna cada vez mais detalhista, mais ordenado e higiênico, à medida que vai se desenvolvendo o pensamento filosófico e científico. Couraça e cosmovisão se retroalimentam de forma que a cada nova geração “bem educada”, mais exigências se faz para a próxima. Nesse caminho será forjado um conceito muito especial de civilização que Norbert Elias descreve da seguinte forma:

Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas “mais primitivas”. Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de *sua* tecnologia, a natureza de *suas* maneiras, o desenvolvimento de *sua* cultura científica ou visão do mundo, e muito mais (ELIAS, 1939/1994, p. 23).

O final do século XIX parece ser o ápice dessa evolução, com a sua “moral vitoriana” largamente difundida. Frequentemente, quando se olha retrospectivamente, a impressão que se tem é a de que antigamente a moral era mais rigorosa. Entretanto, esta é uma constatação válida apenas para a época mais próxima, referente ao último século. Antes disso, boa parte da população desconhecia as regras impeditivas. Apenas em alguns círculos religiosos, ou na classe alta, por exemplo, as mulheres eram mantidas à distância de homens e as crianças separadas do mundo adulto; apenas uma parte da população devia seguir as regras da etiqueta. Para a imensa maioria da população, trabalhando em fábricas, ou no campo, e vivendo em condições absolutamente precárias, boa parte das questões relativas à moral e aos bons costumes nem sequer se colocava.

A universalização da moral restritiva é tarefa gradativa dos últimos séculos, sendo parcialmente executada pela própria educação civilizadora praticada nas escolas, que ainda hoje não alcançou boa parte da população mundial, especialmente nos países periféricos. Evidentemente, no chamado mundo desenvolvido há um maior grau de homogeneização da cultura “civilizada”. Aí também a intolerância e o preconceito se mostram mais significativos. Essa padronização atinge um nível bastante generalizado na segunda metade do século XIX, quando surgem os primeiros programas estatais de educação universalizada. Reich (1933/1970) destaca o papel político de enfraquecimento das forças verdadeiramente

revolucionárias das classes trabalhadoras da Alemanha, no final do século XIX e começo do século XX, por meio de sua assimilação aos valores, à educação e a estrutura biofísica da classe média<sup>6</sup>.

Não é de se estranhar que as descobertas de Freud e, posteriormente as de Reich, tenham aparecido exatamente quando a repressão à sexualidade havia chegado ao seu momento de maior intensidade. Isto, tanto do ponto de vista da abrangência de funções vitais de que ela cuidava, quanto da perspectiva de sua generalização na sociedade. A psicanálise freudiana, apesar do potencial crítico de suas primeiras formulações acaba por tomar partido da civilização e da repressão, dando chancela científica à disciplina civilizadora e ao cerceamento da vida instintual da criança. “Os infantis freudianos são sexuados e mortíferos. Todavia, precisam praticar a renúncia pulsional para poderem inscrever-se na vida civilizada” (WEINMANN, 2008, p. 229).

Reich, por seu lado, retoma o potencial crítico de algumas das primeiras proposições freudianas, sugerindo uma revisão completa da postura da sociedade em relação à vida instintual da criança. Ele vai relacionar diretamente essa intensidade da repressão aos instintos infantis buscada pela educação desse período com o surgimento de fenômenos como o nazismo (REICH, 1933/1970)<sup>7</sup>, já que indivíduos criados na repressão, e na ausência de contato consigo mesmo, não podem assumir a responsabilidade por suas próprias vidas, necessitam de uma autoridade forte que substitua o pai ausente.

Nesse sentido, o *Führer* é a encarnação sem falhas do Deus fundador da moral da Modernidade, morto pelo racionalismo iluminista, mas ressuscitado sob a forma de uma moralidade laica. Pai supremo de uma horda de infantis, dele emana toda lei. Amado e temido pelos filhos da pátria, é seu modelo de identificação. Instalado no ponto de intersecção entre a soberania e a disciplina, exhibe-se a todos, ao mesmo tempo em que tudo vê sem ser visto. Por seu intermédio, as instituições disciplinares – famílias, escolas, fábricas, exércitos, dentre outras – recobram sua autoridade. E, em um regime disciplinar revigorado, os infantis permanecem sob a injunção de renunciar ao que têm de disruptivo (WEINMANN, 2008, p. 226).

A crescente restrição das funções vitais propugnada pelos moralistas modernos, ao contrário do que eles supunham, não resulta em uma sociedade livre de vícios e de violência.

---

<sup>6</sup> Bowles e Gintis (1977) chamam atenção para o papel que a escolarização terá no mesmo período nos Estados Unidos, ao trazer para o mundo do trabalho tanto as populações das comunidades fechadas da Nova Inglaterra, quanto os imigrantes e seus descendentes.

<sup>7</sup> Mais tarde, Adorno e seus colegas da Escola de Frankfurt, em especial, Marcuse no livro *Eros e civilização* (1955/ s/d), chegarão a conclusões semelhantes.

Não produz uma estrutura de caráter no homem comum que esteja de fato apta para a vida em sociedade, mas acaba por constituir a couraça biopática, agente determinante da barbárie e do totalitarismo.

Nunca, até então, a estrutura da couraça do homem comum atingiu o mesmo grau de cronicidade e de padronização. E hoje, depois que as mudanças estruturais do capitalismo globalizado, aliadas às críticas e movimentos por mudanças culturais alteraram a forma como a sociedade encara as funções vitais, estamos colhendo os frutos do caos e da violência advindos do forte encouraçamento da população em geral.

A advertência de Reich (1942/1975a), feita antes que esses fatos ocorressem, de que o rompimento puro e simples com a camada superficial do encouraçamento não levaria ao contato com as pulsões primárias responsáveis pelo funcionamento vital, mas traria à tona em primeiro lugar as pulsões secundárias, o caos, a violência e a perversão da sexualidade, se mostrou correta. Os eventos do final do último século e início deste comprovam as previsões da teoria reichiana.

## **Compartimentando a vida**

Outra característica típica da escola que se engendra desde o início da era moderna é o seu distanciamento em relação à sociedade. A instituição escolar nasce entre muros.

O primeiro grande modelo escolar desse período foi criado pelos jesuítas para poder executar sua tarefa de recuperação e propagação da tradição papal, fazendo frente ao movimento da reforma e servindo como instrumento de catequização e conquista de novos adeptos. Sua constituição foi um trabalho coletivo de mais de cinco décadas de experiências em diferentes condições e lugares que, ao final do século XVI, resultaram em um grande tratado, a *Ratio Studiorum*, em que se estabelecia o sistema que deveria ser adotado por todas as instituições da Ordem. Nele, como afirma Franca em seu prefácio à edição da *Ratio*, é possível reconhecer a contribuição da tradição escolástica por meio da Universidade de Paris, assim como do regime disciplinar dos mosteiros, além da influência da experiência militar de Ignácio de Loyola, reconhecidamente um dos segredos do êxito da obra da Companhia (In: O MÉTODO, 1952).

O protótipo jesuíta de educação pretende isolar as crianças, afastando-as das impurezas do mundo exterior. Para isto, cria-se um novo ambiente, limpo, sem máculas, sem vícios e sem pecados. Nem mesmo a língua comum utilizada do lado de fora dos muros pode ser falada, dentro da escola usa-se apenas o latim. Estuda-se a cultura clássica devidamente expurgada de seus aspectos pagãos e, principalmente, mantêm-se os alunos a salvo das tentações e da má influência da sociedade.

A construção desse espaço à parte, área de proteção, mundo ideal, serve ao propósito de educar as novas gerações para serem bons cristãos, não contaminados pelo despudor, pelo pecado e pela perdição presentes na coletividade ao seu entorno. As crianças não deveriam estar expostas aos vícios e defeitos da sociedade. Na escola elas iriam encontrar um mundo purificado, imaculado, feito à imagem de Deus, para formar um novo homem (SNYDERS, 1977).

A concepção da escola como lugar apartado vai estar presente não apenas nas propostas dos jesuítas. Para Comênio “a escola deve estar num lugar tranquilo, afastado dos ruídos e das distrações” (1657/1985, p. 225). Há uma necessidade de encontrar um espaço especial onde as crianças estejam disponíveis para a influência dos educadores e de ninguém mais. A idéia de que a sociedade vai exercer uma influência nefasta sobre a criança está expressa em quase todo o ideário moderno dos projetos religiosos mais radicais até em Rousseau. Reforçada pela concepção de inocência infantil justificará o aparecimento da instituição escolar com as características de apartamento que se espalha de tal maneira a ponto de ser considerada como natural.

Por outro lado, a própria noção de infância na Modernidade surge como o negativo do mundo adulto, a falta de razão e de maturidade. A escola servirá, portanto, não apenas para educar a criança que é considerada incompleta e protegê-la da sociedade em seu entorno, mas para isolar o elemento não racional, não compatível com o funcionamento moral disciplinado, em uma função análoga a da instituição do hospício e a da prisão. A reclusão da infância em um ambiente especialmente construído para abrigá-la livra a sociedade de sua má influência, da mesma forma que protege a inocência infantil.

O isolamento da escola deu a ela a característica de instituição independente que permitiu que chegasse aos dias de hoje com um papel próprio, autônomo. Também fez com que ela se distanciasse da vida comum de tal forma que boa parte da cultura escolar se desenvolveu distinta da civilização ao seu redor (CHERVEL, 1990).



Com o passar dos anos, muitas experiências educacionais diferentes foram surgindo e a escola conheceu diversas possibilidades sem que a noção de insulamento perdesse sua força. A escola se torna um espaço que não faz parte da vida da comunidade em que está inserida, muitas vezes recusando-se a permitir que esta se aproxime. Até chegar aos dias de hoje quando o argumento da proteção e da libertação das crianças da má influência da vida social em torno da escola é utilizado para justificar a necessidade de manter os educandos sob sua tutela pelo maior período de tempo possível. Vide as recentes discussões para proposição da escola pública integral.

O isolamento da escola, embora tenha sido um impulso positivo para que esta surgisse como um instrumento civilizador poderoso, tornou-se um dos maiores problemas da instituição nos dias de hoje. Obriga-a a proteger-se com grades e muros, a olhar desconfiada para a comunidade e a impedir seu acesso, mesmo quando diversas experiências de utilização de seu espaço como um centro de cultura público apontam para as vantagens de sua abertura e integração.

Da mesma forma que a escola separa e isola em relação ao mundo exterior, em seu interior essa tendência vai gerar uma grande atomização.

Dividem-se as classes, primeiro por nível de aprendizado, segundo as necessidades da didática. Tanto o padrão dos jesuítas como as propostas das escolas protestantes buscam separar as turmas de acordo com o grau de conhecimento em que se encontram, utilizando os modelos romanos e medievais de graus, ou estágios de progresso. Mais tarde essa divisão se fará por grupos de idade próximas até chegar, do século XIX ao XX, ao modelo anual seriado.

Para facilitar o ensino repartem-se os conhecimentos a serem estudados, criam-se blocos de tempo e espaço apartados para cada disciplina. Afastam-se meninas de meninos, bons alunos de seus colegas menos comportados ou menos dotados. Usam-se avaliações de conteúdo e conduta para classificar turmas. Com o desenvolvimento da psicologia escolar os testes de inteligência serão utilizados para distribuir os grupos. A escola será destinada diferentemente segundo a classe social e o poder econômico.

A tendência atomista da escola não conhece limites e combina-se de forma exemplar com essa mesma disposição no desenvolvimento epistemológico da ciência. Essa tendência para a compartimentação também pode ser observada no próprio arcabouço caracterológico do homem moderno. Para entender essa relação é preciso examinar algumas características básicas de sua estrutura biofísica.

Em primeiro lugar trata-se de uma couraça periférica, ligada ao caráter social, que dá ao ser humano encouraçado uma atitude típica superficial e o separa definitivamente de seus sentimentos mais profundos. Diferente, por exemplo, da couraça da cisão esquizofrênica, que se estabelece no nível perceptivo e permite um contato com sentimentos ligados ao cerne do funcionamento vital. “O *homo normalis* bloqueia inteiramente a percepção do seu funcionamento orgonótico básico por meio do encouraçamento severo”. (REICH, 1949/1990a, p. 402). A superficialidade da couraça dá a ela uma característica de distanciamento. O homem da época moderna cada vez mais se afasta de si e do mundo que o cerca, isolando-se – ao menos do ponto de vista de sua personalidade mais profunda – da realidade externa. Essa característica, como foi visto no primeiro capítulo, está na própria base do primeiro conceito de couraça.

Junto com essa incrustação que o distancia de si e do mundo surge a necessidade de repartir os departamentos de sua experiência. Assim, o funcionamento da estrutura de caráter encouraçado é compartimentada internamente. O homem comum, adaptado à forma cultural da era moderna, terá um comportamento, uma ética e uma maneira de encarar o mundo em seu lar, junto à família e outra conduta totalmente diferente quando no bordel. Terá ainda outra diversa na igreja, ou no trabalho e assim por diante (REICH, 1949/1990a).

A experiência compartimentada protege a pessoa de encarar o mundo de uma só vez. Enfrentar a realidade como um todo significaria para ele penetrar no labirinto proibido da vida, o que seria uma prova enlouquecedora. Se essa vivência lhe fosse possível ele não mais necessitaria da couraça. Para enfrentar as sensações e o sentimento da experiência integrada sem romper-se em uma cisão esquizofrênica é necessário um funcionamento bastante saudável, com uma economia energética apta para a descarga orgástica (REICH, 1949/1990a). Essa incapacidade para a vivência unificada por parte do homem encouraçado exigirá que a realidade seja examinada sempre de forma atomista e gerará a constante necessidade de subdivisões sempre menores. As contradições e dificuldades geradas pelo encontro das novas estruturas virtuais, com seu comportamento volátil, que desconhece fronteiras e divisões, com a escola forjada no ambiente atomista, serão examinadas mais adiante.

## Vigilância e controle

No intento de proteger, formar e civilizar o infante a escola moderna vai lançar mão de uma tática que se transformará em seu mecanismo mais evidente e característico, a vigilância e o controle.

Há sempre uma desconfiança básica em relação aos instintos da criança que é simultaneamente vista como inocente e pecadora, pura e perversa, honesta e mentirosa, bondosa e cruel. Essa suspeita demanda um constante controle de suas atividades, desejos e pensamentos. A criança deve ser ensinada a confessar seus mais leves deslizes em ação e em espírito. A rotina escolar precisa ser planejada para evitar as falhas, o espaço livre para o ingresso da tentação. No regulamento das escolas de Port Royal de 1721 lê-se: “É preciso vigiar as crianças com cuidado, e jamais deixá-las sozinhas em nenhum lugar, estejam elas sãs ou doentes” (PASCAL Apud ARIÉS, 1960/1978, p. 141-2).

Na escola jesuíta vemos a disciplina militar dar conta dessa tarefa. A *Ratium* é bastante meticulosa na descrição dos deveres, obrigações e punições, sempre insistindo na obediência ao superior e na prestação de contas. Para a garantia da ordem será nomeado

“em cada classe um censor público, ou, se não soar bem o nome de censor, um decurião-chefe ou pretor, e para que seja mais respeitado pelos condiscípulos deverá ser distinguido com algum privilégio e terá direito de impor, com a aprovação do mestre, algumas penas menores aos companheiros” (O MÉTODO, 1599/1952, p. 174).

Em Comênio é o sistema de controle em ramos:

Se os alunos forem divididos em várias turmas, por exemplo de dez alunos cada uma; e se se colocar à frente de cada uma um aluno que vigie os outros, e à frente desses chefes de turma, outros alunos e assim sucessivamente até o chefe supremo (COMÊNIO, 1657/1985, p. 281).

O próprio espaço escolar deve ser desenhado para tornar mais fácil a tarefa da vigilância. Nesse sentido o projeto do panóptico de Bentham é imbatível. Ao criar a sua famosa torre de vigilância que permite observar todos, todo o tempo, explicitou as bases daquilo que deveria ser feito nas instituições de controle como prisões, hospitais e escolas. No que diz respeito a estas ele sugere que as crianças se possível deveriam estar todo o tempo sob o olhar do mestre (BENTHAM, 1787/2000). Embora a arquitetura escolar não tenha seguido essas recomendações ao pé da letra, sua influência é clara na forma como a escola se organiza em dispositivos como o das janelinhas nas portas das classes que permitem sempre observar o que acontece em seu interior sem que seja necessário abrir a porta.

Toda a atividade escolar está submetida ao regime da vigilância e do controle cada dia mais minucioso e abrangente. As escolas que oferecem a possibilidade dos pais conferirem pela internet o que seus filhos estão fazendo a qualquer momento são apenas a versão mais atualizada de um mecanismo sempre presente; são a realização tecnológica do panótico que assim, finalmente, chega de fato à escola.

Outros elementos desenvolvidos para o controle constante são os relatórios que sempre são verificados e transmitidos a superiores. As visitas periódicas de supervisores e a imensa burocracia que atola a mesa de diretores impedindo-o de utilizar o seu tempo para organizar o projeto pedagógico da escola são exemplos desse sistema. Alunos, professores, coordenadores aprendem desde cedo que mais importante do que fazer alguma coisa de fato é garantir que os formulários estejam todos preenchidos de forma correta dentro do prazo. Qualquer desvio do padrão deve ser relatado e suprimido. Não importa que não seja viável nem desejável verificar todos esses dados. O imprescindível é que se tenha sempre a sensação de que alguém pode estar conferindo a qualquer momento. Isto basta para criar a sensação de onipresença. Aliás, onde a vigilância não pode alcançar, a idéia de que Deus tudo vê vai preencher a lacuna (REICH, 1933/1970).

Nesse contexto, também, os exames, as provas, pouco servem para uma avaliação mais profunda do processo de aprendizado. Sua principal função é a punição, a ameaça que permite manter o poder do professor. Propicia ainda que se conheça melhor o indivíduo. A escola fará o registro do indivíduo, manterá sua história arquivada para futuras averiguações (FOUCAULT, 1987).

Um dos alvos mais diretos, porém raramente mencionado hoje em dia, é a sexualidade infantil. Na constituição da escola as recomendações para que se evitem situações que possam despertar os instintos são bastante comuns. Os trabalhos dos grandes moralistas do século XVII, não deixam dúvida de que na visão ascética da Modernidade é preciso impedir a manifestação da sexualidade da criança, vigiá-la, controlá-la e ameaçá-la para que ela aprenda um comportamento compatível com os tão decantados princípios morais da sociedade (ARIÉS, 1960/1978).

No começo do século XVIII, de repente se dá uma importância enorme à masturbação infantil, perseguida por toda a parte como uma epidemia repentina, terrível, capaz de comprometer toda a espécie humana (FOUCAULT, 1979, p. 232).

Aos poucos, no entanto, a sexualidade infantil é negada como um fenômeno inexistente. Quando algum caso real desmente a noção de pureza da criança é sempre

atribuído às influências externas como adultos pedófilos ou o contato com situações de promiscuidade ou ainda ao papel estimulador da mídia. Atualmente, mesmo mais de cem anos depois de Freud, educadores e pais negam que suas crianças tenham quaisquer fantasias e impulsos sexuais que sejam apropriados e façam parte de seu crescimento e a escola não dá lugar para esse tipo de manifestação.

A sexualidade só entra no espaço escolar como conteúdo a ser estudado e discutido em termos teóricos, geralmente em uma atitude de amedrontamento e cautela. Grupos de orientação sexual são estruturados com o objetivo explícito de tentar retardar ao máximo a experiência sexual de adolescentes. Para crianças menores o tema se equivale praticamente à fisiologia e à biologia e é comum ouvir das crianças que é um assunto chato. Isso tudo, em um ambiente cultural dominado pela Indústria Cultural que faz da sexualidade um produto de consumo, inclusive para crianças. A exclusão da sexualidade, enquanto experiência pessoal de prazer e de troca de afeto no desenvolvimento dos jovens torna-os ainda mais suscetíveis aos apelos deste comércio<sup>8</sup>.

Para que as expressões da sexualidade não surjam espontaneamente no ambiente da escola faz-se necessária a remoção de toda a atividade livre. Os recreios precisam ser monitorados, quando não são dirigidos com atividades apropriadas. Não se permite às crianças brincar em lugares onde não possam ser vistas.

A tática da fiscalização ininterrupta está intimamente relacionada à inflexibilidade e à constância absoluta do caráter moderno. A sensação de controle contínuo faz com que a estrutura biofísica se torne uma barreira tenaz, que não permite tolerância. Na estruturação da couraça a vigilância anda de mãos dadas com a culpa, a vergonha e o temor.

## **Sistematização e padronização**

A escola aos poucos caminha também para uma intensa sistematização e padronização. Essa tendência vai determinar uma boa parte de sua estrutura, cultura e organização. A educação moderna nasce sobre a influência da Paidéia, mas aos poucos, já na renascença caminha para uma pansofia, primeiro ligada aos clássicos, e logo alimentada pelas ciências. Já

---

<sup>8</sup> Ver discussão sobre erotização e sexualidade, no segundo capítulo.

em Comênio (1657/1985) a preocupação com ensinar “tudo a todos” leva à questão de como tornar o ensino eficiente. Uma educação enciclopédica tem que ser capaz de ensinar o máximo com o mínimo de recursos.

Para que isto se dê será inevitável criar uma metodologia apropriada para o ambiente escolar. Conhecimentos deverão ser padronizados e sistematizados – muitas vezes serão simplificados ou apenas alterados – de forma a permitir um ensinamento progressivo e constante. À medida que a informação avança e mais conteúdos precisam ser incluídos no currículo, mais pressão sofre a escola no sentido de tornar-se eficiente.

Claro está que o ensino *dos nossos dias* está ligado ao estado *actual* (...) das ciências, das artes e da literatura. Tudo depende do máximo aproveitamento do existente, um aproveitamento que se pode ainda melhorar sem fim (HERBART, 1806/2003, p. 81).

A divisão do conhecimento em disciplinas faz parte desse quadro. Assim como a divisão do momento escolar em atividades cronometradas para cada tema. O planejamento deve eliminar a perda de tempo. A disposição dos corpos, das carteiras, das filas deve suprimir o desperdício de espaço.

Lança-se mão do expediente da padronização. Todos devem passar pelas mesmas atividades, nos mesmos períodos, com a mesma atenção. Não deve haver diferenças individuais. “Currículo unificado, método unificado, livro de texto unificado. São os elementos que tornam possível para cima um sistema escolar simultâneo enquanto que, no nível da instituição e da sala de aula garantem a instrução simultânea” (NARODOWSKI, 2001, p. 87). A atenção particularizada demanda muito tempo. A escola tem pressa, precisa ensinar muito a muitos, com poucos recursos.

Das primeiras propostas didáticas dos jesuítas, ou de Comênio até o ensino apostilado das escolas tecnicistas do último século, um longo caminho de sistematização e padronização do ensino dá à instituição uma cara organizada e eficiente, que em alguns momentos se assemelha à tradição industrial. O novo ritmo da sociedade técnica e do maquinismo tem sua expressão nos métodos mecanizados, compartimentados e uniformizados da produção escolar. “O *taylorismo* educativo teve sua difusão e aplicação, disseminaram-se representações da vida moderna que, condensadas no modelo da fábrica, produziam novas sensibilidades” (CARVALHO, 1997, p. 285).

A eficiência escolar estará relacionada à quantidade. As estatísticas de atendimento e aprovação se tornarão elementos centrais para a avaliação dos programas educacionais. Não há mais espaço para o indivíduo, para o diferente e para o tempo perdido. A escola deve

produzir como tudo o mais na sociedade moderna. Aquilo que não se pode medir, que represente desperdício e que não permita ampliar a sua capacidade produtiva, não poderá ter lugar na escola.

A rotina precisa ser medida, cronometrada. O tempo deve ser regulado pela eficácia. “Dentro das paredes da escola, o aluno se vê regulamentado por uma nova temporalidade, ignorada no ambiente familiar ou na rua. (...) O instrumento desta nova subdivisão, independente dos ritmos naturais foi o relógio mecânico” (PETITAT, 1994, p. 91).

As atividades devem ser planejadas de forma a tirar o máximo proveito das condições existentes. É preciso adestrar os corpos, estabelecer minuciosamente sua relação com os objetos, com o espaço, com o tempo e com os outros corpos (FOUCAULT, 1987). A escola deve entrar no mundo da ordem e da eficiência. “Confinado a um espaço fechado, mantido em um local fixo, inserido em uma rede de vigilância mútua e de emulação, levado a seguir um horário predeterminado, o aluno é incitado ao trabalho permanente” (PETITAT, 1994, p. 93).

A urgência por ordem e eficiência vai tornar especialmente valorizada na Modernidade, até meados do século XX, um tipo específico de couraça descrita por Reich como o caráter compulsivo<sup>9</sup>. Este, por suas características particulares, defende-se de toda e qualquer emoção por meio de seus traços de organização inflexível e racionalização extrema. “Tanto em grandes como em pequenas coisas, ele vive sua vida de acordo com um padrão preconcebido irrevogável. Uma mudança na ordem prescrita causa-lhe no mínimo uma sensação desagradável” (REICH, 1933/1990a, p. 209). Uma de suas principais características é o desconforto diante do mundo emocional e o uso da razão como mecanismo de defesa. Todo e qualquer desvio do seu plano original se configura como desordem. Não lhe é possível enxergar a lógica intrínseca dos processos vitais não mecânicos.

O homem moderno vai aprofundar a luta iniciada na antiguidade grega da razão contra a emoção. Essa característica vai determinar uma desvalorização constante daqueles que agem por impulso, intuição ou afeto. Espera-se de cada um uma atitude razoável, que expresse sua renúncia ao desejo e sua acomodação ao mundo coletivo. Acredita-se que a razão é a portadora dessa atitude pró-social. Que agindo racionalmente o homem pode ser ético e moral,

---

<sup>9</sup> Embora esta estrutura típica esteja sendo substituída por uma nova, com um tipo de encorajamento mais profundo, ligado à visão perceptiva, que se caracteriza por uma intensa mobilidade superficial (ver discussão no primeiro capítulo), as qualidades da couraça compulsiva ainda são bastante valorizadas pela cultura.

além de eficiente. Agir racionalmente significando, não emocionalmente. Isto é, nesse contexto evidentemente razão e emoção são encaradas como antagônicas e não conciliáveis. Não importa quantos exemplos surjam de como a racionalidade reativa pode conduzir a comportamentos desastrosos e perversos, a afetividade continua condenada.

Essa é uma tendência que se manifestará na escola em uma constante pressão *conteudista*. Independentemente de quantas propostas pedagógicas se coloquem em outra perspectiva, exigindo que se olhe para a criança como um ser que tem mais do que apenas um cérebro pronto para aprender conteúdos, a escola está sempre mais preocupada com os saberes organizados em currículos.

Por outro lado, esta é uma cultura universalista, que busca uma verdade absoluta e crê ter encontrado o método exato para chegar a ela. Essa busca necessita de um único padrão, de um único método. “Se ensinem, com um só e mesmo método, todas as ciências; com um só e o mesmo método, todas as artes; com um só e mesmo método, todas as línguas” (COMÊNIO, 1657/1985, p. 247).

A escola pretende inventariar não um território amplo e inexplorado, mas um espaço ordenado, mapeado, absolutamente conhecido. O mundo conhecido e seguro. Um conhecimento provisório e aberto ao imprevisível seria por demais angustiante para a estrutura encouraçada. A forma como os conteúdos chegam à escola com a chancela de verdade – de preferência científica – combina diretamente com a tendência iluminista (positivismo) de busca da verdade absoluta<sup>10</sup>. Ambas expressam uma característica central do encouraçamento: a profunda angústia diante do desconhecido, do imprevisto e do espontâneo. Se os recentes debates epistemológicos têm ressaltado o caráter provisório e de modelo ideal da teoria científica, destacando a distância sempre presente entre teoria e fato, o saber escolar tem falhado em demonstrar essa diferença. A disposição para a exposição de respostas prontas que devem ser decoradas e adotadas como verdades tem sido uma tendência escolar que sobrevive às críticas e proposições através dos séculos.

---

<sup>10</sup> Embora seja possível inserir a pesquisa reichiana no contexto iluminista de busca da verdade, Reich sempre procurou destacar a diferença entre teoria e fato. Além disso, o funcionalismo orgonômico não vê o funcionamento da natureza como uma organização mecânica acabada em ordem absoluta, mas destaca o aspecto de indeterminação que sempre está associado às tendências verificáveis de seus princípios funcionais (REICH, 1990b).



Sistematização e padronização são duas poderosas ferramentas de controle dos instintos e representam traços recorrentes em estruturas com especial dificuldade para enfrentar os processos emocionais. A divisão entre razão e emoção é uma característica típica da personalidade mecanicista, incapaz de suportar o fluxo flutuante e indeterminado da vida. Evidentemente, indivíduos criados em um esquema ordenado no tempo e no espaço, sentem-se incomodados diante de processos “desorganizados”. A riqueza de variedades e de ritmos do funcionamento vivo lhes provoca angústia e eles farão qualquer coisa para evitar isso. “Um organismo desse tipo odeia a liberdade bem ordenada porém infinitamente variável dos processos naturais – ou os teme” (REICH, 1949/2003, p. 71)<sup>11</sup>.

A reciprocidade entre a estrutura da couraça e a forma das instituições modernas demonstra que não é preciso pensar que o sistema como um todo necessita de um conselho secreto de ideólogos e estrategistas programando o que deve ser feito. De fato, aqui e ali, em agências governamentais, em escritórios de planejamento de grandes conglomerados, existem pessoas contratadas exclusivamente com a função de previsão e planejamento. No entanto, esses grupos são apenas circunstanciais e não podem explicar a constância na direção do desenvolvimento durante séculos. Alguma força deve agir para que o caminho tomado pela civilização se mostre tão consistente. Será o destino humano? A manifestação da vontade divina? Se assim for, nada mais resta ao homem do que sentar-se comodamente e assistir aos eventos inevitáveis que o futuro trará.

A compreensão de algumas das forças que estão em jogo nesse processo pode ajudar a desfazer essa trama de fatalidade. O homem não possui apenas um destino, mas constrói seu futuro com aquilo que aprende de seu passado.

Na afirmação da civilização ocidental moderna a estrutura biofísica do homem comum e as instituições se retroalimentaram para produzir e incrementar geração a geração cada vez mais suas características básicas. No mundo da pesquisa, por exemplo, aqueles que não se comportam de acordo com as práticas e rotinas estabelecidas pela ciência normal se vêem excluídos, não são publicados, nem reconhecidos, ficando à margem. O desenvolvimento propriamente dito é restrito à colaboração dos investigadores que aderem ao modelo – exceto em casos excepcionais de crise dos paradigmas (KUHN, 2000).

---

<sup>11</sup> A falsa flexibilidade das estruturas fronteiriças não altera este quadro, já que suportam apenas o movimento fragmentado e não o ritmo em fluxo do funcionamento vital.

Também na escola, aqueles que recusam os métodos usuais encontram muito pouco espaço para crescer, são isolados como experiências interessantes, mas pouco viáveis e, finalmente, abandonados ou esquecidos; quando não são difamados e perseguidos através de versões distorcidas de seus projetos e práticas.

Desde a mais tenra idade quando a criança ingressa em suas fileiras a escola exerce um papel seletivo em que aqueles que se adaptam a suas rotinas progridem enquanto os que resistem recebem a pecha de alunos-problema. Estes eventualmente serão reprovados e excluídos.

A importância do mecanismo de seleção na formação e manutenção da estrutura de couraça básica do homem comum e na sua posterior reafirmação do próprio sistema e das instituições sociais exige que se compreenda melhor o papel da rotina escolar como currículo-oculto.

4

## HÁBITOS NADA INOCENTES: A ROTINA ESCOLAR E O ENCOURAÇAMENTO

“O modo como um sistema social se reproduz estruturalmente nos homens só pode ser captado concretamente, teoricamente e praticamente, se se puser a claro o modo como as instituições, as ideologias, as formas de vida social, etc., modelam o aparelho pulsional.” (REICH, 1929/1977, p. 50).

A tradição da Modernidade consolidou a instituição escolar como o lugar onde se ensina e se aprende a cultura, os conhecimentos acumulados pela humanidade, mas também, como o ambiente da socialização, em que as novas gerações se inserem no etos vigente, nas regras de convivência, no mundo moral.

A escola nasce e cresce em direção ao mundo sem males dos jesuítas, à convivência republicana de Condorcet, aos modelos adaptativos como na tradição que se apóia nas idéias de Durkheim (SINGER, 1997) ou, ao contrário, à construção de uma visão crítica revolucionária, como nos internatos socialistas visitados por Reich (1953/1976)<sup>1</sup>. Exemplos singulares representativos de uma diversidade de propostas que, ao mesmo tempo, conservam características comuns.

Neste percurso, a escola será vista como o recinto onde as novas gerações vão desenvolver a capacidade para viver em sociedade. Os diversos discursos pedagógicos construídos nos últimos séculos, não deixam de contemplar a importância do ambiente escolar para a edificação da personalidade do educando. Variam os objetivos, como divergem as concepções filosóficas e políticas que embasam as diferentes tendências, mas a preocupação com o aspecto formativo da educação escolar sempre está presente.

---

<sup>1</sup> Reich, em um primeiro momento, defendeu a tese de que a educação em internatos socialistas possibilitaria uma profilaxia da neurose, já que retiraria a criança da influência da família e do ambiente do complexo de Édipo. Mais tarde, sua experiência com a educação de suas filhas nesses internatos somada à percepção de que os educadores nessas instituições, em sua maioria, possuíam uma estrutura moral extremamente restritiva, que era transmitida aos seus pupilos de forma ainda mais prejudicial do que no convívio familiar, o fizeram mudar de idéia (SHARAF, 1983).

Em que pese a pluralidade de propostas, grande parte das escolas de fato adquire uma forma e uma rotina bastante semelhante. Essa forma escolar se cristaliza e naturaliza, muitas vezes deixando de fazer parte das preocupações explícitas de seus pensadores. O ambiente escolar deve ser modelo de maturidade que vai tornar a criança infantil em adulto (WEINMANN, 2008). Para isso, precisa ser regrado, ordenado logicamente, sisudo, sério, despido de infantilidades, como aponta Narodowski (2001) a respeito da pedagogia Lassalista. Um local regido principalmente por deveres e proibições, em que o desejo não tem espaço, uma preparação para o mundo do trabalho. Na prática, a escola é vista especialmente como o recinto onde o educando irá aprender os conteúdos necessários para uma vida futura e é com a ordenação desses conteúdos que ela estará basicamente preocupada.

Na virada do século XIX para o XX, Dewey se torna um marco em uma tendência de crítica ao modelo de educação por ele denominada de “tradicional”. Dewey faz uma ampla revisão do funcionamento escolar e alerta para o importante papel do ambiente escolar para o aprendizado, estendendo suas preocupações para muito além do conteúdo.

A maior de todas as falácias pedagógicas é a de que se aprende apenas a coisa particular que se está estudando. As aprendizagens colaterais, como as de formação de atitudes permanentes de gostos e desgostos podem ser, muitas vezes, mais importantes do que a lição de ortografia ou de geografia, ou história. Estas são as atitudes que irão contar fundamentalmente no futuro (DEWEY, 1938/1971, p. 42).

As experiências escolanovistas do início do século XX vão ampliar enormemente o repertório da atividade escolar. No entanto, essas experiências ficam isoladas e aos poucos vão sendo abandonadas, restringidas a um pequeno número de seguidores, ou gradualmente adotando antigos métodos e rotinas da velha escola.

Na realidade, apesar do surgimento de muitas propostas inovadoras e de um ambiente crítico do ponto de vista da discussão pedagógica, o século XX assiste a um predomínio cada vez maior no ambiente escolar da “cultura do positivismo”<sup>2</sup>. Esta vê a construção do conhecimento como uma conquista sem alternativas, em direção a um progresso ineludível. Surge então, uma visão cientificista tecnicista da educação. Neste ambiente, reina a psicologia educacional de cunho associacionista comportamentalista (GIROUX, 1981).

A aplicação das recomendações da psicologia comportamental e também da filosofia taylorista e fordista se deixou notar muito chamativamente não só na legislação educativa, como nas estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação, na seleção de conteúdos culturais de que necessitam os futuros cidadãos e cidadãs e

---

<sup>2</sup> “‘Cultura do positivismo’, neste contexto, é usada para fazer a distinção entre um movimento filosófico específico e uma *forma* de hegemonia cultural” (GIROUX, 1981, p. 42).

nas fórmulas organizativas que vão governar a vida nos centros escolares (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 32).

Cada vez mais a educação escolar é vista como um espaço de aprendizado de técnicas e conteúdos necessários para a vida coletiva e, mais importante ainda, como o lugar onde se inculcará nas novas gerações os saberes que serão úteis à sociedade.

Dentro de uma perspectiva liberal, a educação escolar pretende proporcionar a todos uma oportunidade equivalente para obter uma ocupação que permita a sobrevivência digna e um lugar na vida democrática.

Na prática, a escola desse período de forte desenvolvimento tecnológico e industrialização servirá para produzir a massa de trabalhadores necessária ao funcionamento da economia e os cidadãos adaptados ao modelo vigente (BOWLES E GINTIS, 1977). Seus conteúdos são retirados de uma ciência que não parece estar em processo, inacabada, mas surgem como conhecimento pronto, finalizado. Não se faz necessário aprender de forma crítica já que o objetivo é criar uma massa de trabalhadores que estão destinados à obediência e à produção sob as ordens de uma elite reduzida. O conhecimento gerado em outra instância superior a escola chega a esta como matéria indiscutível, que deve ser apenas memorizada.

A escola muitas vezes é vista então apenas como mais uma entidade produtiva semelhante à fábrica, diferindo desta somente naquilo que produz. Trata-se, portanto, de obter os melhores resultados com o melhor método.

No fundo, não estamos muito longe de uma representação da instituição escolar como uma fábrica, onde o alunado se vê incitado a pensar de uma mesma forma, a produzir os mesmos resultados no mesmo espaço de tempo, a aceitar as mesmas recompensas e sanções, a serem julgados por autoridades externas por parâmetros que muitas vezes não compreendem. Algo que nos faz lembrar também as críticas de John Dewey quando lamenta como a escola mata a originalidade e inculca uma excessiva docilidade (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 81).

O conhecimento já conquistado no campo das ciências é então codificado, estratificado e fatiado para que possa ser ensinado aos alunos. O estudo do currículo será a ferramenta que possibilitará a melhor definição de quais os conteúdos que, por serem mais importantes, devem fazer parte do repertório escolar. Será responsável também pela construção das etapas necessárias e de uma sequência racionalizada para sua inserção em sala de aula.

Estamos, deste modo, diante das primeiras tentativas de construir um *currículum* científico de acordo com momentos históricos em que a ciência positiva, a eficiência na produção e a economia são utilizados como parâmetros para legitimar qualquer realidade. Os interesses econômicos se impõem aos educativos (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 50).

Nesse contexto, o conteúdo curricular é visto como uma necessidade natural surgida do desenvolvimento das ciências. A discussão crítica a respeito dos embates políticos que constituem a própria construção do saber e das ciências (KUHN, 2000) permanece enevoadada pela naturalização do conhecimento.

### **A crítica ao modelo escolar vigente.**

A partir da década de sessenta, com as discussões críticas do papel da cultura e do conhecimento na perpetuação da dominação e do preconceito a coisa muda de figura. Uma atenção especial foi dada para o papel reprodutivo e de correspondência da educação escolar em relação ao sistema capitalista e ao poder econômico por autores como Althusser, Bourdieu-Passeron e Baudelot-Establet, ou ainda os chamados radicais americanos como Bowles e Gintis (SAVIANI, 1986). Nesse contexto, o aprendizado escolar deixa de ser apenas relacionado ao conteúdo explícito que é ensinado em classe e exigido em avaliações na forma de provas. Tudo que o educando aprende desde que entra na escola, por meio dos rituais, dos valores, das escolhas de conteúdo, da própria forma como a escola se coloca dentro da sociedade, passa a ter importância. Surge o conceito de currículo-oculto para dar conta deste aprendizado que não sendo explicitado no programa da escola tem um papel capital para a reprodução dos valores e práticas hegemônicas.

Giroux sugere que as críticas e propostas nascidas a partir da década de 1960, até o final da década seguinte, podem ser divididas em duas grandes vertentes. A primeira delas, mais orientada para o conteúdo e para uma análise marxista do papel ideológico dos ensinamentos praticados na escola.

Por meio de seus esforços, esses [educadores] radicais ajudaram a expor a crença prevalecente de que a pedagogia tradicional representa uma forma melhor de aprendizado; em vez disso eles desnudaram sua base funcional: um permanente ataque institucionalizado à dimensão radical do pensamento crítico (GIROUX, 1981, p. 64).

Um segundo grupo de educadores, a que ele chama de “baseados-na-estratégia”, se mobiliza em torno de idéias que vêm de uma longa tradição desde Rousseau, passando por Reich, Neill, Rogers e Erich Fromm. Para os integrantes desta tendência

a essência da escolarização reside na sua reprodução das relações sociais, tradicionais hierárquicas. Em geral, essas relações reproduzem modelos de

autoridade de cima-para-baixo e sancionam a acomodação social mais do que a iniciativa e a imaginação do estudante (GIROUX, 1981, p. 65).

Enquanto os primeiros estariam mais preocupados com os conteúdos escolhidos pela escola e a maneira impositiva do ensino destes saberes, que eliminaria o papel reflexivo crítico do aluno no aprendizado, transformando os educadores em “agentes de legitimação” da ideologia dominante; os segundos apontariam suas críticas para a forma da escola e suas relações autoritárias afirmando que, mais do que na manipulação do conhecimento, é na modelagem da personalidade dos educandos que a escola reproduz a estrutura social vigente. Ainda assim, ambos os grupos pecam, segundo Giroux, ao enxergar a situação apenas parcialmente sem conseguir construir uma análise que abranja tanto os aspectos do conteúdo, quanto os da prática escolar.

A discussão educacional desses grupos ainda está firmemente centrada na crítica do papel que a escola até então tem exercido como reprodutora das relações sociais e políticas. Essa posição unilateral vai levar a propostas radicais de transformação na forma escolar e até de *desescolarização* da sociedade (ILLICH, 1977).

A partir da década de setenta, novos pensadores da educação de tendências críticas reconhecem no exame feito por aqueles teóricos uma contribuição muito importante para a compreensão do papel conservador da escola. No entanto, censuram seu caráter maniqueísta, por visualizarem a escola como um mecanismo inteiramente coeso a serviço da classe dominante, desconhecendo as forças de oposição que se agitam no interior da própria instituição.

Surge uma pedagogia crítica que procura inserir o esforço do educador – juntamente com os alunos e a comunidade em torno da escola – por mudanças no modelo escolar que deve se inserir em um movimento maior de transformação da sociedade. Às análises *reprodutivistas*, somam-se as contribuições da Escola de Frankfurt, com sua crítica da razão instrumental, da indústria cultural e da semicultura e seu papel na irrupção da personalidade autoritária e da barbárie. Nesse momento, torna-se importante o debate em torno do papel da hegemonia cultural inaugurado por Gramsci (1935/1984) e da necessidade de construção de uma força contra-hegemônica. Conceito essencial para compreender o papel que pode exercer a educação formal, bem como o educador como intelectual.

Experiências como a de Paulo Freire, são reconhecidas como propostas matrizes que podem gerar práticas escolares verdadeiramente revolucionárias, na medida em que procuram uma posição menos autoritária do professor e da escola como um todo, abandonam a

perspectiva “bancária” e o papel passivo do educando, dirigindo-se a uma relação mais horizontal para a experiência educativa, sem perder a perspectiva da crítica ideológica (GIROUX, 1981).

Entretanto, a noção da escola como lugar de oportunidade para a apropriação dos elementos culturais que permitirão aos membros da classe menos privilegiada disputar os melhores postos na sociedade em condições de igualdade, retornou ao campo do debate pedagógico em tempos de neoliberalismo.

No Brasil, a proposta de que a escola deveria associar um trabalho crítico social com a oferta de um currículo forte capaz de fornecer aos menos favorecidos as ferramentas para essa crítica (SAVIANI, 1986) acabou por realimentar, ainda que esta não fosse a intenção de seus fundadores, os discursos *conteudistas*. Baseados nas censuras aos *reprodutivistas* apresentadas pela pedagogia histórico-crítica, liderada por Saviani, alguns educadores acabam por abandonar o discurso político que tem como centro a questão da escola e da democracia e rumam em direção ao tema da qualidade do ensino<sup>3</sup>.

Essa mudança de ênfase vai alimentar um discurso liberal que, retirando as discussões relacionadas ao papel político-social da escola, isto é, seu papel na dinâmica da perpetuação da dominação de classe, ou na mudança desta, vai centrar-se novamente nas questões da oportunidade e da eficiência do ensino. Diante do nível baixo do ensino brasileiro, argumenta-se que as novas pedagogias absorvidas com a tarefa de criação de um sujeito crítico e autônomo muitas vezes falham em não instrumentalizar o educando com os conteúdos significativos necessários para se inserir de forma verdadeiramente competente na sociedade<sup>4</sup>.

A discussão pedagógica volta a girar em torno dos saberes imprescindíveis, de sua gradação para os diversos níveis escolares e do método didático mais eficiente. Abre-se

---

<sup>3</sup> A respeito da evolução do pensamento educacional de alguns dos autores influenciados por Saviani (J. C. Libâneo; B. Pardi; M. L. S. Ribeiro) nas décadas de 1980 e 1990, ver Cornalbas (1998).

<sup>4</sup> Na carta de apresentação da proposta curricular, de 2008, aos professores, a secretária da educação Prof. Maria Helena Guimarães afirma, a respeito da autonomia supostamente dada pela LDB às escolas: “Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente”. Propõe então uma matriz curricular como forma de articular e integrar (leia-se padronizar) a ação do sistema educacional de São Paulo já que “Apostamos na qualidade da educação” (PROPOSTA CURRICULAR, 2008, p. 5). Este movimento de crítica às novas pedagogias e de retorno aos velhos valores na educação será examinado mais de perto no próximo capítulo.



espaço para a ideologia liberal fortemente inculcada no senso comum que vê a escola como a solução para a democratização da oportunidade.

Aos poucos, fica evidente o antagonismo entre, de um lado, a necessidade de criar-se um currículo amplo e geral que possa ser acessível a todos e que garanta uma homogeneidade (hegemonia?) no mínimo nacional e, do outro, o direito à diversidade, o respeito aos grupos minoritários e à liberdade individual. Os PCNs (BRASIL, 1997) são um exemplo desse embate. Constituídos como uma referência nacional de conteúdos a ser consultada e aplicada de uma maneira geral em todo projeto pedagógico do país, significam, portanto, uma referência hegemônica; ao mesmo tempo em seu texto, a todo o momento ressalta-se a importância do respeito à diversidade e da liberdade de escolha por parte de cada projeto específico – espaço para o nascimento de posições contra-hegemônicas.

Políticas são formuladas para garantir a universalização – pelo menos estatística – da educação. Fala-se em melhoria da qualidade, tendo como parâmetro tão somente o resultado de provas de conhecimento e memorização. Esquece-se de que a forma com que esses conhecimentos são ensinados nas escolas é determinante naquilo que o educando aprende.

As críticas ao *modus operandi* da escola, que haviam encontrado um espaço conceitual para sua avaliação político-pedagógica na discussão do currículo-oculto, voltam a se esfumegar. Nesse panorama, perdeu-se de vista o significado fortemente conservador de práticas escolares profundamente arraigadas na rotina da escola ainda hoje.

Compreender o significado do currículo-oculto exige que as escolas sejam analisadas como agentes de legitimação, organizadas para produzir e reproduzir as categorias dominantes, valores e relações sociais necessárias para a manutenção da sociedade mais ampla (GIROUX, 1981, p. 72).

Giroux lembra também que isto não significa uma escola a serviço de uma classe dominante conspiratória. É preciso visualizar de forma mais profunda o significado da educação como uma necessidade vital para o homem, ao mesmo tempo em que não se pode perder de vista seu papel no jogo de forças de poder dentro de uma determinada sociedade. Enquanto educadores continuarem a olhar para sua própria prática em uma perspectiva não-histórica, separando metodologia e ideologia, o aprendizado implícito na rotina escolar permanecerá oculto.

Faz-se necessária a retomada da discussão do currículo-oculto da forma em que ela surgiu na década de sessenta, ligada ao cotidiano escolar, à vivência dos alunos e aos seus aprendizados a partir da organização e da experiência da rotina da escola.

## **A rotina escolar como currículo-oculto**

Segundo Torres Santomé, Bowles e Gintis, ao demonstrarem a correspondência entre a escola e a estrutura social ao seu redor e ressaltarem o aspecto reprodutivo e reforçador do modelo burguês no modo como as crianças são socializadas pela escola, vão influenciar diversos pesquisadores que tentarão

o desvelamento do *Curriculum Oculto* que se planeja, desenvolve e se avalia sem chegar a se tornar explícito em nenhum momento na mente e nas intenções do professorado nem, obviamente, ter o assentimento do alunado e de suas famílias. Funciona de uma maneira implícita através dos conteúdos culturais, das rotinas, interações e tarefas escolares (TORRES SANTOMÉ, 1998, p.76).

Surgem então estudos do cotidiano escolar para buscar compreender de que forma essa rotina “impensada” representa um papel ativo na reprodução de modelos de dominação. Estudos publicados por autores como Nancy Rae King, Mary Willes e Marina Subirates, através de métodos etnológicos “propõem explicações de como, através da socialização escolar, se faz efetiva a ‘reprodução’ das mentalidades e destrezas convenientes a determinados modelos econômicos de produção e distribuição” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 76).

Essa preocupação, no entanto, é anterior aos trabalhos de Bowles e Gintis. O termo *currículo-oculto* foi utilizado pela primeira vez, na década de sessenta, por Jackson (1968/1990), quando este se debruçou sobre a rotina escolar em busca de compreender o seu significado na formação da personalidade do educando.

Jackson, um psicólogo educacional formado e acostumado com os métodos positivistas de questionários estruturados, estatísticas e resultados impessoais, sente-se incomodado com o distanciamento que a objetividade de sua pesquisa impõe. Com o desejo de ver mais de perto o que se passa na sala de aula e, inspirado por trabalhos antropológicos como o de Schaller sobre os gorilas, decide experimentar o contato mais próximo com seu objeto de pesquisa. Constrói, então, um projeto em que permanece como observador dentro de classes do ensino fundamental por todo um período escolar.

Para evitar a abordagem racionalizada de conteúdos, procura um olhar estrangeiro, capaz de identificar a rotina e as práticas da sala de aula como algo alheio, estranho. Esse estranhamento lhe permite aos poucos compreender algumas das forças psíquicas que estão

em jogo na dinâmica das relações e das atividades, geralmente tidas como naturais e inofensivas.

Para qualquer pessoa vivendo nesta cultura a vida em sala de aula tem uma característica tão corriqueira quase impossibilitando uma perspectiva mais neutra, menos comprometida ao observá-la. Torna-se difícil identificar os elementos que lhe são específicos e que podem gerar efeitos nos participantes da experiência.

A questão para ele era de como examinar uma rotina absolutamente familiar e conseguir enxergar além dos significados que comumente lhe eram atribuídos. E, no entanto, “os aspectos comuns e ordinários de nossas vidas, aos quais as classes escolares certamente pertencem, são precisamente as partes que pedem mais urgentemente por uma visão renovada” (JACKSON, 1968/1990, p. xviii). Só por meio de um novo olhar será possível compreender o sentido de naturalização por que passa a realidade escolar.

Embora não tenha adotado uma posição declaradamente crítica, Jackson evidentemente é influenciado por seu tempo. Seu experimento se insere em uma tendência de busca das trocas cotidianas que Foucault (1979) definirá mais tarde como uma microfísica do poder. Uma nova abordagem para as relações de poder que foca os pequenos embates diários na vida de toda uma população, ao invés de entender o poder como um jogo restrito apenas à luta entre classes, às formas de governo, aos grandes movimentos políticos e aos fatos notáveis.

Apple (2001) ressalta que os estudos culturais, preocupados com os aspectos mais corriqueiros da realidade social, permitem uma perspectiva mais humana, que chegue mais perto do significado da experiência para seus participantes, ainda que não necessariamente se reduzam a ela. Estes estudos, associados a uma leitura dialética das forças sociais em jogo, podem se tornar uma ferramenta extremamente eficiente para a compreensão dos fenômenos sociais e especialmente para o exame da realidade escolar.

Após uma difícil adaptação ao novo método, Jackson termina por construir uma interpretação para suas observações na qual ele ressalta o papel fundamental do aprendizado que é gerado pela rotina escolar. Aprendizado que se realiza nessas relações de poder intrínsecas ao dia-a-dia da escola que, muitas vezes, não chegam a ser verbalizadas ou sequer pensadas. Utiliza então pela primeira vez o termo currículo-oculto para se referir a esse material que é ensinado na experiência escolar, mas que nunca é explicitado no projeto educacional.

A importância desse aprendizado é que, ao contrário do conteúdo que é memorizado com o objetivo de passar em um exame e depois pode ser esquecido, ele é consequência da repetição constante. A maior parte dessas atitudes é exigida dos alunos desde o primeiro dia em que chegam à escola infantil até o final de sua vida escolar. É um longo treinamento diário, que além de tudo envolve o aspecto emocional afetivo, já que de sua observação ou rejeição resultará a simpatia ou antipatia do professor, da escola e conseqüentemente dos pais. O que aí se aprende terá efeitos duradouros na personalidade do aluno, se tornará hábito, construirá valores. Nunca será objeto de um único exame, portanto, não poderá ser esquecido.

Jackson divide a vivência cotidiana da sala de aula em três blocos. “Eles compreendem três fatos da vida com os quais mesmo o mais jovem estudante deve aprender a lidar e podem ser apresentados pelas palavras chave: aglomeração, elogio e poder” (JACKSON, 1968/1990, p. 10).

A primeira delas se refere à experiência de viver cercado de muita gente. Na escola, a criança vai experimentar pela primeira vez o que é fazer parte de um grupo numeroso de iguais. Essa vida em grupo, sobretudo, significará o exercício da renúncia.

As situações habituais dentro de classe exigem uma grande dose de paciência, de abdicação de desejos egoístas e de aceitação de igualdade de direitos para os outros. Os alunos precisam se acostumar a esperar a vez; a levantar a mão para falar e aguardar que o professor o chame, o que muitas vezes nem acontece; a entrar em filas; a ficar em silêncio enquanto seus colegas terminam a lição que ele já concluiu. Necessitam, também, habituar-se a iniciar uma determinada atividade por ordem do professor, bem como terminá-la, ou trocar de tema e de assunto assim que toca um sinal. Tudo isso é feito em uma classe cheia de outras crianças que muitas vezes devem ser ignoradas para que a tarefa seja cumprida de forma concentrada. Lidam, portanto, com a demora, com a negação, com a interrupção e com a distração<sup>5</sup>.

Todas essas situações pedem um tipo de resposta que pode ser resumida no termo *paciência* que “tem a ver principalmente com o controle do impulso e o seu abandono” (JACKSON, 1968/1990, p. 18).

---

<sup>5</sup> Hoje, em muitas escolas a criança tem muito mais espaço para manifestar-se e, em algumas situações, podem até parecer “fora de controle”. No entanto, a conduta mais comum em sala de aula ainda exige uma grande dose de abdicação e de contenção dos impulsos vitais.

Ainda que a vida em família implique em renúncia, ela tem muito mais espaço para atender as necessidades pessoais já que é menor o número de crianças que estão juntas e, em geral, em uma relação muito mais afetiva. A convivência em sala de aula vai exigir do aluno, até então acostumado a uma vida um pouco mais tolerante para com as suas necessidades internas, que se adapte a um ritmo externo, a uma dinâmica ditada por razões alheias aos seus desejos pessoais, imposta por uma autoridade heterônoma.

Este aprendizado de controle e renúncia dos desejos sem dúvida nenhuma prepara para o convívio social. Resta saber se o faz de maneira a formar um cidadão capaz de refrear seus instintos e participar ativa e responsabilmente da vida política, ou se o efeito produzido deixa a desejar. O resultado vai depender do grau de coação, assim como de se as exigências fazem ou não sentido para os educandos. Enquanto a experiência levar a um aumento gradual da capacidade de autocontenção, sem prejudicar essencialmente a possibilidade de autorregulação, o desenvolvimento poderá resultar em uma personalidade autônoma e apta para a vida social. No momento em que a frustração dos impulsos vitais se fizer em um nível tal que exija da criança uma repressão mais profunda, com vistas a evitar a angústia, as consequências podem ser desastrosas, levando ao recalque e ao encouraçamento.

O que surpreendeu Jackson e lhe chamou atenção para a grande concentração de alunos na classe foi exatamente a enorme quantidade de vezes em que eles precisavam aguardar pacientemente. A sensação de espera angustiante é conhecida de qualquer um que tenha frequentado a escola e foi tão bem descrita por Pacheco na História de Ana que vale a pena citá-la por inteiro:

“Olho o relógio. Graças a Deus, já só faltam 15 minutos para a campanha tocar. O professor caminha lentamente entre as filas de carteiras, falando, falando... Os alunos estão imóveis, quase de mármore, olhando os livros com olhos desfocados. O silêncio é ensurdecedor. Só passaram cinco minutos. Tenho os músculos tensos. Concentro-me no que vou fazer, quando a campanha tocar: pegar a mala, vestir o casaco, e porta fora!

Escuto o arfar nervoso da minha colega de carteira. E eu quase não consigo respirar. Os nós dos dedos estão brancos do esforço que faço sobre a caneta. Uma mosca pousou na minha carteira. Tem umas lindas asas. Limpa-as, asseadinha que é. Será macho ou fêmea? É difícil saber. Já vi duas moscas coladas, mas nunca vi o sexo da mosca. Talvez, se olhar mais de perto... Oh! Fugiu! Quem me dera ser mosca! Os meus olhos voltaram-se para o mostrador do relógio. Começo a contar os segundos e o meu pé marca o ritmo: três... dois... um... O quê?! Que aconteceu? A campanha não tocou! DRRRIIM! As estátuas ganham vida, as escadas são torrentes de vida reprimida, as portas sangram vida...

Largo a mala no meio do quintal. Como um raio, subo à minha árvore favorita. Vejo-me, saboreando frutos, no balancear dos ramos. A brisa põe flores do campo nos meus cabelos...

Abro os olhos. Como é possível que dez minutos possam durar uma eternidade?” (PACHECO, 2006, p. 58-9).

Mas as longas esperas escolares (nem sempre recompensadas) não resumem todo o esforço de controle e abdicação por que passam os estudantes. A elas somam-se as situações em que os alunos precisam desistir de suas vontades e se engajar obrigatoriamente na atividade que lhes é indicada a cada momento.

Desde que entra na escola, até o momento em que vai para casa a criança deve esquecer suas inquietações imediatas e submeter-se a uma série arbitrária de atividades e assuntos para os quais não encontra sentido nem interesse genuíno. Ainda que as técnicas de didática adoçam a pílula ativando a curiosidade e tornando os conteúdos mais palatáveis, a verdade é que ao educando não foi dada a oportunidade de escolha. A experiência escolar é constituída por uma longa sucessão de temas e tarefas para a qual só existe uma justificativa real do ponto de vista do aluno: a obediência devida aos professores e a necessidade de passar nos exames. “Os programas são uma violência que se faz com o jeito que o corpo tem de aprender. Não admira que crianças e adolescentes se revoltam contra aquilo que os programas os obrigam a aprender” (ALVES, 2001, p. 52-3).

É essa a experiência de imposição que cria a noção de que todo trabalho e conhecimento só podem existir de forma compulsória e sedimenta a certeza de que se os alunos – e, depois, os adultos – forem deixados por sua própria conta, não farão absolutamente nada. Como se a natureza humana fosse decididamente inclinada à indolência, nunca ao conhecimento, ao trabalho, ao processo criativo.

A fragmentação do tempo escolar é outro elemento importante a exigir do aluno que abandone seus impulsos internos, já que as atividades começam e terminam sem que necessariamente a criança esteja preparada internamente para isso. A rotina escolar em sua segmentação segue uma lógica de eficiência e organização, muitas vezes em contradição com o próprio interesse didático. Qualquer professor de matéria teórica sentiu isso na pele quando foi colocado no horário após a educação física, pois os alunos chegam acalorados e agitados e é um custo imenso conseguir colocá-los em condição de trabalhar em silêncio e concentrados.

A fragmentação do tempo escolar retira qualquer possibilidade de uma evolução orgânica das atividades. O ritmo interno do aluno, ou mesmo do grupo, não é respeitado. Nem mesmo o fluxo ambiental é contemplado. As aulas durarão cinquenta minutos, faça chuva ou faça sol. A disciplina é matemática mesmo se naquele dia um acontecimento político importante que remete à história esteja acontecendo.

A grande lição da fragmentação é a incapacidade de criar relações entre os diversos conhecimentos. Tudo parece fazer parte de um mosaico desconectado. Enquanto, do ponto de vista do conteúdo, a divisão em pequenas partículas de conhecimento leva à perda da visão de conjunto, na perspectiva emocional é um grande gerador de angústia. “Afortunadamente, as crianças não têm palavras para definir o pânico e a raiva que sentem diante das *constantemente violações da ordem natural e da sequência* empurradas para eles como qualidade em educação” (GATTO, 1992, p. 2).

Resumindo, o aprendizado de renúncia instintual está ligado ao regime de aglomeração das classes de aula e aos programas curriculares. Às conhecidas práticas do uso de filas, da espera para ser atendido, da submissão do interesse ao horário e a agenda, o aluno deve trabalhar concentradamente em assuntos que lhe são impostos em momentos arbitrários, alheios às suas vontades e interesses próprios. O seu ritmo interno, assim como sua curiosidade espontânea não tem nenhuma relevância nesse contexto.

Ao controle de seus impulsos exigido do aluno vai se somar o segundo elemento apontado por Jackson em sua análise: o sistema de avaliação heterônoma.

Embora muitas vezes a educação familiar já tenha iniciado o processo de acostumar a criança à constante apreciação externa a partir da visão do adulto, é na escola que esse sistema de avaliação vai ganhar um caráter sistemático e inescapável.

Toda a atividade escolar é objeto de avaliação cotidiana e o comportamento do aluno em classe não é exceção. O estudante aprende desde o primeiro dia na escola a detectar quais as atitudes bem vistas e quais as que devem ser evitadas ou, pelo menos, escondidas dos olhos dos professores.

O sistema de avaliação explícito da escola se refere muito mais ao aprendizado de conteúdos, materializado no sistema de provas e trabalhos. No entanto, como ressalta Jackson, raramente a criança receberá uma descompostura de um mestre enfurecido apenas por causa de seus fracos resultados acadêmicos. A debilidade no campo do aprendizado de conteúdos em geral é tratada de forma mais compreensiva ou é apontada em notas que são apresentadas de forma particular para o aluno e aos seus pais, por meio de boletins e provas devolvidas.

Preferencialmente, são as violações das expectativas institucionais que realmente pegam na veia do professor. Tipicamente, quando um estudante é repreendido pelo professor não é por que falhou em soletrar uma palavra corretamente ou em entender os detalhes da divisão longa. Ele é censurado, mais provavelmente, por chegar tarde, ou fazer muito barulho, ou não ouvir as ordens, ou por empurrar na fila (JACKSON, 1968/1990, p. 22).

A maioria das vezes em que o educando experimenta a reprovação diante de seus colegas, de forma explícita e carregada de afeto, ela se refere ao aspecto comportamental. É quando o aluno sai dos padrões disciplinares esperados que o professor o recrimina de forma mais contundente.

Toda criança aprende rapidamente que agir fora das regras estabelecidas, desobedecer ao professor, falar em hora indevida, brincar durante período de estudo, podem ser atitudes que levem a reações violentas contra ela. Por outro lado, levantar a mão quando perguntado se fez a lição, mesmo não tendo feito, pode render-lhe a simpatia do professor se a sua pequena mentira não for descoberta (JACKSON, 1968/1990).

Estudantes são recompensados por exibir disciplina, subordinação, comportamento intelectualmente orientado em oposição ao emocional e trabalho duro independente de motivação intrínseca para a tarefa. Além disso, estes traços são premiados independentemente de qualquer efeito de “conduta apropriada” na realização acadêmica (BOWLES e GINTIS, 1977, p. 40).

Os alunos se habitam a serem julgados por autoridades externas e desenvolvem uma série de atitudes mais ou menos dissimuladas para cumprir com as diversas exigências nem sempre compatíveis. Em certo sentido, a adaptação ao modelo de comportamento esperado se torna até mais importante do que o aprendizado acadêmico. Torres Santomé assinala que, em sua investigação, King descobriu que “os integrantes do coletivo estudantil preferiam ‘acabar a tempo’ sua tarefas do que ‘fazê-las bem’, devido ao comportamento que diante de tais ações adotava a professora” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 80).

A constante avaliação heterônoma da escola acaba por destruir a capacidade de julgar-se por si mesmo, de responsabilizar-se por seu próprio comportamento. Tudo é feito em função da impressão que causará no outro, até mesmo a rebeldia se torna um ato para o outro.

A submissão à autoridade do professor e da escola caracteriza a relação de poder a que o educando estará exposto desde o início de sua escolarização, constituindo-se no terceiro campo de experiências destacadas por Jackson que resultarão em aprendizado do currículo-oculto.

Embora a criança muito cedo seja submetida ao domínio dos adultos na família, é na vida escolar que essa autoridade vai ganhar um caráter mais impessoal, menos afetivo. Na escola, “pela primeira vez na vida da criança, o poder que tem consequências pessoais para ela própria é exercido por uma pessoa relativamente estranha” (JACKSON, 1968/1990, p. 29).

Enquanto a autoridade dos pais em geral está mais associada às limitações, o professor desempenhará tanto um papel cerceador quanto o de propositor. O aluno terá que



gradualmente abandonar seus próprios anseios para ingressar na tarefa que lhe será imposta pelo educador. Mesmo que a escola procure adaptar seu currículo e suas atividades aos interesses dos educandos, na verdade estes terão que ceder a um projeto que lhes antecede. “No coração da autoridade do professor está o seu comando sobre a atenção do estudante” (JACKSON, 1968/1990, p. 30).

A submissão à autoridade do professor torna-se muito mais dramática pelo caráter compulsório da presença em sala de aula. Hoje a obrigatoriedade escolar é uma unanimidade tão grande que se torna difícil discuti-la. No entanto, Jackson, entre outros, relembra que apenas instituições totais como presídios, manicômios e semelhantes possuem o mesmo regime de presença inescapável. Por mais que essa comparação desagrade aos profissionais da educação, ela não pode ser facilmente descartada devido a sua grande importância do ponto de vista emocional para o aluno.

Um trabalhador, apesar de ter a responsabilidade de estar presente e dedicar-se ao seu ofício, pode vez por outra se recusar a isso, faltar, ou mesmo abandonar o emprego, ainda que essa atitude lhe custe caro. Já o estudante não tem opção. Se decidir sair da escola, o próprio professor fará soar o alarme. No entanto, este mesmo professor tem uma liberdade de ir e vir muito maior. A distância entre o poder dos educadores e dos educandos é enorme e é sentida a todo o momento por estes.

Esse regime de poder, na melhor das hipóteses, deveria resultar em um aluno que trabalha bem e é um estudante modelo. Isto significaria o surgimento de uma personalidade obediente e submissa, capaz de abandonar seus próprios interesses e aderir ao trabalho que lhe é imposto de forma positiva, se não com entusiasmo, pelo menos com dedicação. Essa condição irá produzir pelo menos dois efeitos não desejados. O primeiro é a busca de favores por parte de quem possui o poder e o segundo o hábito de esconder as próprias condutas quando não compatíveis com o comportamento esperado. Na maioria das vezes, contudo, esse treinamento de obediência resultará em um caráter resignado que abdicou de seus próprios interesses intimidado por uma situação contra a qual não tem forças para se opor. Ou então, em um indivíduo que aprendeu a jogar o jogo da instituição adotando estratégias específicas que lhe permitam ser bem avaliado sem ter que cumprir com toda a carga de obrigações impossível de ser totalmente atendida (SNYDER, 1970).

A impossibilidade de escapar à vida escolar somada a obediência devida ao professor e aos profissionais da escola ensina uma dura lição de subordinação que vai preparar o indivíduo para a sujeição no trabalho e nas relações políticas. “A adequação à ordem social da

escola envolve a submissão a um esquema de relações autoritárias que são inimigas do crescimento pessoal” (BOWLES e GINTIS, 1977, p. 41-2).

Durante as décadas de sessenta, setenta e oitenta, diversos autores se debruçaram sobre a questão do currículo-oculto e de suas consequências para a formação do educando, associando sempre a prática escolar com o sentido conservador das relações de poder. Embora abordem a questão com pontos de vista críticos diferentes, suas análises encontram pontos comuns aos apontados por Jackson.

Apple e King, por exemplo, concluirão que “a finalidade que têm essas lições é a aceitação progressiva de um modo natural do que é o conhecimento importante ou pouco importante, do trabalho e do jogo, da normalidade e da divergência” (Apud TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 81). Já Mary Willes destacará o aprendizado de passividade e dependência da autoridade em termos de iniciativa e de avaliação, enquanto Marina Subirats abordará diretamente o aprendizado dos papéis feminino e masculino como padrões culturais (TORRES SANTOMÉ, 1998). Bowles e Gintis (1977), por sua vez, ressaltarão o papel das avaliações constantes para a manutenção ideológica da meritocracia liberal. Para a maior parte desses autores a agenda do currículo-oculto apresenta um quadro claro de sua ação reprodutora, muitas vezes em total contradição com os objetivos explícitos propostos no projeto educacional<sup>6</sup>. Embora possam ser vistas criticamente por seu aspecto reprodutivista, que não leva em conta o desvio da norma e a possibilidade de resistência ao modelo dentro da própria instituição, sua contribuição não pode ser ignorada. O aspecto reprodutivo da educação escolar não pode ser esquecido em prol de uma busca por uma atitude ativa de transformação, sob pena de permanecerem ocultos, sabotando projetos de uma pedagogia crítica (GIROUX, 1981).

Duas décadas depois das primeiras observações feitas por Jackson, Gatto (1992) demonstra que a escola não mudou muito. Em sua análise ainda mais radical do currículo-

---

<sup>6</sup> Ver Apple (2001, 2006), Bowles e Gintis (1977), Dreeben (1968), Giroux (1981), Snyder (1970), Torres Santomé (1998). Estes livros permitem construir um quadro amplo das investigações realizadas neste campo já que fazem uma revisão destas. É interessante notar que praticamente nada disso foi publicado em português ou se encontra disponível em bibliotecas ou, ainda, para compra no Brasil. Isto indica o quanto o tema da rotina como currículo-oculto ainda é pouco examinado no âmbito acadêmico brasileiro, ao mesmo tempo em que sugere a necessidade de uma investigação mais aprofundada de suas peculiaridades na educação que aqui se pratica.

oculto divide os ensinamentos escolares em sete: a *confusão*, a *posição de classe*, a *indiferença*, a *dependência emocional*, a *dependência intelectual*, a *autoestima precária* e que *ninguém pode se esconder*. Desta forma ele amplia (ou subdivide) um pouco os campos de aprendizado apresentados anteriormente por Jackson.

Essas “lições”, que segundo Gatto são de fato ensinadas pela escola, podem ser relacionadas aos temas já discutidos. Assim, a *confusão* e a *indiferença* estariam diretamente ligadas ao tema da renúncia instintual. A primeira causada pela já comentada fragmentação das atividades que destrói as conexões essenciais entre os conhecimentos e a segunda, às constantes interrupções e mudanças de assunto, sempre ignorando os interesses dos alunos. “De fato a lição do sinal é que nenhum trabalho é valioso o suficiente para ser terminado” (GATTO, 1992, p. 6).

Já a *dependência emocional* e a *autoestima precária* são o resultado direto da avaliação heterônoma, que faz com que o educando dependa da aprovação do outro para encontrar algum valor em si mesmo. “Nosso mundo não sobreviveria por muito tempo a um afluxo de pessoas autoconfiantes, então eu ensino que a autoestima da criança deve depender da opinião de um especialista” (GATTO, 1992, p. 9).

A *posição de classe* e a *dependência intelectual* são fruto dos mecanismos reprodutivos da avaliação e da submissão à autoridade. Na escola, cabe ao professor dizer quais os conhecimentos que valem a pena ser estudados e quem é capaz ou não de compreendê-los. Esse privilégio docente fará com que os alunos percam a capacidade de julgar por si mesmos, aquilo que deveria ser objeto de sua curiosidade. Os métodos de avaliação servem também para que os estudantes se conformem com o seu lugar na sociedade. Para isso, durante muitos anos foram usados argumentos genéticos de constituição biológica apoiados pelos exames de QI, para classificar e catalogar os educandos segundo seu potencial de rendimento. Esse sistema de meritocracia é incutido diariamente no alunado pela rotina escolar. “Por meio da competição, do sucesso e do malogro na sala de aula, os estudantes se reconciliam com suas posições sociais” (BOWLES e GINTIS, 1977, p. 106).

Gatto ressalta ainda que a vigilância constante faz com que o aluno aprenda que *ninguém pode se esconder*. Os métodos de controle escolar preparam para a aceitação da fiscalização na vida futura. É essencial para evitar a revolta provocada pela ingerência do estado, ou das instâncias superiores do mundo do trabalho, na vida privada de cada cidadão e trabalhador. “As crianças devem ser observadas de perto se você quer manter a sociedade em

controle severo. Crianças seguirão um ritmo próprio se você não as colocar em uma fanfarra uniforme” (GATTO, 1992, p. 11).

Essas análises do currículo-oculto fazem ressaltar os aspectos mais ligados à reprodução das relações de poder e de adaptação do indivíduo ao seu papel de subordinação. Boa parte dos autores que se preocupa com os aprendizados ligados ao cotidiano escolar destaca aspectos manifestos na própria estrutura e rotina da vida na escola que apontam para o seu caráter domesticador. Mas nem todos os pesquisadores que se debruçaram sobre o tema adotaram essa mesma perspectiva. Dreeben (1968), por exemplo, examina esse aprendizado de um ponto de vista menos crítico. Embora tenha detectado um leque semelhante de ensinamentos, chega à conclusão que a escola prepara o aluno para a aceitação de normas universais e por isso contribui tanto para sua boa adaptação ao processo produtivo do capitalismo, como para sua inserção no processo democrático. Giroux, por sua vez, argumenta que na análise de Dreeben falta uma discussão mais ampla da “relação entre os aspectos normativos subjacentes ao currículo-oculto e o etos capitalista abastecido pela necessidade de legitimar e reproduzir seus interesses de classe” (GIROUX, 1981, p. 73).

É evidente que a avaliação do currículo-oculto vai depender da visão social em que está inserida. Em uma perspectiva liberal reformista, a função da escola é realmente formar bons profissionais, adaptados e dóceis que permitam o funcionamento eficiente dos empreendimentos produtivos dentro de uma perspectiva capitalista de competição e lucro. Aí, o sistema de meritocracia escolar funcionaria apenas como uma preparação para o ambiente de concorrência vigente; a subordinação discente é o protótipo da relação de trabalho; a resignação é essencial para evitar as crises e revoltas; enquanto que a dependência da autoridade é o segredo da manipulação política.

Por outro lado, uma abordagem crítica, que parta do princípio de que uma mudança mais radical se faz necessária, que busca uma sociedade mais justa, abrindo espaço para uma vida mais digna e participativa para todos, esperará da escola um ambiente de formação crítico e democrático. Um projeto que contemple claramente a formação de um indivíduo autônomo, crítico, solidário e capaz de lutar por suas idéias.

Que a escola seja uma experiência fundamental de socialização não se discute. O que está em questão é como fazer com que esta nova vivência permita ao educando construir uma relação de sujeito com a sociedade em seu entorno. Se o aprendizado de respeito às normas universais, de renúncia instintual, de convivência saudável com o outro se fizer na direção da resignação, da apatia, da obediência pura e simples, o resultado não será uma pessoa plena,

nem um cidadão comprometido com sua ação política. O problema é descobrir se a lição do currículo-oculto se dirige para uma integração saudável na sociedade, caracterizada pela liberdade, autonomia, pelo potencial criativo e pela responsabilidade pelos próprios atos, ou para a submissão, a incapacidade de se tornar protagonista em uma adaptação cega ao sistema vigente.

A educação escolar possui, é claro, uma força positiva, expressa em sua capacidade para alcançar os objetivos a que se propõe. Esta está na base de seu sucesso e desenvolvimento e de sua boa aceitação em nossa cultura, enquanto suas metas têm sido extensamente discutidas na formulação de propostas pedagógicas e nas diversas políticas educacionais. No entanto, a omissão, em boa parte dessas propostas, de referências aos elementos mais rotineiros da sala de aula aponta para a utilização ideológica destes.

Segundo Bowles e Gintis (1977), o currículo-oculto praticado em nossas escolas tem sido de fato uma ferramenta eficiente para a criação de indivíduos obedientes, sem iniciativa, sem perspectiva crítica, incapazes de lutar por seus interesses e que só cumprem com suas obrigações em uma perspectiva autoritária. O que é confirmado pelo forte apoio e interesse dos grupos empregadores na escolarização.

As razões porque a maioria dos grandes empregadores apoiou a educação pública aparentemente se relaciona com os efeitos não cognitivos da escolarização – em termos mais modernos, ao currículo-oculto (BOWLES e GINTIS, 1977, p. 169).

Não obstante as limitações da perspectiva reprodutivista que anima esses estudos, suas conclusões em torno do papel exercido pela rotina escolar na formação da personalidade do educando, bem como a confirmação do aspecto duradouro desses aprendizados, abrem a porta para o exame do papel da escola na construção da couraça. Se, por um lado, a discussão crítica do papel dessa rotina tem sido rica em determinar suas consequências, por outro, falhou em explicar de forma mais clara o mecanismo por meio do qual essas lições se tornam parte integrante da personalidade do educando. As alusões aos mecanismos inconscientes envolvidos no processo, embora apontem para as possíveis explicações do processo, não se aprofundam de maneira suficiente a permitir compreender o fenômeno de forma a contribuir para sua possível prevenção e a mudança deste quadro lastimável.

Em que pese a riqueza e a insistência dessas críticas, na prática a escola continua adotando formas de convivência transmitidas de geração a geração de educadores pela prática, muitas vezes tendo como objetivo, muito mais estabelecer um regime organizado e que produza resultados estatísticos, do que responder às necessidades pedagógicas propostas.

Enquanto isso, novas gerações de estudantes seguem sendo submetidas ao mesmo regime de renúncia instintual, avaliação heterônoma e autoridade a que foram expostas suas antecessoras.

A maneira como a rotina escolar se torna um método efetivo de formação da personalidade, além de reprodutor das relações de poder vigentes, por meio da perpetuação de estruturas biopsíquicas subservientes, precisa ser investigado também do ponto de vista psíquico inconsciente. Abre-se espaço, portanto, para o exame da estruturação da couraça no ambiente escolar seguido da apreciação das consequências da presença do encouraçamento para o funcionamento da própria escola.

### **Construindo a couraça na escola**

Ao formular sua teoria da formação da couraça, Reich dá atenção especial ao papel da família nos primeiros anos de vida da criança, porém isto não significa que a couraça se desenvolva apenas neste ambiente e período. É certo que para ele será tanto a intensidade da repressão nas fases iniciais da sexualidade infantil, como as identificações e especificidades de desejos frustrados nesse momento, que definirão a qualidade e a gravidade do encouraçamento. Contudo, essa primeira organização da estrutura biopsíquica poderá ser reforçada, ou mitigada, pelo desenrolar da vida sexual na infância e adolescência para além da vida familiar.

Ao criticar o clima extremamente repressivo em relação à sexualidade infantil e adolescente, Reich afirma que “famílias e escolas são nada mais do que oficinas de produção de criaturas frágeis e impotentes ou escravos que não possuem autoconfiança” (1983, p. 213).

Essa opinião que poderia ser considerada extremada a respeito da função das duas principais instituições educativas vem da observação reiterada dos males causados pela incompreensão, por parte destas, do papel que a coerção da vida instintual dos jovens tem para a sua saúde, bem como na construção dos males sociais e políticos que afligem nossa sociedade. No último capítulo de seu livro dedicado à pesquisa sobre o câncer, intitulado: *A biopatia do câncer como um problema da sociologia sexual*, Reich enfatiza o papel da medicina e da pedagogia na preservação de uma visão moralizadora antivida. “A evitação dos problemas sexuais ou o julgamento moralizante compulsivo deles é uma reação automática por parte de médicos e educadores” (1948/1973, p. 410). Essa atitude fará com que as

questões relacionadas ao papel da escola, assim como da educação em geral, na formação da couraça sejam sistematicamente ignoradas, permitindo assim a perpetuação de práticas que levarão à produção em massa das biopatias.

Confrontado com o problema da educação de seus próprios filhos e de seus colaboradores, bem como com a questão da educação formal em uma perspectiva maior de uma política sexual, Reich dedica parte de seus esforços ao exame da prática escolar vigente. Imediatamente, ressalta-se a potência inibidora das rotinas de ordem e organização, do mecanismo de adaptação das crianças a um mundo cultural adulto em que suas necessidades instintuais básicas não podem ser satisfeitas.

Em nossos jardins de infância, onde as crianças se fazem “aptas para a cultura” e “adaptadas à realidade” através da inibição de sua atividade motora, notamos, durante os quarto, quinto e sexto anos, uma alarmante transformação do comportamento natural e vivo para calmo e submisso: as crianças tornaram-se frias (REICH, 1936/1986, p. 258).

As escolas, em geral, são vistas por ele, portanto, como espaços de consolidação do encorajamento. Esta se dará por meio de métodos que respondem a preocupações conscientes, mas também a necessidades inconscientes advindas da estrutura patológica de pais e educadores que não suportam a proximidade com o funcionamento vital na criança.

Uma das poucas exceções, segundo Reich (1949/2003), seria Summerhill, a conhecida escola de Alexander Neill, com sua orientação democrática, a liberdade dada aos alunos de assistir ou não às aulas, a convivência entre meninos e meninas em um ambiente afirmativo às funções vitais do jovem.

A longa troca de correspondência entre Reich e Neill<sup>7</sup> (PLACZEK, 1982) demonstra também a preocupação daquele com a proposição de um modelo de escola que responda aos princípios de manutenção da autorregulação e do respeito ao funcionamento vital dos educandos. No começo dos anos cinquenta, Reich está convencido de que a construção de um projeto pedagógico orgonômico é tarefa fundamental para o surgimento de mudanças efetivas na educação escolar. Em cartas a Neill (PLACZEK, 1982, pp. 270-273), em que convida este para dirigir a escola, afirma que esta deveria servir como experiência prática, espaço de investigação e um exemplo concreto da possibilidade de se educar crianças respeitando sua autorregulação vital e prevenindo a formação de couraça. Infelizmente, este projeto não se

---

<sup>7</sup> Para uma discussão mais aprofundada da relação entre Reich e Neill, ver Sampaio (2007).

realizou em vista do período tumultuado que antecedeu sua prisão e, posterior, morte, em meados da década.

Embora o trabalho de Neill em Summerhill possa ser considerado um exemplo de como é possível educar tomando cuidado para não reforçar o encouraçamento, nem este, nem Reich apresentaram uma discussão sistemática da prevenção ao encouraçamento na escola que pudesse servir de guia para uma proposta de educação formal que caminhasse nesse sentido. A compreensão da maneira com que a escola participa na construção da couraça seria um primeiro passo nesse percurso.

Os elementos essenciais na constituição do encouraçamento são a insatisfação pulsional, o surgimento da angústia, a falta de opções viáveis para a descarga desta, a conseqüente destruição da autorregulação e o surgimento de mecanismos substitutos que dêem conta da energia represada. Entram em jogo nesse quadro os sentimentos que estão na base do recalque: medo, culpa e vergonha, assim como as identificações possíveis com modelos de comportamento socialmente valorizados.

Quanto à insatisfação pulsional é preciso lembrar que para Reich a fonte energética da angústia neurótica é a estase da energia sexual. A angústia atual, causada pela abstinência ou a gratificação inadequada, é o núcleo sobre o qual se assenta a neurose<sup>8</sup>. Uma vez restabelecida uma economia sexual mais equilibrada com a possibilidade da descarga orgástica satisfatória, a congestão libidinal será aliviada e com ela a angústia<sup>9</sup>. A falta de descarga satisfatória por meio do orgasmo, em primeiro lugar, e da entrega orgástica à vida de uma maneira geral<sup>10</sup>, é a condição fundamental para o surgimento da neurose. A angústia alimentada pela energia sexual represada necessita ser enfrentada e os mecanismos utilizados para isso se tornarão a base para o encouraçamento crônico. “A necessidade de represar as demandas instintuais inicia a formação do caráter” (REICH, 1933/1990a, p. 172).

---

<sup>8</sup> Ver discussão da angústia neurótica e de seu papel na formação da couraça no primeiro capítulo.

<sup>9</sup> Este é um processo que tem a ver com o indivíduo e suas possibilidades pessoais, mas também depende de uma relação deste indivíduo com o outro, ou outros. “Neste sentido, o que há são encontros potentes, encontros nos quais a dimensão erótica, emocional e inconsciente presente favorece a expressão sexual dos amantes” (ALBERTINI, 1997, p. 62).

<sup>10</sup> Para Reich (1942/1975a), a fórmula do orgasmo é a fórmula da vida, portanto, toda e qualquer função vital deve seguir o ritmo orgástico para funcionar de forma saudável.



Portanto, a primeira condição para que a rotina escolar se torne (co)responsável pelo surgimento da couraça será a de que ela produza a estase sexual.

A renúncia instintual, apontada por Jackson como uma das características centrais da vida escolar, provoca a estase energética, ao estancar o fluxo da expressão biofísica da criança, fornecendo a energia necessária para a instalação da angústia e com ela a possibilidade de formação da couraça.

Isto não deve acontecer apenas em alguma situação específica, ou momento particular na vida do indivíduo. Embora alguns fatos chave determinem as características especiais de cada caso, a couraça só se desenvolve em um longo processo de insatisfação pulsional. Episódios isolados podem significar traumas dependendo de sua gravidade, mas, se encontram uma dinâmica saudável, podem ser enfrentados de maneira positiva. A estrutura de couraça é o caldo de cultura para que os traumas se tornem patológicos. O caráter é moldado desde a primeira infância até o final da adolescência por uma educação que não permite à criança e ao jovem descargas sexuais saudáveis.

O educando de nossos tempos é essencialmente um jovem cuja vida instintual não possui espaço de expressão a começar pela frequente ausência da amamentação, pela falta de condições para que participe de jogos sexuais mais explícitos, pela condenação da masturbação tanto na primeira infância como na adolescência. A impossibilidade de descarga sexual mais direta em um ambiente altamente erotizado por si só já é capaz de fornecer a estase energética suficiente para produzir a angústia neurótica.

No entanto, a contenção pulsional não se esgota nas atividades relacionadas aos órgãos sexuais. Ela se completa em todos os procedimentos que impedem a expressão mais livre da vida instintual da criança, como o cerceamento da atividade motora, as regras de silêncio e boa educação, a imposição de condutas mecanizadas e repetitivas. Enfim, a destruição da autorregulação e sua substituição por uma série de rotinas obrigatórias, administradas externamente no espaço e no tempo de forma que cada vez menos lugar sobra para o espontâneo e o criativo.

Na ideologia de todas as organizações sociais autoritárias, a vida vegetativa, representada como de tipo animal e primitiva, tem sido sempre colocada em oposição a vida “cultural” substituta, representada como diferenciada e altamente desenvolvida. Na realidade, a última, uma vez que foi distorcida da primeira, como representa meramente uma função substituta e não a continuação da primeira, é improdutiva, congelada em formas e fórmulas rígidas, como plantas secas sem frutas (REICH, 1945/1990a, p. 326-7).

A renúncia instintual exigida do educando em sua vivência escolar se torna, então, muito mais do que um aprendizado de vida em sociedade. Ela pode ser uma fonte inesgotável de energia não descarregada para alimentar a angústia neurótica. Nessa perspectiva, a alta carga produzida pela falta de satisfação orgástica na infância e na adolescência, transforma o tempo vivido na escola em uma verdadeira fábrica de couraça.

Incontáveis horas de insatisfação pulsional vão se somar para formar o caldo de cultura em que o caráter neurótico se constitui. Crianças serão submetidas ao regime de abandono de seus desejos e interesses, seja do ponto de vista intelectual, seja em relação ao programa de atividades diárias. Serão obrigadas a ficar sentadas em carteiras desconfortáveis por muito mais tempo do que seria razoável para a necessidade motora de acordo com a fase de seu desenvolvimento. Depois, serão induzidas ao esporte e à ginástica independente de seu estado de espírito ou de sua disposição.

Fila para entrar na classe; tempo de espera para ser atendido pelo professor; a lição compulsória interrompida pelo sinal; a mudança brusca de assunto e atividade; o impedimento de brincar ou mesmo conversar com seus colegas; a rotina tediosa dos cadernos, das apostilas e dos estudos sem significado interno; a mão levantada; a fila para merenda; a sala de aula de paredes vazias; o sol do lado de fora; a turma jogando futebol na quadra; o exercício repetitivo da caligrafia e da tabuada; “não pode rabiscar”, “não pode sujar a roupa”, “não pode olhar pela janela”... a lista é interminável.

Para dar conta de toda essa angústia o educando precisa encontrar uma forma de agir que sirva ao mesmo tempo para aliviar a tensão interna e lhe possibilite manter algum contato com o mundo exterior. Isto é, que lhe permita sobreviver no mínimo razoavelmente no exigente ambiente da escola, ao mesmo tempo em que consuma pelo menos parte da energia represada.

Uma vez que o contato vegetativo imediato com o mundo tenha sido mais ou menos destruído, quando os traços de contato vegetativo remanescentes não são mais suficientes para preservar a relação com o mundo exterior, ou *funções substitutas* são desenvolvidas ou surgem tentativas de estabelecer um *contato substituto* (REICH, 1945/1990a, p. 324).

A adoção de contatos substitutos como traços do caráter pode ser vista como o aspecto positivo do encouraçamento que permite ao educando sobreviver em um ambiente que não respeita, ou ignora, o fluxo e o ritmo espontâneo de suas funções instintuais. O aspecto negativo desta construção é que por traz de todo contato substituto está um conflito pulsional que é expresso em um vazio de contato, uma apatia que protege do contato profundo com a

angústia. Assim, de camada em camada da couraça, a vitalidade infantil vai se transformando em sobriedade adulta.

Está claro, portanto, que os aspectos da rotina escolar que exigem do educando a renúncia instintual cumprem a função de alimentar a angústia neurótica e criam a condição econômico-energética básica para a solidificação da couraça neurótica. Um ambiente escolar mais adequado ao funcionamento vital do educando, com espaço para o brincar, o movimento, a expressão individual e os jogos em grupo, além de uma compreensão dos fundamentos da autorregulação energética da criança e do jovem, permitiriam um crescimento menos prejudicial para a estruturação de personalidades saudáveis.

Subestimar o papel da angústia dentro da vida escolar é colocar em risco o bem-estar e o funcionamento biopsíquico de toda a população. É uma questão de saúde pública, tanto quanto um ingrediente importante na estruturação política da sociedade.

Podíamos, com alguma verdade, dizer que os males da civilização são devidos ao fato de que criança alguma jamais teve bastante diversão. Para dizê-lo de outra maneira, cada criança tem sido condicionada para a vida adulta, muito antes de atingir a idade adulta (NEILL, 1972, p. 58-9)

No entanto, nem só de uma fonte abundante de energia vive o encouraçamento. As outras características típicas da vida escolar até aqui examinadas vão participar de forma bastante ativa na construção da couraça.

A avaliação heterônoma tem um papel decisivo para que a vida escolar se torne produtora do encouraçamento na medida em que provê alguns dos elementos essenciais para o recalque: a vergonha, a culpa e o medo de punição.

Jackson (1968/1990) descreve como a reprovação do professor, juntamente com a dos pares, imprime um padrão de comportamento no aluno que não mais é determinado por seus interesses, vontades e valores, mas pela necessidade de aceitação. O amor condicionado ao comportamento adequado e às conquistas acadêmicas cria a dependência do outro e reforça o sentimento de inferioridade já experimentado no complexo de Édipo.

Ao descrever a experiência de Vera Schimdt, na URSS da década de 1920, Reich (1936/1986) destaca a importância de não se fazer julgamentos sobre os alunos, como forma de proteger o desenvolvimento da autoestima e preservar a autorregulação.

O sistema de avaliação a que os alunos estão submetidos desde que ingressam nas fileiras escolares apontam para uma regulação externa e, portanto, tendem a minar a autonomia.

O comportamento do educando, independentemente de seu desempenho acadêmico, é examinado constantemente de forma a se verificar se suas atitudes são compatíveis com o que se espera delas no ambiente escolar. Recompensas e punições lhe serão atribuídas com o objetivo de encaminhá-lo para uma conduta aceitável e desejável do ponto de vista da escola e do projeto de educação. As estrelinhas no caderno, os elogios e premiações, por um lado, e as reprimendas verbais diante da classe, a conversa com a diretora, as reuniões com os pais, as sanções de suspensão ou até a expulsão são os meios utilizados pela escola para mostrar ao aluno o que pensa dele.

Em toda relação educativa, de alguma maneira o adulto vai apreciar o comportamento do educando. A crítica aos aspectos negativos desta avaliação, isto é, em relação à forma que esta era conduzida, de maneira severa e baseada na punição, induziu, em muitos casos, a uma omissão que não se justifica e que acaba por criar novos problemas como o da chamada “criança mimada”, ou “sem limites”<sup>11</sup>. A questão é de se as eventuais críticas são feitas em um ambiente em que o educando é respeitado como indivíduo, em um clima de reciprocidade e respeito, ou se este é submetido a um regime de obediência, em que os educadores são vistos como “superiores”, sob a justificativa de sua responsabilidade, de sua posição e de seu maior conhecimento e experiência.

Já discutimos a assimetria *natural* existente nas relações escolares em virtude dos diferentes interesses e responsabilidade dos atores e atrizes da instituição escolar, mas isso não justifica o autoritarismo que reina na maior parte das escolas. Como exemplo de tais situações, lembramos que na maioria das instituições as regras são estabelecidas exclusivamente pelos adultos, e a cobrança de seu cumprimento é feita por meio de instrumentos autoritários à disposição de professores, como as avaliações, a humilhação pública e os gritos; (...) o respeito cobrado pelos adultos é unilateral, uma vez que a recíproca não aparece, ou seja, o adulto geralmente não precisa respeitar os sentimentos e desejos de alunos e alunas (ARAÚJO, 2002, p. 58).

Embora os castigos corporais tenham sido abolidos na maior parte dos países há muitos anos, o sistema educacional ainda se assenta sobre o regime da ameaça e o medo de punição, somado ao binômio vergonha-reconhecimento. Todo aluno sabe que agir em desacordo com o esperado pode significar represálias diversas, mesmo que venham de forma disfarçada.

Por outro lado, o sistema de avaliação de conhecimentos por meio de provas e trabalhos ensina que só é importante aprender aquilo que lhe é apontado pelos professores. A

---

<sup>11</sup> Ver discussão sobre limites no segundo capítulo.

curiosidade pessoal e os assuntos que permanecem presentes no seu espírito não são conteúdos escolares válidos, isto é, não têm importância nenhuma.

Aos poucos, os educandos aprendem a desconfiar de suas próprias inclinações e desejos. Estes não são bem vistos, nem aceitos. Sua intuição, seus sentimentos básicos, seu anseio por significados e informações não pode servir de guia para seus estudos. Essa situação pode significar uma perversão da própria função cognitiva.

A atividade intelectual pode ser estruturada e dirigida de tal forma que pareça um aparato muito bem afinado cujo propósito é precisamente evitar o *conhecimento*, isto é, ela aparenta uma atividade *direcionando* o indivíduo para *longe* da realidade (REICH, 1945/1990a, p. 306).

A autorregulação depende essencialmente da confiança na autopercepção e na validade do impulso interno. Anos de alimentação compulsória comprometerão a capacidade do indivíduo para medir sua fome e ele precisará de um parâmetro externo para lhe dizer o que comer. Da mesma forma, a repetição infundável da avaliação heterônoma lhe ensinará que ele não é um bom juiz para sua conduta nem para sua aprendizagem, minando assim sua capacidade de autodeterminação.

Qualquer indivíduo que não mais pode confiar em seus sinais internos para escolher sua conduta recorrerá à autoridade externa, a um modelo no qual se espelhar para a identificação. Aos poucos, construirá um caminho seguro, uma só forma de atuação que seja aceitável e que não lhe traga represálias. Está pavimentado o caminho para o encouraçamento.

Junte-se à avaliação heterônoma e à renúncia instintual a obrigatoriedade e a relação de autoridade professor-aluno que limitam as possíveis saídas ao mesmo tempo em que reforçam o medo de punição e a certeza da inferioridade. Ao aluno só resta se adaptar. Mas essa adaptação só pode ser feita à custa de sua própria função biofísica, de seu impulso para a vida, por meio de um trabalho de blindagem interna e padronização do comportamento substituto. Qualquer outra possibilidade implicará em angústia.

Estas condições são psiquicamente insuportáveis e socialmente prejudiciais em longo prazo. O aparato psíquico, que é mantido por um fluxo constante de energia vegetativa, se rebela diante deste contra-senso, percebe-as mais ou menos conscientemente como um severo prejuízo à vida e tenta resolver o problema de várias maneiras (REICH, 1945/1990a, p. 323).

A primeira reação saudável diante da frustração e repressão é a raiva e a rebeldia. Porém, estas não têm lugar algum no regime escolar. Ao entrar na escola o aluno já sabe que está ali para obedecer e não para agir livremente. Reações contra o *stablishment* resultarão apenas em punições mais severas. A autoridade escolar será a representante da autoridade

familiar e continuará, por muitos anos, o seu trabalho de repressão. O aluno submetido ao regime de obediência sob pena de punição aprende desde cedo que não há como se livrar.

Impedido de demonstrar sua ira ele será obrigado a recorrer ao recalque de seus impulsos genuínos de liberdade. O resultado será a formação de sintomas neuróticos, ou pelo menos a construção de uma estrutura encouraçada. “A formação psíquica de um contato substituto, em oposição ao contato vegetativo imediato, é estruturada exatamente da mesma maneira que o sintoma neurótico” (REICH, 1945/1990a, p. 327). O jovem terá que se endurecer e buscar condutas substitutas que lhe permitam sobreviver ao ambiente escolar da mesma forma que havia feito anteriormente na relação familiar.

A falta de satisfação instintual fornece a fonte de energia por meio do impedimento de descargas satisfatórias, produzindo a angústia, o sistema de avaliação externa mina a autorregulação, enquanto o medo da reprovação e da vergonha juntamente com o medo da punição impedem as saídas saudáveis, via expressão da angústia e revolta justificada. Resta ao educando adotar medidas compensatórias por meio táticas alternativas para sobreviver no ambiente escolar. Essas formas de comportamento nascerão de uma relação dialética entre as opções apresentadas pela própria rotina escolar, muitas vezes por meio da identificação com professores e colegas mais velhos de um lado e, de outro, a estrutura da couraça já delineada na primeira infância, nas relações familiares.

É importante lembrar, como já foi dito no primeiro capítulo, que as características básicas da couraça são estabelecidas pela vivência mais precoce e estão relacionadas com as fases da sexualidade infantil e pelas identificações com os adultos mais próximos nesse momento. Entretanto, até o final da adolescência o bom ou mau funcionamento da descarga orgástica poderá ainda determinar o grau de cronicidade e as características específicas de cada caso<sup>12</sup>.

O caso do paciente de Reich citado no primeiro capítulo, que adotou o comportamento aristocrático como forma de evitar os sentimentos de inferioridade e se diferenciar do pai agressivo, é um bom exemplo do papel da vida escolar na construção do caráter. Desde os quatro anos de idade, o paciente em questão desenvolveu a fantasia de não ser descendente de seu pai, mas de um lorde inglês. No entanto, foi aos catorze anos, na escola, que o

---

<sup>12</sup> Hoje, as crianças estão chegando cada vez mais cedo ao ambiente escolar e, portanto, a rotina que aí enfrentam passa a agir também na sua primeira organização da estrutura biopsíquica.

comportamento aristocrático de um professor pelo qual ele desenvolveu uma transferência positiva permitiu a identificação que deu forma ao seu caráter. Reich atribui a identificação com o professor do ginásio a determinação definitiva da qualidade expressiva do paciente.

A identificação começou com a imitação da roupa do professor; outras imitações se seguiram e, por volta dos catorze anos, o caráter como nós o observávamos na análise estava completo (REICH, 1933/1990a, 197).

A vida escolar com sua configuração específica vai determinar os tipos de comportamentos mais comuns já que delimita um campo de atitudes que gozam de aceitação em contraposição a outros rejeitados. As pessoas acostumadas a uma organização (espacial e temporal) inflexível sentirão angústia em ambientes constituídos de forma diferente. Habitadas a lidar com a uniformidade, os rituais de espera e ordenação, filas e chamadas, sentirão faltar o chão quando enfrentarem situações menos compulsivas.

As atividades escolares, por suas características tão distantes do ritmo próprio a cada educando, vão fomentar neste uma crise cotidiana continuada, propiciando-lhe um terreno fecundo para a construção de pactos constituintes do encorajamento. Diariamente, o indivíduo terá que se haver com a frustração, a insatisfação e o tédio, de forma que precisará desenvolver meios adequados de vencer a provação. É comum encontrarmos alunos que cantarolam, lêem revistas disfarçadamente, pedem para sair ao banheiro diversas vezes e levam uma eternidade para retornar, entregam-se a devaneios, rabiscam, contam as divisórias do teto e todo o tipo de ações para fazer passar o tempo.

Quando a insatisfação se resolve em rebeldia ou inquietação mais expressiva, a punição tende a recolocar a criança em seu lugar. Nas ocasiões em que isso não funciona, a escola identifica o caso como de aluno problema aplicando sanções mais fortes. Conforme as crenças pedagógicas de que se é adepto utiliza-se de maiores ou menores medidas corretivas, porém, raramente se atribui a dificuldade ao fato de a rotina escolar estar totalmente em desacordo com a vida instintual da criança. O problema está na criança e não na escola. É o aluno que é hiperativo, ou então não recebeu a devida formação moral de respeito ao professor em sua casa, devido à desestruturação da família ou ao desinteresse dos pais na formação ética de seus filhos. É ele quem precisa ser corrigido para se adaptar à vida escolar.

Aqui, como tem denunciado Maria Helena Patto, uma psicologia positivista, sob a égide de uma neutralidade duvidosa, tem servido para impedir uma avaliação mais criteriosa do papel da própria escola na estruturação dessas deficiências detectadas.

Há que denunciar uma prática muito comum em clínicas psicológicas – incluindo clínicas-escola de cursos de formação de psicólogos – que, alheias à participação ativa da instituição escolar na produção das dificuldades de escolarização,

estabelecem relações de causa e efeito no mínimo duvidosas entre, de um lado, dados de anamnese e resultados obtidos pelas crianças em testes psicológicos e, de outro, o comportamento que elas exibem na escola (PATTO, 2005, p. 170).

Neste panorama, todo o significado do contexto social e cultural dos alunos e dos mecanismos escolares é colocado em segundo plano diante de uma suposta configuração patológica do indivíduo.

Tampouco se leva em consideração o papel da angústia causada pela insatisfação instintual na gênese das atitudes não condizentes com a disciplina escolar. Ao estudante cabe apenas suportar estoicamente os anos escolares. Para muitos esta provação é “edificante”, no sentido de que ajuda a construir um “bom e sólido caráter”.

O resultado será uma couraça com características, entre outras, de diminuição da mobilidade biofísica, perda da autonomia, dependência do julgamento e da iniciativa de uma autoridade externa, desinteresse e falta de curiosidade, incapacidade de concentração prolongada, sentimento de impotência, expectativa de que o conhecimento sempre estará no outro, falta de criatividade, intolerância para com o diferente e o espontâneo, severidade de valores, docilidade, subserviência e inabilidade para a crítica.

A gravidade do problema está em que a construção da couraça se dá pelo método do recalque. Isto quer dizer que uma vez firmado o acordo interno em que a pessoa decide ser de determinada maneira para não sofrer mais, este pacto passa pelo trabalho de repressão de modo a se tornar inconsciente. E, embora, muitas pessoas possam se lembrar de suas horas de sofrimento na carteira escolar, dificilmente serão capazes de recordar a forma com que conseguiram superá-las e sobreviver. Algumas nem sequer têm consciência de ter passado por esse conflito. O que não significa que realmente não o tenham feito.

O aprendizado com a couraça no ambiente terapêutico permitiu compreender que quando o recalque do encouraçamento está em jogo, não basta o discurso consciente para desatar os nós ali emaranhados. Em primeiro lugar, as atitudes ligadas à solução do conflito, não são sentidas como alheias, mas como parte integrante, senão essencial da personalidade “natural” do indivíduo. Depois, estas atitudes serão defendidas com unhas e dentes sob pena de que a pessoa entre em contato com sua angústia represada.

Dessa maneira, quando se discute a couraça adquirida e aprendida como currículo-oculto na escola, o que está em pauta são características da personalidade de educandos, pais e educadores que eles mesmos têm muita dificuldade em reconhecer como adquiridas, alheias e



evitáveis. Elas são sentidas como naturais, características da personalidade própria e inescapáveis.

Se o currículo-oculto fosse composto de práticas que apenas agissem no nível consciente e constituíssem um aprendizado que os indivíduos fossem capazes de reconhecer e, diante de crítica, alterar, o problema seria muito mais simples. Para sua solução bastaria uma sólida discussão de seu significado como a que já tem sido feita, somada a proposição de novas formas para a atividade escolar.

Infelizmente, a lição ensinada pelo cotidiano da escola age também em processos mais profundos, inconscientes. Funcionamentos constitutivos do encorajamento que embora tenham sido apontados por Reich de maneira genérica, raramente são levados em consideração quando se discute a construção da couraça relacionando-a a formação em geral e à educação escolar em especial.

Isto torna muito mais difícil lidar com a questão da couraça como parte do que se ensina na escola. Trata-se de um aprendizado ainda mais oculto, ao qual se reage com forças inconscientes cujo objetivo primeiro é a evitação da angústia.

A estrutura encorajada sustentada por contatos substitutos, a chamada “segunda natureza”, resultado da educação pela disciplina como a obtida pela rotina escolar vigente, é vista pelo senso comum como uma qualidade necessária para a dita “vida civilizada”. No entanto, sua obtenção provoca efeitos indesejáveis, pouco compreendidos já que se situam no nível inconsciente.

Por traz e sob esta disposição disciplinada há um conflito recalcado que vai minar os seus resultados. Um sabotador interno que resistirá sempre aos efeitos desse treinamento. Por mais bem estruturada que seja a couraça, ela nunca poderá se aproximar em eficiência – tanto no sentido da economia bioenergética, isto é, da saúde, quanto no do resultado de suas ações, no trabalho, na busca por conhecimento ou nas relações pessoais – do funcionamento genital.

A disciplina, então, em primeiro lugar destrói a inclinação biológica para a vida, o amor, o trabalho e o conhecimento e, depois, reconstrói por meio da repressão e do adestramento uma estrutura incapaz de uma economia energética satisfatória. Esta nova formação precisa lutar o tempo todo contra os impulsos destrutivos secundários que são subprodutos inevitáveis de sua própria construção.

Outro aspecto negativo dessa formação secundária é que os indivíduos assim estruturados perdem a confiança em seu próprio julgamento e, com ela, sua autonomia. O

dano causado à autorregulação torna a pessoa dependente. A necessidade de uma autoridade heterônoma que determine o que está certo ou errado terá um papel fundamental na política, sendo um alicerce sempre perigoso na tendência para o surgimento de movimentos fascistas.

Essas considerações demonstram a importância da compreensão do papel da rotina escolar na construção e solidificação da couraça. Entretanto, as relações entre a couraça e a prática da escola não terminam por aí. O fato de que os próprios pais e educadores tenham passado pelo processo de escolarização vai determinar o tipo de noção que eles terão em relação ao ambiente em que a educação formal deve se realizar. Pessoas encouraçadas reproduzirão as condições de formação da couraça, pois estas passam a ser sentidas como naturais para elas. Faz-se necessário examinar, portanto, o que acontece quando a couraça vai à escola.

## 5

### A COURAÇA VAI À ESCOLA

*“As distorções estruturais no caráter de pais, médicos e educadores são transmitidas automaticamente para a nova geração. Assim, o tipo errado de opinião pública sobre educação, e com ela a perversão das capacidades naturais do recém-nascido, são reproduzidas interminavelmente”*  
(REICH, 1983, p. 9).

Averiguar a influência da presença, como educadores e pais, de estruturas encorajadas no formato que a escola adotará para suas práticas é tarefa bastante complexa que não pode assumir um cunho absolutamente determinista. Em estudos de caso isolados seria possível encontrar relações bastante específicas entre os tipos característicos encontrados e sua participação na construção daquele modelo escolar particular. No entanto, para os objetivos genéricos deste trabalho essa tarefa se tornaria impossível devido à grande variação de soluções possíveis para o desenvolvimento caracterológico e da imensa gama de situações que de fato surgem na vida escolar.

É necessário lembrar também que não é apenas a estrutura biopsíquica dos profissionais envolvidos na educação que vai gerar a configuração final da escola. Uma série de fatores como o projeto pedagógico, as condições concretas econômicas, culturais e físicas, bem como o desenrolar cotidiano de cada caso específico, vai ter papel determinante nesse sentido.

A importância de se tentar uma avaliação das possíveis consequências para a escola do fato de educadores, pais e comunidade em geral funcionarem sob as regras do encorajamento é que esse ingrediente do mecanismo de formação da cultura escolar, por se constituir basicamente no nível inconsciente, raramente é considerado quando se procura determinar as condições em que a educação formal é consolidada. O funcionamento encorajado vai exercer um papel definidor de direções e de limites para a escola que não tem recebido a devida atenção em diagnósticos, planejamentos, reformas educacionais ou mesmo proposições teórico-pedagógicas.

Algumas aproximações entre o funcionamento da couraça e as características básicas da escola já foram feitas no contexto histórico no capítulo terceiro. Aqui o que se pretende é determinar em linhas gerais que características do funcionamento escolar, principalmente ligadas ao seu cotidiano, podem ser reforçadas, ou rechaçadas pelo funcionamento restritivo do encouraçamento.

O mecanismo de identificação de que os jovens farão uso na constituição de seus pactos de encouraçamento certamente serão um fator de propagação de formas típicas de geração para geração no ambiente escolar e, portanto, representarão uma fonte para a repetição da forma da escola através do tempo. No entanto, essas características apontam tanto para a solução particular de cada indivíduo ou grupo quanto para algumas tendências comuns que podem ser observadas na instituição de uma maneira geral, em uma sociedade, ou mesmo na cultura globalizada dos dias de hoje.

As investigações que se apresentam a seguir têm apenas o objetivo de encontrar algumas dessas configurações mais generalizadas que surgem pelo menos parcialmente motivadas pela pressão exercida em consequência das necessidades inerentes ao funcionamento da couraça. Entre estas, a incapacidade por parte do indivíduo encouraçado para conviver com o metabolismo da vida torna-se um ingrediente fundamental na dinâmica escolar.

### **A escola com medo da vida**

Para compreender o papel da couraça na propagação da cultura escolar de uma maneira geral é preciso retomar o conceito de Peste Emocional apresentado no segundo capítulo e examinar os mecanismos de proteção contra a angústia do encouraçamento quando confrontados com a realidade da escola.

Como já foi visto, o indivíduo encouraçado não pode suportar a expressão da vida perto de si sob pena de ruína de seu equilíbrio defensivo. O funcionamento vivo vai suscitar dentro dele os desejos e as pulsões recalçadas a um enorme custo. A couraça lhe permite lidar com os aspectos corriqueiros da vida, porém é um mecanismo deficitário que não dá conta realmente da descarga energética necessária para uma boa economia libidinal.

Para que uma pessoa seja capaz de se encontrar diariamente com os processos vívidos de um grupo grande de educandos é preciso um funcionamento bioenergético bastante favorável, apto para suportar uma quantidade imensa de estímulos excitantes. A criança e o jovem, mesmo que já em processo de encouraçamento, são ainda relativamente muito vivos, cheios de energia. A convivência nesse ambiente de rebuliço intenso exige uma imensa capacidade de tolerância para o ruído, a agitação, a aparente desordem, as brincadeiras, os afetos expressos de maneira contundente, enfim, a manifestação das forças vitais em indivíduos ainda não totalmente encouraçados.

Infelizmente, não há como se exigir essas qualidades de educadores, ou mesmo de pais, já que em nossa cultura todos estão sujeitos ao encouraçamento.

*E, finalmente, encontraremos como obstáculo no nosso caminho o medo da vida, do amor e da simplicidade majestosa do funcionamento natural por parte das próprias pessoas, mães, pais, professores, médicos e enfermeiras (REICH, 1949/2003, p 144).*

Sob as condições de vida dentro das escolas o portador de uma estrutura crônica terá que reagir para evitar o colapso de suas defesas e despencar na angústia e nos sintomas mais generalizados<sup>1</sup>. Duas respostas típicas aparecerão para dar conta dessa desestabilização. A primeira é a reação pestilenta propriamente dita, em que o indivíduo não pode se contentar com uma atitude passiva de recolhimento, mas se distingue por “uma atividade mais ou menos destrutiva em relação ao vivo” (REICH, 1949/1990a, p. 512). Nesse caso, o professor se torna agressivo diante de propostas mais arejadas que permitam o surgimento de movimentos mais dinâmicos na escola, ou então, um sádico sempre pronto a punir seus alunos à mais leve das faltas. Em outras palavras, o educador agirá com ódio manifesto ao vivo.

A segunda, mais estrutural, se refere às medidas de proteção do sistema patológico, que serão comuns a quase todos os indivíduos encouraçados, mesmo quando ainda não atacados pela Peste. Nesse sentido, a organização escolar se constitui, entre outras razões, com o objetivo de proteção, de forma a inibir o funcionamento vivo de seus alunos, como um sistema de blindagem para a escola e os educadores.

Trata-se, portanto, de compreender quais as características na forma em que a rotina escolar se cristaliza que são determinadas não por seus objetivos pedagógicos – ou, pelo menos, não só por eles –, mas como respostas dos organismos encouraçados ao ambiente

---

<sup>1</sup> Seria interessante estudar a enorme quantidade de professores que estão atualmente em licença médica, relacionando suas patologias com o desequilíbrio da couraça no ambiente escolar.

extremamente angustiante para eles, devido à convivência com educandos cujos funcionamentos ainda possuem um maior grau de pulsação bioenergética. Educadores desenvolvem de forma inconsciente maneiras de atuar e regras de operação para a escola que lhes garantam a possibilidade de conviver em um meio tão ameaçador ao seu precário equilíbrio, muitas vezes, criando uma racionalização posterior para elas.

Se você viver durante muito tempo no fundo de uma cava escura, você detestará a luz do sol. É mesmo possível que seus olhos acabem por perder a capacidade de tolerar a luz. Eis por que acaba-se por odiar a luz do sol.

Para habituar seus descendentes à vida na prisão, os detentos desenvolvem técnicas elaboradas, destinadas a manter a vida num nível limitado e baixo. Na prisão não há espaço suficiente para grandes lances de pensamento e de ação. Cada movimento é restringido por todo lado. Isso teve como efeito, no decorrer do tempo, a atrofia dos próprios órgãos da Vida viva; as criaturas encerradas no fundo da prisão perderam o sentido da plenitude da Vida (REICH, 1953/1999b, p. 7).

Espera-se que crianças se comportem em ordem e silêncio. Que atuem de forma fundamentalmente organizada. Que suportem horas e horas de falta de atividade motora e de expressão de seu funcionamento vital.

Nesse contexto, a escola oferece um repertório de rotinas que examinadas do ponto de vista de sua organização parecem absolutamente lógicas, mas quando observadas a partir das necessidades da criança, são absurdas e até extremamente cruéis. Da exigência de uso de uniforme, aos horários fragmentados e a divisão por disciplinas, à organização da classe em fileiras de carteiras, aos prédios feios, desprovidos de qualquer embelezamento, ao tablado e lousa para o professor, ao sistema de filas e chamadas, aos exames de avaliação bimestral e reprovação anual, a escola permanece funcionando em um modelo que não raro pouco ou nada tem a ver com as exigências das propostas pedagógicas anunciadas.

A tarefa de distinguir quando uma regra de convivência, ou uma determinada rotina é instalada na escola a partir de sua integração a um projeto pedagógico ou, ao contrário, em detrimento deste, como consequência da reação inconsciente à vida nos educandos, não é fácil. É necessário, em primeiro lugar, confrontar-se a consistência desses comportamentos com as formulações explicitadas no plano educacional. Uma contradição manifesta permitiria identificar claramente a interferência de respostas inconscientes por parte dos sistemas encoraçados na coerência do projeto. Infelizmente, as coisas não se passam de forma tão simples assim. Na maioria das vezes, as racionalizações presentes nos mecanismos de defesa acabam por borrar os contornos mais nítidos e uma discussão interminável pode resultar desse tipo de abordagem.

Para efeito de visualização da pressão que a couraça exerce na composição da forma escolar, é mais produtora assumir que esta será sempre resultado de uma ação combinada de elementos conscientes, afinados com as propostas pedagógicas e com o ambiente cultural, e de forças inconscientes. Nessa composição de forças os aspectos conscientes são facilmente reconhecíveis e têm sido abordados, tanto em suas características positivas de proposições educativas, quanto em sua faceta mais controversa, enquanto estratégia ideológica.

Já os mecanismos de defesa da couraça, por sua constituição inconsciente, são muito mais difíceis de detectar, de isolar e de assentar sob a mira de uma análise crítica. Se esta já é uma empreitada hercúlea no ambiente terapêutico, quando transplantada para o âmbito social se torna muito mais complexa. Reich dedica parte de seu livro *O assassinato de Cristo* (1953/1999b) ao tema. Para ele, a tarefa de desenvolver uma tática específica para lidar com os mecanismos da defesa à vida se torna essencial para a possibilidade de mudanças reais no campo político e cultural. Sem uma estratégia capaz de enfrentar os métodos de resistência racionalizada da couraça e as condutas dissimuladas típicas da reação pestilenta, o indivíduo que pretende implantar métodos mais de acordo com o funcionamento vital se transforma facilmente em uma vítima da Peste Emocional.

Nosso conhecimento das reações humanas e dos efeitos da pestilência fascista deverá ser claramente organizado se não queremos fracassar. Nossas tarefas poderão ser cumpridas apenas dentro do contexto de uma luta geral para o estabelecimento de uma liberdade genuína. Se nós alimentarmos a ilusão de que a estrutura do homem é imediatamente capaz de liberdade e autoadministração, que, em outras palavras, nós apenas necessitamos eliminar a peste do partido fascista para tornar possível o funcionamento da liberdade social, para colocar a justiça no lugar da injustiça, a verdade no da mentira, a decência no da maldade. Então, nós também estaremos condenados juntamente com tudo o mais que é baseado em tais ilusões (REICH, 1946/1970, p. 325).

Não se trata, simplesmente, de encontrar uma série de condutas presentes na rotina da escola que impedem o funcionamento vital e, por uma espécie de decreto, eliminá-las do ambiente escolar. A simples exclusão de medidas de proteção à couraça provocará uma reação mais profunda e mais radical por parte dos indivíduos ameaçados.

É verdade: *se alguém tivesse as entranhas e o poder para decretar que a liberdade e a auto-regulação sejam estabelecidas da noite para o dia, o maior desastre da história da humanidade inevitavelmente inundaria nossas vidas como um dilúvio* (REICH, 1953/1999b, 265).

O objetivo desta averiguação das formas escolares advindas da necessidade de proteção das estruturas encouraçadas não pode ser a sua mera condenação, da mesma maneira que a couraça não deve ser execrada, uma vez que cumpre uma função necessária pelo menos até que um equilíbrio mais saudável possa ser recuperado. Isto também não pode significar

uma atitude passiva diante da reprodução do encouraçamento e dos males causados por este, tanto em termos individuais, como coletivos.

A identificação e a análise de alguns dos elementos básicos do funcionamento defensivo da couraça no ambiente da escola significam um primeiro passo na difícil tarefa de encontrar caminhos educacionais alternativos. Antes de se pensar em mudanças efetivas no funcionamento escolar é necessário compreender a importante função exercida pelas soluções que aí se praticam, sob pena de levantarmos reações mais perigosas e daninhas do que as atuais. É preciso lembrar que “a liberdade *não* pode ser estabelecida por decreto ou pela força, porque o medo à liberdade *está nas próprias pessoas*” (REICH, 1953/1999b, p. 266).

Para sair do círculo vicioso do encouraçamento e enxergar os fenômenos a ele associados de um ponto de vista mais amplo, em primeiro lugar, é necessário “*compreender e reconhecer o racional e o útil, assim como o inútil e o irracional no interior (e somente no interior)* de uma dada estrutura de viver e pensar” (REICH, 1949/2003, p. 140).

Uma mudança real nas práticas domesticadoras da escola, portanto, dependeria de se desvelar a sua função inconsciente. Já que se tratam de condutas desenvolvidas em resposta ao funcionamento vital, a identificação das características deste que possam significar perigo para o equilíbrio das estruturas encouraçadas permite que se compreenda as tendências básicas desse movimento de proteção. Só reconhecendo o profundo desejo de ordem e de tranquilidade que as alimentam, ou seja, só desvelando sua função asseguradora para o educador é que se torna possível discutir realmente sua conveniência ao projeto pedagógico.

Reich (1949/2003) detecta algumas diferenças básicas entre o funcionamento vivo e o encouraçado que vão determinar a forma como este reage àquele.

Em primeiro lugar destaca-se a distância existente entre a capacidade de cada um deles para tolerar a circulação de altas cargas energéticas. Enquanto a estrutura saudável funciona com um alto nível de energia e excitação, o indivíduo encouraçado precisa sempre reduzir a intensidade da vida para suportá-la.

O metabolismo ainda pulsante nos educandos dará ao seu comportamento uma qualidade afetiva e motora vibrante que se expressará em seu entusiasmo, sua alegria e na vivacidade de seus impulsos e desejos. Por seu lado, a escola tenderá a construir esquemas rígidos que possuem o objetivo de diminuir a força desse movimento. A prática escolar ganha então uma qualidade sóbria, uma característica de seriedade e trabalho em que não há espaço para as demonstrações de afeto, nem para a brincadeira, o divertimento e o jogo.



Nancy Rae King aponta a diferença de valoração entre o trabalho sério e a brincadeira dentro da escola.

Existe, além disso, a curiosa coincidência de que, ainda que tanto os teóricos da educação e da psicologia, como o próprio coletivo docente, atribuam muita importância ao jogo, neste estágio do desenvolvimento infantil, esta é uma das atividades a que menos tempo se dedica nos centros de educação pré-escolar (KING Apud TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 79).

Há uma tendência para que a escola se torne sisuda, chata, mesmo quando, instigada pelos questionamentos teóricos e pela necessidade prática, ela busca novas técnicas, assuntos e atividades que possam despertar o interesse do aluno.

A esse respeito apresenta-se aqui a título de ilustração uma pequena história presenciada pelo autor:

A escola organizou uma excursão ao Horto Florestal com o objetivo específico de dar ao estudo da vegetação da mata atlântica uma característica mais dinâmica e oportunizar aos alunos um aprendizado mais ativo, em contato direto com o objeto de estudo, fora dos padrões normais da conduta escolar em classe.

Antes do piquenique as turmas fizeram uma caminhada pela trilha em meio à mata para observar os espécimes estudados. De tempos em tempos, a professora responsável interrompia o passeio e pedia a algum dos alunos que explicasse para os colegas o que havia estudado sobre uma planta específica. O aluno, então, declamava em meio ao desinteresse geral um texto especialmente decorado para a ocasião. Nesses momentos, toda a vivacidade e a alegria demonstrada pelos alunos durante a caminhada davam lugar à apatia e resignação com que os alunos enfrentam qualquer aula que não lhes interessa.

A certa altura, um dos alunos que tentara subir em uma árvore ficou preso em seus galhos e dois colegas realizaram um salvamento cheio de emoção e peripécias. Enquanto o grupo próximo estava comentando animadamente a proeza, a professora indignada os reprovava, pois estavam desrespeitando o colega que falava. Depois de um enérgico discurso chamando a atenção para o aspecto ético do respeito ao outro, a educadora conseguiu restabelecer a rotina e os alunos voltaram à declamação mecânica e desinteressada.

Para o observador de fora, que não estava preocupado com o aspecto do aprendizado de conteúdo, mas com o tipo de experiência vivida, as interrupções e exortações para um comportamento “escolar” metódico, para a compostura, o respeito ao colega e a recitação das lições, apareciam como jatos de água fria sobre o ânimo dos estudantes. Questionada sobre a necessidade de manter uma atividade tão formal em meio à excursão pela mata, a educadora

afirmou que se ela não obrigasse os alunos a apregoar seus conhecimentos eles não fariam a ligação entre o material estudado em classe e o que puderam ver no passeio. Nesse caso, a atividade não passaria de “diversão inconsequente”.

Da parte dos alunos, três reações típicas puderam ser observadas: aqueles que prestaram pouca atenção aos discursos exigidos sentiram que o passeio foi uma aventura e pareceram bastante envolvidos nos comentários de suas experiências pessoais; um segundo grupo, encarou o passeio como uma atividade compulsória, integrada às obrigações escolares da qual participaram com o mesmo senso de dever e a mesma falta de entusiasmo; outros se sentiram irritados pelas interrupções da professora que consideraram “uma chatice”.

Essa pequena história exemplar não é única, mas representa um movimento típico da escola. Essa capacidade de transformar qualquer atividade em uma série de obrigações aborrecidas de que os alunos têm que se desincumbir com o mínimo de esforço aceitável e suportando o sofrimento da melhor maneira possível. Assim, a tão esperada aula de informática em comunidades que não têm fácil acesso ao mundo digital em pouco tempo é descrita como chata; a aula de orientação sexual é vista como mais uma disciplina em que o professor apresenta um conteúdo sem conexão direta com a vida dos alunos que, por sua vez, são obrigados a decorar esse material para a avaliação; a literatura deixa de ser encarada como um acesso ao mundo da fantasia e da expressão artística para se tornar uma série de leituras obrigatórias para o vestibular; experimentos de laboratório se transformam em uma rotina insípida; alunos reclamam que participar de jogos na aula de educação física é maçante. Essa lista poderia continuar interminavelmente passando por praticamente todas as áreas da escola.

Evidentemente, nem todas as experiências escolares acontecem dessa maneira. Existem muitas atividades que funcionam de forma atraente e os alunos participam com sincero interesse e diversão. Ainda assim, a disposição para a seriedade, a sisudez e a chatice na escola é uma face bastante reconhecível de sua prática cotidiana que dificilmente estará justificada pelo projeto pedagógico e, menos ainda, será conscientemente desejada pelo educador. Para compreender essa tendência é preciso levar em conta a sua função de diminuição na carga e na excitação dos processos vitais. Ela participa desta série de exigências como silêncio, ordem, formalismo exagerado, ausência de risos e comentários, trabalho organizado, rotina repetitiva, cujo principal objetivo, geralmente inconsciente para o educador, é impedir que a vida do educando se manifeste de forma ampla e profunda. “O medo está na raiz do antagonismo adulto em relação aos brinquedos das crianças” (NEILL, 1972, p. 59).

O fato é que crianças que encontram um ambiente afirmativo para sua autonomia não serão ordeiras, calmas e silenciosas, como gostariam muitos adultos. São, por natureza, ruidosas, vivas, agitadas. “Barulho é um fenômeno natural à infância, e a escola de carteiras, suprimindo-o, está trabalhando diretamente contra a natureza da criança” (NEILL, 1978, p. 171). Escolas que desenvolvem um trabalho dirigido para a liberdade e autonomia do educando são coerentemente barulhentas. Tolerância à agitação provocada pela vida teoricamente deveria ser uma característica imprescindível para o educador que, infelizmente, não se pode esperar encontrar na prática.

Por outro lado, Reich lembra que:

Já que o caráter neurótico é incapaz de entusiasmo genuíno, ele encara a capacidade da criança para o entusiasmo como inverossímil (se, por exemplo, ele acontece de ser um professor) (REICH, 1949/1990a, p. 518).

Daí que a escola tende a dar pouca importância para a destruição do interesse, do arrebatamento, da diversão. São características que o indivíduo encouraçado não pode encarar como participantes legítimas do processo de aprendizado e do verdadeiro trabalho educativo, por mais que o discurso consciente se refira a elas como ingredientes desejáveis da experiência pedagógica.

Outra particularidade do funcionamento vital que não é suportada pelo indivíduo encouraçado é o seu movimento constante, em ritmo indeterminado e espontâneo. O encouraçamento exige previsão, controle e uma cadência mecânica constante. Já a vida se caracteriza pela indeterminação, pelo ritmo orgástico espontâneo e pelo movimento. Educadores encouraçados em contato com esse fluxo orgânico sentir-se-ão incomodados e buscarão formas de colocá-lo sob controle. “O movimento, isto é, a corrente plasmática, é realmente inacessível para o animal humano enrijecido” (REICH, 1949/2003, p. 125).

A burocratização da vida escolar, os horários rígidos, as rotinas formalizadas (filas, chamadas de presença, ordenação específica para se sentar e para participar das tarefas, entre outras) respondem a essa necessidade, ainda que possam também ter uma função direta na concepção educacional da escola. A rotina escolar se torna uma série de atividades programadas cuja rigidez e estrutura inalterável não deixam espaço para o imprevisível, para o espontâneo, para a improvisação. “Dizem que o ministro da educação de Napoleão gostava de tirar o relógio e dizer assim: *Agora, na França, são dez horas da manhã. Todos os alunos da terceira série deverão estar com o livro de história aberto na página 27*” (SEMLER; DIMENSTEIN; COSTA, 2004, p. 34-5).

Nessa direção, age também o excesso de planificação e a exigência de se ater a planos curriculares pré-estabelecidos, mesmo quando inexequíveis.

A pressão exercida sobre a área de artes para que se torne uma disciplina formalizada como as outras, para que possa integrar realmente o núcleo de matérias do projeto pedagógico pode ser vista sob essa ótica. A prática da arte muitas vezes é vista apenas como diversão, um momento de descontração do aluno, e, portanto, sem importância real para sua formação. A exigência de que cada momento escolar seja aproveitado para o trabalho sério e planejado fará com que em algumas escolas artes seja administrada como disciplina teórica, cujo conteúdo se situa entre a estética e a história. A prática artística está sujeita ao ritmo pouco previsível do processo criativo. Implica o espaço para o intuitivo, o novo e a indecisão. Seus resultados não são seguros, nem podem ser absolutamente prognosticados e controlados. A exigência de planejamentos rígidos e baseados em conteúdos determinados de antemão, são formas de obrigar o professor de artes a tornar sua aula numa atividade inteiramente formalizada, com cara de disciplina escolar.

Na cidade de Santos, por exemplo, há alguns anos o professor de artes recebe da secretaria de ensino, no começo do bimestre, a prova que aplicará aos alunos no final deste para que saiba o que deve ensinar durante o período. No estado de São Paulo, os professores de artes da escola pública são obrigados a seguir uma *Proposta Curricular* (2008), que determina qual o conteúdo de cada bimestre, de cada série, independente das condições particulares de cada escola, professor ou turma. Assim, por exemplo, a 5ª série apenas em seu segundo bimestre deve aprender nada menos que: escultura e *assemblages*, instalação e intervenção urbana, cenografia e cena contemporânea, dança moderna, dança da Bauhaus, dança clássica, dança contemporânea e desenho de figurino, além de re-harmonizações tonais e modais, e percepção harmônica. Sem contar a falta de adaptação desse programa à realidade do professor, da classe e do tempo disponível para a disciplina (apenas duas horas semanais), a quantidade de conteúdos diferentes, ao obrigar o educador a passar rapidamente por áreas tão distintas, certamente impedirá uma vivência integrada e profunda de cada uma delas. A tendência é que se atravesse correndo pelo conteúdo de cada uma dessas exigências, transformando a disciplina em mais uma massa de informações descontextualizadas que o aluno será obrigado a decorar para a prova. De quebra, o resultado será a transformação de artes em mais uma prática sisuda e chata.

Ocupar todo o tempo da criança com uma programação detalhada serve para impedir o surgimento do metabolismo espontâneo.

Pelo trabalho, a natureza é, certamente, disciplinada, mas não é ela o objeto real desta ordenação. Para Foucault, (...) no trabalho, imposto ou consentido, o que esta natureza disciplinada oferece ao seu suposto mestre, não é nada menos do que “liberá-lo de sua liberdade” (LECERF In: GONDRA e KOHAN, 2006, p. 216).

Desenvolver estratégias pedagógicas que sejam abertas ao novo e ao inesperado, exige permanecer sob angústia criativa, em situações mais ou menos imprevisíveis. O indivíduo encouraçado, muitas vezes, inicia um movimento nessa direção, construindo projetos a partir dos interesses dos alunos, com estrutura aberta para mudanças e ajustes, mas sua incapacidade para suportar a indeterminação termina por levá-lo a tomar medidas que garantam os resultados e impeçam a possibilidade de o trabalho não “dar em nada”. Assim, propostas experimentais se transformam em modelos rígidos com conteúdos fixos e atividades programadas.

Ao acompanhar em sala de aula a implantação de um projeto alternativo de alfabetização, em 1987, Rosa destacou o apego à “rotinização” por parte das professoras.

Mais do que observar determinada seqüência de procedimentos e tarefas cotidiana, porém, o que chamava a atenção era a ausência quase absoluta, de qualquer iniciativa que rompesse com a dinâmica adotada no início do ano e levada à risca até o último dia de aula (ROSA, 2002, p. 68).

Manter a criança todo o tempo direcionada serve também para evitar que a sexualidade aflore. A luta contra a influência dos afetos e dos prazeres da carne tem longa tradição na cultura ocidental. Manter-se ocupado para evitar o surgimento do movimento espontâneo é prática há muito conhecida e utilizada, desde os mosteiros medievais. “Evita a ociosidade que faz nascer o amor e, uma vez desperto, conserva-o. É a causa e o alimento deste mal delicioso” (OVÍDIO, 5 b.C./2009, p. 9).

Sem tempo livre para entrar em contato com suas próprias emoções e sentimentos, os jovens deixam de perceber conscientemente o importante universo das pulsões sexuais que, apesar de tudo, seguem se manifestando. O educador não suportaria conectar-se com a enorme quantidade de afetos e desejos que circulam por um grupo de estudantes reunidos.

No entanto, a organização rígida das práticas escolares resolve o problema apenas parcialmente. É claro que essas medidas não são suficientes para extinguir a sexualidade de todos os participantes da experiência escolar, o funcionamento instintivo continuará a circular, em geral de forma inconsciente, determinando ainda muitas das ações e reações destes. Dependendo do grau de ocultação por que passa a sexualidade dentro da escola o resultado poderá ser bastante crítico, com manifestações de rebeldia e todo tipo de comportamento

aparentemente irracional. “A guerra é inevitável se a humanidade reprime a cólera e o ódio, se sua vida emocional for negligenciada e conservada em nível baixo” (NEILL, 1978, p. 217).

É na falta de espaço para a expressão da vida emocional, e não na sua manifestação, que reside o perigo. São as pulsões recalçadas, agindo inconscientemente, que transformarão a escola em uma praça de guerra. Não é a falta de disciplina, a perda da autoridade do professor, mas a imensa gama de sentimentos da segunda camada da couraça que permanecem se manifestando apesar do esforço – ou por isso mesmo – de encobri-los.

Se as leis da transformação da energia orgônica, que cria e sustenta a vida, fossem conhecidas, os educadores cessariam de inibir e frustrar os impulsos primários naturais e assim preveniriam a sua transformação em impulsos secundários destrutivos (RAKNES, 1988, p. 106).

O esclarecimento dos processos emocionais que se encontram por traz dessas condutas, e o estabelecimento de espaços seguros para a sua expressão, seria a forma mais eficiente para lidar com os problemas criados pelo encobrimento do tema. No entanto, o educador médio não está preparado nem de forma teórica, e muito menos do ponto de vista emocional, para enfrentar o mundo sexual já que tem bloqueado o contato com seus próprios impulsos.

A tendência para a planificação e determinação total das práticas escolares acaba se tornando uma bomba de efeito retardado ao não admitir a existência de válvulas de escape que estariam presentes espontaneamente nas atividades não programadas dos educandos. O controle excessivo acaba por gerar uma tensão que não tem espaço para se descarregar. Empurrar a sexualidade para debaixo do tapete da rotina planificada só irá fazer com que ela aflore de forma mais perigosa e incontrolável.

Outro tema determinante para a forma escolar é a tendência para autodeterminação do funcionamento vivo. O indivíduo autorregulado responsabiliza-se por suas escolhas e quer participar das decisões que envolvem seu cotidiano.

Já o educador encorajado não pode conviver com a liberdade. Embora, muitas vezes, conscientemente ele deseje trabalhar em um ambiente menos autoritário sua estrutura não favorecerá uma atitude independente e responsável já que não possui mais um bom contato com seus sentimentos profundos e é incapaz de autorregular-se. Mesmo que ele lute por uma autonomia maior em sua prática docente, inconscientemente, as orientações e resoluções impostas a partir dos níveis mais altos da hierarquia escolar lhe trazem alívio na medida em que servem como um porto seguro ante as dúvidas e incertezas. A obrigação de agir de acordo com ordens superiores serve também para aliviar o peso da responsabilidade pelas

dificuldades encontradas. Desse modo, as falhas podem sempre ser atribuídas aos que estão no comando.

No já citado trabalho de Rosa, o apego à autoridade foi outra característica do comportamento das professoras em sala de aula. “A mesma obediência exigida dos alunos, manifestavam em relação à Coordenação Pedagógica e à Direção” (ROSA, 2002, p. 78). Acatavam as instruções para trabalhar com o novo método, dirigido para o trabalho em grupo, sem cartilha, em um clima menos autoritário, mas não o compreendiam, nem aceitavam uma atitude mais autônoma dos alunos, exigindo destes a mesma obediência que era devida no sistema anterior. Quando os resultados não corresponderam às expectativas, a culpa foi atribuída à nova metodologia, isto servindo de argumento para voltar a adotar as práticas com que estavam habituadas.

O impulso para a independência, na medida em que este ainda se encontra presente nos educandos, será um estorvo para o educador encouraçado, já que esse movimento colocará em questão o seu próprio funcionamento e sua dependência estrutural. Aceitar o movimento autocentrado do outro exige segurança em si mesmo, além de tolerância para com as decisões tomadas por este. Uma personalidade insegura, com sentimento de inferioridade, se sentirá em perigo diante de uma pessoa mais jovem e supostamente menos experiente que aja com mais determinação e certeza de suas pretensões. Conviver com a autonomia de seus alunos, e até promovê-la de fato, exige do professor uma maturidade muito grande. Qualquer transferência de afetos mal resolvidos em seu próprio desenvolvimento pode transformar sua relação com os alunos em uma disputa de poder que se não for claramente exposta e analisada terminará por destruir qualquer ambição de um funcionamento menos autoritário.

Esta é uma questão muito delicada em grande parte das propostas pedagógicas libertárias, ou revolucionárias. A prática autoritária de professores e gestores escolares, que se evidencia mesmo quando o discurso que adotam é crítico ao modelo conservador, demonstra que para além da compreensão racional da questão da autoridade é preciso uma visão dos mecanismos inconscientes e da imensa disputa pelo poder que se processa nesse nível.

Estruturas encouraçadas enfrentam em suas relações cotidianas as projeções de sua própria impotência e revivem os sentimentos de dependência afetiva, bem como a frustração de seus impulsos genuínos. Esses sedimentos de seu passado conturbado lhe permitirão pouco espaço para lidarem com a difícil tarefa de administrar um ambiente democrático de aprendizagem de forma eficaz. O caos que se instala muitas vezes em propostas menos autoritárias, assim como os sistemas de manipulação mais ou menos disfarçada presentes

nesses grupos, não são resultado da impossibilidade de uma educação escolar pela e para a liberdade, mas da bioestrutura patológica do educador.

Que o caminho do outro não se torne um perigo para a minha própria existência é uma condição de uma educação para a autonomia. Isto só é possível se o educador está seguro de suas escolhas. A tolerância é chave nesse contexto, já que toda dose de liberdade implica em multiplicidade de soluções. Outra característica básica do funcionamento vivo.

E o termo “vivo” deve ser tomado em seu sentido mais amplo. O vivo compreende não só suas funções centrais, a genitalidade e a *joie de vivre*, mas também certas funções afirmativas da vida tão díspares como a honestidade, a franqueza, a naturalidade sincera, a criatividade básica e o desvio dos caminhos já bastante trilhados do Zé-ninguém encouraçado (REICH, 1983, p. 74).

A dificuldade que a estrutura encouraçada encontra ao se deparar com a diversidade será mais um elemento que trará contribuição para a forma de funcionar da escola. Já que a heterogeneidade é uma característica da vida e vai ser uma das tendências mais fortes por parte dos educandos, a escola desenvolverá estratégias para uniformizar comportamentos, aparências e ações. “A discussão em torno da ‘heterogeneidade escolar’ se apresenta como uma novidade inquietante, sem dar lugar ao que parece constituir o seu corolário inevitável: a heterogeneidade de atividades simultâneas” (SOUZA PINTO, 1997, p. 50).

Isto se inicia na própria arquitetura escolar com seus corredores vazios, exceto pelo quadro de avisos, as salas dispostas em sequência, todas com a mesma aparência, as portas com janelinha, a lousa, as carteiras em fila. A padronização segue para as rotinas básicas que se repetem dia-a-dia, passa pela forma de agir dos alunos e dos professores, pela chamada, pela estrutura repetitiva das aulas, pela forma de se vestir, pelos comportamentos exigidos e até pela composição do material didático<sup>2</sup>. Essas constâncias têm uma motivação consciente de organização e eficiência, porém sua presença em projetos pedagógicos que se preocupam especialmente com o desenvolvimento da personalidade própria de cada aluno indica que sua determinação vai além de seu aspecto de praticidade.

As instituições de educação infantil, creches e pré-escolas adotam, com frequência, procedimentos despersonalizadores que fazem lembrar os das instituições totais<sup>3</sup> (...): uniformes, filas, horários impessoais para realizar todas as atividades, ausência ou indução de objetos pessoais, a mediação permanente do adulto que

---

<sup>2</sup> Nem toda rotina é necessariamente prejudicial, o que se está apontando aqui é o apego excessivo à rotina que se observa muitas vezes nas escolas.

<sup>3</sup> A autora se refere ao livro *Manicômios, prisões e conventos* de Goffman, E. São Paulo: Perspectiva, 1969. (N. do autor).



distribui, sempre de maneira impessoal, material lúdico de trabalho. Espaços vazios, impessoais, neutros: ainda é essa a paisagem dominante (SOUZA PINTO, 1997, p. 49-50).

A uniformização da escola ao mesmo tempo em que torna a vida entre jovens cheios de energia mais suportável para o educador vai contribuir para que os alunos sintam-se entediados e ansiosos por ambientes mais variados e atraentes. Trabalha, portanto, contra os objetivos de aproximar a experiência escolar do interesse genuíno do educando, tornando-a uma experiência vital. Funciona também no sentido de destruir a possibilidade de construção de uma personalidade autorregulada, criativa, que expresse um contato profundo consigo mesma. O controle e a restrição da vitalidade são característicos dessa padronização, consequência da dificuldade dos educadores de suportar o funcionamento pleno da vida.

Tome-se como exemplo a obrigatoriedade de uso de uniforme, prática que persiste em grande parte de nossas escolas mesmo após tantos anos de crítica e até da proibição explícita por lei de sua exigência<sup>4</sup>.

A coação ao uso de uniforme é um exemplo típico da naturalidade com que certas rotinas se instalam na prática escolar sem que suas implicações mais profundas sejam esclarecidas. Na maioria absoluta de nossas escolas, todos os alunos (bem como seus pais) sabem que para serem admitidos na escola, ainda que este seja um direito constitucional básico, terão que se submeter ao uso da vestimenta prescrita. Se eles se apresentarem trajados diferentemente simplesmente não entrarão no recinto escolar. A entrada da escola se torna, portanto, o teatro em que será definido quem manda e quem obedece. Depois disso, não se questiona mais de quem é a autoridade. O aluno se encontra sem uma saída alternativa. Ele é obrigado a comparecer a escola, mas precisa fazê-lo vestindo o uniforme. O adulto

---

<sup>4</sup> Ver a esse respeito: A Lei n.º 3913/83 de 14/11/83. “Artigo 1º – Aos estabelecimentos oficiais de ensino do Estado fica proibido: (...) V – instituir o uso obrigatório de uniforme”. E Parecer do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo: CEE n.º 67/98 - CEF/CEM - Aprovado em 18-03-98. Capítulo IV – Das Normas de Gestão e Convivência, Artigo 25, ítem IV parágrafo único: “A escola não poderá fazer solicitações que impeçam a frequência de alunos às atividades escolares ou venham a sujeitá-los à discriminação ou constrangimento de qualquer ordem”. O parecer não faz nada mais além de reconhecer o princípio constitucional de direito universal à educação, que não pode ser contrariado por lei comum e, ainda menos, por uma regulamentação escolar. O argumento utilizado de que caberia ao conselho de escola a decisão sobre a exigência de uniforme porque a lei estabelece que ele esteja incumbido de definir as questões ligadas a rotina escolar não procede. O conselho só pode decidir sobre assuntos que não foram contemplados na lei que lhe é superior. Aquilo que já está definido em lei não pode ser mudado por uma instância inferior.

frequentemente não reconhece mais a violência dessa situação, enquanto que os jovens se revoltam cobertos de razão. O fato de o aluno saber que nem poderá entrar no ambiente escolar se não estiver uniformizado lhe mostra desde o princípio quem manda e quem obedece. Toda a atividade pedagógica feita nessa atmosfera estará impregnada por essa relação de subordinação. Na banalização da obrigatoriedade do uniforme como conduta rotineira, a submissão, e mesmo a humilhação – caso da vistoria por baixo de casacos –, passa a ser vista e aceita como prática natural.

A exigência de uniforme pertence à mesma ordem de situações escolares que a utilização de carteiras pequenas e em linha reta colocadas de frente e abaixo do professor, ou a divisão de classes por idade semelhante, que faz com que o professor seja o único mais experiente por ali.

A própria disposição das carteiras na sala de aula reproduz relações de poder: o estrado que o professor utiliza **acima** dos ouvintes, estes sentados em cadeiras linearmente definidas próximas a uma linha de montagem industrial, configuram a relação ‘saber/poder’ e ‘dominante/dominado’ (TRAGTENBERG, 1985, p. 42-3).

Não representam organizações pouco significativas. São pequenas regras que estabelecem uma hierarquia e definem as relações de poder da escola.

O uso de uniforme sempre esteve ligado às relações de poder e à autoridade<sup>5</sup>. No contexto militar, em que exhibe seu aspecto mais pleno, cumpre o objetivo de reconhecimento fácil do inimigo, mas também o de retirar do combatente o seu aspecto humano de personalidade única. O soldado uniformizado é mais uma peça em uma engrenagem de guerra, que obedece sem questionar. O traje padronizado, para utilizar uma imagem freudiana, dilui o ego individual e, através da identificação com o grupo, atrai o uniformizado de volta para a horda primitiva, onde não mais será capaz de exercer sua subjetividade autônoma e necessitará de um pai primevo que o comande (FREUD, 1921/1975)<sup>6</sup>. A conversão do indivíduo em massa e sua consequente dependência da autoridade que a conduz é uma função bastante conhecida para o uniforme, exemplarmente utilizada pelo nazismo.

---

<sup>5</sup> No final da idade média, por exemplo, leis definem quais os tecidos e cores podem ser utilizados nas vestimentas de cada classe social.

<sup>6</sup> É preciso lembrar que, para a perspectiva reichiana, a horda não é um funcionamento primário, que deveria ser suplantado pela cultura, mas surge em consequência da perda da autorregulação e da estruturação da camada intermediária de pulsões destrutivas reativas.

Por sua característica massificadora, o uniforme, impede que o aluno desenvolva adequadamente seu sentido de identidade na medida em que não pode experimentar sua própria maneira de se mostrar diante de seus colegas. Toda medida que iguala os educandos entre si, eliminando suas expressões individuais tende a ser uma ação pedagógica massificadora. Além do mais, o que está em jogo aqui é o tema da liberdade e de qual o grau de interferência que o poder público pode ter sobre as decisões individuais dos cidadãos<sup>7</sup>.

Porém, a discussão em torno do tema nem sempre atinge esse nível de questionamento. Cria-se uma ideologia do uniforme persistente, mesmo em projetos escolares que se assentam em objetivos democratizantes que dificilmente assumiriam uma intenção consciente de treinamento de subserviência. No entanto, contraditoriamente, os argumentos seguem ganhando espaço e toda a conquista de anos de luta por uma atitude mais democrática desde o ingresso no recinto escolar vai sendo empurrada para segundo plano.

Sempre que o tema do uniforme escolar aparece surgem algumas justificativas, já clássicas, para defendê-lo como prática vigente e necessária. São argumentos repetidos por educadores, pais e profissionais da mídia. Em geral a obrigatoriedade do uniforme é sustentada por sua praticidade, pela segurança que proporcionaria, pelo fato de “igualar” os alunos evitando-se a discriminação e pela garantia de que os alunos se vistam adequadamente dentro da moralidade. Para que esses argumentos pudessem ser realmente avaliados precisariam ser confrontados com o projeto pedagógico da escola de forma a verificar sua coerência com os princípios aí expressados. Em projetos pedagógicos que contemplam a formação de uma personalidade autônoma a obrigação de uso de uniforme demonstra-se claramente incoerente. Já, naqueles que vêm a disciplina e a manutenção de uma autoridade formal da escola sobre os alunos como essencial para a boa formação destes, não se poderia detectar uma inconsistência entre objetivos e prática – o que não elimina a possibilidade de que sua utilização cumpra também a função de diminuição da diversidade.

Uma atitude típica que indica a resistência à angústia é a de menosprezar a importância de uma determinada questão, ao mesmo tempo em que se defende com unhas e dentes a posição adotada. Quando o tema do uniforme é trazido à baila, é comum alegar-se

---

<sup>7</sup> Em 2003, o senador Aloísio Mercadante apresentou o projeto de lei nº 124 ao Senado tornando obrigatório o uniforme padronizado em todas as escolas públicas do país, retirado em 2009. Em 2007, foi a vez do Senador Cícero Lucena com o projeto nº 145, no mesmo teor, já aprovada na comissão de educação e aguardando prosseguimento.

que este é um tema menor que não deveria ser levado tão a sério, que há coisas mais significativas para se discutir em relação ao projeto pedagógico. Cabe perguntar: se o uso obrigatório de uniforme não é um ponto essencial, porque é mantido e defendido com tanta tenacidade?<sup>8</sup> Observando-se a reação de alunos e pais preocupados com a liberdade de seus filhos, é possível compreender que ser impedido de se vestir de forma pessoal diante de seus pares durante toda a infância e adolescência não pode ser assim tão indiferente. Esse tipo de contradição também indica a presença de motivação inconsciente para a continuidade da prática em questão.

Evidentemente o debate em torno do uso obrigatório do uniforme não está inteiramente resumido, nem se esgota nos argumentos apresentados. Porém, para a discussão que aqui se pretende o grau de incoerência escondida pela racionalização basta. Percebe-se uma tendência à ocultação dos motivos por trás e na base do empenho em sua defesa.

O uniforme serve para diminuir a intensidade das manifestações de vida da criança, criando uma sensação de ordem e segurança muitas vezes imprescindível aos educadores. Muitos professores simplesmente não suportariam conviver com a “bagunça” de uma escola onde as crianças se vestissem cada uma de sua própria maneira. Essa sensação de ordem vem acompanhada de um sentimento de não-individualidade facilitando o relacionamento do professor com a classe porque diminui a quantidade de informações individuais que ele tem que levar em conta ao se dirigir aos alunos. No fulcro da necessidade do uso de uniforme está a proteção do equilíbrio do encorajamento.

Essa é uma situação típica nos debates em torno de mudanças no ambiente escolar. As contradições aparentes nas justificativas para a conservação de práticas inconsistentes com as novas propostas pedagógicas precisam ser compreendidas para que as discussões não se tornem infundáveis racionalizações que não levam a lugar nenhum. É preciso conhecer a função inconsciente positiva das medidas que são defendidas para se avaliar adequadamente a importância afetiva de sua manutenção.

Considerações semelhantes podem ser feitas com relação a muitas das condutas típicas da rotina escolar, que têm sido motivo de reiteradas censuras por parte dos diversos movimentos de renovação da escola. De fato, várias delas durante algum tempo

---

<sup>8</sup> Atualmente, na cidade de Santos, por exemplo, não existe sequer uma escola fundamental pública, ou particular, que não exija o uso de uniforme.

experimentaram o abandono em prol de novas práticas, apenas para, passado algum tempo, retornarem como práticas salvadoras, imprescindíveis para o bom andamento da vida escolar e para um retorno a velha e boa educação. Este fenômeno precisa ser examinado de forma mais detalhada para que se compreenda o papel da couraça no sentido da conservação da forma escolar, tema que será discutido mais adiante.

De qualquer maneira, a tendência para tornar toda e qualquer atividade em uma obrigação maçante, bem como a excessiva planificação, além da organização autoritária e a uniformização das rotinas e aparências são algumas das características da escola que têm atravessado as mais diferentes reformas e propostas de inovação pedagógica. As motivações para tal persistência podem ser pelo menos parcialmente relacionadas à presença do encouraçamento na vida escolar.

Resta ainda avaliar as consequências para a escola da migração na estrutura média da couraça que vem se processando nas últimas décadas.

Uma vez que a forma de funcionar do encouraçamento vai guardar estreita relação com a maneira que a educação formal será constituída é de se esperar que a alteração na dinâmica das defesas seja acompanhada por modificações no ambiente escolar.

O exame das relações entre as novas formas de encouraçamento e a formatação da escola a ela correspondente só pode ser feito de uma maneira exploratória e prospectiva já que se trata de um fenômeno relativamente novo. Ao contrário da relação entre a estrutura do caráter crônico e a rotina que se estabeleceu na escola durante a Modernidade, que pode ser acompanhada por séculos, as conexões entre o funcionamento fronteiro virtual e a educação atual ainda é muito recente.

Ainda assim, algumas considerações podem ser feitas de forma a antecipar algumas direções prováveis que pode tomar o funcionamento da escola no contexto das mudanças social que ora se operam, com as novas estruturas de couraça que lhe correspondem.

Não se pode esquecer de que o princípio de proteção do equilíbrio do encouraçamento e os mecanismos da Peste Emocional continuam válidos em relação às novas estruturas. Isto é, a diminuição da angústia que o funcionamento vivo desperta no indivíduo encouraçado continuará a ter um papel fundamental na escolha de práticas e na construção da rotina escolar, mesmo que de forma inconsciente. Apenas, o jeito com que as personalidades limítrofes reagirão poderá ser diferente e, portanto, possivelmente, será observado inserido em novas modalidades para a prática escolar.

Quanto à intensidade da vida instintual do jovem, a estrutura limítrofe poderá interagir com ela de uma maneira mais vigorosa, pois está em contato com o mundo dos impulsos. No entanto, esse contato não pode ser mantido de forma constante, nem atingir estratos mais profundos, já que será ainda carregado de culpa e não deverá resultar no fluxo orgástico. Este impulso para um contato mais potente que ao final das contas não será bancado pela estrutura emocional, pode levar a situações bastante perigosas em que as forças instintuais são liberadas das amarras a que comumente estão atadas e depois não encontram um espaço adequado de expressão. O resultado será o caos, a instalação de conflitos insolúveis, rebeldia não direcionada, relacionamentos carregados afetivamente, porém, mal resolvidos.

Uma das questões mais importantes na investigação das forças instintuais e defensivas que estão em jogo na dinâmica da couraça, no ambiente escolar, é a avaliação de quais os processos que podem representar risco para o equilíbrio das estruturas que de fato aí se encontram. O desbloqueio dos impulsos afetivos e o florescimento da vida na escola podem se tornar excessivamente estimulantes e provocar reações de medo e rancor nos indivíduos encouraçados, mesmo que num primeiro momento, movidos por seus desejos profundos, eles apoiem e incentivem essas manifestações. O grande perigo está na distância entre o anseio pela vida e a real disposição para senti-la, ou seja, no “ABISMO intransponível entre o *sonho* da Vida e a *capacidade* do homem de viver a VIDA” (REICH, 1953/1999b, p. 78).

No caso das estruturas limítrofes essa ameaça se torna muito mais séria, já que seu funcionamento impulsivo as levará a ações radicais a princípio, seguidas pela incapacidade de sustentar o contato. O sentimento de culpa e a necessidade de trocar de estado e de conexões levarão esses indivíduos a rechaçar, muitas vezes de forma agressiva, propostas e dinâmicas que eles anteriormente defendiam de maneira entusiasta.

Nesse contexto, a vida escolar pode se tornar uma série de experiências renovadoras seguidas de graves conflitos, cuja incoerência e motivação irracional tornam difícil sua compreensão. Muitas vezes, esse tipo de alternância vai justificar ainda mais os discursos que vêm nas novidades a causa maior dos problemas educacionais.

Por outro lado, a forma de se defender do movimento espontâneo nas novas estruturas é justamente a modificação constante e a oscilação frenética, a pseudo-flexibilidade. Assim, o resultado será uma frequente necessidade de mudança e uma instabilidade cujo objetivo é impedir que o ciclo se complete. Pode surgir então um “mudancismo” vazio, uma busca da novidade pela novidade, um vanguardismo sem outro objetivo que o de se estar sempre em marcha, em frente, sem se assentar em lugar nenhum. “A orientação que compele à mudança,

o deslumbramento por qualquer coisa que seja nova e moderna são movimentos nos quais se perde o sentido da educação como renascimento” (MESSINA, 2001, p. 227).

#### A inovação eficaz

demanda tempo para que as mudanças efetivamente se façam na estrutura e nas práticas das instituições participantes do processo, e interfiram, finalmente, na formação, aprendizagem e desenvolvimento de professores e alunos, no âmbito da escola e da universidade (MOREIRA, 1999, p. 142).

A corrida atrás da novidade pode ser observada em movimentos artísticos, nas variações constantes da maneira de se portar em grupos de jovens, nos discursos políticos e empresariais, chegando à escola na forma de propostas que, embora aparentem estar em sincronia com a contemporaneidade, nem sempre possuem uma fundamentação sólida. Surge então um modismo pedagógico que toma a forma de *slogans* repetidos à exaustão, sem uma compreensão real de seu significado. Não tendo consistência maior, surgem projetos instáveis e mudanças superficiais vazias com uma frequência tal que não há tempo hábil para a sua real implantação, nem para a devida avaliação de seus resultados. A escola, então, troca de estilo, como se mudasse de roupas, segundo a moda. Reformas educacionais inovadoras são implantadas sem uma verdadeira adaptação do sistema às modificações, em um movimento centralizador e autoritário que é recebido pelo professorado com justa resistência e incompreensão.

Um ponto central é que, a partir dos anos oitenta, a inovação foi adotada como bandeira por grupos que definem as políticas no campo da educação. Ao tornar-se oficial, a inovação tornou-se conservadora. Em um mundo tão globalizado como fragmentário, a inovação educacional é atualmente uma estratégia que parte do centro, portanto, um mecanismo a mais de regulação social e pedagógica. Também opera como um mecanismo de recentralização e de homogeneização (MESSINA, 2001, p. 228).

Algumas dessas propostas podem ser utilizadas inclusive de forma ideológica para transformar a prática escolar de acordo com interesses de mercado que pouco, ou nada, têm a ver com os fundamentos filosóficos da educação. Novidades didáticas são anunciadas pela mídia e acabam chegando à escola através da pressão de pais que esperam desta que esteja atualizada, antenada com o que há de mais moderno, com o que se supõe ser a última palavra da ciência. A escola – sobretudo a particular – passa a trabalhar com uma lógica de mercado, tentando satisfazer o seu consumidor a qualquer custo, mesmo o de seu projeto pedagógico.

A identificação de quais as propostas inovadoras que seriam devidamente fundamentadas e teriam verdadeiramente condições de serem experimentadas de forma consistente, ao contrário de outras que não passam de (mais) um movimento de “EVASÃO BÁSICA DO ESSENCIAL” (REICH, 1953/1999b, p. 6), deve passar pelo crivo de uma

crítica sólida, do ponto de vista pedagógico. A consideração do ingrediente estrutural emocional dos indivíduos envolvidos no processo educacional permitiria distinguir quando uma mudança está mais próxima de uma fuga “para frente” e quando ela se caracteriza por um legítimo movimento de busca de soluções para os problemas detectados.

O tema da autonomia e da autoridade também vai sofrer uma variação com a entrada em cena das novas formas de encorajamento, já que estas, muitas vezes, se colocam contra o autoritarismo, em busca de novas relações de grupo baseadas em cooperação e troca.

Entretanto, por mais que desejem saídas democráticas para o funcionamento grupal, por trás de suas motivações conscientes permanece a estrutura hierárquica e a incapacidade para a autorregulação. “As pessoas simplesmente se tornaram incapazes de assumir a responsabilidade” (REICH, 1953/1999b, p. 289). Isto as faz buscar um líder e transformá-lo no portador da verdade.

A distorção da couraça impede que um coletivo realmente democrático se estruture. Para que uma relação eu-outro se estabeleça é necessário um contato direto, ou uma projeção transferencial. As novas personalidades típicas, baseadas na cisão perceptiva, possuem um forte componente narcísico. Este narcisismo funciona como barreira ao surgimento de uma subjetividade interativa. Segundo Amaral (1997), Adorno aponta o narcisismo como o grande atributo das personalidades que se formam na modernidade tardia. Por suas características intrínsecas, a dinâmica narcisista irá favorecer a cisão da função de consciência, a irracionalidade e o conformismo político. A perda dos traços individuais da personalidade, associada à integração ao projeto totalitário serão a base para “a adesão das massas aos apelos fascistas, à desrazão, não por engano, mas por identificação” (AMARAL, 1997, p. 49).

Este é um fenômeno que poderá se realizar em grandes proporções, explicando a tendência fascista cada vez mais presente no apoio às medidas de segurança sempre mais amplas e meticulosas, bem como da intolerância, do preconceito e do autoritarismo. O funcionamento narcisista, no entanto, vai aparecer também em grupos menores. É comum que esses grupos construam sistemas de manipulação inconsciente, mesmo que superficialmente aparentem dinâmica colaborativa. Nesses casos, só uma convivência mais ampla e uma análise mais profunda permitem detectar os jogos de poder que se manifestam sob a superfície. Então, será possível perceber seu funcionamento básico, quase como o de seitas religiosas, em que um líder cumpre o papel de guru, enquanto os outros integrantes participam como discípulos.



As consequências de uma organização desse tipo para a vida escolar pode ser muito variada, embora seja possível detectar um padrão cuja presença imediatamente realça a dinâmica da couraça limítrofe. Esse padrão será reconhecido pela forma como esses grupos defendem suas crenças em um comportamento semelhante ao da fé religiosa. Nesse ambiente, a crítica dificilmente pode chegar aos seus postulados centrais. Os adeptos desses agrupamentos se apegam às suas verdades como náufragos à tábua de salvação e podem tornar-se agressivos diante de análises que ponham em dúvida suas certezas.

Lidar com a manipulação e o misticismo limítrofe é uma das tarefas mais complexas no contexto terapêutico e, sem dúvida, representará um dos maiores desafios para o educador que deseje atuar de forma a desvelar esses mecanismos.

Em estudo sobre a formação de grupos juvenis em torno da escola e de sua interação com esta, Carneiro (2006) aponta que essas tribos, gangues e galeras se reúnem em torno dos mais variados temas que servem para uma identificação, que os defendem do sentimento de desamparo. O centro de referência para estas uniões pode ser um aspecto da moda, incentivado pela mídia, ou uma forma de rebeldia e até ter por trás uma ligação com o crime. Segundo ele, frequentemente a escola vê este tipo de comportamento grupal com ressalvas e mesmo receio. Ao lidar com as atitudes manifestadas por integrantes desses grupos, educadores muitas vezes adotam uma postura autoritária que leva ao confronto e ao acirramento de condutas de rebelião chegando até a violência. Trabalhos como este, de pesquisa em torno do tema, demonstram que o conhecimento mais aprofundado do funcionamento desses agrupamentos típicos dos dias atuais, inclusive de sua dinâmica inconsciente, é cada vez mais essencial para que a escola possa lidar com a realidade que enfrenta em seu dia-a-dia.

Outra característica do funcionamento fronteiriço, já mencionada, é a sua simpatia e afinidade em relação às novas tecnologias, seu gosto pelo contato virtual intermediado pela máquina. Esse tipo de contato à distância o protege de uma aproximação verdadeira, ao mesmo tempo em que alivia a sensação de solidão. A forte adesão aos projetos pedagógicos baseados na tecnologia da informática, que tornam praticamente dispensável o encontro pessoal, a troca em proximidade física entre professores e alunos, pode ser atribuída ao menos em parte a essa afinidade. Evidentemente, que a utilização dessas tecnologias pode ser defendida por seu potencial educativo, porém isto não pode enevoar a percepção de seu caráter desumano e abiótico, nem sua função de proteção ao contato verdadeiro.

Um estudo aprofundado dos resultados desse tipo de prática escolar para a formação da estrutura biofísica dos educandos ainda está por ser feito, mas algumas das consequências da constante exposição aos computadores e afins já são perceptíveis nos problemas manifestados por crianças e adolescentes no dias de hoje<sup>9</sup>. A gravidade desses efeitos precisa ser levada em conta quando se avalia esse tipo de proposta para a educação. A exposição continuada ao mundo virtual pode significar um reforço na configuração de uma cisão perceptiva.

Evidentemente, por ser um território ainda muito novo, uma profunda consideração será necessária para uma melhor estimativa de suas implicações. A apreciação do tipo de experiência subjetiva que se constrói diante da comunicação da mídia e da própria conformação dos processos perceptivos e corporais diante das *telinhas* é ingrediente fundamental para que se possa discutir o seu lugar em um projeto educacional. A mudança da linguagem escrita para a cultura da imagem também é um ingrediente ainda pouco compreendido e avaliado.

A migração de espaços entre a mídia, a escola e a cultura audiovisual precisa ser pensada como território imprescindível para uma educação que dê conta da problemática de um mundo “inflacionado” de imagens e da formação de novas subjetividades (GOMES, 2001, p. 205).

Certamente o surgimento dos novos sistemas de defesa perceptiva vai impor ainda muitas outras características ao funcionamento da escola. Trata-se de um campo de experiências ainda em processo de nascimento, que necessita ser acompanhado por mais tempo até que fiquem claras suas consequências mais gerais.

Por ora, o exame dos efeitos da presença do funcionamento encouraçado, seja ele o do caráter crônico ou o da estrutura limítrofe, demonstra a importância de se observar os mecanismos inconscientes por trás da formulação e implementação de propostas educacionais, especialmente no que diz respeito à vida cotidiana nas escolas. O reconhecimento de seu papel na proteção do funcionamento encouraçado permite avaliar sua importância e compreender as dificuldades encontradas para sua remoção em qualquer prática escolar.

Para que qualquer projeto de mudança nos métodos da educação se torne possível e efetivo seria necessário em primeiro lugar salvaguardar o funcionamento do educador até,

---

<sup>9</sup> Cada dia, tornam-se mais frequentes os relatos que indicam o surgimento de uma dependência psíquica de jovens em relação às *telinhas*. Já há programas em hospitais e clínicas de psicologia para lidar com o vício pela TV, vídeo-games e internet.

pelo menos, que haja uma modificação significativa na estrutura média deste. As estratégias para se lidar com a couraça de pais e educadores devem, portanto, fazer parte de qualquer proposta que tenha pretensões de se realizar de fato. O destino inevitável de reformas e de proposições de transformação da educação que permaneçam sob o impacto dos mecanismos de proteção da couraça e da Peste Emocional será o fracasso, assim como o tem sido o das grandes revoluções.

Enquanto se conservar, com a mesma tenacidade, a tendência social atual, isto é, enquanto estiver dirigida *contra* essas qualidades inatas de expressão emocional viva, o educador autêntico deverá assumir uma dupla tarefa: a de conhecer as expressões emocionais naturais que variam de uma criança para outra, e a de aprender a lidar com o meio social, restrito e amplo, na medida em que este se opõe a essas qualidades vivas (REICH, 1949/2003, p. 11).

### **A couraça como força conservadora na escola**

Viñao Frago (2000), ao discorrer sobre as reformas escolares sob a perspectiva histórica, lembra a anedota que diz que se um monge medieval viesse para nosso tempo estranharia tudo, mas ao entrar na escola se sentiria de volta ao seu tempo<sup>10</sup>. Em seguida, critica a piada por ser equivocada ao expressar uma mentalidade que não enxerga o significado sócio-histórico do estabelecimento escolar imputando-lhe um caráter mais conservador do que o das outras instituições sociais.

Frago acredita que o monge medieval aqui chegando se surpreenderia, e muito, com as imensas transformações por que passou a escola nesses seiscentos a oitocentos anos. Em primeiro lugar, ele se surpreenderia de ver que a escola não é mais apenas para clérigos, mas para a quase totalidade das crianças desde os quatro até os dezesseis anos e, especialmente, se assombraria com a presença de mulheres como alunas e, também, como a maioria do corpo docente. Ainda lhe pareceriam novidade os laboratórios, quadras de esportes, planos de estudos em cursos acadêmicos divididos por etapas anuais, além dos exames para entrada na

---

<sup>10</sup> José Pacheco, o diretor da conhecida Escola da Ponte, conta uma versão menos radical para esta anedota: imaginemos um médico, um engenheiro e um professor que tivessem sido congelados há duzentos anos e agora retornassem. Os dois primeiros teriam que recomeçar seus estudos para entender o que se passa em suas áreas, já o professor seguiria em frente como se nada tivesse acontecido “mandando abrir a cartilha na página 83...” (PACHECO, 2006, p. 28).

universidade. E mais, o predomínio do escrito sobre o oral, o uso de línguas vernáculas, a distribuição sistemática do espaço e do tempo, as relações entre professores e alunos, a influência dos mecanismos públicos sobre a escola, a organização dos conteúdos e disciplinas, a tecnologia aplicada e tantas outras novidades.

Se todas essas mudanças demonstram de fato – e isso é indiscutível – que a escola se transforma e de maneira bastante acentuada com o decorrer do tempo, surge inevitavelmente a pergunta: porque a piada funciona? Porque achamos graça? O que faz com que, quando pensamos na instituição escolar, certa impressão de imutabilidade permaneça em nosso espírito? O que levou ao surgimento desse tipo de anedota em primeiro lugar?

É uma das características principais do método reichiano, a séria consideração por parte do pesquisador de suas impressões, por mais fantasiosas que pareçam à primeira vista. Toda sensação deve corresponder a um evento externo ou interno, por isso deve-se confrontá-la com a realidade verificável por outros meios para saber se possui algum fundamento nos fenômenos objetivos ou se representa apenas fato da subjetividade. “Toda autopercepção é uma expressão imediata de processos objetivos dentro do organismo” (REICH, 1948/1973, p. 99). Estes devem ser checados com a realidade externa em busca de uma possível “harmonia orgonótica” entre os fenômenos objetivos e a sensação subjetiva.

A noção de que as escolas são imutáveis não é um acontecimento isolado. É uma percepção comum a muitos, já que se torna uma anedota pública, facilmente compreendida por qualquer um que tenha convivido com o ambiente escolar. Por outro lado, é contraditada pela evidência de transformação apresentada por Viñao Frago e facilmente verificada na história da escola moderna.

Uma hipótese possível seria a de que as mudanças na escola se dão ao longo de gerações e para cada um que dela se aproxime no curso de apenas uma vida a sensação é de que nada saiu do lugar. Porém, um olhar mais cuidadoso sobre a metodologia e, principalmente, para a vida cotidiana na instituição nos últimos séculos permitirá compreender que de fato alguns aspectos da experiência escolar permanecem constantes em meio às grandes transformações gerais. Há, portanto, um espírito conservador em meio a um desenvolvimento em progresso.

Dois exemplos bastarão para demonstrar o que aqui se afirma:

O primeiro se refere ao sistema de aprendizado por repetição, em que ao aluno cabe apenas decorar o que lê e ouve. Observe-se as críticas feitas por diversos reformadores através dos séculos:

Não cessam (os preceptores) de nos gritar aos ouvidos, como que por meio de um funil, o que nos querem ensinar, e o nosso trabalho consiste em repetir. Gostaria que ele corrigisse este erro, e desde logo, segundo a inteligência da criança, começasse a indicar-lhe o caminho, fazendo-lhe provar as coisas, e as escolher e discernir por si próprio. Indicando-lhe por vezes o caminho certo ou lho permitindo escolher (MONTAIGNE, 1580/2004, p. 151).

Compare-se com a crítica apresentada por uma teórica do chamado construtivismo à educação praticada atualmente em nossas escolas. Mauri censura a crença, segundo ela, muito difundida entre professores de “que aprender consiste em fazer *cópias* na memória daquilo que se recebe e, nesse caso, que o conhecimento é concebido como uma réplica interna da informação externa” (MAURI In: COLL, 2003, p. 84). Mais adiante a autora propõe que aprender “é justamente esse processo de elaboração pessoal que permite que o aluno desenvolva sua mente, seu pensamento e, em suma, suas diferentes capacidades” (MAURI In: COLL, 2003, p. 102). Para que isto aconteça, o educando deveria desenvolver uma metodologia própria para aprender, e o professor seria um intermediador, representante da herança cultural, na descoberta do caminho mais adequado para isto.

A semelhança entre as propostas apresentadas não se resume apenas a esses pontos, mas se estende a uma visão de educação que espera criar um indivíduo autônomo por meio de uma atitude mais ativa do aluno na construção de seu conhecimento.

Nesses quatro séculos que separam as duas proposições repetidamente vamos encontrar discussões parecidas como, por exemplo, na obra de Dewey em que se evidenciam seus questionamentos ao método tradicional de decorar e a necessidade de se centrar o aprendizado na experiência do aluno. Semelhante posição se verifica nas críticas de Paulo Freire à educação bancária, ou ainda na sugestão de uma educação problematizadora de Demerval Saviani, apenas para citar algumas das diferentes propostas que abordaram essas questões.

Essas críticas ao que é prática corrente na educação, distantes em até quatrocentos anos, se assemelham quando indicam que esta é baseada na repetição e na cópia, na concepção de aprendizado como a aquisição de conhecimentos prontos que o professor possui e que simplesmente passa ao aluno para que este os memorize. Apesar de todas essas críticas, ainda hoje milhões de crianças diariamente decoram enormes quantidades de informações, na

maioria das vezes, sem compreensão suficiente de seu significado e, muito menos, interesse. Nas classes é possível escutar a ladainha de alunos decorando textos para as provas.

No Brasil, devido à desastrosa influência do vestibular, o ensino médio tem se tornado um período de três anos de pura repetição e memorização com vistas ao exame de ingresso no nível superior, praticamente fazendo desaparecer qualquer outro tipo de objetivo educacional de formação ou aprendizado. “No tempo dos nossos avôs era o medo da palmatória. Agora, o medo dos vestibulares. Mudaram-se as técnicas de intimidação; preservaram-se a mesma psicologia e a mesma pedagogia” (ALVES, 2000, p. 31).

O fato de esses críticos poderem fazer em essência a mesma observação com respeito ao modo de ensinar corrente em seu tempo, e precisarem fazer o mesmo tipo de proposição de mudança, demonstra que essa educação, que exige do aluno que decore as informações mesmo sem compreendê-las, permaneceu ativa durante todos esses anos (séculos). Não obstante, as enormes diferenças de estilo que se desenvolveram dentro da cultura escolar através de sua história, como muito bem resume Gomes da Costa: “o fazer do professor, o dia-a-dia das escolas é a aula expositiva, é escrever no quadro, é copiar, é fazer uma prova cobrando a memória daquilo que foi falado, do que está no livro” (SEMLER; DIMENSTEIN; GOMES DA COSTA, 2004, p. 59).

A motivação para a permanência desta concepção e desta prática de ensino, mesmo através de séculos de crítica, permite visualizar a forma como o mecanismo da couraça segue empurrando a prática educacional de volta para seus conhecidos métodos, mesmo após experiências bem sucedidas para substituí-las. O aprendizado centrado no aluno exige paciência e, sobretudo, a convivência com a diversidade de resultados e com a angústia de criação. Para que o aluno possa desenvolver suas hipóteses e chegar a suas próprias conclusões, é imprescindível que ele disponha de tempo e de espaço para suas investigações. O professor tem que se abster de fornecer respostas fechadas antes do tempo. Para isto, é preciso suportar a dúvida.

Ora, não há sentimento mais intolerável para a estrutura encouraçada do que a suspensão da verdade. O mundo para ela precisa ser estável, não pode oscilar e nem ficar suspenso sobre o vazio. Por mais que se proponha a seguir o caminho de aprendizado de seus pupilos, o mestre deseja ardentemente restabelecer a segurança de seu equilíbrio instável.

Assim, concepções experimentais de educação por projeto que deveriam ser descobertos e desenvolvidos a cada momento pelos alunos frequentemente se transvertem em

novas sequências de conteúdos repetitivos que são propostos ano após ano. Aos poucos, o que deveria ser novo e seguir o fluxo da vida e do interesse do aluno transforma-se em uma nova receita de atividades mais atualizadas que apesar de estarem mais próximas da realidade do estudante e serem, por isso mesmo, mais significativas, voltam a se constituir em uma cesta pronta de conteúdos que é imposta aos novos aprendizes.

Outro exemplo desse tipo de coincidência entre a educação praticada desde o início da experiência escolar moderna até os nossos dias pode ser tirado da *Ratio Studiorum*. O já citado tratado de educação forjado pelos jesuítas no século XVI foi publicado como guia institucional para os educadores da ordem no ano de 1599. É importante lembrar que se trata de um trabalho produzido ao longo de quase todo o século XVI, colhendo-se a experiência dos diversos colégios jesuítas, depurando-a e fixando-a em um longo manual que definiria daí em diante o funcionamento de todas as escolas da ordem. Suas indicações só foram revistas mais de duzentos anos depois, em 1832, após a dissolução e a reconstituição da instituição loyolista. A citação deste longo trecho relativo aos procedimentos em exames se justifica por demonstrar de forma tão clara o que aqui se reivindica: a permanência de certas atitudes na rotina escolar apesar das muitas diferenças nas propostas pedagógicas em que estão inseridas.

#### NORMAS DA PROVA ESCRITA

*Presença dos alunos.* – Entendam todos que, se alguém faltar, no dia da prova escrita, a não se por motivo grave, não será levado em consideração o exame.

*Tempo da prova.* – Venham em tempo à aula para que possam ouvir exatamente a matéria da prova e os avisos que por si ou por outrem der o Prefeito e terminem tudo dentro do horário escolar. Dado o sinal do silêncio, a ninguém será permitido falar com outros nem mesmo com o Prefeito ou com quem o substituir.

*Preparação.* – Os alunos devem trazer os livros e o mais que for necessário para escrever, afim de que não seja necessário pedir cousa alguma a quem quer que seja durante a prova.

*Forma.* – A prova será adaptada ao nível de cada classe, escrita com clareza, de acordo com as palavras do ditado e de acordo com o modo prescrito. O que for duvidoso será interpretado no sentido falso; as palavras omitidas ou mudadas sem razão para evitar dificuldade, considerem-se como erros.

*Cuidado com os que sentam juntos.* – Tome-se cuidado com os que sentam juntos: porque, se porventura duas composições se apresentam semelhantes ou idênticas, tenham-se ambas como suspeitas por não ser possível averiguar qual o que copiou do outro.

*Saída da aula.* – Para evitar fraudes, se, iniciada a prova, obtiver alguém, por motivo de força maior, licença para sair, deixe tudo o que escreveu com o Prefeito ou com quem no momento estiver encarregado da aula.

*Entrega das provas.* – Terminada a composição, poderá cada um, em seu lugar, rever, corrigir e aperfeiçoar, quanto quiser, o que escreveu; porque, uma vez entregue a prova ao Prefeito, se depois quiser fazer alguma correção, já lhe não poderá ser restituída.

*Assinatura do nome.* – Cada qual dobre a sua prova conforme as instruções do Prefeito, e no verso escreva em latim só o nome e cognome do autor para que mais facilmente se possam dispor todas em ordem alfabética, se preferida.

*Conclusões da prova.* – Os que se aproximam do Prefeito para a prova levem consigo os próprios livros, afim de que, uma vez entregue, se retirem logo da aula em silêncio; enquanto saem alguns, não mudem os outros de lugar mas terminem a composição onde a começaram.

*Tempo.* – Se alguém não terminar a prova no tempo prescrito, entregue o que escreveu. Convém, por isto, que saibam todos exatamente o tempo que lhes é dado para escrever, para copiar e para rever.

*Apresentação dos exames.* – Finalmente, quando se apresentem para o exame oral, levem consigo os livros explicados durante o ano e sobre os quais hão de ser interrogados; enquanto é examinado um, os demais prestam toda a atenção; não façam, porém, sinais aos outros nem corrijam se não forem perguntados (O MÉTODO, 1599/1952, p. 177-8).

Um folheto com essas instruções, devidamente modernizadas apenas na linguagem, colocado na sala de professores de qualquer escola atual seria tomado pelos professores como mais uma recomendação da coordenação aos professores e não causaria a menor estranheza. O conteúdo das provas, a sua frequência, os alunos que a ela são submetidos, a tecnologia a ela associada podem ter evoluído e se transformado radicalmente nesse período que nos separa da redação da *Ratio*. Porém, o espírito das provas e exames, as atitudes esperadas em relação aos estudantes e a postura do professor e da escola permanecem absolutamente inalteradas, ainda que críticas profundas tenham sido feitas aos aspectos negativos desse tipo de avaliação.

Considerando-se a quantidade de revoluções e reformas pedagógicas que se autoproclamaram, e ainda se autoapregoam, como novidades absolutas, a permanência de aspectos tão corriqueiros na cultura escolar dá o que pensar.

Em primeiro lugar, demonstra que a história da educação formal não é uma sequência de rupturas, mas um lento e gradual desenvolvimento de um mesmo projeto associado ao plano mais amplo da Modernidade. Em segundo lugar, aponta para um aspecto realmente conservador presente na instituição escolar apesar de todas as mudanças aparentes. De fato, o nosso monge medieval poderia ser colocado para tomar conta da classe de exames sem que maiores explicações fossem dadas a ele.

Assim, se por um lado a escola se transformou gradualmente durante todos esses séculos, por outro uma cultura escolar acabou por se sedimentar em práticas passadas de professor para professor no dia-a-dia de sala de aula.

Tradições, regularidades e regras de jogo que se transmitem de geração a geração e que proporcionam estratégias para se integrar nessas instituições, para interatuar e para levar a cabo, sobretudo na aula, as tarefas cotidianas que se esperam de cada um, assim como para fazer frente às exigências e limitações que tais tarefas implicam ou envolvem. Seus traços característicos seriam a continuidade e persistência no tempo, sua institucionalização e uma certa autonomia que lhe



permite gerar produtos específicos – por exemplo, as disciplinas escolares – que a configuram como tal cultura independente (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 29).

Essas constâncias na forma escolar causam desconforto ao educador que pretende criar novos caminhos de aprendizado em busca de uma educação transformadora. Entretanto, também, proporciona certa sensação de segurança e tranquilidade ao professor e ao pai educado dentro dos padrões convencionais, mesmo quando eles se consideram adeptos da mudança.

Para o terapeuta reichiano, acostumado ao confronto com o encouraçamento neurótico, o exame da sensação de rigor e cronicidade diante do funcionamento escolar parece extremamente familiar. É nítida a impressão de que alguma coisa intocável e impronunciável permanece protegida no âmago do comportamento tanto da escola quanto do sujeito quando afetado pelo encouraçamento. Algo que lhe dá uma qualidade específica bastante expressiva, ao mesmo tempo em que parece ser constituinte de sua própria natureza.

No indivíduo, essa característica será compreendida e justificada como genética, natural. Sua personalidade é a sua natureza e não pode ser mudada. O sucesso da análise do caráter demonstra que essa é uma falsa impressão, pois o trabalho terapêutico permite a descoberta de como os comportamentos típicos foram sendo adquiridos, além de abrir para o paciente o acesso a novas atitudes.

No caso da escola, a sua forma é sentida desde sempre como a única possível, aplicável e imutável. Educadores, pais e até educandos parecem ter dificuldade em imaginar uma instituição que não funcione no modo vigente. Tudo se passa como se a escola que conhecemos fosse a forma natural de educar, não o resultado de um percurso histórico em condições determinadas. É como se não fosse possível organizar o aprendizado de outra maneira.

Todo aquele que participou do ambiente escolar, seja como aluno, pai ou professor, e que tenha procurado caminhos de transformação sentiu a colossal resistência apresentada pela escola, e pela sociedade em torno dela, a qualquer iniciativa que não se encaixe propriamente em seu modo de ser típico. Mesmo quando em um primeiro momento a comunidade em torno da escola, especialmente em momentos de crise profunda, receba entusiasmadamente as novas propostas, com o tempo, uma oposição mais ou menos explícita acaba por barrar mudanças mais amplas.

A disposição contrária, em direção ao novo, a tendência para evoluir, se manifesta obrigatoriamente já que todo fenômeno humano, por ser ligado à vida, inclina-se para o

crescimento e a indeterminação (REICH, 1949/2003). De fato, a escola se modifica dia-a-dia, pressionada pelo próprio fluxo da vida e pelas enormes mudanças da sociedade em que está inserida. Mas, a variação da escola é lenta e superficial. É sensível a dificuldade para se efetuar qualquer alteração significativa na rotina escolar. Não obstante a enormidade de críticas que possam ter em relação ao modelo atual, os indivíduos envolvidos no processo educativo, muitas vezes, recebem com desconfiança e mesmo aversão qualquer proposta de inovação. Escolas ditas progressistas, frequentemente após algum tempo voltam a adotar medidas herdadas de experiências anteriores mais conservadoras e autoritárias.

As intermináveis discussões nesse campo demonstram argumentos racionalizados tanto no sentido de defesa de mudanças quanto da manutenção da escola em seus princípios modelares básicos. Diversas teorias e métodos têm sido aplicados na tentativa de elucidar o papel da escola na sociedade entre a transformação e o conservadorismo. As respostas emocionais exacerbadas que frequentemente aparecem nessas disputas indicam que há mais do que simples argumentos racionais em jogo. Elas sugerem a presença de motivações inconscientes, isto é, dos mecanismos de proteção da couraça e da Peste Emocional como reação ao funcionamento vivo.

Embora muitos trabalhos tenham sido desenvolvidos com o objetivo de desvelar a função ideológica do currículo-oculto, a grande maioria de nossas escolas parece imune a qualquer crítica, permanecendo imersa em práticas históricas profundamente enraizadas e tidas como imutáveis. “A cultura escolar, em síntese, seria algo que permanece e que dura; algo que as sucessivas reformas não logram mais que arranhar superficialmente, que sobrevive a elas, e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 29).

Por outro lado, a existência de diversas experiências inovadoras isoladas comprova que é possível desenvolver diferentes alternativas válidas ao modelo escolar vigente. No entanto, sua implantação – bem como sua manutenção – enfrenta uma resistência que está além do debate pedagógico, chegando algumas vezes a um grau de agressividade que torna, muitas vezes, bastante difícil e perigosa a tarefa de construir uma nova forma de educar.

Aproximar-se da questão da couraça como currículo-oculto e fator conservador para a vida escolar é tocar na ferida, entrar em território perigoso e assustador. “As pessoas não gostarão de ser levadas a sentir seus próprios núcleos vivos de emoções em movimento” (REICH, 1949/2003, p. 305). Muitos não estão dispostos a questionar o seu acordo de paz com seus anos escolares. É mais confortável lembrar-se de como eram bons aqueles tempos,

dos professores que nos ensinaram coisas maravilhosas, dos valores, da boa disciplina que permitia a tudo aprender. Ficam assim esquecidas as horas de angústia, as desistências, a revolta, a resignação.

Nas discussões sobre os problemas que afligem a educação nos dias de hoje, essa nostalgia toma a forma de argumentos que exaltam a educação dos velhos tempos “que verdadeiramente funcionava”. É comum ouvir-se exclamações de como era bom quando os alunos respeitavam o professor, tinham disciplina, ficavam em silêncio, faziam suas lições. Esquece-se facilmente de que naquele tempo não se acreditava que a educação era tão boa assim. Tanto, que diversos movimentos surgiram com a intenção de mudá-la. Confunde-se o temor do aluno pelo professor com respeito<sup>11</sup>. Valoriza-se a obediência, a resignação e o trabalho mecânico, tão criticados há apenas algumas décadas.

A maneira com que os sentimentos de exasperação de milhares de jovens são descartados com argumentos superficiais e racionalizações lembra a forma desumana de tratamento de bebês identificada por Reich (1983) como efeito do encouraçamento. Para se defender de seus próprios sentimentos recalçados é preciso diminuir a importância de emoções semelhantes nos outros. “O médico encouraçado não pode ouvir os gritos dos bebês ou então os considera normais porque abafou os gritos dentro de si; e porque seu próprio organismo não consegue mais perceber o que outro organismo lhe revela” (REICH, 1949/2003, p. 75). Também pais e educadores estão surdos para os lamentos de seus filhos e educandos, permitindo que sua vida na escola se torne um continuado tormento sem justificativa plausível.

Examinando-se a discussão que se faz sobre possíveis renovações da prática escolar tanto em ambientes pedagógicos, como de uma maneira geral na mídia e entre a população podemos perceber uma defesa dos métodos tradicionais da educação extremamente carregada afetivamente. Declarações, pedindo a volta dos velhos procedimentos e regras são comuns tanto em congressos de educação, quanto em reuniões de professores, em cursos de aperfeiçoamento pedagógico, como também em reuniões de pais e mestres, em conversas informais e em reportagens televisivas.

---

<sup>11</sup> Sobre a diferença entre o respeito por temor, base da obediência sob coação e respeito mútuo, baseado no amor e no desejo de reconhecimento por parte do outro, ver Araújo (1999, pp. 31-48).

Quem ouve essas exigências de retorno à velha escola tem a impressão de que essas práticas foram já há muito abandonadas na escola. No entanto, a visita a qualquer instituição educativa hoje demonstra que a organização escolar permanece funcionando de acordo com os mesmos paradigmas de décadas atrás e se alguma prática alternativa se instala é apenas provisoriamente até que apareça alguma dificuldade e ela seja descartada retornando-se ao antigo método.

Pacheco descreve a tentativa de introdução do modelo de escola aberta (sem divisões de classe) no âmbito da escola pública portuguesa.

Trata-se de um projeto educativo que propõe um outro modelo de vida na sala de aula, uma outra relação entre os vários grupos que constituem a equipe educativa (pais, professores, alunos, pessoal auxiliar), um outro modo de reflexão e de prática (PACHECO, 2008, p. 199).

A experiência foi, primeiramente, recebida com entusiasmo. Porém, logo em seguida começaram a surgir críticas e problemas para sua implantação. Ao final do processo, os entraves burocráticos, somados às dificuldades advindas da formação dos professores, foram apresentados como justificativa para o abandono do projeto. “E, enquanto expirava mais uma experiência que nem sequer chegara a ser, na Ponte, os professores exigiam a construção de edifícios de área aberta e neles imprimiam traços de um trabalho participativo e democrático” (PACHECO, 2008, p. 202).

Esse tipo de recepção calorosa, seguida da impossibilidade de adoção efetiva de novas propostas, ao contrário de exceção, tem sido a regra da reação do mundo escolar às novidades pedagógicas que não se encaixem no projeto original.

O caso da progressão continuada implantada a partir de 1998 na escola pública do Estado de São Paulo é exemplar. O sistema de ciclos respondia a uma forte crítica ao papel dos exames como método básico de avaliação que ao final do ano reprovavam boa parte dos alunos, resultando em êxodo escolar. São bastante conhecidos, e ainda estão frescos na memória dos educadores, os argumentos contra a reprovação com seu efeito de baixa de estima para o educando e a falta de condições efetivas para sua readaptação, já que no ano seguinte se repetem as dificuldades de ensino e aprendizagem e conseqüentemente o seu malogro nas provas finais.

Ainda assim, mal começado o processo de adaptação à nova regra, educadores e pais já protestavam que sem a ameaça da reprovação não haveria outra maneira de fazer com que os alunos estudassem. A reação negativa dos professores ao novo método foi praticamente automática (GUILHERME, 2009), e persistiu em um sistema pervertido pela falta de estrutura,

pela escassez de recursos, pela não aplicação de métodos eficientes para a adaptação dos professores à novidade. “Assim, não é difícil compreender esse motivo da oposição dos professores aos ciclos, eles que se encontram na ponta do sistema” (GOMES, 2004, p. 45).

Em pouco tempo, estatísticas e novos argumentos eram juntados para demonstrar que a experiência tinha sido um fracasso e um movimento de retorno ao antigo sistema se articulava. Na cidade de Santos, já em 2001, uma pesquisa mostrou que grande parte dos alunos da oitava série das escolas do município tinha muita dificuldade para ler e escrever. Diante desse quadro preocupante a Secretaria de Educação do município considerou ineficaz e prejudicial o sistema de progressão continuada e reimplantou o sistema de progressão avaliada (BERTOLDI, 2002). Ora, os alunos de oitava série avaliados pela pesquisa estavam apenas há três anos sob o novo regime e tinham passado por todo o fundamental I sob o regime de avaliação e repetência. Dificilmente o seu baixo desempenho poderia ser atribuído ao novo sistema<sup>12</sup>. No entanto, a pesquisa serviu de argumento e o sistema recém-adotado foi abandonado antes que pudesse produzir seus efeitos.

Como paralelo a reação que o novo método recebeu por aqui é interessante observar a descrição de Pacheco sobre a implantação dos ciclos em Portugal e sua perversão em um sistema de avaliação anual em que as provas finais “assumiram novas formas dentro de velhas rotinas” (PACHECO, 2003, p. 189). Simultaneamente ao processo de instalação do novo procedimento, de forma açodada, sem apoio oficial e formação adequada dos professores para a nova realidade, as escolas iam encontrando formas sutis de transformar a mudança em uma questão terminológica. O que era “exame” virou “avaliação” e o que era reprovação virou “retenção”. Resultado semelhante ao detectado por Gomes no Brasil:

O panorama descerrado é, pois, de freqüente incipiência das alterações, uma vez que os sistemas escolares demonstraram não respeitar algumas características fundamentais de qualquer inovação em grandes burocracias públicas. Assim, a fragilidade dos processos de implantação implicava uma série de acidentes no trajeto do centro até às salas de aula, com elos desentrosados, sem manter a coerência indispensável para que ocorresse algo efetivo nos sistemas escolares. Com uma ação dispersiva e desentrosada, carente de orientação nas diversas etapas, acabava-se por perder o ímpeto renovador e levar a acontecer um espectro daquilo que havia sido previsto (GOMES, 2004, p. 44).

---

<sup>12</sup> De fato, no Sarems (Sistema da Avaliação do Rendimento Escolar do Município de Santos) de novembro de 2001, os alunos da quarta série tiveram média 8,4 em redação, enquanto os da oitava obtiveram 4,9, o que no mínimo indicava uma melhoria com o novo método (A TRIBUNA, 2001).

A resistência ao sistema de ciclos está fundamentada na crença de que o jovem não está interessado em aprender, mas só o fará, sob ameaça. Uma certeza nascida do recalque da curiosidade espontânea, provocado por anos e anos de aprendizado compulsório. Entretanto, a essa desconfiança profunda no interesse genuíno do educando pelo aprendizado se soma o sentimento de perda de poder pelo professor. Sem uma ameaça razoável na manga, o educador sente que não mais será respeitado pelo aluno. A noção de autoridade advinda da experiência e da sabedoria, autoridade racional legitimada pela competência, não tem lugar para estruturas que não desenvolveram o sentimento de que seu conhecimento é próprio, mas consideram-se apenas elos de uma cadeia de transmissão. A estas resta apenas a noção de autoridade tradicional sustentada pela força, pela ameaça de punição, de resto experimentada por elas mesmas na formação de sua couraça.

O debate em torno da progressão continuada é paradigmático da maneira como as reformas – muitas vezes implantadas de cima para baixo sem a devida consideração pela realidade escolar – são recebidas pelos educadores. A mudança é feita apenas *pro forma* e em seguida a nova proposta é acusada de ser responsável pela baixa qualidade do ensino, sem que tenha realmente sido experimentada<sup>13</sup>.

A evidente falência do sistema educacional passa a ser muitas vezes atribuída a uma prática nova, progressista e liberal, à falta de autoridade do professor e a ausência de um currículo mais estruturado e rigoroso. Vozes saudosistas levantam a bandeira da volta à velha e boa escola pública esquecendo-se que essa escola não gozava dessa mesma avaliação naquele momento histórico, pois, embora produzisse resultados consideráveis em termos de conteúdo, era profundamente censurada pelo seu caráter autoritário e conservador. Esse movimento nostálgico também falha ao ignorar que a qualidade da escola pública de então estava atrelada à força política da classe média que ela atendia, diferente da camada da população muito mais ampla e destituída de representatividade política que se espera hoje seja servida pela educação estatal (PARO, 2008).

Por outro lado, argumentações em torno da necessidade de um retorno aos velhos tempos de autoridade do professor, muitas vezes fundamentados na crítica à educação

---

<sup>13</sup> O que está em pauta aqui não são a validade, nem a eficácia do sistema ou da maneira como foi implantado – isto tem sido motivo de amplo debate e demandaria uma análise muito mais aprofundada. O que se pretende é apenas descrever o tipo de recepção a uma nova proposta, muito mais relacionada com a reação emocional que com argumentos racionais.

progressista feita por Hanna Arendt (1961/1972), deixam de lado “pequenas” diferenças entre respeito e medo do professor, aprendizado e memorização, educação e instrução. Ao atribuir às pedagogias progressistas a culpa pela deterioração da escola ocultam o fato de que “a educação progressista, embora triunfante na teoria educacional, nunca teve uma chance na prática” (BOWLES e GINTIS, 1977, p. 43).

Apesar dos esforços concentrados de educadores progressistas de três gerações, e apesar da assimilação generalizada de seu vocabulário nos Estados Unidos, as escolas, em sua grande maioria, permanecem hostis às necessidades do indivíduo por desenvolvimento pessoal (BOWLES e GINTIS, 1977, p. 48).

Uma verdade tanto para a educação americana, quanto para a brasileira. Não obstante os discursos progressistas reinantes no âmbito acadêmico, pouquíssimas escolas brasileiras de fato se aventuraram em projetos mais arejados. Embora uma resistência contra-hegemônica possa ser detectada no próprio interior da estrutura educacional, trata-se, sem dúvida nenhuma, de exceções isoladas em um panorama geral bastante conservador.

No debate educacional dos dias de hoje a “bola da vez” é o sócio-construtivismo que, embora não sendo uma proposta pedagógica propriamente dita, representaria uma tendência que se apropriando de diversas teorias do campo psicológico e didático resultaria em uma mudança radical nas práticas escolares (COLL, 2003). Tanto o discurso oficial, representado, por exemplo, pelos PCNs, quanto a fala corrente nas escolas e nos encontros de educadores dão a entender que essa linha constitui o cerne da prática atual em nossas escolas.

No entanto, quando ensinadas nos cursos de formação, as teorias sócio-construtivistas recebem um caráter de verdades absolutas e estáticas. Esses verdadeiros *slogans*, repetidos por educadores que não os compreendem lembram mais uma ladainha escolástica sem qualquer aproximação com a prática. A resistência a qualquer teoria pedagógica menos assentada na autoridade do professor é patente. Nos cursos de atualização elas são recebidas com desdém, como elucubração de quem não vive o dia-a-dia do professor. Na prática diária a novidade não penetra.

Do acompanhamento intensivo do trabalho de sala de aula durante todo aquele ano, pude identificar, pois, dois grandes obstáculos à mudança por parte dos professores: por um lado, a resistência em colocar em questão suas crenças e convicções sobre a natureza de seu papel profissional, e por outro, a resistência em comprometer-se intelectualmente com ele (ROSA, 2002, p. 81-2).

O propalado sócio-construtivismo pouco, ou nada, tem a ver com o que se pratica nas escolas. Nelas ainda reina o velho método tecnicista, os sistemas apostilados, em que o conteúdo chega pronto para o professor desde as estâncias superiores e deve ser decorado

pelos alunos com vistas a conseguir boas notas em provas locais, regionais, ou mesmo, nacionais<sup>14</sup>.

A ação da couraça como força retroativa no processo de desenvolvimento da prática escolar é muito variada e atinge praticamente toda a rotina escolar. No entanto, muito mais do que estabelecer uma ampla descrição desses mecanismos, o que interessa aqui é tornar reconhecível um padrão que permita avaliar sua abrangência e importância.

A apreensão do funcionamento da couraça e de seu desempenho no ambiente escolar é uma ferramenta poderosa para a análise dos fenômenos educativos. Grande parte das racionalizações aparentemente incoerentes ganha significado claro quando iluminada pela teoria da couraça. O reconhecimento das forças inconscientes que estão em jogo na dinâmica da educação formal permite que os problemas aí presentes sejam abordados de uma perspectiva menos comprometida com os interesses do equilíbrio encouraçado.

A couraça é como o leito de um rio. Não importa o quanto as águas tentem mudar o seu curso, e que até o consigam em pequenos trechos, ao final elas voltam para dentro das margens e caminham na velha direção. A menos que se reconheça e se interfira no processo de formação da couraça, as mudanças educacionais estarão fadadas ao fracasso e ao retrocesso. As estruturas encouraçadas pelo próprio processo de educação não permitirão que outra dinâmica se instale. Exigirão seu quinhão de sossego e segurança, e que o novo permaneça apenas aparente, dentro do velho e conhecido mundo.

Este é um fenômeno que está se recrudescendo neste momento. A aceleração das transformações no mundo do trabalho, da comunicação, das relações familiares e comunitárias chega à escola na forma de educadores e educandos cada vez menos estruturados de acordo com as leis da firmeza do caráter neurótico. O aumento da manifestação de estruturas limítrofes virtuais anda de mãos dadas com o surgimento de uma era de fluidez e instabilidades que tornam ainda mais difícil a tarefa de manutenção do equilíbrio encouraçado. Há uma angústia profunda em relação ao novo e ao inconstante contra a qual se levantam as barreiras da nostalgia e do retorno ao velho, ao já conhecido.

---

<sup>14</sup> Ver a esse respeito a pesquisa de Adrião e companheiras sobre a adoção dos sistemas apostilados nas escolas públicas de São Paulo, em um crescente movimento de privatização do ensino público (ADRIÃO et al., 2009). O mesmo fenômeno foi observado pelo autor em escolas privadas da cidade de Santos, em pesquisa feita no ano de 2002.



Além disso, as próprias estruturas limítrofes sofrem constantes recaídas em direção ao velho caráter. Elas desejam “encaretar”, reencontrar certezas, limites e parâmetros. Esses impulsos de retorno para “casa” não são duráveis, sendo alternados com novas investidas para o mundo virtual e a inconstância. No entanto, em seus momentos de nostalgia esses indivíduos irão reforçar o coro dos que desejam a volta aos velhos métodos. Essa busca por estabilidade também pode tomar a forma nesses indivíduos, de uma conversão mística aos credos religiosos e políticos conservadores. Terá, portanto, importância capital nos fenômenos sociais em geral. Vai determinar a crescente procura por seitas salvadoras cuja mensagem central é baseada em velhos valores antes criticados, bem como a força renovada de teses fascistas que há pouco tempo eram vistas com desprezo justificado.

Além disso, essa modificação no tipo de defesa não acontece de uma só vez em toda a população. Novas estruturas convivem com as anteriores e estas sentirão as novas dinâmicas de funcionamento como ainda mais perigosas, implicando em um movimento de repúdio a elas. O efeito final seria um reforço ainda maior do sentido conservador, ainda que este conviva com pressões cada vez maior por mudanças.

Examinado o conservadorismo escolar sob a perspectiva da teoria da couraça acompanhada pela noção do funcionamento da Peste Emocional torna-se possível compreender os repetidos movimentos de retrocesso nas diversas reformas educacionais sob uma nova luz. Como reação a um movimento de liberação de forças instintuais que é feito de forma açodada, sem os devidos cuidados e preocupações com os efeitos adversos dos impulsos da segunda camada. São, portanto, sinais de autoproteção diante do caos.

Essas considerações não podem significar resignação diante do retrocesso representado por essas medidas. Elas indicam que é preciso levar em conta a sua justificativa para se pensar uma verdadeira estratégia de mudança que não corra o mesmo risco das anteriores. Estas, ao ignorarem o ingrediente reativo da couraça, acabaram por ser rechaçadas sem que tivessem uma chance real de vingar.

A ação reativa pode se expressar por atitudes centralizadas em que o poder estatal entra em ação para desfazer processos renovadores. São intervenções que surgem nas mais diferentes condições. Seja na forma como o governo militar brasileiro, na década de 1960, destruiu o trabalho feito por Paulo Freire na área rural do Nordeste e desmantelou as propostas experimentais de escolas dos grandes centros urbanos da região sudeste; seja como na tentativa do governo inglês, em 1999, de obrigar a escola *Summerhill* a adotar exames e presença compulsória em classe (A.S Neill's Summerhill School , 2009).

Ou ainda, como nos diversos relatos de escolas em Israel, nos EUA e no Canadá sobre as pressões das autoridades locais para fechá-las ou submetê-las ao sistema comum apresentados no congresso de educação democrática de Mogi das Cruzes, em 2007. Pacheco também narra em suas palestras as diversas manobras do Ministério da Educação de Portugal para obrigar a Escola da Ponte a adotar os métodos tradicionais de exames e graduação, bem como o currículo padrão.

Também o relato de Araújo (2002) de sua na orientação em uma experiência específica de mudança da realidade de uma escola entre 1999 e 2000, mostra que apesar “... dos resultados positivos do processo de democratização da escola e dos reflexos também positivos em suas práticas educacionais...” a maioria dos professores, pressionados pela nova administração municipal, pela direção da escola e pela parcela de professores que sempre resistiram às mudanças, acabou por decidir pelo fim do projeto. Seguiu-se um clima de perseguição que dificultou a possibilidade de que qualquer professor insistisse em seu percurso de transformação democrática do ensino.

Enfim, os processos de resistência se manifestaram explicitamente e, em seu interior, uma infinidade de variáveis que influenciaram a decisão tomada. Trata-se de material para reflexão e análise mais aprofundada que ficará para pesquisas posteriores, mas é interessante lembrar que esses docentes tiveram condições próximas das ideais para um trabalho de formação continuada, até mesmo com aumento substancial de salário para que estudassem, e eles próprios abriram mão das conquistas. Por que isso? Deixo em aberto a resposta, pela consciência que tenho da complexidade de fatores que interferem nesta discussão (ARAÚJO, 2002, p. 154).

Os exemplos de relatos desse tipo de intervenção autoritária podem ser colhidos em quase todas as épocas e lugares em que um experimento genuíno de renovação escolar germinou.

No entanto, a ação mais importante se dá em um nível menos explícito, na resistência diária às mudanças dentro da maioria das escolas, na atitude indisponível ao novo por parte de professores em cursos de aperfeiçoamento e atualização, na pressão exercida pelas instâncias burocráticas, na exigência de pais para que a escola adote medidas conservadoras. Enfim, na sabotagem mais ou menos dissimulada às novas propostas e aos programas de reforma.

Todas essas reações devem ser detectadas e submetidas à crítica de sua função ideológica. Porém, isto não basta. Sem a compreensão de sua função inconsciente, esses exames se perdem em discussões intermináveis que dificilmente ultrapassam a superfície do problema. A análise mais detida do mecanismo protetor da couraça e da angústia permite um

acesso diferente para o problema que até agora ainda não tem sido aplicado nos estudos sobre a mudança escolar.

A apreciação do papel conservador da couraça na dinâmica das mudanças escolares encerra o percurso proposto para o estudo das relações entre o encouraçamento e a rotina escolar que aqui se fazem.

As idéias aqui debatidas pretendem ser uma primeira abordagem do problema. Evidentemente não esgotam as questões que precisam ser examinadas. Pelo contrário, são um convite para a desocultação do funcionamento da couraça dentro do ambiente escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A função vegetativa do homem, que ele compartilha com toda a natureza viva, anseia por desenvolvimento, atividade e prazer; ela evita o desprazer e é experienciada na forma de sensações de fluxo e convergência. Essas sensações são o elemento essencial de toda visão de mundo progressista, revolucionária”*  
(REICH, 1945/1986, p. 279).

John Steinbeck, no relato que faz de sua viagem à União Soviética, em 1947, juntamente com o fotógrafo Robert Capa, apresenta uma constatação que permite avaliar o peso e a força de conservação das bioestruturas de um povo em sua cultura e nas suas formas gerais de comportamento. Após sua chegada a Moscou, os dois encontram uma enorme resistência do sistema russo ao seu trabalho. Seus pedidos de permissão nunca recebem respostas e os funcionários parecem fugir da responsabilidade por suas autorizações, a vigilância sobre seus passos é constante, além disso, os nativos parecem temerosos de aproximações e eles ficam praticamente restritos aos contatos com os correspondentes estrangeiros.

Em uma visita que fazem a um desses colegas que conhece a língua fluentemente, ele lhes traduz este trecho de um livro:

Os russos de Moscou são muito desconfiados dos estrangeiros, os quais são mantidos sob a vigilância constante da polícia secreta. Tudo o que fazem é registrado e comunicado ao comando central. Um guarda é destacado para cada estrangeiro. Além disso, os russos não recebem estrangeiros em suas casas e parecem ter medo até mesmo de conversar com eles. Qualquer mensagem enviada a uma autoridade não costuma ser respondida, e solicitações subseqüentes também permanecem sem resposta. Se a pessoa é insistente, dizem a ela que a autoridade está fora da cidade ou doente. Permissões para que estrangeiros viajem pela Rússia dificilmente são concedidas e, durante seus deslocamentos, eles são estreitamente vigiados. Devido a essa atmosfera generalizada de frieza e desconfiança, os estrangeiros que visitam Moscou vêm-se obrigados a se relacionar apenas entre eles (STEINBECK, 1948/2003, p. 231-2).

Pensando se tratar de obra a ser publicada, eles comentam que provavelmente será censurada. Então, seu amigo informa que esse texto foi escrito em 1634, por um indivíduo

chamado Adam Olearius, que viajou por aquela região. Em seguida, mostrou outro texto, também do século XVII, descrevendo o mesmo tipo de comportamento por parte dos russos. Ele conclui que “há seiscentos anos que os embaixadores e os diplomatas de outras nações ficam exasperados por aqui” (STEINBECK, 1948/2003, p. 233).

Esse pequeno comentário a respeito da conduta típica dos russos de trezentos anos atrás talvez possa elucidar mais sobre os destinos da revolução soviética, sobre a forma como foi conduzida, sobre a burocratização e a hostilidade, a frieza de tratamento, e tantas outras características muitas vezes atribuídas à dinâmica inerente ao comunismo, do que centenas de tratados psicossociais e políticos que se dedicaram ou possam se dedicar do tema.

Durante a década de 1930, Reich (1936/1986) aponta algumas contradições da revolução comunista. Esta, por desconhecimento e falta de uma política explícita de reestruturação do funcionamento sexual, perde a oportunidade de construir uma mudança profunda e duradoura. Tal recomposição, segundo ele, se daria através da adoção de uma legislação e de uma moral mais em acordo com as funções vitais, de uma educação voltada para esta tarefa e de medidas concretas para que a população, especialmente os jovens, pudesse experimentar sua sexualidade de uma forma que provoque menos ansiedade. O resultado seria o surgimento de uma nova bioestrutura capaz de construir e administrar um sistema comunista genuíno. Ao invés disso o que surgiu foi um *fascismo vermelho* tão ou mais ferrenho do que os que germinavam na Europa capitalista, no mesmo período (REICH, 1953/1976).

A constância no comportamento de todo um povo por séculos demonstra que a tenacidade do caráter pode sim exercer uma pressão conservadora sobre a cultura. A menos que se enfrente a questão da forma como certas características, hábitos e comportamentos permanecem intocáveis através de transformações sociopolíticas de centenas de anos, de revoluções radicais e de programas educacionais, pouca chance haverá para que uma verdadeira alteração ocorra em nossa forma de ver o mundo e de funcionar na prática cotidiana. A crise do modelo civilizatório de que tanto se fala hoje, o beco sem saída do consumismo e a reprodução do modelo profundamente injusto do abismo social do capitalismo globalizado permanecerão inacessíveis às propostas de mudança se não se tocar o aspecto inconsciente do problema.

A educação escolar encontra-se no cerne da questão. Por meio dela, jovens são modelados bioestruturalmente à maneira de seus antecessores, o encorajamento é transmitido de geração a geração, sem que os sujeitos envolvidos no processo se dêem conta.

Partiu-se nesta investigação da constatação de que a teoria reichiana, embora tenha coberto uma extensa gama de temas e campos de pesquisa – ou, talvez, por isso mesmo – não se aprofundou suficientemente em alguns deles que, na própria visão de seu criador, são essenciais para que uma verdadeira transformação social possa ocorrer. Apesar da ampla influência que as idéias de Reich tiveram sobre os pensadores e atores sociais que o sucederam, as contribuições de seus seguidores ainda são pequenas se forem comparadas com a produção de algumas das outras matrizes teóricas desse mesmo período. A perseguição pessoal sofrida por ele colaborou para que isto se desse. Nos Estados Unidos, por exemplo, passaram dez anos desde sua morte até que seus seguidores conseguissem (ou, ousassem) publicar uma revista periódica de orgonomia, o *Journal of orgonomy*, publicado pelo American College of Orgonomy, a partir de 1967.

Dentro da perspectiva reichiana o tema da educação tem posicionamento central e merece pesquisa continuada e cada vez mais conectada com a prática vigente. A crítica dos aspectos condicionantes ao encouraçamento demonstra-se essencial para a apreensão do significado de condutas rotineiras e de seu papel na história.

As considerações que emergiram deste estudo podem dar a impressão de um pessimismo e uma negatividade com relação a tudo que se propõe e que se aplica no campo educacional. É preciso corrigir essa imagem. A atenção dada aos aspectos inibidores da função vital presentes no cotidiano escolar tem o objetivo de extrair de seu encobrimento um mecanismo que se compreende fundamental na dinâmica da reação à mudança. Se essa abordagem resulta aparentemente em um quadro pouco atraente da escola, isso não significa que se pretende ter delineado um esboço geral de seu funcionamento.

A escola tem muitas faces e a prática que aí ocorre é muito rica para se ter uma visão completa e fechada de seu cotidiano. Na busca de compreensão dos mecanismos inconscientes do encouraçamento que seguem sendo transmitidos na escola como um currículo-oculto destacou-se determinados aspectos em detrimento de outros. Isto não implica um não reconhecimento de sua presença no ambiente escolar. Seria preciso um novo trabalho para tentar compreender como as funções vitais lutam dentro desse contexto para se manifestar e recuperar o sentido de uma experiência educativa viva. A forma como a escola funciona vai ser o resultado desse choque de forças.

Evidentemente, a educação pode ser e tem sido uma experiência apaixonante e promotora do crescimento humano. Seria possível tratar apenas de projetos e experiências bem sucedidas que provam como a escola tem um potencial criador virtualmente infinito.

Especialmente em momentos de crise, quando nenhuma das soluções habituais parece dar conta das dificuldades encontradas, grupos de educadores e comunidades geram novas possibilidades e demonstram que não há limites para a diversidade de práticas educacionais.

Infelizmente, o destino de boa parte dessas inovações é seu gradual retorno aos velhos métodos conhecidos, seja porque, passada a crise, a comunidade ou a instituição assim o exigem, seja pelo desgaste que enfrentam, transformando pouco a pouco o novo em rotineiro, ou ainda, por seu isolamento.

As análises aqui apresentadas permitem visualizar essa evolução a partir de um ponto de vista até hoje pouco explorado que é o da dinâmica inconsciente e do papel da couraça nesse processo histórico, de uma maneira geral e, em particular, na vida cotidiana nas escolas.

Em comunicação pessoal no Congresso de Educação Democrática de 2007 em Mogi das Cruzes, o educador Israelense Yaacov Hecht afirmou que em vez de se preocupar com a impossibilidade e o “não”, preferia se ocupar com o “sim”, com o possível e o sonho. No entanto, ele mesmo narrou a história de uma de suas experiências bem-sucedidas, em que lhe foi entregue para administrar uma escola pública de periferia com graves problemas de marginalidade e desestruturação social e material. Depois de dois anos de aplicação dos princípios democráticos a escola tinha se transformado em um centro cultural comunitário que contava com o apoio de pais e alunos e tinha sido totalmente remodelada tanto no aspecto estrutural como em termos de atividades e no espírito educativo. No final das contas, quando já não era mais considerada uma escola-problema, o governo desfez o contrato com sua equipe e tratou de reformar o projeto para adaptá-lo ao modelo prevalecente nas escolas públicas. Em pouco tempo, nada mais restava de seu trabalho.

Talvez seja muito mais agradável trabalhar apenas com os aspectos positivos do funcionamento vivo, porém a negligência em observar os mecanismos de reação do encorajamento acaba por impedir a continuidade de experiências, por mais prósperas que elas sejam.

A atenção dada ao congelamento do fluxo da vida, aos mecanismos defensivos é parte integrante da metodologia reichiana, expressa na opção feita por Reich no seminário de técnica, ao deixar os relatos de casos bem sucedidos em prol da discussão dos problemas encontrados naqueles que falharam. É o centro de sua proposta de trabalho com a resistência e a transferência negativa. Significa limpar o caminho para que o funcionamento vivo possa se expressar em sua plenitude. Compreendendo-se e removendo-se os obstáculos ao fluxo da

vida, esta irá desenvolver-se de forma rica e diversificada. Neste cenário, devido a satisfação básica das necessidades vitais, os códigos restritivos e os impedimentos ao comportamento indesejado se tornarão cada vez menos necessárias. Enquanto essas barreiras permanecerem protegidas pelo encobrimento, porém, prosseguirá a sensação de estagnação e os modelos rígidos de funcionamento se perpetuarão, seja no processo terapêutico, no campo social, seja na educação.

A rotina escolar é uma construção histórica que permanece em processo, não pode ser vista, portanto, como uma realidade estanque. A escola moderna, tributária de uma herança cultural definida pelas experiências medievais e renascentistas, acrescidas de uma disposição racionalista, que procura desenvolver os métodos educacionais a partir da contribuição das ciências, se distingue por uma forma própria bastante característica e quase universalmente presente na educação atual.

A tendência tecnicista implantada no Brasil durante o regime militar, fortemente influenciada pelos aportes da psicologia comportamentalista, e pela educação praticada nos Estados Unidos a partir da primeira metade do século XX, é apenas o desenvolvimento mais recente e, portanto, dentro de sua perspectiva positivista de progresso, o seu maior aperfeiçoamento técnico.

Presas entre duas tendências contraditórias, a escola muitas vezes perde a oportunidade de buscar sua verdadeira vocação e espaço na configuração atual da sociedade. De um lado o conservadorismo burocrático, como uma âncora, arrasta a experiência escolar uma e outra vez de volta para uma forma de operar hoje anacrônica. De outro, a tentativa de inovar competindo com a mídia, travestindo-se de espaço de cultura em lugar de divertimento, utilizando a tecnologia, a fragmentação e a diluição da informação, transformando-se em show de variedades, dilui a instituição no mundo do espetáculo.

Entre a resistência ao novo e o afã de se adaptar, esquece-se que a escola é um dos poucos espaços presenciais que ainda podem congrega uma comunidade de educadores e educandos, crianças, jovens e mesmo adultos. O espaço escolar constitui-se hoje em uma das únicas opções ainda possíveis para o surgimento de uma experiência comum, para a construção de um ambiente democrático de formação, informação e de construção cultural.

Ao adotar uma atitude de dona da verdade, em que a informação caminha apenas em uma direção, do professor para o aluno, do saber científico para a comunidade “ignorante”, a escola deixa de ser um dos poucos locais onde a população poderia se expressar. É preciso



lembrar que a mídia é um poderoso instrumento de comunicação que na maior parte das vezes possui apenas uma via. Nesse sentido, a escola conservadora e a escola tecnológica andam de mãos dadas ao evitar a possibilidade da troca e da criação por parte dos educandos.

As experiências que fogem a esse padrão provam que é possível construir um espaço democrático de construção do saber. Infelizmente, boa parte delas acaba sufocada pelas tendências predominantes, muitas vezes, embora com justificativas racionalizadas, por motivos inconscientes ainda não compreendidos claramente.

Por herdar boa parte de suas práticas experiência diária, vivida por mais de uma geração, e pela justificativa técnica racional, a escola é muitas vezes vista como natural. Como a consequência lógica e a única, ou a melhor, possibilidade real de organização do trabalho escolar.

Do ponto de vista da eficiência e da produtividade, a sala de carteiras alinhadas, o tablado do professor, a divisão por idade e por avaliação, a hora aula padronizada, a fila na entrada, o uniforme, o sistema apostilado, parecem ser a única solução viável. De que outra forma conseguir ensinar dezenas de alunos por classe todo o currículo proposto para cada ano letivo? Dentro desse contexto, todas as alternativas apresentam deficiências que impossibilitam a sua adoção. A escola não poderia deixar de lado essas “conquistas” porque elas representariam o que de melhor se desenvolveu em tecnologia pedagógica.

Já vistas de uma perspectiva mais ampla e crítica, cada uma dessas práticas escolares é uma pincelada a mais em um quadro de tortura lenta e gradual a que são submetidas as novas gerações. Boa parte dessas rotinas parece retirada de um trecho de teatro do absurdo. Não é a toa que muitas delas têm servido como material para cenas de comédia que exploram a proverbial capacidade que a escola tem de transformar qualquer coisa em formalidade, desinteresse e aborrecimento. Sua simples apresentação fora de seu contexto permite visualizar sua incoerência básica e seu caráter tragicômico.

A naturalização das práticas escolares tem um significado evidente na construção hegemônica, que não pode ser desprezado em uma análise da escola enquanto lugar de construção e embate de relações de poder.

A compreensão do papel da couraça no aprendizado escolar permite perceber porque muitas vezes o resultado da resistência contra-hegemônica acaba por resultar em uma prática em tudo semelhante ao que ela se propõe combater. Educadores e educandos, após lutarem arduamente por mudanças no projeto educacional, terminam por construir novas práticas que

em tudo se assemelham ao modelo autoritário, atomista, desligado da vida cotidiana, contra o qual se insurgiram.

A couraça põe em jogo forças inconscientes que, não sendo reconhecidas, atuam no sentido de inviabilizar novas ideias e direcionam as atividades para o velho padrão rotineiro. Para que novos caminhos se tornem divisáveis e aplicáveis seria necessário, primeiro, remover as barreiras que o funcionamento encouraçado ergue diante do funcionamento vivo. Isto é, a remoção ou flexibilização da couraça é tarefa primordial para que qualquer reforma educacional possa ocorrer de fato.

Antes que isto possa acontecer, no entanto, faz-se indispensável o reconhecimento desse estado de coisas. Enquanto os mecanismos de defesa da bioestrutura do educador permanecerem ocultos sob a naturalização da rotina escolar, a educação seguirá atada ao círculo vicioso do encouraçamento.

A teoria reichiana da couraça demonstrou-se, através desse primeiro experimento de análise do fenômeno, como uma ferramenta eficiente e importante para essa tarefa.

Mais do que como uma tentativa de construir um quadro abrangente do funcionamento da couraça na experiência cotidiana da escola, espera-se que a investigação aqui apresentada seja encarada como um chamamento para que educadores e pensadores da educação se debrucem sobre suas realidades particulares com um instrumento de análise capaz de elucidar a dinâmica das reações inconscientes no ambiente escolar.

O papel exercido pelas forças do encouraçamento na construção e manutenção da forma escolar ainda não é suficientemente compreendido. Assim como não o é a função das práticas educacionais na formação da estrutura emocional típica do homem comum. Espera-se com este trabalho, ter dado um passo inicial nessa direção.

Se o esforço aqui empreendido puder servir para abrir esta porta e incentivar o surgimento de novos trabalhos nesse sentido, terá cumprido seus objetivos.

**Referências:**

- ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. (1970)<sup>1</sup>. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T.W. e HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. (1947). Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel e ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. *Educação e Sociedade* [online]. 2009, vol.30, n.108, pp. 799-818. Acesso em Nov 2009.
- ALBERTINI, Paulo. *Reich: história das idéias e formulações para a educação*. São Paulo: Ágora, 1994.
- \_\_\_\_\_. A sexualidade e o processo educativo: uma análise inspirado no referencial reichiano. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.
- ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Estórias de quem gosta de ensinar*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- AMARAL, Mônica G. T. do. *O espectro de Narciso na Modernidade: de Freud a Adorno*. São Paulo: Estação Liberdade, 1977.
- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Political cultural e educação*. Trad. Maria J. A. Ferreira. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARAÚJO, U. F. de. *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudança e resistências*. São Paulo: Moderna, 2002.
- \_\_\_\_\_. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. (p. 31-48). São Paulo: Summus, 1999.
- ARENDT, Hanna. *Entre o passado e o futuro*. (1961). São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. (1960). Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ARISTOFANES y MENANDRO. *Comedias completas*. Introd. Jose Antonio Míguez. Madrid: Aguilar, 1979.
- A.S Neill's Summerhill School. *Site oficial da escola Summerhill*. <http://www.summerhillschool.co.uk/>. Acesso: maio 2009.
- A TRIBUNA. *Sarems tem avaliação positiva da Seduc*. Jornal A Tribuna, Santos, sexta-feira, 28 de dezembro de 2001.

---

<sup>1</sup> A data entre parênteses se refere à publicação original.

- AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. *Revista da USP*, São Paulo: USP, n. 8, p. 65-69, dez./fev. 1991.
- BAKER, Elsworth F. My eleven years with Wilhelm Reich. *Journal of Orgonomy*. Princeton, New Jersey: The American College of Orgonomy, v. 10 à v. 18, 1976-1984.
- \_\_\_\_\_. *O labirinto humano*. Trad. Maria S. Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1980.
- BARRETO, André V. de B. *A luta encarnada: corpo, poder e resistência nas obras de Foucault e Reich*. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- BAUMAN, Zygmunt. *Medo Líquido*. Trad. Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Modernidade e Ambivalência*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama e C. M. Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Vidas desperdiçadas*. Trad. Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BEDANI, Aílton. *Energética e epistemologia no nascimento da obra de Wilhelm Reich*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- \_\_\_\_\_. Breve história dos “fronteiriços”.  
<http://www.org2.com.br/histborders.htm>. Acesso: nov. 2008.
- BENTHAM, Jeremy. *O panóptico; ou a casa de inspeção: contendo a idéia de um novo princípio de construção aplicável a qualquer estabelecimento, no qual pessoas de qualquer tipo necessitem ser mantidas sob inspeção: em particular às casas penitenciárias, prisões, casas de indústria, casas de trabalho, casas para pobres, manufaturas, hospícios, lazaretos, hospitais e escola: com um plano de administração adaptado...* (1787). Organização e tradução de Tomás Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- BERGSON, Henry. *A evolução criadora*. (1907). Trad. Adolfo Casais Monteiro. Rio de Janeiro: Delta, 1964.
- BERNARDES, Wagner Siqueira. *A concepção freudiana de caráter*. 2005. Tese (Doutorado em psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- BERTOLDI, Sérgio. *Santos implanta progressão avaliada no ensino municipal*. On line. Unisanta. <http://www.online.unisanta.br/2002/05-18/regional-2.htm>. acesso out 2009.
- BOADELLA, David. *Nos caminhos de Reich*. Trad. Elisane R. B. Rebelo e outros. São Paulo: Summus, 1985.
- BOSI, Maria Lúcia Magalhães; MACHADO, Márcia Tavares. Amamentação: um resgate histórico. *Cadernos Escola De Saúde Pública Do Ceará*, v. 1, n. 1, jul./dez. 2005.

- BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da Modernidade: cultura em classes, por escrito. In: LAUAND, Jean (org.). *Filosofia e educação: estudos 1*. São Paulo: Factash, 2007.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.
- CARNEIRO, José Renato. *A constituição e a atuação de grupos, tribo, gangues e galeras no entorno de uma escola pública de ensino médio: uma coexistência possível?* 2006. Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Ciências e Letras, UNESP de Araraquara. Araraquara.
- CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. de (org). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto alegre: Panonica, v. 2, p. 177-229, 1990.
- COMÊNIO, João Amós. *Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. (1657). Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.
- CONDORCET. *Escritos pedagógicos*. Madrid: Talleres Calpe. s/d.
- COLL, César et. All. *O construtivismo na sala de aula*. Trad. Cláudia Shilling. São Paulo: Ática, 2003.
- CORNALBAS, Priscilla. *A evolução do pensamento em quatro autores nacionais nas décadas de 80/90: educação, escola e conhecimento*. 1998. Dissertação (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- CORRINGTON, Robert S. *Wilhelm Reich: Psychoanalyst and radical naturalist*. Nova York: Farrar, Strauss & Giroux, 2003.
- DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi. *Mudança com máscaras de inovação*. Campinas: Educação e Sociedade. Vol. 26, nº 92, pp. 935-957, 2005.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. (1938). Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Vida e educação*. (1902). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DREEBEN, Robert. *On what is learned in school*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1968.
- DUARTE, R. A. de P. *Mímesis e racionalidade: a concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno*. São Paulo: Loyola, 1993.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. (1939). Volume 1. 2ªed. Rio de Janeiro: Zahar, /1994.
- ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. (1884). Trad. José Silveira Paes. São Paulo: Global, 1984.

- ERASMO. *A civilidade pueril*. (1530). Lisboa: Estampa, 1978.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONCALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves and PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: FEUSP, v. 30, n. 1, pp. 139-159, 2004.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Autores Associados. Vol. 12, nº 35, pp. 290-299, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Trad. M. T. C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Trad. M. T. C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Trad. M. T. C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, P e SCHOR, I. *Medo e ousadia – O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREUD, S.; BREUER, J. *Estudos sobre a histeria*. (1895). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. V. II. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- FREUD, Sigmund. *Além do princípio do prazer*. (1920). Trad. Christiano M. Oiticica. Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976a.
- \_\_\_\_\_. *Alguns tipos de caráter encontrados no trabalho psicanalítico*. (1916). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol XIV, p. 349-377. Rio de Janeiro: Imago, 1974a.
- \_\_\_\_\_. *Análise de uma fobia em um menino de cinco anos*. (1909). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol X. Rio de Janeiro: Imago, 1976b.
- \_\_\_\_\_. *Caráter e erotismo anal*. (1908). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol IX, p. 171-181. Rio de Janeiro: Imago, 1976c.
- \_\_\_\_\_. *Conferências introdutórias sobre psicanálise (parte III)*. (1917). Trad. José Luís Meurer. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol XVI. Rio de Janeiro: Imago, 1976d.
- \_\_\_\_\_. *Esboço de Psicanálise*. (1940). Trad. José O. A. Abreu. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1974a.

- FREUD, Sigmund. *Inibição, sintoma e ansiedade*. (1926). Trad. José O. A. Abreu. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol XX, p. 95-201. Rio de Janeiro: Imago:1974b
- \_\_\_\_\_. *Moral sexual "civilizada" e doença nervosa moderna*. (1908). Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol IX, p. 183-208. Rio de Janeiro: Imago, 1976e.
- \_\_\_\_\_. *O ego e o id*. Trad. (1923). José O. A. Abreu. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol XIX, p.13-83. Rio de Janeiro: Imago, 1976f.
- \_\_\_\_\_. *O mal-estar na civilização*. (1930). Trad. José O. A. Abreu. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol XXI, p. 75-171. Rio de Janeiro: Imago:1974c.
- \_\_\_\_\_. *O problema econômico do masoquismo*. (1924). Trad. José O. A. Abreu. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago:1976g.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia de grupo e análise do ego*. (1921). Trad. Christiano M. Oiticica. Obras completas de Sigmund Freud. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Sobre os critérios para destacar da neurastenia uma síndrome particular intitulada "neurose de angústia"*. (1895). Trad. J. Salomão. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. V. III, p. 107-135. Rio de Janeiro: Imago:1976h.
- \_\_\_\_\_. *Totem e tabu*. (1913). Trad. J. P. Porto-carrero. Obras completas de S. Freud. Vol XIII. Rio de Janeiro: Delta, s/d.
- \_\_\_\_\_. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. (1905). Trad. José O. A. Abreu. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago:1976i.
- GANZ, M. Functional child-rearing. *Journal of Orgonomy*. Princeton, New Jersey: The American College of Orgonomy, vol 10, p. 221-231, 1976.
- GARCIA, José Gustavo Sampaio. *O ator vivo: Uma abordagem reichiana para o trabalho do ator*. 2004. Dissertação (Mestrado em Artes) Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- GATTO J. T. *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. Gabriel Island, Canada: New Society Publishers, 1992.
- GHANEM, Elie. *Educação escolar e democracia no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GIROUX, HENRY A. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Trad. Ronald Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Ideology, culture & the process of schooling*. Philadelphia; London: Temple University Press, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- GOMES, Candido Alberto. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre sua implantação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Autores Associados. Nº 25, pp. 39-52, 2004.
- GOMES, Paola B. M. B. Mídia, imaginário de consumo e educação. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes. Vol.22, nº 74, pp. 191-207, 2001.
- GONDRA, José e KOHAN, Walter (orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GRAMSCI, Antônio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. (1935). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- GREENSON, Ralph R. *A técnica e a prática da psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1981.
- GUILHERME, Claudia C. F. *O regime de progressão continuada no Estado de São Paulo na voz dos professores do ciclo I: primeiras reflexões*. <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1306p.PDF>, acesso em out 2009.
- HERBART, Johann Friedrich. *Pedagogia geral. A multiplicidade do interesse* (livro segundo). (1806). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- HIGGINS, Mary e RAPHAEL, Chester (Orgs.). *Reich fala de Freud*. (1967). Trad. Bernardo de Sá Nogueira. Lisboa: Moraes, 1979.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Trad. Lúcia M. E. Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.
- JACKSON, P. W. *Life in Classrooms*. (1968). New York: Teachers College Press, 1990.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, 1º nº. p. 9-43, 2001.
- KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. (1803). Piracicaba: Editora Unimep, 2002.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KUPFER, M. C. M. Por uma vara de vidadeiro simbólica. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. (p. 85-100). São Paulo: Summus, 1999.
- LEI Nº 3.913, de 14 de novembro de 1983. Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo. <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1983/lei%20n.3.913,%20de%2014.11.1983.htm>. Acesso em maio 2009.
- LOWEN, A. *Bioenergética*. São Paulo: Summus, 1982.
- \_\_\_\_\_. *O corpo em terapia*. São Paulo: Summus, 1977.
- \_\_\_\_\_. *O corpo traído*. São Paulo: Summus, 1979.
- MAKARENKO, Anton. *Poema pedagógico*. (1935). Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: ED. 34, 2005.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *A vida sexual dos selvagens*. (1929). Trad. Carlos Sussekind. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.
- MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização*. (1955). Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.



- MATHIESSEN, Sara Q. *A educação em Wilhelm Reich: da psicanálise a pedagogia econômico-sexual*. São Paulo: Unesp, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Organização bibliográfica da obra de Wilhelm Reich: bases para o aprofundamento em diferentes áreas do conhecimento*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2007.
- MCLAREN, Peter. *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fund. Carlos Chagas. Nº 114, pp. 225-233, 2001.
- MONTAIGNE. Da educação das crianças. In: *Ensaio*. (1580). Volume I. Livro primeiro. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2004 (Col. Os Pensadores). pp. 147-174.
- MOREIRA, Adelson Fernandes. Basta implementar inovações nos sistemas educativos?. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: Faculdade de Educação USP. Vol. 25, nº1, pp. 131-145, 1999.
- MOREIRA, Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-Modernidade. In: MOREIRA, Flávio Barbosa (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 2002.
- NARODOWSKI, M. *O império da ordem. Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2001.
- NEILL, A. S. Co-education and sex. *International Journal of Sex-Economy and Orgone-Research*. NY: Orgone Institute Press, V. 4/1. p. 54-58, 1945a.
- \_\_\_\_\_. *Liberdade, escola, amor e juventude*. São Paulo: Ibrasa, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Liberdade sem medo: Summerhill*. Trad. Nair Lacerda. São Paulo: Theor, 1972.
- \_\_\_\_\_. Self-regulation and the outside world. *Orgone Energy Bulletin*. NY: Orgone Institute Press, V. 2/2. p. 58-60, 1950.
- \_\_\_\_\_. That dreadfull school. *International Journal of Sex-Economy and Orgone-Research*. NY: Orgone Institute Press, V. 3 à v. 4, 1944-1945b.
- \_\_\_\_\_. The problem teacher. *International Journal of Sex-Economy and Orgone-Research*. NY: Orgone Institute Press, Vol 1 à v. 3, 1942-1944.
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Revoluções tecnológicas e transformações subjetivas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online]., vol.18, n.2, pp. 193-202, 2002. <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n2/a09v18n2.pdf>. Acesso ago 2009.
- NIETZSCHE, Friedrich. O nascimento da tragédia no espírito da música. *Obras incompletas*. (1871). Trad. Rubens R. T. Filho. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- OLIVEIRA E SILVA, João Rodrigo. *O desenvolvimento da noção de caráter no pensamento de Reich*. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- OLLENDORFF REICH, Ilse. *Wilhelm Reich: uma biografia personal*. Barcelona: Granica, 1978.
- O MÉTODO pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum*. (1599). Introdução e Tradução: Franca, S.J. Leonel. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1952.

- OVÍDIO. *El remedio del amor*. (5 b.C.).  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bk000455.pdf>. acesso em out. 2009.
- PACHECO, José. *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Para os filhos dos filhos dos nossos filhos*. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- PARECER CEE nº 67/98 - CEF/CEM - Aprovado em 18-03-98. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. [http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa\\_67\\_98.htm](http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_67_98.htm). Acesso: maio 2009.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2008.
- PETITAT, A. *Produção da Escola/Produção da Sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PATTO, M. H. S. *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PLACZEK, Beverley R., ed. *Record of a friendship: the correspondence between Wilhelm Reich and A. S. Neill, 1936-1957*. Londres, Victor Gollancz, 1982.
- PHILIPSON, Tage (pseudônimo Paul Martin). Sex-economic "Upbringing". *International Journal of Sex-Economy and Orgone-Research*. Trad. T. P. Wolfe. NY: Orgone Institute Press, Vol 1/1. p.18-32, 1942.
- PROPOSTA Curricular do Estado de São Paulo: Arte. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.
- RAKNES, Ola. *Wilhelm Reich e a orgonomia*. Trad. Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1988.
- REGO, Ricardo A. *A vida é dura para quem é mole*. [www.ibpb.com.br](http://www.ibpb.com.br). Acesso ago 2009.
- REICH, Wilhelm. *A função do orgasmo*. (1942). São Paulo: Brasiliense, 1975a.
- \_\_\_\_\_. *American Odyssey: Letters and journals, 1940-1947*. Nova York: Farrar, Strauss & Giroux, 1999a.
- \_\_\_\_\_. *Character Analysis*. (1933/1945/1949)\* Trad. Vincent R. Carfagno. Nova York: Farrar, Strauss & Giroux, 1990a.
- \_\_\_\_\_. *Children of the future: On prevention of sexual pathology*.\*\* Nova York: Farrar, Strauss & Giroux, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Early writings: volume one*. (1920-25)\*\*\*. Trad. Philip Schmitz. Nova York: Farrar, Strauss & Giroux, 1975b.
- \_\_\_\_\_. *Escute, Zé-ninguém!* (1948). Trad. Waldéa Barcellos. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

---

\* Em cada uma dessas edições, Reich acrescentou capítulos e revisou conceitos.

\*\* Edição póstuma.

\*\*\* Artigos publicados durante esses anos e reeditados em livro, posteriormente.

- REICH, Wilhelm. *Genitality: In the theory and therapy of neurosis. Early writings, volume two.* (1927)<sup>\*\*\*\*</sup>. Trad. Philip Schmitz. Nova York: Farrar, Straus & Giroux, 1980a.
- \_\_\_\_\_. *Materialismo dialético e psicanálise.* (1929). Trad. Joaquim J. M. Ramos. Lisboa: Presença, 1977.
- \_\_\_\_\_. *O assassinato de Cristo.* (1953). Trad. Carlos R. L. Viana. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.
- \_\_\_\_\_. *O éter, Deus e o diabo; A superposição cósmica.* (1949/1951)<sup>\*\*\*\*\*</sup> Trad. Maya Hantower. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. Os jardins de infância na Rússia soviética. In: CONSELHO CENTRAL DOS JARDINS DE INFÂNCIA SOCIALISTAS DE BERLIM; SCHMIDT, Vera; REICH, Wilhelm. *Elementos para uma pedagogia anti-autoritária.* Trad. J. C. Dias e outros. Porto: Escorpião, 1975c.
- \_\_\_\_\_. Os pais como educadores: a compulsão a educar e suas causas (1926). In: SCHMIDT, Vera e REICH, Wilhelm. *Elementos para uma pedagogia anti-autoritária.* Trad. J. C. Dias. Porto: Escorpião, 1975d.
- \_\_\_\_\_. *People in trouble.* (1953). Nova York: Farrar, Strauss & Giroux, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Sex-pol essays, 1929-1934.* Trad. Ana Bostock e outros. New York: Random House, 1972.
- \_\_\_\_\_. Sobre o onanismo. In: REICH, Annie. *Se teu filho te pergunta.* Trad. Sylvia Moretzsohn. Rio de Janeiro: Espaço Psi, 1980b.
- \_\_\_\_\_. *The bioelectrical investigation of sexuality and anxiety.* (1937). Trad. Marion Faber. Nova York: Farrar Strauss & Giroux, 1982.
- \_\_\_\_\_. *The Bion experiments: on the origin of life.* (1938). Trad. Derek and Inge Jordan. Nova York: Farrar, Strauss & Giroux, 1979.
- \_\_\_\_\_. *The cancer biopathy.* (1948). Nova York: Farrar, Strauss & Giroux, 1973.
- \_\_\_\_\_. *The developmental history of Orgonomic Functionalism. Part I. On the historical development of Orgonomic Functionalism.* (1950). Orgonomic Functionalism Vol 1. Trad. Derek e Inge Jordan. Rangeley, Maine: Wilhelm Reich Museum, 1990b.
- \_\_\_\_\_. *The developmental history of Orgonomic Functionalism. Part II. On the historical development of Orgonomic Functionalism.* (1950). Orgonomic Functionalism Vol 2. Trad. Derek e Inge Jordan. Rangeley, Maine: Wilhelm Reich Museum, 1990c.

---

<sup>\*\*\*</sup> Este livro foi editado originalmente com o nome de *A função do orgasmo* e foi reeditado com alteração de nome para não ser confundido com livro homônimo publicado, em 1942, como 1ª parte de *A descoberta do orgone*.

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Estes dois livros, editados separados originalmente, foram reeditados em um só volume.

- REICH, Wilhelm. *The developmental history of Orgonomic Functionalism. Part III. On the historical development of Orgonomic Functionalism.* (1950). *Orgonomic Functionalism Vol 3*. Trad. Derek e Inge Jordan. Rangeley, Maine: Wilhelm Reich Museum, 1991.
- \_\_\_\_\_. *The invasion of compulsory sex-morality.* (1932/1951)<sup>\*\*\*\*\*</sup>. Nova York: Farrar, Strauss & Giroux, 1974.
- \_\_\_\_\_. *The Mass Psychology of Fascism.* (1933/1946). Nova York: Farrar, Strauss & Giroux, 1970.
- \_\_\_\_\_. *The Oranur Experiment, First Report.* (1947-1951). Orgone Institute Press, Rangeley, Maine, 1951.
- \_\_\_\_\_. *The sexual revolution: toward a self-regulating character structure.* (1936/1945)<sup>\*\*\*\*\*</sup>. Trad. Therese Pol. Nova York: Farrar S. & G., 1986.
- \_\_\_\_\_. *The sources of neurotic anxiety: A contribution to the theory of psychoanalytic therapy.* (1926). *Orgonomic Medicine*. New York: American Association for Medical Orgonomy, v.1, n.2, 1955.
- ROSA, Sanny S. da. *Construtivismo e mudança*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1998.
- ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da Educação.* (1762). Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SAMPAIO, Zeca. *Educação e Liberdade em Wilhelm Reich*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, 1986.
- SEMLER, Ricardo; DIMENSTEIN, Gilberto; GOMES DA COSTA, Antonio C. *Escola sem sala de aula*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- SENNET, Richard. *A corrosão do caráter*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SHARAF, Myron. *Fury on earth: a biography of Wilhelm Reich*. Nova York: Hutchinson & Co, 1983.
- SINGER, Helena. *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- SNYDER, Benson R. *The Hidden Curriculum*. New York: Knopf, 1970.
- SNYDERS, G. A pedagogia em França nos séculos XVII e XVIII. In: DEBESSE, M. & MIALARET, G. *Tratado das ciências pedagógicas: história da Pedagogia*. Volume 2. p. 271-295. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

---

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Em alemão e em inglês, respectivamente.

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Coletânea de artigos editada na primeira data como livro e na segunda data com inclusão de capítulos e alterações.

- SOUZA, José C. de (org.). *Filosofia, racionalidade, democracia: os debates Rorty & Habermas*. São Paulo: Unesp, 2005.
- SOUZA, M. C. C. C. de. Sob o silêncio da escola, a memória. *Revista Brasileira de História*, vol.17, n. 33, p. 280-292. São Paulo: Anpuh/Unijui, 1997.
- SOUZA PINTO, H. D. de. A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. (p. 43-52). São Paulo: Summus, 1997.
- STEINBECK, J. *Um diário russo*. (1948). São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid: Morata, 1998.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: UNESP, 2004.
- \_\_\_\_\_. Relações de poder na escola. *Educação & sociedade*. São Paulo: Cortez, jan/abr. 1985, p. 40-45.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. ¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (org). *Educação no Brasil: História e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. Culturas escolares y reformas: sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas. *Revista Teias: Currículo, cultura, cidadania*. Revista eletrônica, UERJ, V 1, Nº 1, 2000.  
[http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path\[\]=40&path\[\]=42](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=40&path[]=42). Acesso: maio 2009.
- WEINMANN, Amadeu de O. *Infância: um dos nomes da não razão*. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- WOLFE, T. P. Um sexo-economista responde. *International Journal of sex-economy and orgone-research*. Vol. 3. NY: International Institute for sex-economy and orgone-research, 1944.