

Alexandre Franca Barreto

Pedagogia da Vida

Um testemunho de formação humana.



LIBERTAS
EDITORA



| φ

(...) trata-se de um estudo voltado para a área educacional e que tem como base conceitual as abordagens analíticas do austro-húngaro Wilhelm Reich (1897-1957) e do norte-americano Alexander Lowen (1910-2008). (...) um outro aspecto cardinal que integra e acaba determinando os rumos do estudo em foco é o do método assumido, ou seja, o testemunho. Longe de qualquer ilusão cientificista de neutralidade e imparcialidade, o testemunho visa captar experiências existenciais, portanto, relatos subjetivos e singulares. (...) Crítico das relações educacionais mecanizadas, o doutor Franca Barreto se expõe, seu objetivo não é o aluno em abstrato, mas estabelecer contato com educandos reais; pessoas que pensam e sentem. Assim sendo, talvez a questão organizadora da discussão de fundo desenvolvida pelo autor possa assim ser formulada numa linguagem sintonizada com os referenciais de Reich e Lowen: é possível levar mais vida para a vida universitária?

Paulo Albertini

Alexandre Franca Barreto é psicólogo graduado pela Universidade Católica de Pernambuco, Especialista em Psicologia Clínica - ênfase em Análise Bioenergética no Libertas (PE), mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco e doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2013 - 2016). Tem Formação Clínica Internacional em Análise Bioenergética pelo Libertas - IIBA (2007-2014). Casado com Janaína Matias, é pai de três lindas crianças: Inaê (8), Ravi (6) e Rudah (2). Há oito anos vive no sertão nordestino, em Petrolina (PE), onde trabalha como docente na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), ministrando aulas no curso de Psicologia e na Residência Multiprofissional em Saúde da Família (UNIVASF/SESAB). Tem experiência de ensino-pesquisa-extensão inscrita na interseção da Psicologia Corporal, Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS), Formação Humana e Educação em Saúde. Organizador de 4 livros, é autor e co-autor de mais de vinte textos e artigos científicos nessas áreas.



editora fi
www.editorafi.org

Pedagogia da Vida

Conselho Editorial:

Alexandre Franca Barreto (UNIVASF — Petrolina/PE, Brasil)
Aline Lima da Silveira Lage (INES — Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
Bernadete de Lourdes Ramos Beserra (UFC — Fortaleza/CE, Brasil)
Carlos Alberto Batista Santos (UNEB — Juazeiro/BA, Brasil)
Carlos César Leal Xavier (ENSP/Fiocruz — Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
Carlos Eduardo Panosso (IFTO — Palmas/TO, Brasil)
Caroline Farias Leal Mendonça (UNILAB - Redenção/CE, Brasil)
Dilsilene Maria Ayres de Santana (UFT — Palmas/TO, Brasil)
Edivânia Granja da Silva Oliveira (IF Sertão PE — Petrolina/PE, Brasil)
Edson Hely Silva (UFPE — Recife/PE, Brasil)
Eliana de Barros Monteiro (UNIVASF — Juazeiro/BA, Brasil)
Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (UFT — Palmas/TO, Brasil)
Juliano Varela de Oliveira (IF Sertão PE — Ouricuri/PE, Brasil)
Juracy Marques (UNEB — Paulo Afonso/BA, Brasil)
Léo Barbosa Nepomuceno (UFC — Fortaleza/CE, Brasil)
Marcelo Silva de Souza Ribeiro (UNIVASF — Petrolina/PE, Brasil)
Mariana Tavares Cavalcanti Liberato (UFC — Fortaleza/CE, Brasil)
Pablo Dias Fortes (CRPHF/ENSP/Fiocruz — Rio de Janeiro/RJ, Brasil)

Comitê Editorial:

Ana Carmen de Souza Santana (UFT — Arraias/TO, Brasil)
Ana Célia Santos dos Anjos (IF Sertão PE — Serra Talhada/PE, Brasil)
Ana Patrícia Frederico Silveira (IF Sertão PE — Ouricuri/PE, Brasil)
Ana Patrícia Vargas Borges (IF Sertão PE — Floresta, PE, Brasil)
André Ricardo Dias Santos (IF Sertão PE — Petrolina/PE, Brasil)
Antônio Marcos da Conceição Uchôa (IF Sertão PE — Petrolina/PE, Brasil)
Bartolomeu Lins de Barros Júnior (IF Sertão PE — Petrolina/PE, Brasil)
Clécia Simone Gonçalves Rosa Pacheco (IF Sertão PE — Petrolina/PE, Brasil)
Cristiano Dias da Silva (IF Sertão PE — Ouricuri/PE, Brasil)
Danielle Juliana Silva Martins (IF Sertão PE — Petrolina/PE, Brasil)
Eduardo Barbosa Vergolino (IF Sertão PE — Floresta/PE, Brasil)
Francisco Kelsen de Oliveira (IF Sertão PE — Salgueiro/PE, Brasil)
Gabriel Kafure da Rocha (IF Sertão PE — Petrolina/PE, Brasil)
Kélvyta Freitas Abreu (IF Sertão PE — Salgueiro/PE, Brasil)
Luis Osete Ribeiro Carvalho (IF Sertão PE — Petrolina/PE, Brasil)
Márcia Farias de Oliveira Sá (IF Sertão PE — Salgueiro/PE, Brasil)
Maria Alcione Gonçalves da Costa (IF Sertão PE — Serra Talhada/PE, Brasil)
Matheus Henrique da Fonseca Barros (IF Sertão PE — Petrolina/PE, Brasil)
Pedro Augusto de Castro Buarque Silva (IF Sertão PE — Salgueiro/PE, Brasil)
Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa (IF Sertão PE — Petrolina/PE, Brasil)
Sebastião Francisco de Almeida Filho (IF Sertão PE — Petrolina/PE, Brasil)
Tito Eugênio Santos Souza (IF Sertão PE — Petrolina/PE, Brasil)
Valter Cezar Andrade Júnior (IF Sertão PE — Ouricuri/PE, Brasil)

Pedagogia da Vida

Um testemunho de formação humana

Alexandre Franca Barreto

φ editora fi

Direção editorial: Herlon Alves Bezerra

Diagramação e capa: Lucas Fontella Margoni

Arte de capa: Sam Brown

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



<http://www.abecbrasil.org.br>

Série Diálogos Transdisciplinares em Educação - 3

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BARRETO, Alexandre Franca.

Pedagogia da vida: um testemunho de formação humana. [recurso eletrônico] / Alexandre Franca Barreto -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.

262 p.

ISBN - 978-85-5696-182-2

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Pedagogia, 2. Formação humana, 3. Educação, 4. Universidade, 5. Ensino. I. Título. II. Série.

CDD-371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

Dedico este livro, com profundo carinho, a minha
mãe Mag, meu pai Gerônimo, minha esposa Janaína
e meus filhos: Inaê, Ravi e Rudah.

Que é esta Natureza?
Me aproximo (à medida que)
Sozinho me revelo.
Da dor brota o prazer
Pelo simples gesto de abertura

Que é esta Natureza?
Beleza e graciosidade escapam
Em plena formosura
Mesmo a maior disformidade
Revela-se com profunda alvura

Que é esta Natureza?
De cores extasiantes
Em pinturas de infinitas
molduras
Tracejados de vida
Compõem formas híbridas
Em perfeita unidade porvir

Que Natureza é esta?
Criação poética
De exata métrica
Transbordante de sensibilidade
Razão pura de profunda
humanidade

Que Natureza é esta?
Que está além da própria
compreensão
Mas é origem e fim
É a própria revelação
Do profundo sentido em mim

Que Natureza é esta?
Como água que escorre entre
as mãos
Límpida liberdade
Como ar que penetra, nutre e
parte
Pura gratuidade
Corre terra sólida que sustenta
e abriga
Fortaleza onde nossa existência
está contida
Como sol
Ilumina e inspira visão
desmedida

Que Natureza é esta?
Sigo atrás de suas pistas
Desvendar-te
É revelar-me a mim mesmo
É abraçar com apreço
Meu próprio ser em liberdade e
destino
É compreender o amor em seu
mais profundo estado
É contemplação
Presença presente de plena
atenção
É transpor a lógica segunda
Por uma mais profunda e
fecunda
Do passado, presente e futuro
Para a eternidade em ato vivo.

SUMÁRIO

Apresentação - Paulo Albertini	13
Introdução	17
1. A Vida em Reich e Lowen	23
A. Aproximações com o pensamento reichiano e loweniano no campo da Educação... ..	32
B. Do pensamento reichiano à pesquisa da Pedagogia da Vida	41
2. Metodologia: o caminho como experiência de si	49
A. Testemunho: narrando o inenarrável.....	51
B. Sentidos do testemunho na pesquisa	58
C. Por uma fenomenologia do testemunho.....	69
3. Atestando fé na Vida: do encorajamento ao enraizamento na realidade de si mesmo	77
A. Do desenraizamento no corpo fraturado	86
B. Enraizando-me na realidade fraturada.....	103
4. Entregar-se ao corpo e à Vida: encarnando vínculos humanos amorosos.....	131
A. O amor como cerne da Vida	132
B. Testemunho de uma Vida a dois.....	142
C. Reencontrando o amor no próprio corpo: a formação no Libertas	157
5. Liberdade: compartilhando uma pedagogia que segue o fluxo da Vida	177
A. A liberdade como autorregulação.....	179
B. A experiência docente como uma “vertigem da liberdade”	187
C. Testemunhos libertários de uma Pedagogia da Vida	211
Por uma Pedagogia da Vida: à guisa de conclusão	243
Referências	255

Apresentação

E possível levar mais vida para a vida universitária?

A fim de bem desempenhar as metas articuladas de produzir conhecimento e formar profissionais, o meio universitário é permeado por uma rede, explícita ou implícita, de normas, exigências e rituais; em outras palavras, por uma determinada cultura. Nesse domínio, uma tese de doutorado – desde sua paulatina elaboração até a cerimônia pública de defesa – ocupa lugar central. Em linhas gerais, essa atividade científica almeja dois efeitos básicos: contribuir para o avanço do saber numa área do conhecimento e propiciar a formação de um pesquisador/docente autônomo.

No caso de uma tese publicada no formato de livro, a produção gerada na academia ganha asas e tende a ser usufruída por um número maior e diversificado de pessoas. Felizmente, tal fato está ocorrendo com o relevante trabalho *Pedagogia da Vida. Um testemunho de formação humana*, estudo defendido pelo psicólogo e professor da Universidade Federal do Vale do São Francisco, Alexandre Franca Barreto, em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Em termos de localização, trata-se de um estudo voltado para a área educacional e que tem como base conceitual as abordagens analíticas do austro-húngaro Wilhelm Reich (1897-1957) e do norte-americano Alexander Lowen (1910-2008). Nesse ponto, um leitor atento e bem informado poderia indagar: mas será possível se pautar num alicerce teórico composto por dois autores que, além de convergências, tiveram, também, dissonâncias? Como resposta para evitar esse potencial problema, a perspectiva adotada pelo doutor Franca Barreto caminha por uma trilha comum a Reich e Lowen, um postulado fundante e que, a nosso ver, perpassa tanto as ações do mestre, como as do discípulo: o contexto social deve sempre propiciar condições para que a exuberância e a competência espontânea da vida possam ocorrer.

Superada essa questão da fundamentação teórica, um outro aspecto cardial que integra e acaba determinando os rumos do estudo em foco é o do método assumido, ou seja, o testemunho. Apresentado de forma detalhada e consistente pelo autor, esse

caminho de investigação implica na coleta e exposição de narrativas pessoais sobre um determinado cotidiano. Longe de qualquer ilusão cientificista de neutralidade e imparcialidade, o testemunho visa captar experiências existenciais, portanto, relatos subjetivos e singulares. Vale perceber que, para o bom desenvolvimento desse método centrado em relatos-testemunhos muito contribuiu a escrita sensível e clara do pesquisador.

Pautado por essa escolha metodológica, o autor não se contenta em navegar na superfície dos fenômenos focalizados, ao contrário, as suas narrativas-testemunhos, por vezes, chegam a chocar pelo grau de mergulho e exposição pessoal nelas contido. Porém, como se trata de um trabalho marcado pela coerência entre referencial teórico e método, essa subjetividade revelada está condizente com o defendido para a esfera da educação: a necessidade de que a atividade docente não se limite à transmissão padronizada de conteúdos intelectuais para alunos que apenas cumprem, de forma automatizada, as tarefas dadas.

Crítico das relações educacionais mecanizadas, o doutor Franca Barreto se expõe, seu objetivo não é o aluno em abstrato, mas estabelecer contato com educandos reais; pessoas que pensam e sentem. Assim sendo, talvez a questão organizadora da discussão de fundo desenvolvida pelo autor possa assim ser formulada: como contribuir para uma efetiva adesão do aluno no seu processo de aprendizagem? Ou ainda, numa linguagem sintonizada com os referenciais de Reich e Lowen: é possível levar mais vida para a vida universitária?

E quanto à aproximação das abordagens psicocorporais com o terreno da educação universitária, o que a experiência do professor Franca Barreto, um psicólogo com formação em Análise Bioenergética, pode nos ensinar?

Nessa temática, de início, merece registro a importância deste livro para os profissionais, docentes ou não, que de alguma forma se vinculam à tradição reichiana. Para estes, as dores e as alegrias vividas e expostas pelo professor/autor – numa sincera e incomum abertura das entranhas do cotidiano acadêmico – constituem uma fonte rica de informações. Um material de pesquisa que pede cuidadosa e acurada reflexão.

Porém, é necessário que se o diga, no trabalho em tela não se almeja levar, de forma ingênua, a clínica psicológica para a sala de aula. Cada âmbito congrega características próprias, o que, obviamente, deve ser respeitado. Isso não quer dizer que não possa haver contribuições do conhecimento psicocorporal para o exercício do ofício docente e até, quem sabe, efeitos terapêuticos de ações educacionais realizadas. Nesse delicado assunto, é sempre bom lembrar que Reich, ao longo de sua trajetória científica, buscando alcançar benefícios profiláticos, investiu de maneira constante e crescente na área da educação.

Por fim, considerando que já está na hora de parar de adiar o contato direto do leitor com o trabalho do professor/doutor Alexandre Franca Barreto, segue um último comentário. Num momento histórico, infelizmente, marcado pelo individualismo e pelo predomínio de relações utilitárias, no qual o cuidado com o outro tende a ocupar lugar menor, constatar a presença de um docente universitário que se preocupa com os alunos e a eles dedica real interesse, constitui algo que merece ser notado e valorizado.

Boa leitura!

Paulo Albertini

Professor Associado da Universidade de São Paulo (USP)
Livre Docente em Psicologia da Personalidade

Introdução

Este livro é fruto de minha tese de doutorado. Seu objetivo foi apresentar o modo singular de educar que venho vivendo há pouco mais de uma década e que intitulo como *Pedagogia da Vida*. A obra está ancorada no pensamento reichiano e loweniano e é através de um estudo de caráter testemunhal que busco construir os fundamentos educativos desta pedagogia, que, apesar de privilegiar o *lôcus* da formação no contexto profissional e universitário, não perde de vista a meta ideativa da formação humana, o aprimoramento da existência viva.

Inicialmente, apresento uma visão de homem, cultura e natureza, explicitando a crítica que aponta ideativamente para a busca de uma Vida Viva. Esta concepção, fundada nas contribuições de Wilhelm Reich e Alexander Lowen, é uma leitura-síntese que construí a partir dos pontos convergentes na obra dos autores. Dito isto, não pretendo encerrar suas diferenças, mas deixar claro ao leitor que as ideias aqui expostas são fruto do encontro singular que tenho com essas obras. Não há a intenção de homogeneizá-los ou de reduzir toda a diversidade de suas produções neste modo único de tratar suas contribuições.

À medida que formos avançando nas páginas deste livro, veremos, então, o modo singular pelo qual fui me apropriando destes autores e suas obras em minha própria vida. No entanto, vale fazer algumas considerações iniciais.

Considero o pensamento reichiano, assim como o loweniano, em contínua evolução, na qual não seguem uma linearidade, apresentando, inclusive, movimentos internamente divergentes, nos quais chegam a refutar suas próprias afirmações prévias – Reich trata de algumas de suas afirmações anteriores como erros ou pensamentos falhos em *Éter, Deus e o Diabo* (2003).

Adoto uma perspectiva reichiana influenciada pela orgonomia. Esta influência se dá principalmente no que se refere a uma abertura “*espiritual*”, que traça um olhar para a natureza primária universal validado por influências psicanalistas e marxistas, que já traziam em seu bojo um afinamento com uma dimensão vitalista. Não perco de vista, contudo, sua acurada visão clínica psicocorporal, alinhada a uma crítica da cultura e da

educação através de suas instituições e seus modos de expressão na vida.

Lowen, como um influente “discípulo” reichiano, ocupou-se em construir sua própria teoria e diferenciar-se de seu “mestre”, e há, de fato, significativas diferenças em suas visões teóricas em relação, por exemplo, ao papel da sexualidade na teoria da prática clínica. No entanto, todo o pensamento loweniano é creditado a seu encontro com Wilhelm Reich, e a como este homem o provocou existencialmente, levando a uma abertura para um autoconhecimento até então impossível em sua jornada. Lowen, em sua sinceridade, afirma como foi importante o seu trabalho terapêutico com Reich, tanto para seu desenvolvimento pessoal como para direcionar sua busca profissional. Agradece a Reich a acertada recomendação de fazer o curso de medicina, bem como todo o desdobramento de sua visão psicocorporal de unidade mente e corpo.

A influência de Reich sobre Lowen, descrita em vários livros, é evidenciada em *Bioenergética* (1982), obra que tenta sintetizar sua teoria psicoterapêutica, bem como em sua autobiografia, intitulada *Uma Vida para o Corpo* (2007), na qual afirma a importância de seu encontro com Reich e alguns motivos para sua busca de diferenciação. Ainda no primeiro capítulo, em que trato desse assunto, procuro falar rapidamente de minha aproximação com Reich e Lowen, e, em seguida, fazer uma revisão bibliográfica que minimamente situe o pensamento reichiano e loweniano em suas influências teóricas epistemológicas.

Procuro também apresentar como este pensamento está inserido no campo da educação, aproximando-se de abordagens escolanovistas e histórico-críticas, porém com a singularidade de apresentar uma ênfase no trabalho corporal. Aponto como o funcionalismo reichiano e sua crítica a um modelo educativo **biopático antivida** me coloca diante do principal problema deste estudo: Como educar para a Vida no contexto acadêmico universitário de hoje? Esta questão influi diretamente em minha escolha por realizar uma pesquisa testemunhal, objetivando uma Pedagogia da Vida.

No capítulo seguinte, dedico-me a discutir e apresentar a metodologia de pesquisa – o testemunho. Contextualizo o uso deste método no campo das ciências humanas e descrevo, detalhadamente, o seu modo de funcionamento neste estudo. Vale destacar que o testemunho possibilita construir uma reflexão alinhando teoria e prática na experiência viva de ser educando e educar, através de uma inteligência sensível em que se imprime uma poética da vida moral, possibilitando-me tomar o meu corpo e minhas experiências como *locus* principal de reflexividade e de produção de um conhecimento sobre o mundo que se faz, igualmente, um exercício ético de cuidado de si. Permitiu-me também dar ênfase a elementos memorativos, que não são privilegiados pelas instituições da educação, dando margens a elementos de profundo significado afetivo, marcantes da existência humana e, assim, da experiência educativa, dando ênfase à dimensão autoral que o testemunho sustenta.

Por fim, enfoco as três polaridades que serão abordadas no testemunho: *a atestação*, que enfatiza a experiência no próprio corpo; *a encarnação/individuação*, o testemunho que confirma, valida, atesta e adiciona elementos sobre o próprio testemunho pela experiência viva de partilhar da existência de quem testemunha; e o *polo da externalidade com a comunidade atestadora*, que por sua vez refuta e/ou confirma o valor, o mérito e o sentido do testemunho. Os capítulos que se seguem aprofundam cada um destes aspectos.

Minha experiência de educando no período do pré-vestibular e na graduação universitária, bem como o início de minha atuação profissional como psicólogo, servem de cenário para o quarto capítulo, no qual dou ênfase à dimensão de atestação testemunhal. Em meio a estas experiências formais de educação e trabalho, estive de modo mais ou menos formal enlaçado em eventos sociais marcantes, que, assim como minha vida íntima e familiar, foi recheada de singularidades.

Tomo como sustentação teórica na procura por integrar tais experiências, dois conceitos centrais do pensamento reichiano e loweniano respectivamente, *couraça* e *grounding* (enraizamento). Estes conceitos são ancorados no axioma da fé (a fé que é entendida aqui também à luz das contribuições de Reich e Lowen).

Ao longo do capítulo, através a atestação testemunhal, evidencio em meu corpo e vida um modelo educativo e cultural antívida – **biopático** (conceito reichiano que será melhor exposto no próximo capítulo, mas que, simplificado, significa uma atitude existencial que trai a própria Vida). Aqui, a dimensão vincular é evidenciada através da necessidade de um enraizamento em si mesmo, que oferte uma realidade mais profunda – dolorosa, porém, menos ilusória – de si e do mundo.

À medida que podemos nos enraizar em nós mesmos, podemos aliviar nossas couraças (que não significam apenas bloqueios corporais, mas bloqueios da expressão de si mesmo em vida e que dificultam, igualmente, a vinculação com o outro e o mundo). Na medida em que nossas couraças podem ser aliviadas, por mais doloroso que seja, conseguimos experienciar a fé como uma condição biológica de nosso corpo (e de qualquer organismo vivo saudável), como uma disposição corporal de confiança em si mesmo, na Vida e nas relações humanas e com a natureza.

Em sequência, dedico-me a explorar o amor enquanto axioma de nossa Pedagogia da Vida e a defini-lo conceitualmente em diálogo com o pensamento reichiano e loweniano. Em suma, aponto o amor como uma emoção essencial da Vida. A experiência educativa amorosa revela uma orientação pedagógica *self* centrada, deslocando o centro da educação da cabeça e de uma racionalidade voltada para o externo. O coração, que evidencia o ritmo da nossa vida, permite acessar o corpo em sua totalidade, através da atenção que direcionamos às sensações e emoções como guias de uma aprendizagem reparadora e íntegra.

Nessa parte do livro, dedico-me ao polo de incorporação/individuação. O testemunho de minha relação conjugal e de minha formação em Análise Bioenergética funcionam como exemplos vivos de formação humana. Centrados no amor, tais vínculos semeiam o enraizamento, a integridade do corpo e das relações e dão vida a esta pedagogia. Esses vínculos servem de exemplo para relações educativas que contribuam para a formação humana a partir de nós mesmos. Foi através deles que pude cuidar de modo consciente das minhas emoções e trabalhá-las – medo, raiva, tristeza e alegria, assim como diversas outras

foram reconhecidas no meu corpo e relações. Experimentei um ambiente seguro e reparador, que tem contribuído para que eu possa viver de modo mais profundo e íntegro.

A liberdade é discutida, no quinto capítulo, a partir de suas definições nos pensamentos de Reich e Lowen. Destaco uma aproximação da liberdade com o conceito reichiano de autorregulação, vendo a liberdade como uma expressão espontânea e natural, que brota de nós à medida que nossos corpos superam as couraças e se permitem expressar a linguagem fundamental da Vida. Em seguida, me dedico a testemunhar experiências educativas que vivi como docente universitário, com atenção em minha relação com a vida acadêmica e com os educandos e foco na polaridade externa da comunidade atestadora. O testemunho de educandos enriquece este capítulo, dá corpo e vida à singularidade desta experiência educativa. Aqui estão postos desafios e limites para a recepção desta Pedagogia da Vida, bem como sua potência em integrar a formação humana à esfera profissional e acadêmica.

Não são apresentadas aqui apenas experiências “exitosas” desta pedagogia. Inicialmente, destaco uma colisão entre este estilo pedagógico e as expectativas institucionais acadêmicas e dos estudantes. A inexperiência, o medo e a insegurança contribuem para o fracasso desta experiência, tendo sido valioso o reconhecimento desse fracasso para a reestruturação do trabalho. Em seguida, dou ênfase ao aprimoramento do trabalho, que permitiu cuidar das inseguranças e, através delas, ir estabelecendo um ambiente mais adequado e seguro ao aprofundamento desta proposta pedagógica. São também partilhados relatos de educandos que se beneficiaram com nossas experiências, evidenciando a importância da formação humana num processo de educação profissional que não se furte à integridade da Vida.

Por fim, teço, no último capítulo, considerações finais sobre este trabalho, defendendo a Pedagogia da Vida como um chamado a si mesmo, que se revela no trabalho singular de totalidade humana. Também aponto para a fragilidade deste estudo testemunhal e como sua força revela-se na verdade existencial que atesta. Diálogos mais amplos com os campos do pensamento

reichiano e loweniano, com a formação humana e a educação em saúde podem ampliar sua potência. A seu modo, esta pedagogia partilha com outras pedagogias de uma formação acadêmica e científica que não se furta de aprofundar questões acerca do humano e do essencial da educação.

A Vida em Reich e Lowen

Toda a finalidade, todo o sentido da vida, para o homem, consiste na própria vida, no processo da vida. A fim de apreender a finalidade e o sentido da vida, é preciso amar a vida por ela mesma, inteiramente; mergulhar, por assim dizer, no redemoinho da vida; somente então apreender-se-á o sentido da vida, compreender-se-á para que se vive. A vida é algo que, ao contrário de tudo criado pelo homem, não necessita de teoria; quem apreende a prática da vida também assimila a sua teoria.

Do diário do aluno Kostya Ryabtsev – Epígrafe da obra A revolução Sexual, de Wilhelm Reich.

Vivemos em uma cultura humana que se aprisiona por temor à potência da Vida e reage irracionalmente de forma violenta, traindo a própria Vida. Este, ao meu ver, é o dilema essencial testemunhado por Reich em sua existência e em sua profunda obra. De modo análogo, Alexander Lowen, discípulo de Reich, considera como sua principal obra o livro intitulado *Medo da Vida*, que trata o dilema do homem de nossa época. Ele pontua: “Queremos nos sentir mais vivos, sentir tudo com mais intensidade, porém temos medo disso” (LOWEN, 2007, p. 150).

Dois motivos destacam-se para ocorrer isto. Por um lado, o temor individual que o aumento de sensações possa ameaçar “dominar o ego, transbordar seus limites e abalar sua identidade” (ibidem, p. 149). Por outro lado, a nossa cultura não estaria mais comprometida com o que ele chama de “valores do corpo”, nossa sociedade compromete-se em *fazer* e realizar ao invés de *ser* e, com isto, a performance social contribui para o fracasso íntimo: “Sensibilidade, sensações e movimentos espontâneos são qualidades essenciais do tecido vivo – ou seja, da vida” (ibidem, p. 145), não se comprometer com isto é não se comprometer com a Vida.

No caso em que estas funções acontecem livremente, o organismo tem a sensação de ser e ter sentido, seu “significado fundamental ou básico é simplesmente *ser*, que se traduz em *bem-estar* no caso de organismos conscientes” (idem).

Reich acreditou que estávamos presos, temerosos, e não permitimos a Vida fluir em seu movimento natural – um ininterrupto movimento de expansão e contração. Esta fluência é a expressão básica do *orgônio*¹ (ou *bioenergia* na definição loweniana), que existe seja em um protoplasma, nas primeiras formas de vidas na Terra, seja em nossa constituição celular embrionária.

Esse princípio de funcionamento comum (contínuo fluir de expansão e contração) da Vida mostra-se também em nossos movimentos corporais vitais, a exemplo do funcionamento cardíaco, da respiração e do peristaltismo intestinal. É igualmente o movimento da vida em nosso planeta (a exemplo das estações do ano, do nascimento e morte), que por sua vez segue o mesmo princípio de funcionamento do universo. Podemos perceber na atmosfera e nos movimentos dos corpos celestes (como o sol e a lua) este contínuo movimento de expansão e contração.²

Esta visão reichiana, como ele próprio nos diz, procura “enquadrar a vida humana infinitamente pequena e sua vida social na órbita infinitamente grande do processo natural geral; procura eliminar o conflito criado por um “desenvolvimento errôneo” da natureza” (REICH, 1982, p. 30).

Lowen é tributário dessa visão reichiana e comenta em sua obra que vivemos em uma “cultura suspensa” (LOWEN, 1983; 2007), que se desenraizou da natureza. Por isto, a noção de enraizamento (*grounding*) ganha profundo significado em sua obra. Ele nos diz: “estar ligado ao chão (*grounded*) significa estar em

¹ Acerca do *orgone*, que se trata de uma energia objetiva, que pode ser vista sob certas condições, Reich nos diz: “A cor azul-do-céu e o azul-cinza da neblina atmosférica nos dias quentes de verão são reflexos diretos do orgônio atmosférico. O azul-cinza, as luzes setentrionais em forma de nuvem, o chamado fogo de Santelmo e as formações azuladas recentemente observadas no céu pelos astrônomos durante um aumento da atividade das manchas solares são também manifestações da energia orgonal. O organismo vivo contém energia orgonal em cada uma de suas células e se carrega orgonalmente com energia da atmosfera, por meio da respiração. Os corpúsculos “vermelhos” do sangue são vesículas microscópicas carregadas de orgônio, que têm uma cintilação azul: carregam a energia biológica da superfície dos alvéolos dos pulmões para o tecido do corpo. A clorofila das plantas, que se relaciona com a proteína do sangue animal, a qual contém ferro, contém orgônio e absorve orgônio diretamente da atmosfera e da radiação solar” (REICH, 2004, p. 317).

² Cf. REICH, 1999, 2003, 2004.

contato sensível com ele. A terra é, literalmente, a fonte e a sustentação de nosso ser” (idem, 2007, p.163) e reforça que nossa força vem da terra e, de modo análogo às árvores, “se nossas raízes com a terra forem cortadas, morreremos; não a morte física, mas morte energética ou espiritual” (ibidem, p.174).

Este corte com a terra pode ser entendido à luz da influência cultural, já que, para Reich, “as necessidades humanas são formadas, transformadas e especialmente também subjugadas pela sociedade, assim se forma a estrutura psíquica do homem” (REICH, op. cit., p. 24). Encarcerados em nosso próprio corpo e estrutura psíquica por nossos temores à potência de Vida, nossa cultura opta por uma vida que ofusca o sentido da própria existência, desenraizada da natureza por uma desconexão com o próprio corpo.

Lowen aproxima-se desta posição ao afirmar que “Na verdade, essas restrições à vida não são imposições voluntárias. Desenvolve-se como forma de sobrevivência no meio familiar e cultural que nega os valores do corpo em favor do poder, prestígio e de bens materiais” (LOWEN, 1982, p. 38).

Segundo Reich, é na repressão social da energia sexual¹ (o orgônio) que está o foco central deste processo. Ele próprio nos fala:

¹¹ Aqui talvez se encontre o principal ponto de diferenciação entre Reich e Lowen, os dois autores que serão nossas referências principais no trabalho. Lowen, não apenas estudou com Reich, mas durante 3 anos fez terapia com Reich e só após este período e com encorajamento de Reich resolveu fazer uma graduação em medicina e seguir o caminho profissional como terapeuta. Mas o modo como tratam a sexualidade é diferenciado. Apesar de Lowen igualmente considerar a sexualidade como “pedra angular da vida”, a ênfase é dada de modo diferente. Ele nos diz: “É fácil criticar Reich pela ênfase dada à importância central da sexualidade, mas eu não faria isso. A sexualidade foi e é a chave de todos os problemas emocionais, mas os distúrbios de funcionamento sexual só podem ser compreendidos, de um lado, a partir da estrutura total da personalidade e, de outro, dentro da estrutura das condições de vida social. Depois de anos relutando em admiti-lo, cheguei à conclusão de que não existe apenas uma saída que desvende todos os mistérios da condição humana. Minha relutância origina-se de um profundo desejo de acreditar que existe uma resposta única (aqui podemos entender como uma crítica ao “reflexo do orgasmo” que seria o único modo de cura terapêutica na abordagem reichiana clássica). Agora penso em termos de polaridades e de seus inevitáveis conflitos e soluções temporárias. Uma visão de personalidade que vê o sexo como a única chave para a personalidade é por demais restrita, mas ignorar o papel do

A energia sexual é a energia biológica construtora do aparelho psíquico que constitui a estrutura sensorial e de pensamento humana. “Sexualidade” é simplesmente a energia vital produtiva. Sua repressão significa, não somente no campo médico, mas de forma ampla e geral, perturbação das funções vitais fundamentais; a expressão socialmente mais importante desse fato é a ação ineficaz do homem, sua loucura, seu misticismo, sua disposição para a guerra etc. A política social deve, portanto, partir da pergunta: Porque motivo se reprime a vida amorosa humana? (REICH, 1982, p. 24).

A prisão existencial da qual Reich nos diz não está apenas na arquitetura dos ambientes (cada vez mais vigiados e intransponíveis devido a câmeras, muros, fechaduras e cercas) ou no modo de funcionamento institucional – autoritário, burocrático, protocolar, padronizado de nossas práticas institucionais, que aprisionam a criatividade humana e operam para mortificar a Vida, abafar sua potência por reter o contínuo movimento transformativo que ela enseja. A prisão também não se encontra especificamente na família, nas organizações políticas partidárias, ou, ainda nos regimes capitalista ou comunista. A prisão tergiversa todas estas dimensões, mas o seu cerne está encarnado em nosso corpo encouraçado.

Para Reich, os principais problemas de adoecimentos e mortes humanas podem ser vistos como “**biopatias**”¹¹,

sexo na determinação da personalidade do indivíduo é desprezar uma das mais importantes forças da natureza” (LOWEN, 1982, p.26).

¹¹ “O termo biopatias se refere a todos os processos de doenças causadas por uma disfunção básica no aparelho vital autônomo. Depois de iniciada, essa disfunção pode se manifestar em uma diversidade de padrões sintomáticos de doença. A biopatia pode resultar em carcinoma (biopatia carcinomatosa), mas pode, com a mesma facilidade, conduzir a uma angina do peito, asma, hipertensão cardiovascular, epilepsia, catatonia ou esquizofrenia paranoica, neurose de angústia, esclerose múltipla, corcêia, alcoolismo crônico e assim por diante. Ainda ignoramos os fatores que determinam a direção em que a biopatia se desenvolverá. De primeira importância para nós, no entanto, é o denominador comum de todas as doenças: *um distúrbio na função natural de pulsação no organismo como um todo*” (REICH, 2009, p.154). Então para fins de compreensão aplica-se o termo biopatia para o processo de doença que começa com um distúrbio de pulsação não importando que padrão secundário de doença resulte. Vale ressaltar que no mundo hoje a principal causa morte é decorrente de problemas cardíacos. No Brasil não é diferente,

consequência de um movimento de traição da própria Vida. De modo aproximado, Lowen nos diz: “Nós não estamos identificados com o nosso corpo; na realidade, nós o traímos... Todas as nossas dificuldades pessoais advêm dessa traição, e acredito que a maioria dos nossos problemas sociais têm a mesma origem” (LOWEN, 1982, p. 37, 38).

Deste modo, é necessário escutar os sinais do corpo. Escutá-los é escutar a si mesmo. Dissociar-se dele é desenraizar-se de nossa natureza primária. Lowen reforça esta posição ao dizer simplesmente que nós somos o nosso corpo, a vida humana tal como concebemos só existe no corpo e através dele. Por isso devemos repará-lo, retomando o movimento natural da Vida, abrindo-nos à fluidez contínua de expansão e contração. Este é o caminho reichiano da transformação social:

Precisamos compreender que os homens de nossa época têm um medo desmedido justamente daquela vida que anelam vigorosamente, mas para a qual não estão emocionalmente preparados. A resignação sexual, à qual aderiu a maioria esmagadora dos homens, realmente significa embotamento, vacuidade da vida, aleijamento de toda atividade e iniciativa, ou a base dos excessos brutais, sadistas: no entanto, por outro lado também oferece uma calma relativa na vida. É como se a morte já fizesse parte da própria maneira de viver, vive-se para a morte! E essa morte em vida é preferida quando a estrutura psíquica não se encontra à altura de enfrentar as dificuldades e incertezas de uma vida realmente viva. (REICH, 1982, p. 230).

Na obra *O Assassinato de Cristo* (1999), Reich fala de uma Vida Viva em oposição a uma vida aprisionada, mortificada. Enquanto a Vida Viva é motilidade, movimento, a vida aprisionada tende à estagnação. Na Vida Viva a verdade “é função natural na interação entre o Vivo e aquilo que é vivido” (idem, 1999, p. 233), a vida aprisionada sustenta-se por uma “evasão básica do essencial”, uma fuga da realidade profunda de si mesmo, de seu corpo. Enquanto a Vida Viva tem como exemplo o Cristo encarnado, a vida aprisionada é o seu assassinato. Enquanto a Vida

a primeira causa morte são complicações cardíacas seguida de cânceres. Ambas patologias consideradas por Reich como biopatias.

Viva segue a lei cósmica natural, a vida aprisionada dita condutas, normas e modos de vida culturais que dissociam o homem de sua natureza primária, desconectando-o do próprio corpo e de suas funções vitais.

A Vida Viva é uma orientação ideativa reichiana, da possibilidade de uma plena existência ancorada na integração do homem em suas funções vitais, sem contradizer natureza e cultura, mas operando com harmonia, beleza e graça em uma troca cósmica de profundo amor, sabedoria e dedicação com todos os seres e coisas.

Mas a Vida Viva não é uma Vida mistificada, no sentido de negar a carne, pois é justamente no mergulho profundo das sensações e emoções corporais que encontraremos esta chama que nutre a Vida Viva, sendo a própria experiência sexual uma das formas mais profundas de conectar-se com a essência desta.

Contudo, a Vida Viva não se reduz exclusivamente a materialidade, não é uma experiência mecânica, mas animada pelo espírito, o qual se traduz pela energia cósmica (orgônio) em sua forma autoconsciente, que procura desenvolver-se rumo à plenitude de sua realização, em uma tendência inata ao crescimento, enraizada na natureza.¹

Ao definir este estudo como um modo de educar intitulado **Pedagogia da Vida**², anco-ro-me na visão ideativa reichiana de Vida Viva, que pode beirar a uma utopia desmedida ou a um delírio quando desconectada de sua obra e da própria Vida Viva buscada pelo autor. Porém, ela é fruto de seu exaustivo trabalho médico e de pesquisador ao longo de sua existência, dedicando-se à psicanálise, ao marxismo, à antropologia de Malinowski... Esteve também atento às pedagogias psicanalistas na Rússia e à pedagogia inglesa de A. S. Neil, aos estudos científicos da Biologia de seu tempo e às reflexões filosóficas sobre este campo protagonizadas

¹ Cf. REICH, 1999, 2003, 2004.

² Em nossa tese, a palavra Vida terá esta grafia maiúscula tanto para dar ênfase ao seu aspecto substantivo essencial de um estado de atividade incessante comum aos seres organizados, bem como a dimensão singular de Vida Viva, definida aqui a partir das contribuições de Reich e Lowen.

por Bergson, bem como dedicou-se, nos últimos anos de sua vida, a estudos na área da Física, Astrofísica e Climatologia.¹

Ao longo de toda a sua obra, podemos dizer que Reich tinha uma meta, traduzida aqui como “(...) a realização da felicidade da vida na Terra” (REICH, 1982, p. 31). Reich acreditava ser exequível e, na verdade, este era para ele o caminho mais racional ao humano. Esta visão reichiana não era fruto de inocência, mas de lutas diárias travadas ao longo de sua existência, tal qual nos diz:

O prazer e alegria da vida são inconcebíveis sem luta, sem experiências dolorosas e desagradáveis autoavaliações. A saúde psíquica... caracteriza-se pela alternância entre a luta desagradável e a felicidade, entre o erro e a verdade, entre a derivação e a volta ao rumo, entre o ódio racional e o amor racional; em suma, pelo fato de se estar plenamente vivo em todas as situações da vida. (idem, 2004, p. 175)

A presença viva, que Reich denomina como o “estar plenamente vivo em todas as situações da vida”, é um aspecto fundamental de nosso conceito de vida. Afinal, experiências divergentes e aparentemente contraditórias acompanham nossa existência. Reich bem o sabia e, por isto, nos considerava um contínuo de expansão e contração. Considero também que suas influências bergsonianas² reforçam esta compreensão. Adoecimento e a morte fazem parte da Vida, contudo é a presença consciente e íntegra – a intensidade viva da experiência – diante

¹ Cf. SHARAF, 1983; BOADELLA, 1985; DADOUN, 1991; ALBERTINI, 1994; MATHIESSEN, 2005.

² Cabe aqui uma referência bergsoniana acerca da Vida para vermos estas aproximações com o pensamento reichiano e loweniano. “A vida é tendência e a essência de uma tendência é desenvolver-se em forma de feixe, criando, pelo simples fato de seu crescimento, direções divergentes entre as quais seu eixo irá dividir-se” (BERGSON, 2006, p. 97). “A causa profunda dessas dissonâncias jaz numa irremediável diferença de ritmo. A vida em geral é a própria mobilidade, as manifestações particulares da vida só aceitam esta mobilidade a contragosto e estão constantemente atrasadas em relação a ela” (ibidem, p.123). “(...) o ser vivo é sobretudo um lugar de passagem, e que o essencial da vida está no movimento que a transmite” (ibidem, p.124). Vale destacar que mais adiante iremos retornar à Bergson e abordar algumas aproximações do pensamento reichiano e sua principal divergência.

destes eventos que nos dirão acerca de uma atitude biopática, de uma morte em vida.

Um caminho de lutas conscientes foi, sem dúvida, marca de Reich em vida. Passou por três exílios em países europeus e seu último ano de existência foi na prisão nos Estados Unidos, após ter sido processado e ter boa parte de sua obra incinerada a pedido da Agência Americana FDA (*Food and Drug Administration*). Houve diversas perseguições e difamações acerca do seu trabalho e de sua vida íntima, contudo procurou sempre preservar a coerência entre seus ideais e atos.

Nos últimos anos de sua Vida, após significativas reflexões de seu percurso científico e humano¹, Reich nos diz que o objetivo de seu trabalho “tornou-se agora [ser] uma obra que trata da vida humana e que frequentemente entra em antagonismo marcante com a ameaça política à vida humana” (REICH, 1982, p. 16). Assim o fez. Sua Vida foi atestação e martírio, transmitiu um

¹ No livro *Éter, Deus e o Diabo*, uma publicação realizada após trinta anos de pesquisa e trabalho, ele reconhece diversos erros em sua trajetória. Ele nos diz: “Conheço o errar humano a partir de minha própria experiência... Comecei a errar quando atribui unicamente à religião a responsabilidade pelo sofrimento humano. Não sabia que o erro da religião era um sintoma, e não a causa da biopatia humana. Persisti no meu erro quando considerei os interesses pessoais de um grupo social – pais ou educadores – como responsáveis por suprimir a vida amorosa humana. Eu não sabia que a supressão da vida amorosa não passa de um mecanismo e não é de modo algum o objetivo último, nem mesmo a intenção, de determinados círculos sociais. Quando fiquei sob o encanto do grande movimento socialista, trabalhando durante anos como médico entre as camadas menos favorecidas do povo, caí no erro crasso de pensar que “o capitalismo era o responsável pela difícil situação humana”. Foi preciso a brutal experiência de deterioração da revolução russa para me libertar desse erro. Eles mataram os capitalistas, mas a infelicidade continuou crescendo; intrigas diplomáticas, manobras políticas, espionagem e denúncias, tudo que haviam decidido erradicar estava funcionando com mais poder do que nunca. Essas experiências infligiram profundas feridas. Durante anos, e de acordo com a doutrina de Freud, cometi o erro de pensar que o inconsciente era “mau” e “responsável por toda a infelicidade”. Foi preciso uma década inteira de trabalho clínico árduo entre doentes emocionais para me libertar desse erro. Não sei se estou caindo agora em novo erro. Assumo que é correto rastrear a angústia humana na patologia da estrutura humana e que esta, por sua vez, reside no seu encouraçamento, e assumo responsabilizar o encouraçamento pela impotência orgástica do animal humano. A resposta reside em algum lugar naquela área de nossa existência que foi obscurecida de modo tão intenso pela religião organizada e colocada fora de nosso alcance. Consequentemente, é provável que a resposta resida na relação do ser humano com a energia cósmica que o rege. Porém, mesmo que eu continue cometendo erros, tentarei encontrar suas fontes” (REICH, 2003, p. 51 – 53)

conhecimento testemunhal da Vida Viva, mesmo quando nossas instituições hegemônicas não puderam aceitar¹.

A abrangência da obra de Reich tem se ampliado cada vez mais desde a morte do autor, mesmo em circunstâncias que geraram o cárcere e a repressão à difusão de parte de sua obra. No Brasil, por exemplo, Matthiesen (2012) demonstrou como em três décadas (compreendendo os anos de 1979 a 2008), houve mais de oitenta trabalhos científicos (em nível de dissertações e teses) fundamentados em seu pensamento.

É interessante ver como estes estudos refletem a própria obra do autor, uma vez que se deram em diversas áreas de conhecimento: Psicologia, Educação, Artes, Ciências Sociais, Comunicação, Ciências Políticas, Saúde Coletiva, Educação Física, Antropologia, Geografia e Interdisciplinar. Vale ressaltar que a maioria destes trabalhos se concentra em duas áreas Psicologia (19 dissertações e 13 teses) e Educação (23 dissertações e 5 teses). É justamente no campo da Psicologia e da Educação em que percebemos com maior intensidade a utilização de preceitos reichianos.

O próprio trabalho de Lowen é um reflexo disso, por ele próprio considerar-se um pensador pós-reichiano. Em seu trabalho e existência, buscou uma Vida vibrante, preenchida por liberdade, graça e beleza – atributos naturais que fazem da natureza primária humana um ser aberto à Vida e ao amor (LOWEN, 1982). Em diálogo com Reich, Lowen definiu a felicidade como “consciência de crescimento” (ibidem, p.30). Crescimento, por sua vez, é compreendido como “o desenvolvimento e a expansão da consciência” (idem, 1990, p.57), “um processo natural; não se pode provocá-lo” (idem, 1982, p.30). A vida longa e vibrante de Lowen

¹ É importante frisar que já há uma significativa contribuição de textos que abordam de forma crítica e sobre diferentes ângulos a vida e obra de Reich, por este motivo consideramos nesta tese que podemos avançar para outros caminhos sem nos ater tanto a estas questões. Algumas biografias de Reich são as produzidas por Boadella (1985) e Dadoun (1981), além da própria obra autobiográfica reichiana, que aborda sua infância e juventude, intitulada *Paixão da juventude* (REICH, 1986). Alguns experientes terapeutas em Análise Bioenergética consideram a obra de Myron Sharaf (1983), que ainda não tem publicação na língua portuguesa, a que melhor na retratação da vida e obra reichiana. Além disso, as teses, publicadas em livro, de Albertini (1994) e Matthiesen (2005) se dedicam a aprofundar aspectos importantes da vida do autor.

(2007) também serve de testemunho de uma “Vida para o corpo” (tal qual o título de sua autobiografia, escrita aos 94 anos de idade), de expansão de si mesmo e do desenvolvimento de uma comunidade solidária que permanece transmitindo o seu legado¹.

Essa comunidade é que dá corpo e sustentação ao Instituto Internacional de Análise Bioenergética (IIBA²), uma organização sexagenária, que está presente hoje em todos os continentes do mundo. Conta com uma revista científica com edição anual, com eventos internacionais bienais, congregando, em maioria, profissionais de Psicologia e Medicina que trabalham como psicoterapeutas e educadores desta mesma área.

A. Aproximações com o pensamento reichiano e loweniano no campo da Educação

Meu primeiro contato com a obra de Reich ocorreu na época da faculdade, quando li, pela primeira vez, seu livro intitulado *Escuta Zé Ninguém* (1998). Eu realmente me impactei com sua escrita visceral, que simultaneamente revelava uma dura acusação e uma sensível compreensão do homem em nosso tempo. Eu reconheci em mim aquele “Zé Ninguém”, de que Reich falava tão acidamente. Eu estava envolvido em uma cultura que fez da Vida uma contingência, e a minha Vida assim se passava, na causalidade do cotidiano cinza, envolto à fatalidade dos acometimentos, cindida no corpo e na mente.

Reich verdadeiramente me descortinou. Já não podia negar mais a mim mesmo a pequenez que se agigantava em mim. Apesar

¹ Apesar de não ser tão vasto em quantidade de material que aborde a vida e obra de Alexander Lowen, temos a sua autobiografia (2007), que faz um extenso retrato de sua vida, já que foi escrita pelo próprio autor aos 94 anos de idade. A dissertação de Odila Weigand (2005), que se dedica a aprofundar a Análise Bioenergética, também oferta informações sobre a vida e, principalmente, uma leitura crítica sobre o desenvolvimento deste campo, incluindo o Brasil, sendo a autora uma das pioneiras em formar-se na Análise Bioenergética em nosso país. Outra obra significativa é a publicação da tese em formato de livro de Djakson Bezerra (2003), que além de trazer um pouco da história de Lowen e da Análise Bioenergética, dedica-se a discutir sobre a formação humana e profissional neste campo.

² O site oficial do IIBA é www.bioenergetic-therapy.com

de austero e agressivo em seus comentários para comigo – o Zé Ninguém –, ele tinha esperança em minha mudança. Sua luta era por isto.

Curiosamente este livro, que na verdade eu havia lido por uma “xerox” que me foi emprestada, voltou cerca de dois anos depois para mim, como um presente de formatura, dado por uma das professoras que mais me influenciaram durante minha graduação em Psicologia. Como dedicatória, ela escreveu:

Faça o que seu coração mandar, ainda que ele o leve a caminhos que almas tímidas evitariam. Mesmo quando a vida for um tormento, não permita que ela o torne insensível. (REICH, 1998, p.127)

Alexandre, penso que só essas palavras já justificariam lhe dar este livro. Porém, creio que nele você encontrará muito mais. Muitos “toques” para nortear suas ações e relações com aqueles com os quais, acredito, sua prática estará sempre a(fe)tivamente comprometida.

É belo constatar a (im)provável precisão desta epígrafe em minha vida. Ela se mostrou extremamente assertiva, levando-me nos anos sequenciais a adentrar no pensamento deste autor e a tê-lo como um pilar em minha prática. Reich, mais de cinquenta anos depois de sua morte, ainda era um tabu no meio acadêmico, pouco espaço havia para ele ao longo da formação. Naquela época, não pude me dedicar a ele no curso de Psicologia, pelo próprio modo como o curso era construído, assim como também pela limitada maturidade que eu tinha.

Foi a partir dos meus últimos passos da graduação e na vida pós-formatura que incorporei seus ensinamentos. Para isto, tive a grata oportunidade de me aproximar de Reich de modo mais profundo através da obra de Alexander Lowen. Ele foi discípulo de Reich durante alguns anos e desenvolveu a Análise Bioenergética a partir de princípios ancorados no pensamento reichiano.

Vale frisar que a Análise Bioenergética pode ser compreendida como uma teoria clínica, uma proposta terapêutica psicocorporal. Na obra de Lowen não há uma obra específica que trate do tema da educação. Contudo, ao longo de seus 13 livros

(todos traduzidos para o português) e dezenas de artigos, a educação é continuamente tematizada – desde uma abordagem à educação no contexto familiar, passando pela escola e estendendo para o aspecto social mais amplo.

A filiação reichiana de seus escritos é explícita em suas contínuas referências a ele. Por este aspecto, considero possível a fundamentação conjunta destes autores, tal como aparece em outras pesquisas¹. Adicionalmente, Lowen, em um texto que trata dos fundamentos da Análise Bioenergética, nos diz essencialmente que, “Num sentido profundo, a terapia é uma troca de experiência de vida. Esta troca de experiência é um processo educacional, e não um processo didático. Não se pode ensinar a verdade a outra pessoa” (LOWEN, 2015, p. 44). O que podemos fazer é ocupar um lugar de guia ou educador para conduzir e apoiar o paciente (no caso da relação terapêutica, podendo entendê-lo também como aluno na relação pedagógica) “para descobrir a verdade de seu ser, por alguém que encontrou sua própria verdade” (idem).

Para mim, soa absoluto ter encontrado a própria verdade. Acredito que ainda não cheguei a tal ponto. No entanto, há alguns anos decidi seguir o caminho de busca desta verdade de mim mesmo e, por este motivo, posso estar alguns passos à frente de outros menos experientes, sendo desse lugar humano de um caminhante em busca de si que acredito poder contribuir para uma educação que tenha tal finalidade.

Outro aspecto importante de minha ligação com ambos os autores é o fato de ter uma formação maior em Análise Bioenergética do que em Orgonomia ou Vegetoterapia². Em Recife, cidade na qual eu residia, havia um grupo de profissionais dedicados a Análise Bioenergética, com os quais trilhei um caminho de formação profissional e pessoal – uma vez que neste

¹ Cf. DJACKSON, 2003; BACRI, 2005.

² A Vegetoterapia e, posteriormente, a Orgonomia são abordagens terapêuticas (apesar de a Orgonomia não poder ser reduzida apenas ao enfoque terapêutico) desenvolvidas por Wilhelm Reich ao longo da evolução de seu pensamento. Eu tive pouco contato com terapeutas experientes nestas abordagens específicas. Fiz alguns workshops em Orgonomia, sobretudo minha formação, por isto a minha própria visão da teoria reichiana, recebe uma significativa influência do pensamento de Alexander Lowen.

campo não havia fronteiras precisas de demarcação entre estas dimensões, por adotarem uma educação integral e transdisciplinar.

Ao longo de doze anos¹, passei a me conscientizar de movimentos sutis e mínimos (como a respiração), integrando evento corporal e presença mental em uma única ação. Movimentos mais amplos de condutas alimentares e comportamentais também foram se tornando mais conscientes à medida que me aprofundava em mim mesmo. Senti em mim mesmo a afirmação loweniana de que “O indivíduo que não respira corretamente reduz a vida de seu corpo. Se não se movimenta livremente, limita a vida de seu corpo. Se não se sente inteiramente, estreita a vida de seu corpo (LOWEN, 1982, p. 38). A autoexpressão, quando reduzida, igualmente faz com que a vida do corpo seja restringida. Assim, meu corpo passou progressivamente a ser um santuário de lições, tão sagrado como profano, à medida que me levava, passo a passo, a um caminho essencial de mim mesmo.

Podemos ver, nas obras de Reich, diversas referências ao campo da educação². Apesar de sua formação originária ser

¹ Durante este período, tive experiências como cliente em psicoterapia e duas formações - uma especialização em Psicologia Clínica certificada pelo Ministério da Educação e uma formação internacional em Análise Bioenergética certificada pelo IBA (Instituto Internacional de Análise Bioenergética).

² Utilizar Reich como referência para pensar a educação (apesar do autor não figurar na lista de referências populares no campo) não pode ser caracterizado por incomum por dois motivos: o primeiro refere-se ao fato de na própria obra de Reich este tema ter sido continuamente alvo de suas reflexões; o segundo por inúmeros pesquisadores já terem se dedicado a pensar a educação adotando como referência central. Sobre o primeiro aspecto, Matthiesen diz: “Basta uma simples incursão no universo reichiano para constatar que este tema [a educação] foi alvo constante das preocupações e investidas críticas presentes ao longo da obra de Wilhelm Reich, encontrando-se, não à toa, diluído entre seus mais de vinte livros e dezenas de artigos, integrados a discussões diversas acerca da sexualidade infantil, da moral sexual, entre outras problemáticas concernentes à sua teoria da economia sexual, particularmente da qual pouco se conhece” (2005, p. 19). Sobre o segundo aspecto, em nossa revisão bibliográfica utilizamos 5 dissertações, 03 teses, 02 artigos que tratavam diretamente do tema da educação fundamentados em Reich, sendo que 02 destas dissertações adotavam também como referência Lowen. Vale destacar que a maioria destes estudos se centra na educação das crianças (tema priorizado pelo próprio Reich em sua visão profilática), sem conduto fechar-se a este segmento. Estes trabalhos serão adotados como referência ao longo desta tese, e, em ora oportuna, suas contribuições para este estudo serão sinalizadas através de referências diretas ou indiretas. No entanto, vale destacar rapidamente as teses de Albertini (1994) e Matthiesen

medicina, sua visão profilática o levava sempre a destacar a importância da educação para transformar a neurose endêmica de nossa sociedade¹. As neuroses enquanto “perturbações psíquicas são enfermidades biológicas que se expressam no campo somático tanto quanto no campo psíquico. Uma deflexão do curso natural da energia biológica encontra-se na base dessas perturbações” (REICH, 2004, p. 313). Para Reich, “mente e corpo constituem uma unidade funcional, tendo ao mesmo tempo uma relação antitética. Ambos funcionam segundo lei biológicas. A modificação dessas leis é resultado de influências culturais” (idem). Esta visão é igualmente válida para Lowen².

Albertini foi pioneiro no Brasil ao realizar um estudo das ideias e formulações de Reich para o campo da educação. Em sua tese o autor destaca que, para Reich, “a vida, em si, é sábia. Neste sentido, a interferência externa pode obstaculizar o pleno exercício de tal capacidade” (ALBERTINI, 1994, p.65). Ademais, comenta que Reich passou “a combater *frontalmente* as propostas educacionais consideradas autoritárias ou o grau exacerbado de intervenção” (ibidem, p. 67).

Essencialmente, uma adequada pedagogia, para Reich, consiste em (evitar ações desnecessárias ou excessivas na educação) preservar nas novas gerações a fluência natural da vida, a motilidade do corpo, a disposição psíquica amorosa e criativa, e, com isto, a própria liberdade para criar uma nova sociedade ancorada na vida. Neste sentido, é clara a orientação de educação voltada para uma formação humana que extrapola os limites das instituições educadoras³. Zeca Sampaio nos diz que “a análise

(2005) e a dissertação de Sampaio (2007), todas publicadas em formato de livro. Os dois primeiros autores são orientadores e/ou avaliadores de muitos dos estudos no campo do pensamento reichiano no contexto educacional e o terceiro, por tratar da liberdade em Reich, aproxima-se significativamente de nossos estudos. Outro aspecto que vale salientar são as publicações de Matthiesen (2007; 2012) que fazem uma valiosa revisão bibliográfica da obra de Reich e de publicações científicas brasileiras que adotam Reich com referência central, demonstrando que há um crescente interesse pelo autor, sendo as áreas de Educação e Psicologia as que mais têm produzido em diálogo com Reich.

¹ Cf. ALBERTINI, 1994; MATTHIESEN, 2005; SAMPAIO, 2007.

² Cf. LOWEN, 1977, 1982, 2007.

³ Cf. ALBERTINI, 1994; SAMPAIO, 2007.

reichiana não se detém no âmbito escolar; envolve, outrossim, a sociedade e a cultura em todas as manifestações de crescimento da vida” (SAMPAIO, 2007, p. 97).

Podemos afirmar que, em última instância, o que sustenta esta visão reichiana é a fé do autor em “uma espécie de competência espontânea, visceral, da própria vida”, que ele denomina de autorregulação. A autorregulação é entendida por Albertini como uma “racionalidade instintiva”, que enseja uma “confiança na Razão da natureza, no mundo instintivo, no animal humano” (1994, p.69).

Matthiesen destaca, de modo aproximado às ideias de Albertini e Sampaio, que a educação “deveria preocupar-se em remover os obstáculos existentes no caminho desta produtividade e plasticidade da energia biológica naturalmente dada” (MATTHIESEN, 2005, p. 183). Esta visão de uma educação atenta à necessidade do educando ao invés das necessidades culturalmente impostas por acreditar que uma energia e sabedoria primária orientam melhor, é um aspecto referendado por diversos outros estudos¹.

Nos trabalhos do campo reichiano ligados à educação é igualmente recorrente ocupar-se com a educação do educador, entendida como sua saúde sexual e emocional. Pois é o educador peça fundamental no processo de formação e apenas um educador ancorado em seu corpo, capaz de escutar as suas próprias necessidades poderá escutar a de seus educandos².

Sampaio (2007) procura em seu estudo situar o pensamento reichiano dentro das teorias do campo pedagógico, e nos diz que há fortes marcas das abordagens não-diretivas escolanovistas. Isto fica evidente pela forte influência do pensamento reichiano e sua aproximação com a experiência do jardim de infância experimental conduzida por Vera Schmidt em sua abordagem psicanalítica³.

¹ Cf. ALBERTINI, 1994; BACRI, 2005; SAMPAIO, 2007; OLIVEIRA, 2008.

² Cf. ALBERTINI, 1994; MATTHIESEN, 2005; BACRI, 2005; SAMPAIO, 2007; OLIVEIRA, 2008.

³ Cf. REICH, 1981; BELLINI, 1995; MATTHIESEN, 2005; GALVES & SASS, 2009.

Também podemos evidenciar a forte aproximação reichiana na pedagogia de Sumerhill, proposta por A. S. Neil. A grande amizade e troca recíproca que Reich e Neil nutriram ao longo de sua vida demarca a forte aproximação com a perspectiva escolanovista¹. Deste modo, temos na abordagem reichiana “uma contribuição especial para o desenvolvimento de proposições pedagógicas centradas no tema da liberdade, da autonomia e da transformação” (SAMPAIO, 2007, p. 94, 95).

As abordagens pedagógicas histórico-críticas também se aproximam do pensamento reichiano. Para Sampaio, este diálogo é possível porque ambas as perspectivas buscam “soluções transformadoras contrárias ao aspecto reprodutivo da educação. A visão reichiana nunca abandona a crítica ideológica, mas procura reuni-las às mudanças exigidas na prática das interações entre educador e educando” (SAMPAIO, 2007, p. 95).

Dentro deste contexto, o autor acredita que pode haver uma relação entre Reich e Paulo Freire² e nos diz que ambos pautam:

A necessidade da formação do “espírito flexível” para acompanhar a transição pela qual deve passar a sociedade; a reformulação da relação entre educador e o educando, que devem posicionar-se em um mesmo nível para poderem juntos discutir a realidade; e o caráter essencialmente vivo da educação, que não se apoia na palavra morta, distante da vivência, vazia de sentimentos, são alguns dos elos de ligação entre essas duas propostas. (idem)

¹ Cf. ALBERTINI, 1994; SAMPAIO, 2007; BOADELLA, 1985; MATTHIESEN, 2005.

² Vale destacar que o corpo não foi uma preocupação central da pedagogia freireana e possivelmente nem periférica. Uma abordagem reichiana e loweniana, tal qual a nossa, diferencia-se significativamente neste aspecto. Mas para fins de aproximação, vale destacar uma fala freireana sobre o corpo, realizada em sua fase madura: “o corpo humano exige reflexões daquele teor a que denominava epistemológicas. A corporalidade é um tipo de consciência que se baseia numa inteireza comigo mesma. E isso se expressa, ao desenvolver-se, nas interações com os objetos e outros Seres Humanos” (FREIRE, NOGUEIRA e LOPES 1996, p. 19). “Seguindo esta mesma linha... isso me sugere que minha consciência não está no cérebro, nem ela está nos pulmões ou no coração. Minha consciência sou EU, Corpo” (FREIRE, NOGUEIRA e LOPES 1996, p. 20).

Contudo, o próprio Sampaio nos recorda, cautelosamente, que a visão reichiana diverge significativamente destas correntes histórico-críticas por “prescrever como sua tarefa central a reestruturação pulsional do homem, por meio de uma educação afirmativa das funções vitais... sem as quais [na perspectiva reichiana] o trabalho crítico conteudista está fadado a semear em solo infértil” (ibidem, p. 93).

Um aspecto singular na obra de Matthiesen (2005) é que em sua tese, intitulada “pedagogia econômico-sexual”, é dada ênfase à importância da teoria psicanalítica freudiana e do pensamento marxista na teoria reichiano. Sem dúvida alguma, estas são significativas referências no desenvolvimento do pensamento reichiano ao longo do desenvolvimento de sua obra, principalmente na fase inicial, em que procurava fazer uma abordagem freudo-marxista¹.

Podemos ver ao longo da tese como a autora se dedica a uma extensa pesquisa bibliográfica da obra de Reich e constrói uma linha argumentativa que pontua cuidadosamente tais influências, recomendações e as críticas reichianas no campo da educação. Contudo, podemos ressaltar que para o pensamento reichiano tardio mostrou-se insuficiente pautar-se nestas referências, buscando maiores aproximações com estudos no campo da Antropologia, Biologia, Física e Climatologia².

Uma relação possível de ser feita ao pensamento reichiano, porém menos evidente, é o diálogo de sua obra com o pensamento de Espinosa e alguns trabalhos têm se dedicado a isto³.

A dissertação de Ávila procura realizar aproximações entre o pensamento reichiano e a filosofia de Espinosa no âmbito da educação, anunciando que ambas perspectivas são voltadas ao desenvolvimento da potência humana. O autor situa, então, ambos os autores como vitalistas – entendo vitalismo como uma atenção permanente ao que vem; aos modos de viver, mas especificamente as formas em que a Vida se quer a si mesma:

¹ Cf. REICH, 1977, 1982, 1988.

² Cf. REICH, 2003, 2004, 2009.

³ Cf. ÁVILA, 2010; CARNEIRO, 2012.

A vinculação de Reich e Espinosa ao vitalismo, é preciso lembrar, se faz à revelia de ambos. É uma associação que se apoia tanto em suas ideias quanto em suas experiências singulares, e por isso mesmo não consiste em uma conexão teórica. Mais do que uma escola de pensamento, o vitalismo de Reich e Espinosa se apresenta em suas respectivas formas de encarar a vida e o mundo, bem como no modo de agir e viver que eles mesmos experimentaram. (ÁVILA, 2010, p. 128)

Entretanto, vale destacar que Albertini, apesar reconhecer as significativas influências freudo-marxistas, bem como ter sido orientador de trabalhos que situam aproximações do pensamento reichiano com Espinosa¹, situa a influência vitalista do pensamento reichiano em Bergson, considerando-o sua principal influência filosófica:

Em última instância, pode-se afirmar que todo referencial reichiano visa, em qualquer âmbito de aplicação – terapêutico, educacional, sociocultural ou atmosférico –, proteger, facilitar, manter a vida (o movimento, a autocriação) e evitar a morte (a fixação, a cronificação). (ALBERTINI, 1994, p. 92)

Além disso, destaca mais outros sete pontos de congruência entre o pensamento reichiano e a filosofia bergsoniana. São eles:

a) a aceitação de um impulso vital criador; b) a utilização de um conceito de couraça com o mesmo significado básico [tema que será mais bem explorado no capítulo três desta tese]; c) a importância atribuída à compreensão empática, em detrimento do pensamento, para captar o vivente; d) o entendimento de que o profundo é simples e o complicado é superficial; e) a concepção de positividade, de presença, e não de conflito como estruturante primário; f) o entendimento de que é possível captar a vida interior pela observação dos movimentos do corpo. (idem)

Apesar das aproximações com Bergson afinar-se com uma crítica a um paradigma mecanicista, a grande divergência reichiana centra-se em uma possível cisão operada pelo autor entre domínios

¹ Cf. ÁVILA, 2010.

metafísico e físico. Este se mostra visível para Reich na concepção de uma energia da Vida de caráter metafísico (o *elã vital* bergsoniano), em contraposição a sua energia *orgone*, que poderia ser comprovada fisicamente¹. O próprio Reich nos diz:

Por isto, acredito que Bergson, em sua brilhante formulação da “experiência de contínuo”, cometeu o erro de descrever o processo biopsíquico como “metafísica”, em contraste com “ciência e tecnologia”. Fundamentalmente, Bergson queria dizer apenas uma coisa com sua filosofia da natureza: a ciência natural mecanicista está correta na esfera da natureza inorgânica e da civilização tecnológica. Isto nos deixa sem recursos para compreender o organismo vivo perceptivo e o ato de pesquisa natural na esfera dos processos biopsíquicos. (REICH, 2003, p. 107)

Aqui reconheço todas estas influências do pensamento reichiano e, por extensão, no trabalho loweniano. Adicionalmente, compreendo que minha inserção neste campo, a partir de minha singular trajetória existencial formativa com a Análise Bioenergética, impactaram profundamente em meu modo de olhar para realidade da formação universitária na atualidade, bem como no modo que privilegio educar.

B. Do pensamento reichiano à pesquisa da Pedagogia da Vida

Para aprofundar aspectos que considero fundamentais na Educação, procurei me apoiar no pensamento funcional reichiano – base compreensiva na qual todo o trabalho reichiano foi desenvolvido. Diferente, da perspectiva funcionalista das teorias socioantropológicas de sua época, o pensamento funcional reichiano podia se aproximar de perspectivas intituladas como holísticas e sistêmicas (BOADELLA, 1985).

Jorge Stolkner, um orgonomista contemporâneo, diz:

A palavra funcional possui dois significados: o primeiro, é que este pensamento funciona, que está em movimento (...); o segundo, (...) o pensamento é a expressão funcional da totalidade

¹ Cf. REICH, 2003, 2004.

da existência humana e um corpo encoraçado não pode coexistir com um pensamento livre. (STOLKINER, 2008, p. 39).

Desse modo, podemos compreender que todo o pensamento reichiano, por um lado, parte de uma noção de realidade como “movimento puro¹. Essa é a realidade básica, que ele chama de energia orgônica...” (STOLKINER, 2008, p. 39). E por outro lado, compreende a importância da singularidade para construir um conhecimento profundo, funcionalismo neste caso é também “em função de que, trata das inter-relações entre todas as coisas e de como estão interconectadas” (ibidem, p. 41).

Em uma obra que se dedica a biografia de Reich, David Boadella comenta sobre o pensamento funcional procurando afirmar algumas de suas características. Para o autor a teoria de Reich nada tinha de novo do ponto de vista filosófico ou metafísico. O maior mérito do pensamento funcional reichiano parece vir do modo singular como cruza fronteiras disciplinares e oferta uma visão integrada de uma raiz comum a fenômenos aparentemente aleatórios e sem ligação:

Foi uma tentativa consciente para observar de mais perto o processo de percepção científica e “bi-sociação²” (para utilizarmos o termo de Koestler), pelo qual se vai da complexidade detalhada para uma compreensão de processos funcionais básicos que são subjacentes a eles e nos quais têm suas raízes; e através do que, tendo percebido o princípio de funcionamento comum subjacente, pode-se voltar novamente, com um novo ponto de vista, para olhar as variações detalhadas

¹ Stolkiner procura definir movimento puro: “O movimento puro é um movimento sem que alguma coisa se mova – a existência de uma coisa significa imobilidade é algo que permanece idêntico a si mesmo... tal imobilidade não existe, não existe nada que não esteja em constante transformação... O movimento puro é o mais importante e básico “porque a falta desta compreensão é a causa única de todo o sofrimento, de toda essa miséria, a raiz desse tremendo erro em que estamos. O fato é que, contra toda a racionalidade e contra o testemunho de todos os sentidos, estamos, o tempo todo, tratando de criar um absoluto imóvel dentro e fora” (STOLKINER, 2008, p. 40).

² O autor explica no capítulo, a pesquisa de Koestler sobre o pensamento na pesquisa científica e define a bi-sociação como “uma tendência para cruzar fronteiras tradicionais dos ramos de conhecimento, pela originalidade, grande flexibilidade, e a confiança em lançar hipóteses imaginativas que frequentemente desafiam as teorias existentes” (BOADELLA, 1985, p. 236)

e processos específicos que surgem de uma raiz comum. (BOADELLA, 1985, p. 242).

Assim, o principal problema de nossa tese é demarcado por uma crítica de um modelo de educação antivida, nos termos reichianos uma educação “biopática”¹, que negligência o modo de funcionamento comum da Vida. Com isto, quero evidenciar que habitualmente a formação acadêmica tem gerado sofrimento e adoecimento sem real clareza destes problemas – o que nutre relações biopáticas.

A luz de uma análise reichiana e loweniana, fica notório como pequenos hábitos, atitudes, procedimentos e modos de funcionamento do cotidiano institucional da educação contribuem para o padecimento do corpo, de si mesmo e da própria Vida. Na base destas ações jaz uma ênfase excessiva em priorizar uma “suposta razão” que se desenvolve à medida que o corpo encouraça, as sensações e emoções são anestesiadas, dissocia-se de si mesmo e das experiências – não se reconhece o pulsar da própria Vida no corpo como guia potente de imersão pedagógica.

É evidente que esta dimensão biopática não é a totalidade da formação acadêmica. No entanto, sua presença vultosa na *normalidade* das relações tem grande importância neste estudo, a ponto de tornar-se um problema central.

Talvez seja por este motivo que Oliveira, em seu estudo sobre uma visão reichiana da Educação, afirma que os estudos de Reich servem como base epistemológica para outra educação, sensível, de um sujeito da natureza, educação que “passa necessariamente por educadores e educandos” e não por “um conjunto de pressupostos pedagógicos” (OLIVEIRA, 2008, p.111). Neste sentido, nos diz o autor, assemelha-se a uma “antipedagógica” (ibidem, p. 108).

Podemos entender isto pelo próprio Reich, quando nos diz que a educação deve “virar-se contra seu próprio interesse, tornar-se infiel a si mesma e render-se abertamente” (REICH, 2004, p. 193). Este ponto de vista é uma crítica frontal à educação que “serve aos objetivos do sistema social existente” e, com isso,

¹ Cf. REICH, 2009.

“embaraçou-se nos seus próprios motivos irracionais, dos quais não tinha, e não tem, consciência” (ibidem, p. 194). Eis uma crítica evidente a uma cultura pedagógica biopática e antivida.

Tenho procurado alternativas ao longo de minha própria existência para superar este modelo biopático. Uma educação antivida é uma educação que não reivindica a presença da vida de seus envolvidos, que descarta a intensidade das sensações e sentidos pela experiência viva, cinde o humano do profissional na medida em que foca em competências e habilidades técnicas, priorizando uma formação de excelência. Desfoca-se da Vida em sua integridade, negligencia o corpo e os fundamentos éticos da própria Vida, tais como a fé, o amor e a liberdade – que serão tematizados aqui.

No entanto, este trabalho não é apenas crítica de um modelo, ele se faz propositivo. Parto deste problema-base, de uma cultura pedagógica antivida. Tenho igualmente como ponto de partida a minha imersão pessoal de quase duas décadas convivendo com este modelo no âmbito institucional e em minhas próprias células corporais que me convocam para uma indagação: Como educar para a Vida na formação acadêmica universitária atual? Aproveito este trabalho para propor um modo de educar que esteja ancorado na própria Vida – uma **Pedagogia da Vida**, fruto de minha singular imersão na realidade institucional da educação superior e no contexto da formação humana.

Esta Pedagogia da Vida não se atém às exigências acadêmicas e profissionais do mercado de trabalho, ou da própria normativa da cidadania crítica do ensino universitário, pois trata da Vida Viva, é uma formação humana. É um apelo contra a acentuada fragmentação do conhecimento, a tecnificação dos procedimentos profissionais, o desperdício da experiência – da intensidade de sensações e dos sentidos que validam singularidade da Vida –, a flagelação da Vida e da miséria social – contra o desvio básico da Vida.

Esta pedagogia busca o humano em uma singularidade (expressão Viva de existência) que desenraizado da natureza por um estreitamento acentuado do horizonte da educação, necessita de religar-se de modo mais profundo e íntegro com si mesmo.

Busca-se caminhos de “fuga” da prisão ou, melhor dizendo, o enraizamento na natureza essencial humana através de caminhos de reconciliação com a Vida em sua fluidez por modos alternativos culturais, menos desintegradores do humano. Intenciono ofertar, com esta pedagogia, uma via que contribua mais para potencializar a Vida do educando e a minha própria – para além do aprisionamento em nossos medos.

Esta proposta pedagógica busca “uma visão da humanidade pelo prisma da vida” (OLIVEIRA, 2008, p. 109), uma educação em sentido amplo e ideativo. E, por isto, “Apresenta-se como debate de princípios e fundamentos de uma prática educacional, uma discussão consistente dos objetivos e dos fundamentos da formação humana” (SAMPAIO, 2007, p. 57).

Deste modo, esta pedagogia que propomos aqui não foca nos métodos ou na técnica (reconhece o mérito e a função destes), mas dedica-se à formação humana. De modo mais singular, debruço-me àquilo que Gusdorf chamou, em sua pedagogia da pedagogia, de “realidade fundamental da educação”, o “diálogo aventureiro durante o qual dois [ou mais] homens [e mulheres] de maturidade desigual confrontam-se, mas que em cada um, a seu modo, dá testemunho perante outro das possibilidades humanas” (GUSDORF, 2003, p. 32). O essencial da educação trata da relação pedagógica, do vínculo entre educando e educador, que se tece de modo singular, da experiência deste lugar de encontro entre existências díspares que nos convida a buscar a verdade de nós mesmos.

Assim, neste estudo, ao abordar a fé, o amor e a liberdade na formação humana através de minhas experiências de vida e priorizando o contexto da educação através de minha relação com educadores, educandos e pares, não estou querendo reduzir a formação universitária e científica a estas questões. Mas estou afirmando que através de minha singularidade, em meu percurso trilhado até aqui, é justamente nestes aspectos (na fé, no amor e na liberdade) que compreendi a raiz comum de inúmeros processos específicos vividos no cotidiano institucional universitário de hoje.

Como nos lembra Jorge Stolkner:

No pensamento funcional (reichiano), teoria e sensação, método e ação, não estão separados. Existe uma constante pulsação. É o que chamamos de um par funcional de um princípio de funcionamento comum... Não podemos nos afastar das sensações do corpo, mais que um passo. Se vamos construir uma teoria e nos afastamos três passos das sensações corporais, estamos perdidos num labirinto de abstrações. Isto não é um pensamento funcional. Tampouco podemos construir um método separado da ação... Os métodos não têm que estar separados, mais de um passo, do que está sucedendo na ação espontânea. (STOLKINER, 2008, p. 48)

Contando minhas experiências desde o pré-vestibular, passando pela graduação, pós-graduações e docência, tenho um período de quase vinte anos no ambiente acadêmico. Este fato corrobora para que o problema central aqui abordado não seja apenas um problema teórico, mas um problema de Vida – que preserva um princípio de funcionamento comum onde sensação, teoria, método e ação caminham juntos.

Para evidenciar tanto o problema de uma educação biopática, como uma alternativa pedagógica para a Vida, opto por testemunhar minha própria sobrevivência diante deste modo hegemônico antivida. Minhas (des)venturas de adolescência e juventude; sofrimentos diante de dor e da morte; necessidades e buscas por amparo e integração de difíceis eventos da Vida; sensações e emoções presentes ou ausentes no próprio corpo e em atos; são recursos que procuram atestar este lugar de sobrevivente, bem como fundamentar esta via pedagógica de resistência.

Corroboram para validar este percurso, o testemunho de pessoas significativas que foram e são valiosas nesta minha jornada de formação humana, em uma busca de aprimoramento de si mesmo. O próprio contratestemunho é adotado nesta tese para expor a fragilidade humana deste percurso, apontar para a fragilidade do método, como também para revelar os desafios em um caminho de coerência na ação pedagógica viva.

Deste modo, a *Pedagogia da Vida* tece-se passo-a-passo, alinhando teoria, sensação/emoção, método, reflexão e ação como um modo alternativo de educar no contexto acadêmico universitário. Fundamentada no pensamento reichiano e

loweniano, busca ideativamente formar o humano de modo íntegro para a Vida.

Vale destacar que a concepção energética de corpo, homem, cultura e natureza, expostas até aqui são tomadas por mim como uma possibilidade compreensiva e interpretativa da Vida, que tem se mostrada válida para minha própria existência, bem como ressoa significativa tanto para os pesquisadores que se aproximam dos mesmos referenciais teóricos por mim adotados, bem como pela maior parcela de educadores e educandos com quem tenho convivido na última década de minha Vida.

As concepções reichianas e lowenianas adotadas ao longo da tese são tomadas como verdades para mim. No entanto, também é igualmente correto dizer que tais verdades aqui expostas e exploradas ao longo do trabalho não são em si acabadas, completas e, por isto mesmo, não são uma verdade pronta. Mas anseio por aprimorá-las e deixar a própria Vida revelar em maior profundidade e integridade tais verdades. Esta obra é essencialmente um esforço de aprimorar tais ensinamentos teóricos em meu exercício de educador, pesquisador e na própria Vida. Reflexo de minha existência em uma profunda imersão no campo do pensamento reichiano e da Análise Bioenergética, em meu modo singular de experienciar e compartilhar este caminho.

Neste trabalho não há a intenção de uma romantização acrítica, muito menos uma intenção de gerar novos dogmas e de divinizar os autores que servem de referência (eles próprios à sua medida trataram de se retirar destes lugares). Este trabalho é um exercício amoroso de traduzir testemunhalmente um percurso de fé, amor e liberdade em minha formação humana sustentada por uma *ética da Vida* na própria Vida Viva.

Ancorado em Reich, Lowen e em minha experiência existencial, adoto a fé, o amor e a liberdade como axiomas da *ética da Vida* em uma *Pedagogia da Vida*. Estes axiomas devem ser compreendidos como princípios. Entretanto, estes princípios não se revelam nesta pedagogia como transcendentais, muito menos como deontológicos (pragmaticamente relativos à conduta). Devemos entendê-lo como princípios que se fazem vivos entre

estas dimensões, tal qual Pierron (2012) assinala em sua ética do testemunho.

Deste modo, fé, amor e liberdade são axiomas vivos, que se desenvolvem na própria existência da relação pedagógica e no corpo de cada um envolvido nesta pedagogia. Assim, meu *objetivo principal* foi construir uma Pedagogia da Vida ancorada na formação humana desde o pensamento reichiano e loweniano através de um estudo de caráter testemunhal no contexto da educação profissional e universitária brasileira.

Em específico, a pesquisa pretendeu: Demonstrar o valor do corpo na formação humana e seus impactos nas relações pedagógicas no contexto acadêmico universitário, através das contribuições reichianas e lowenianas para o campo da educação em diálogo com minha própria trajetória de vida, e compreender a relevância da fé, do amor e da liberdade na relação pedagógica, bem como o valor destes axiomas para a construção de uma pedagogia da Vida.

Vamos nos dedicar agora com mais cuidado a parte metodológica deste estudo.

Metodologia: o caminho como experiência de si

Sou cientista da Vida

Porque me envolvo com paixão e contágio
 Ser é o adágio
 Na reflexão extensiva e consistente
 Sobre o fenômeno da vida cadente

Leio eventos e expressões
 Compreendo sentidos, emoções e ações.
 No contexto da complexidade que ora desnuda, ora penumbra
 Da simples cotidiana conduta

Assim como os livros que nos (re)orientam
 Trazem perspectivas diversas
 Abrem páginas de sentido e compreensão
 Mostram-nos as infinitas peças
 No caleidoscópio da verdade

Assim, são as experiências vividas (o corpo em movimento) que
 ousamos interpretar
 Que borram discursos, expressões em atos vivos sempre com algo a
 revelar
 Mais ainda, entoa o suspiro da alma invisível
 Brechamos no Buraco, abismo da matéria - aquosidade límpida e
 deletéria
 Concretude plena do processo, dignidade espontânea da origem

Origem – última desconhecida
 Aceita em luta, através de pistas intuídas.
 Em batalha intelectual e emotiva
 Desapego equilibrista
 Mundano sagrado que me guia!

Alexandre Barreto, 2014.

Esta poesia procura descrever meu *lôcus* enquanto pesquisador que constrói um estudo *testemunhal* ancorado no pensamento funcional reichiano em um horizonte fenomenológico

e hermenêutico¹. Privilegio a experiência de estudante e de docente no ensino superior com olhos focados na formação humana em um cenário de educação profissional e acadêmica do campo da saúde.

Etimologicamente, podemos entender a metodologia em sua raiz grega (*metà*: “para além de” + *odôs* “caminho” + *logos* “palavra, verbo, razão, estudo”) como “caminho de estudo”, “percurso seguido” ou, ainda, a verbalização da caminhada pela explicitação coerente, racional do percurso trilhado. Esta pesquisa segue um caminho que, simultaneamente, acolhe o conhecimento objetivo e subjetivo, à medida que não sente uma necessidade de cindir estas dimensões como polaridades, mas entende-as como igualmente complementares, um par funcional na linguagem reichiana, de um saber sensível acerca do humano.

Entende ainda que esta condição, longe de apontar a verdade definitiva, reconhece a aporia em que o conhecimento humano se encontra hoje em nossa ciência. E, como nos lembra Reich com uma das premissas do seu pensamento funcional, a realidade é puro movimento.

O pensamento funcional não tolera nenhuma condição estática. Pare ele, todos os processos naturais estão em movimento, mesmo no caso de estruturas enrijecidas e formas imóveis. É precisamente esta mobilidade e incerteza em seu pensar, esse fluxo constante, que coloca o observador em contato com o processo da natureza [viva]. (REICH, 2003, p. 106)

Tomemos, então, a metáfora de um rio em curso, objetividade e subjetividade são suas margens, o conhecimento que nega uma de suas lateralidades ou limites, bem como sua contínua extensão (que o leva ao oceano, e a própria infinidade oceânica),

¹ Vale referendar que o pensamento funcional reichiano apresenta suas particularidades, mas no âmbito geral é uma postura científica que emerge como alternativa ao pensamento mecanicista dominante em sua época. Esta diferenciação é feita de modo mais enfático em sua obra intitulada *Éter, Deus e o Diabo* (REICH, 2003). Há significativas possibilidades de aproximações deste pensamento funcional reichiano com a fenomenologia e hermenêutica. Um exemplo é o fato de Wilhelm Reich ter influenciado Fritz Perls, fundador de uma das mais importantes escolas de psicologia fenomenológica. Outro exemplo é a leitura hermenêutica do corpo realizada por Reich, tema central da dissertação de Silva (2008).

pode reivindicar uma verdade estéril e/ou messiânica, que pouco contribui para um aprofundamento humano da busca de sentido à vida. O rio em curso segue leis naturais, ainda assim podemos represá-lo, estancar o seu curso. No entanto, a Vida do rio parte de sua vitalidade. Aqui nesta tese, seguindo o percurso metodológico que passo a explicitar, chego a um ponto de represamento.

Estar represado é estar em um lugar que reconheço ter me ajudado a aprofundar o conhecimento de mim mesmo e do mundo em um sentido integral, uma vez que nele pude concentrar minhas energias para tal empreitada, quando por muitas vezes elas estão fluindo de modo mais amplo. Mas, para preservar a Vida e a essência deste conhecimento que se faz por hora aqui, não nego o horizonte de possíveis percursos, inúmeras bifurcações, bem como a imensidão oceânica que poderei buscar.

Vale ressaltar, dentro deste aspecto de construção de conhecimento, que no pensamento funcional “[...] *o organismo só pode perceber o que ele próprio expressa*” (REICH, 2003, p. 74). Por este motivo, o nosso “caminho” ou “método” acontece a partir de uma experiência de aprofundamento e reflexividade vivida pelo próprio pesquisador nas suas lidas cotidianas com a educação. Esta pesquisa é expressão de um si mesmo, experiência nutrida tanto por uma interioridade que questiona e sente como por uma objetividade que contempla, indaga e se afeta, gerando uma ação que, nesta tese, traduz-se por um texto de mim mesmo no mundo da educação, uma tessitura de meu caminho na formação humana.

Este texto, por consequência inevitável do próprio caminho, molda-se pela singularidade da experiência, ou seja, ao formato de um testemunho.

A. Testemunho: narrando o inenarrável

Que época para testemunhar tantas monstruosidades e estupidez; testemunhá-las e não conseguir tirá-las da esfera deste planeta e colocá-las em algum Décimo Reich de sua própria invenção... Não tirá-las..., esta é a preocupação dolorosa, a maior de todos os problemas sociais. (REICH, 2003, p. 144).

O uso do testemunho acompanha nossa humanidade, seja pela literatura, pela história, na experiência religiosa ou na busca por justiça. Temos o testemunho como peça icônica do dilema humano de gerar sentido na experiência em situações-limites. No entanto, é no século XX que o testemunho vem ocupando um significativo valor, “elementar” – para tomar de empréstimo o termo adotado por Seligmann-Silva (2008) – para narrar a experiência humana em situações traumáticas e de catástrofes.

Seligmann-Silva (2003, 2005) aponta como o testemunho vem sendo utilizado (em suas diversas expressões e modos) nos campos da Teologia, dos estudos jurídicos, da Psicologia, da Etnologia, da História e Historiografia, da Filosofia e Estudos Literários. Algo que podemos pontuar de comum nestes campos é o crescente interesse pelo testemunho ao longo do último século. Como o autor pontua¹, na Europa, foi no pós-guerra que alguns estudiosos se dedicaram a refletir sobre o testemunho, dentre eles Theodore Adorno e Walter Benjamin. Contudo, a literatura do testemunho se expande a partir das experiências de Shoah², com obras de Primo Levi e Paul Celan que procuraram expressar a experiência limite de viver no campo de concentração nazista.

Na América Latina, o uso do testemunho passou a ser adotado com maior regularidade a partir da década de 60, sendo capitaneado por trabalhos de língua hispânica em Cuba como uma tentativa de produção de conhecimento científico e cultural pós-colonialista, sendo também adotada por outros países, como Argentina e Chile, para retratar experiências pós-ditadura³.

No caso latino-americano, o testemunho se apresenta também, portanto, como uma “política da memória”, que procura dar visibilidade e voz aos grupos minoritários e a uma pluralidade

¹ Cf. SELIGMANN-SILVA, 2003, 2005, 2010.

² Termo hebraico que significa holocausto e concentra um cânone com diversos testemunhos, estudos e publicações em torno de judeus que sobreviveram aos campos de concentração na Segunda Grande Guerra Mundial. Dentre eles estão Primo Levi, Paul Celan, Victor Klemperer, Aharon Appelfeld, Jorge Semprun, Jean Améry, Adam Czerniakow, Cael Perechodnik, Robert Antelme, Georges Perec, Charlotte Delbo, Ruth Klüger, Maurice Blanchot, Jean Cayrol, David Rousset, Art Spiegelman, entre outros.

³ Cf. PENNA, 2003; SELIGMANN-SILVA, 2005.

de identidades coletivas que sofrem pelas violências de cunho econômico, racial, de gênero e sexualidade, apontando para a emergência de novas singularidades, contra-hegemônicas, e fazendo do testemunho um recurso para se fazer ouvir em sua experiência de sofrimento, que foi muitas vezes abafada ou negada¹. Penna (2003) destaca como o *testimonio* (termo hispânico utilizado nos estudos e literaturas do testemunho nos países latino-americanos) tem um vínculo explícito com a Revolução Cubana e outras lutas e mudanças sociais ocorridas em nosso continente.

Apesar do testemunho ter uma certa legitimidade conquistada neste último século, é inegável que o testemunho é um recurso frágil, que atesta apenas a vulnerabilidade e a própria impossibilidade de narrar a experiência humana diante de situações limites². Contudo, o testemunho reivindica algo e torna-se valioso; aponta para a necessidade de reconhecer o irreconhecível ou, ainda, tomando de empréstimo a ideia de Agamben (2008), de reconhecer o humano no não-humano. Com isto, aponta também para a necessidade de elaboração do trauma da experiência diante da violência e da busca por uma conciliação.

Agamben, ao refletir sobre o testemunho através das narrativas de Primo Levi sobre a experiência de Auschwitz, destaca como o testemunho tem seu valor quando vivemos o fim de uma ética da responsabilidade, da dignidade e da norma em um estado de exceção, no qual a noção de biopolítica foucaultiana aponta para uma condição de controle do humano não através da Vida, nem da morte, mas de uma “sobrevivência” que produz “(...) no corpo humano a separação absoluta entre o ser vivo e o ser que fala, entre *zōé* e *bios*, o não-homem e o homem” (AGAMBEN, 2008, p. 156). O testemunho é justamente o que “resta” desta desastrosa experiência, mesmo que seja para testemunhar a impossibilidade de dizer.

Neste sentido, para Agamben o sujeito do testemunho é constitutivamente cindido, “(...) só tendo consistência na desconexão e na separação – não sendo, contudo, redutível às

¹ Idem.

² Cf. SELIGMANN-SILVA, 2006, 2008; AGAMBEN, 2008.

mesmas. Isso significa ser sujeito de uma dessubjetivação, por isso, a testemunha, sujeito ético, é o sujeito que dá o testemunho de uma dessubjetivação” (ibidem, p.151).

Reich viveu durante as duas grandes guerras mundiais. Na primeira, inclusive, participou das trincheiras, até ser dispensado por questões de saúde. Ele presenciou muito do sofrimento da experiência de guerra, bem como acompanhou de perto toda a ascensão do nazismo na Alemanha até seu exílio. Em suas obras¹ podemos ver, em vários momentos, o caráter testemunhal de sua escrita, ocupada em indagar o recrudescimento humano diante da guerra e as tendências destrutivas antívida alimentadas pelo imperialismo e o nazismo.

Apesar dos estudos reicheanos serem anteriores ao conceito de biopolítica², a que Agamben se reporta, posso dizer que ele se preocupou significativamente com o governo da Vida humana e, em uma de suas obras intituladas *Escuta Zé-Ninguém* (1998) – que também pode ser traduzida por “pequeno homem” –, aponta para um grupo de “sobreviventes” que, tomado por um medo da Vida, enrijecidos pelo sofrimento das condições sociais e culturais de existência, abdicam o governo de si mesmo, em prol de lideranças, de leis e de identidades patrióticas, políticas ou raciais, de direita ou esquerda.

Reich percebe que o que está em jogo no cerce desta postura é a impossibilidade de se abrir para a Vida e à própria capacidade de amar. Neste sentido, Reich fala também de um sujeito encoraçado e cindido que, pela impossibilidade de sentir a si mesmo e governar a si, contribui para uma “moralidade” que aniquila a Vida.

¹ Cf. REICH, 1988, 1996.

² É interessante apontar que há possibilidades de aproximações entre os estudos biopolíticos e o pensamento de Reich. Um exemplo é o artigo de Barreto, que, ao indagar se é “sobre os corpos que os poderes constituídos investem, se seria possível, a partir de uma noção de corpo vivo e ativo, pensar alguma resistência aos mecanismos contemporâneos de poder” (BARRETO, 2006, p. 86), reconhecendo Reich como uma possibilidade para este enfrentamento: “se há em Reich uma noção de corpo excessivamente naturalista [crítica feita pelo próprio Foucault], há igualmente uma concepção viva que o concebe em conjunto com os processos de subjetivação” (idem). Outro exemplo de aproximação entre campos é o artigo de Volpato (2007), que trata de fazer uma aproximação entre as discussões biopolíticas e a Análise Bioenergética.

Vejo a possibilidade de, através do testemunho, mesmo com os limites de narrar a experiência, trazer para si mesmo a Vida, por mais dolorosa e desafiadora que seja, reaproximando-me da vida humana dessubjetivada em um processo progressivo de integridade.

Neste percurso, o testemunho tem sua potência não pela verdade objetivada, que boa parte de nossa ciência busca, mas por sua validade existencial. A autoridade da testemunha

(...) não depende de uma verdade factual, da conformidade entre o dito e os fatos, entre a memória e o acontecido, mas sim da relação imemorial entre o dizível e o indizível, entre o fora e o dentro da língua. A autoridade da testemunha reside no fato de poder falar unicamente em nome de um não poder dizer, ou seja, no seu ser sujeito. (AGAMBEN, 2008, p. 157)

O testemunho, então, pode ser entendido como um caminho que se aproxima da verdade pela sinceridade da manifestação do sujeito, de sua existência, frágil porque não se prova de modo meramente objetivo. É justamente este aspecto que permite o contratestemunho e o erro. Nas palavras de Pierron, o testemunho é um modo de “certificação existencial” quando o vivido já não permite que nos refugiemos “sob um estatuto profissional, relacional ou mesmo confessional, que lhe garantiria uma identidade imutável e definitivamente estabelecida” (PIERRON, 2010, p. 12).

Neste momento, cabe destacar o que motiva este estudo a basear-se no testemunho para refletir sobre educação. Eu poderia, a princípio, destacar todas as experiências visivelmente traumáticas, que são continuamente destaques na grande mídia, envolvendo assassinatos, violência sexual e outras situações de extrema gravidade dentro do ambiente escolar. Apesar de minha experiência evidenciar vivências dolorosas, não tratei de situações “extremas” ao longo da pesquisa, do mesmo modo como se trata da experiência de um prisioneiro em um campo de concentração nazista, por exemplo, ou ainda da experiência de um refugiado ou apátrida.

Porém, o testemunho nos serve para evidenciar não apenas a resistência à violência da guerra e da intolerância humana, mas

também para atestar a “(...) resistência nestes tempos de paz em que o sistema técnico se impõe como um novo destino em escala mundializada” (PIERRON, 2010, p. 257).

A via do testemunho foi utilizada em um sentido aproximado ao que irei trabalhar aqui por Georges Gusdorf, em sua famosa obra *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia* (2003). Nesta obra, Gusdorf se dedica a apresentar o valor do ensino de Filosofia, mas não apenas isto. De modo mais profundo, ele procura resgatar o que considera de essencial na educação: a singular relação dialógica de mestre-discípulo. Ele nos diz:

Para retomar a ação pedagógica em sua mais elevada atualidade, o meio direto é solicitar o testemunho daqueles que um dia se acharam na presença de um verdadeiro mestre. Uma pedagogia da pedagogia deixa-se pressentir através dos momentos decisivos em que uma vida jovem desperta, pelo acaso de um encontro, para uma nova e mais autêntica consciência de si mesma. (GUSDORF, 2003, p. 73)

Gusdorf converge com Pierron em uma contundente crítica ao modelo de formação técnico e científico. Ele aponta que “(...)a verdadeira pedagogia não faz caso da pedagogia”, uma educação essencial “passa pelo ensino, mas realiza-se apesar dela e sem ela. A realidade dos horários, dos programas e dos manuais cuidadosamente organizados pelos tecnocratas ministeriais não passa de mistificação” (ibidem, p. 41). Em um diálogo com o testemunho pascaliano, destaca:

Na situação epistemológica de nosso tempo, poder-se-ia dizer, como Pascal, que as ciências do homem, tais como as praticam de ordinário, não são mais “próprias ao homem” do que as ciências abstratas; em vez de ajudarem o homem a tomar consciência de sua condição, elas desviam-no de sua condição. Ciências e técnicas de qualquer espécie, pela sua proliferação incontrolada, levam a descentrar a realidade humana. (ibidem, p. 243).

Nesse sentido, esta pesquisa quer evidenciar não um evento catastrófico, que se destaca ao cotidiano, mas a “normalidade” do cotidiano em que nos encontramos no contexto da educação universitária – esta cultura biopática e antívida que

permeia a cultura acadêmica. Ou, ainda mais especificamente, como nos ajudam Reich e Lowen, na “normalidade” do próprio corpo encoraçado, *lôcus* de nossa Vida padecida e de onde parte toda a experiência de si no mundo.

A resistência humana diante da hipervalorização da formação técnica me aproximou do testemunho como um modo assertivo, mesmo com sua aporia, que narra, nos limites do inarrável, o igualmente estridente e silencioso martírio em face aos processos produtivistas e utilitaristas de formação acadêmica e profissional em nossos tempos.

Esta posição justifica-se por estarmos vivendo dentro de um sistema educacional que acentua as dimensões que contribuem para a tecnificação da formação, desqualificando, muitas vezes, o valor da experiência humana em sua integralidade por um estreitamento e empobrecimento da formação humana e do horizonte da educação.

Acredito, à luz do pensamento reichiano, que os aspectos destacados por Gusdorf (2003) e Pierron (2010) – da prioridade na formação técnica, as diretrizes curriculares centradas em competências e habilidades atrelado às exigências de condutas sociais do acadêmico –, expressam um encorçamento corporal e toda uma atmosfera da cultura acadêmica, que nos coloca, por vezes, em um caminho de mortificação da Vida, na condição de prisioneiros em vida¹. Ou, ainda, como sugere Agamben (2008), nos tornamos “sobreviventes”, aproximamos de uma condição não-humana.

Desta forma, resta-nos, pelo testemunho, dizer o indizível da experiência formativa e das lutas existenciais travadas ao longo de minha vida, priorizando a relação com o ambiente formal de ensino acadêmico e profissional. É no campo da formação universitária de profissionais e pesquisadores da área de saúde (em sua maioria psicólogos/as) aonde procuro resistir com toda a minha fragilidade, trilhando um caminho de progressiva aproximação do humano em mim; este que foi cindido e

¹ Cf. REICH, 1999.

dessubjetivado, mas que reivindica um governo de si mesmo, nos limites do possível.

O testemunho surge, então, não apenas como método que evidência uma aporia da comunicação de uma verdade, pelo limite da narrativa em traduzir a experiência da intensidade do humano. Mas também, pela própria aporia acerca do conhecimento em que nos encontramos, de nossos limites em nossas instituições formativas de propor meios existenciais que favoreçam a emergência da Vida em sua potência. Seligmann-Silva, ao comentar a crítica de Walter Benjamin, destaca como a escrita aporética do testemunho “[...] revela o vazio da linguagem do conhecimento” (SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 65).

B. Sentidos do testemunho na pesquisa

Segundo alguns autores¹, o testemunho apresenta alguns sentidos, que se desdobram a partir de sua etimologia própria. Destaco quatro sentidos principais, que nos ajudam a penetrar na singularidade deste método e seu uso ao longo da pesquisa e que permitiu configurar a presente tese: 1 - o testemunho como ética ou modo de cuidado de si; 2 - o testemunho como experiência de si mesmo, elo que encarna o ser na existência; 3 - o testemunho como memória presente e 4 - o testemunho como autoria, que se dá pela singularidade com que revela e persiste na experiência. Vamos aprofundar agora cada um destes sentidos.

Podemos compreender o testemunho como “cuidado de si” desde sua raiz grega *martys*, em que parece se acentuar mais o caráter antropológico do testemunho do que sua dimensão jurídica:

A etimologia grega acentua a dimensão ética, deixando de lado a esfera jurídica em prol de categorias bem existenciais ligadas à questão do cuidado de si. Pensar o testemunho como um cuidado (preocupação em falar a verdade, em relatar fielmente, em fazer ouvir e mostrar) força a reconhecer o trabalho da subjetividade sobre si mesma. O deslocamento se opera, portanto, da objetividade do terceiro para a subjetividade daquele que

¹ Cf. SELIGMANN-SILVA, 2005, 2008, 2010; AGAMBEN, 2008; PIERRON, 2010.

testemunha. O cuidado indica como a testemunha é habitada e trabalhada por uma fala ou experiência da qual é portadora e em face das quais se constitui, narra a si mesmo e se interpreta. Experiência de uma subjetividade, o testemunho manifesta uma interioridade que mede sua tarefa expressiva e figurativa com base na desmedida que comporta a evidência que ele atesta. (PIERRON, 2010, p. 22)

Neste sentido, Pierron nos convida a olhar para o testemunho no “sentido forte” ou “profundo”, no qual saímos do plano de uma visão imparcial jurídica sobre um fato objetivo e penetramos em um exercício da subjetividade de cuidado com a verdade de si mesmo para o outro si mesmo. Temos, então, uma fidelidade à exterioridade que o testemunho manifesta.

A testemunha atesta em si mais que si. É portadora de uma verdade que não poderia reduzir à opinião. Ali onde a opinião é objetiva e subjetivamente contingente, o testemunho atesta uma verdade que, não sendo objetivamente suficiente, o é, porém, subjetivamente. O cuidado, do qual é portador e testemunha, tem a fragilidade de convicção sob o olhar do crítico, e se não possui o estatuto de verdade no sentido teórico do termo deriva de uma verossímil, no plano prático, irredutível ao arbitrário. A preocupação com a verdade que habita a testemunha abre para outros horizontes além da opinião pessoal. Uma normatividade a preocupa e constitui. O testemunho liga, em sua fala e em sua vida, o destino da verdade com seu próprio destino. (ibidem, p. 23)

Nessa dimensão não há contingência subjetiva, mas uma constituição de si que revela o caminho de si para si mesmo; aproximação a uma verdade que, por mais difícil que seja sua demonstração objetiva, é irrefutável para a existência. Aqui percebo como cada experiência pessoal compartilhada ao longo desta tese revela um significado profundo, contem sinalizações de um percurso ético, de cuidado com o humano em formação, em mim mesmo e no mundo mais amplo. Neste sentido, o testemunho permite evidenciar a singularidade de minha experiência no campo da educação em busca de um aprimoramento, revelando uma trajetória que ora cinde ora aproxima o experienciado de um ponto de integridade reconhecido em mim mesmo.

O testemunho, sob a égide dessa dimensão ética, ao ligar nossa fala ao próprio modo de existir, nos desloca para o segundo aspecto de sua raiz etimológica. O testemunho como um elo entre dizer, viver, pensar e existir, uma forma de encarnar na comunicação a experiência de si mesmo. Por mais impossível que possa ser este tipo de comunicação, há um esforço de integrar a experiência em si mesmo pelo ato de comunicar. Sobre o aspecto existencial deste método, Pierron destaca:

Além de “cuidado”, a etimologia *martys* também carrega toda a constelação ligada ao martírio... A palavra “martírio” associa de maneira terrível a fala e a morte. O martírio prolonga o processo de interiorização indicado no cuidado de si, uma vez que a experiência do sofrimento e da morte questiona em si o que significa viver e existir. O martírio sela no sangue o elo entre o testemunho e a testemunha. Se no martírio o testemunho é sempre um dizer, a especificidade desse dizer consiste em ser ao mesmo tempo uma experiência, a marca de um engajamento insubstituível. (PIERRON, 2010, p. 23).

A figura extrema dessa acepção do testemunho é o martírio, no qual “se pode morrer em nome do que se faz viver”. Aqui o testemunho se torna, ele mesmo, o “movimento geral de [toda] uma existência” (ibidem, p. 24). O martírio é um exemplo radical da incorporação do testemunho na Vida, ao ponto de entregar a própria Vida (na morte) pelo sentido transcendente que há no próprio testemunho, por uma coerência ética em ato.

Contudo, é igualmente possível interpretar o martírio, segundo Agamben (2008), como um absurdo, insensato, sem sentido. Esta concepção serve tanto para sua origem – e os primeiros textos cristãos apontam para isto – como também para retratar a experiência de Auschwitz, que, antes de lhe atribuir o significado religioso do Holocausto (entendendo as mortes como uma purificação do pecado), parece mais adequado para evidenciar a insensatez de tal atrocidade, onde escapam explicações e uma razão para justificar o extermínio.

Assim, podemos tomar esta complexidade de significados do martírio para configurar nosso caminho na tese, como um sujeito encarnado procura uma coerência existencial diante de um

processo de formação que, muitas vezes, escapa à razão e sentido diante da insensatez de determinadas práticas institucionais, que progressivamente minam a Vida e a potência humana.

Em nosso caso, observo com perplexidade o modo como formamos cuidadores descuidados, humanos que tiveram que se enrijecer corporalmente, desqualificar e negligenciar sua sensibilidade para conquistar um título, um papel social de profissional da saúde. Esta experiência de sentir a vida acadêmica como algo crescentemente martirizante aproxima-nos do terceiro aspecto do testemunho aqui adotado.

Trata-se do significado etimológico que remonta à raiz indo-europeia, que destaca no testemunho a dimensão da memória em uma perspectiva diacrônica, atravessada por uma singularidade que se faz, ao longo do tempo, na relação comunitária:

A raiz indo-europeia subjacente ao grego *martys* é *smen*, isto é, “pensar”, “suspeitar”, “recordar-se”. O testemunho se faz memória e memorial. Isto pode justificar a orientação dada ao testemunho em direção de uma perspectiva não mais sincrônica (como a testemunha pode ser fiel aqui e agora?), mas diacrônica. O testemunho se inquieta no tempo, experimentando a fidelidade ao que ele transmite em uma longa temporalidade, agora lembrança viva. Na história, faz-se história. Por este ângulo, o testemunho não é somente individual. Envolve também uma dimensão coletiva e comunitária, uma vez que no tempo são convocadas as tradições e as instituições, que constituem outros pontos de transmissão prolongando a recepção do testemunho. (PIERRON, 2010, p. 24)

O testemunho aqui não tem a função de ser um relato fidedigno a uma verdade passada, mas se apresenta no interior da experiência como sustentação na própria Vida, dá testemunho de uma moralidade na relação comunitária.

Vilela também se dedica a refletir sobre esse sentido do testemunho, e destaca como a verdade do testemunho se constitui na experiência existencial entendida como um esclarecimento da existência que irrompe da experiência quando, em seus limites, esforça-se para produzir significado ao que a transcende:

Não sendo sinônimo de uma figura lógica ou substancial, essa verdade é um labirinto de traços onde, no corpo de um indivíduo, o discurso estruturado (logos) é levado para além dos seus limites. Possuindo mais do que um tempo, nessa verdade há tempos sobrepostos, misturados, rasgados, oblíquos, feridos. Nele, a força, o sentido e a mensagem da linguagem mobilizam-se, simultaneamente, num plano onde o corpo surge como campo de batalha. (VILELA, 2012, p. 177).

A verdade do testemunho pode, então, ser perspectivada como acontecimento – abertura, fratura, força sem nome (idem). Nessa direção, minha experiência fala de um “vazio pedagógico”, que pretendo testemunhar. Este vazio faz-se pela fratura em mim mesmo (de meu corpo e mente) e visa ancorar um sentido que ampare e acalante a “dor de viver” e ser humano no exercício da profissão. Um exercício vivido para além de notas, conteúdos específicos, disciplinas, papéis a desempenhar. Uma profissão vivida em suas margens, em seus limites diante de um modelo educacional que deixa rastros mais ou menos mortíferos na integridade do homem.

A partir destes limites, tentei me debruçar sobre os meus desafios ético-existenciais por meio de uma memória, que, como sinaliza Bergson (2010), não gera apenas um conhecimento regressivo, que parte de um presente e segue a um passado mais ou menos remoto, mas que também é responsável por um saber duradouro, que parte do passado ao presente. Assim, não tratamos aqui de uma memória estanque, mas que se constitui através do tempo, na relação. Por isso que, diferentemente do historiador, a testemunha não tem o foco de arbitrar sobre o passado, mas de ligá-lo ao futuro por seu próprio acontecimento no presente:

Por isto, para além de uma fonte documental a ser criticada (para o historiador) o testemunho reivindica mais globalmente ser um recurso mediador sobre o qual assentar uma tradição. A mediação do testemunho revela, portanto que os intercâmbios humanos encontram pela mediação do outro aquilo que permite o acesso, no campo teórico, à profundidade da verdade histórica e, no campo prático, à sua própria profundidade. Mais do que memória, o testemunho se torna então memorial, passando do histórico ao ético. (PIERRON, 2010, p. 25)

A memória, desprovida de uma pretensa verdade imparcial, assume o desejo de afirmar, mesmo que fragilmente (por uma impossibilidade de comprovar algo que já passou e está além), a verdade que dá sentido existencial ao sujeito que vive em profundidade a realidade de sua própria vida.

Apoiada nesta perspectiva, esta pesquisa procurou não se apegar a uma pretensa imparcialidade ou a uma exaustiva descrição objetiva do vivido, atendo-se à experiência de viver em uma busca por integridade – por uma ética da Vida –, destacando em minha memória e na memória de alguns educandos o que ainda perdura de significativo em nossas experiências, o que preserva a “humanidade” na instituição.

Nos arquivos e registros acadêmicos da instituição universitária encontramos as avaliações, os coeficientes de rendimento e de aprendizagem, os papéis sociais desempenhados, etc. Porém, muito do que considero essencial na relação educativa parece ser intencionalmente esquecido nos autos institucionais, pois não fazem sentido do ponto de vista do controle acadêmico. É justamente este esquecimento que pulsa em mim insubordinadamente. Arquivos, portanto, de uma memória resistente, que resiste a ser institucionalmente esmagada pelas demandas oficiais da antívida acadêmica.

Assim, não me recordo exatamente das notas que dei a este ou aquele estudante ou da quantidade de faltas que teve em nosso trabalho educativo. De maneira geral, apesar da importância destes elementos no cotidiano funcional da universidade, o si mesmo em minhas experiências e nas deste ou daquele estudante têm durado mais intensamente em mim, mesmo que não seja um desejo intencional meu. O que guardo são lembranças de eventos singulares, nos quais pude chorar junto, rir junto e, principalmente, aprofundar nossos si mesmos juntos.

O quarto e último aspecto que destaco acerca dos sentidos do testemunho, enfatiza justamente esta singularidade que persiste de modo único na experiência e imprime sua autoria. Na origem latina, o testemunho tem sido remetido aos termos *testis* e *supertestis*. Pierron diz que podemos adotar um “sentido fraco”, mais restritivo e habitual no uso jurídico de um terceiro imparcial, e um

“sentido forte”, de revelação, persistência e autoria, que aponta para aspectos existenciais e éticos. No latim, estes dois aspectos parecem encontrar-se de forma mais evidente:

Testimonium, que deriva do termo *testis*, *terstis*, o “terceiro”. “A testemunha poderia ser a terceira pessoa se situando entre dois protagonistas que ela poderia separar, não participando do conflito ou do litígio se opondo a eles. O testemunho marca a irrupção de uma exterioridade na intimidade de uma relação, escapando à fusão da dualidade ao mesmo tempo em que se distingue da intuição solitária. Eis a dimensão jurídica convencional para testemunho. (PIERRON, 2010, p. 26)

Para Seligmann-Silva (2005, p. 79) esta visão de testemunho como *testis* tem uma significativa aproximação com um testemunho de caráter patriarcal e falocêntrico, não apenas por uma analogia fonética (que aproxima *testis* de testículos), mas também por este tipo de testemunho ser “aquele que se atém às regras ‘da evidência’, da *lei do olho*, e crê em uma ‘presença originária’ total *atestável*”. O autor não fala de um sentido fraco e outro forte, contudo adota também uma diferenciação de um testemunho baseado na visão, o *testis*, e um testemunho baseado na escuta, auricular, o *supertestis*.

Nesta segunda perspectiva há que abrir o testemunho “para uma racionalidade oblíqua, uma vez que a verdade que ele apresenta necessita de uma interpretação” (ibidem, p. 27). Isto significa que o testemunho não testemunha pelo “logos”, sendo uma exceção à lógica científica, que segue uma lógica da “própria prova”. Em outros termos, a especificidade da verdade no testemunho é “frágil”, pois está a todo o momento com a possibilidade de suspeição e contraprova. Frágil por ser, inclusive, uma ação de um homem fragilizado, vulnerável em nosso mundo.

O testemunho tem, portanto, seu valor na “validação existencial da verdade estranhamente mais certa do que a argumentação racional presente numa cultura dominada pela racionalidade tecnocientífica” (PIERRON, 2010, p.13). O testemunho visa uma verdade com a qual “podemos viver”, diferente da verdade tecnocientífica que permanece abstrata para os desafios enfrentados na existência. Esse aspecto “forte” da

validação existencial do testemunho encontra-se “ligada a uma dimensão de revelação e de persistência que vai bem além do acontecimento. Se o testemunho possui o estatuto de mediação, é porque ele sobrevive ao acontecimento” (ibidem, p. 27). Seligmann-Silva traduz isto como “manter-se no fato” (2005, p. 81).

Assim, o testemunho expressa uma verdade que escapa a uma verificação empírica imediata. O testemunho transforma-se em acontecimento que revela o irrevelável, insiste naquilo que foi mas persiste. Nesse âmbito, a testemunha pode ser entendida como alguém que suporta algo ou algum evento desde seu acontecimento pretérito até sua sobrevivência hoje.

Agamben, ao tratar dos dois termos (*testis* e *supertestis*), enfatiza que o segundo termo está em uma condição de sobrevivente, por isto não é imparcial para ocupar o lugar de *testis*. O testemunho do *supertestis* não se ocupa com a questão de direito ou do julgamento mas com uma “consistência não jurídica da verdade (...) tudo que leva uma ação humana para além do direito” (AGAMBEN, 2008, p. 27).

Porém, como Seligmann-Silva nos atenta,

O essencial, no entanto, é ter claro que não existe a possibilidade de se separar os dois sentidos de testemunho, assim como não se pode separar historiografia da memória. Devemos aceitar o testemunho com o seu sentido profundamente aporético de exemplaridade possível e impossível, de singularidade que nega o universal da linguagem e nos remete “diante da lei”, “*Vor dem Gesetz*”, para lembrarmos Kafka, mas ao mesmo tempo exige e cobra essa mesma lei. Ao invés de reduzir o testemunho ao paradigma visual, falocêntrico e violento (que tende a uma espetacularização da dor), e sem esquecer *testis* a favor apenas de *superstes*, minha proposta é entender o testemunho na sua complexidade enquanto um misto entre visão, oralidade narrativa e capacidade de julgar. (2005, p. 81)

Neste contexto surge o valor da singularidade para a validação do testemunho. Agamben (2008, p. 157) comenta que “a autoridade da testemunha reside no fato de poder falar unicamente em nome de um não poder dizer, ou seja, no seu ser sujeito”. Nesta tese, situo o testemunho como meu esforço para preservar em mim

a experiência singular de uma formação acadêmica e profissional, fazendo-a reverberar em minha relação com o mundo e modo de educar.

Fazer da testemunha um autor significa que ele não deixa o mundo intacto num testemunho que seria uma mera duplicação. Pelo contrário, o testemunho faz crescer. É um aumento do mundo. Enriquece com uma nova interpretação, suplementar e inédita, que constitui um acréscimo ao real. A pedagogia do testemunho pensado como encontro de um homem que “tem autoridade”, isto é, que contribui para elevar e aumentar em nós nossa própria humanidade, o confirma. (PIERRON, 2010, p. 32)

Em uma pedagogia do testemunho a preocupação é com a transmissão de uma série de valores que nutram eticamente a busca de coerência e integração do corpo e mente no cotidiano da formação universitária.

Em síntese, reunindo os aspectos essenciais dos quatro sentidos de nosso método testemunhal, defendo uma compreensão do ato de pesquisar como um exercício de cuidado e busca ética, um modo de experienciar a Vida, sentir, pensar, dizer e escrever que se concretiza em ato no cotidiano de minha existência.

A memória atualizada no presente preserva e persiste em eventos que nutrem uma verdade existencial forjada em minha própria singularidade no contexto da educação. Estas memórias, narradas, sustentam um desejo de contribuir para expansão das possibilidades e modos de integrar o humano nos processos de formação nos dias hoje.

O valor do testemunho para a presente pesquisa está além do fato de ser exclusivamente um método de pesquisa que valide a existência, mas também se encontra no fato do testemunho ser uma via pedagógica – pois o testemunho opera “uma inteligência sensível” ou “inteligência moral” próxima da resiliência humana que gera uma transmissão viva do conhecimento pelo diálogo que emerge da experiência educativa¹.

¹ Cf. PIERRON, 2010.

O que se transmite é uma “poética da vida moral”, que integra o inteligível, o sensível, o prático e o poético. Deste modo, entendo, como Pierron, que “o testemunho singulariza a experiência do bem, manifestando que, do bem, é possível viver. Porém, o testemunho não o manifesta à maneira do moralismo” (PIERRON, 2010, p. 276). Como o autor endossa, o testemunho “entra na vida moral pelo viés da mediação, não da referência a uma presença imediata e esmagadora da verdade moral” (ibidem, p. 277).

Gusdorf nos diz que o professor-mestre assume um “ministério da transmissão”, revela-se com o papel do intercessor, “que dá a forma humana aos valores” (2003, p. 04), uma presença encarnada que “assume esta missão de revelador do essencial que define através das épocas a vocação do mestre. Ele é memória viva do grupo social e o mantenedor das exigências tradicionais, sem as quais a comunidade ficaria dissolvida” (ibidem, p. 219).

Aqui cabe enfatizar que o termo *transmissão* adotado na pesquisa não tem sentido habitualmente criticado, da *transmissão por tradições*, tal como destaca Pierron (2010); ou ainda como vemos na concepção da educação dominadora e bancária freireana. Não estamos falando de uma narração morta, estática ou de uma transmissão passiva do docente de valores e conhecimento, “uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p. 33).

A *transmissão testemunhal* “(...) procura fazer entender as questões que contam enquanto questões vivas” (PIERRON, 2010, p. 268). Enquanto a *transmissão por tradições* apresenta respostas seguras e dogmáticas, pressupondo um caráter definitivo, estático e disciplinar, a *transmissão testemunhal* destaca a interrogação e a intuição de modo vivo faz da verdade um trabalho de si – com isto, o testemunho evidencia a presença encarnada das questões fundamentais ao invés de deter-se nas respostas das tradições.

Neste sentido, fazendo mais uma vez referência ao pensamento freireano, a transmissão testemunhal aproxima-se de sua visão de pedagogia da autonomia, que destaca a necessidade do educador corporificar as palavras pelo exemplo, pelo próprio ato existencial de si mesmo: “Não há pensar certo fora de uma prática

testemunhal que re-diz em lugar de desdizê-lo” (FREIRE, 1996, p. 34).

Em nossa Pedagogia da Vida esta transmissão testemunhal faz-se não apenas pela palavra, mas pelo próprio corpo, ao incorporar na educação as sensações, emoções e as possibilidades expressivas advindas das funções naturais do organismo e seus bloqueios, à medida que intencionamos uma conexão profunda com o si mesmo.

Pierron destaca que a transmissão testemunhal não perde o horizonte da educação como elevação humana que permite “(...) se apropriar dos conteúdos vivos da cultura para tornar-se ator da própria existência” (2010, p. 270). Contudo, a transmissão testemunhal é tão frágil quanto o método. É um momento crítico, “marcado pelo conflito entre inovação e conservação”, onde não há garantias de que a transmissão sucederá no tempo. Desta forma, ela se transforma em um apelo vivo à humanidade feito por um mestre-testemunha a seus discípulos-alunos:

A transmissão testemunhal tem por objetivo manter ativo o frescor vivo das intuições dos grandes mestres em humanidade presentes na cultura. Sem isto, essas intuições se fixam em instituições monumentais; e morrem, lentamente – como todas as instituições –, por falta de testemunhas. (PIERRON, 2010, p. 271)

Neste estudo, o testemunho, ao ser entendido como via pedagógica de transmissão viva, procura enfatizar a partir de minhas experiências formativas questões intuídas pelos grandes mestres da humanidade, volto-me para vias de integração do humano em mim mesmo. Através de uma busca ética da Vida, percebo a fé, o amor e a liberdade como questões valiosas para pensar a formação humana dentro do contexto acadêmico e profissional de hoje.

A fé, o amor e a liberdade surgem no próprio corpo vivo como axiomas naturais de uma ética da Vida na própria vida. De modo aproximado à ética do testemunho proposta por Pierron, buscamos através do uso testemunho nesta pesquisa sustentar esta ética da Vida, que se faz em ato, cujos axiomas não se mostram como valores transcendentais (absolutos) nem meramente

deontológicos; são vivos, em movimento, testemunham a própria existência.

C. Por uma fenomenologia do testemunho

Uma pequena fenomenologia concreta do testemunho dará corpo a essa figura testemunhal. Nós a elaboramos segundo os três aspectos marcantes do testemunho, a saber, o *polo da altura*, mantido pela atestação, o *polo de encarnação/individuação*, assinalado pela referência do testemunho à sua testemunha, e o *polo de exterioridade*, assumido pela recepção do testemunho por suas testemunhas, ou a comunidade atestadora. (PIERRON, 2010, p. 256)

Tomando como base estes três polos enunciados (altura, encarnação/individuação e exterioridade), foi organizada a apresentação do estudo.

Assim, de início, aprofundaremos o aspecto da atestação no testemunho. Quando nos referimos à atestação, enfatizamos a experiência de suportar no próprio corpo e existência limites que nos colocam diante da fragilidade do si mesmo na relação com o mundo.

Trata-se de enfatizar, na experiência pessoal, as tensões e dores produzidas por uma formação biopática, que nutria minha experiência de cisão mente e corpo, gerando um encorajamento diante da própria Vida, apontando aspectos significativos que auxiliam na percepção – não apenas neste “lugar de educando”, mas no próprio espaço que também ocupo hoje de educador – da experiência de sofrimento em nossos espaços institucionais de formação e as vias de escape, que nem sempre são geradoras de potência.

Como esta própria experiência não se dá em um mundo unicamente objetivo, bem como uma realidade educacional dissociada da cultura antívida, esta experiência ganha contornos pessoais em minha própria singularidade, compondo uma crítica íntima, que revela a tessitura progressiva de um modo de resistência ética da Vida em nossa cultura.

A atestação tem, portanto, o objetivo de relevar aspectos que muitas vezes são invisibilizados, mas que põe em xeque a Vida, os valores e a própria dignidade e integridade humana.

Aqui, a dimensão da fé surge como uma experiência vincular de confiança inerente à Vida, que oferta uma compreensão profunda de enraizamento na realidade, em contraponto a uma noção eletiva de crença (como uma operação cognitiva que se figura como escolha pessoal) ou uma orientação cartesiana racionalista fundada em uma falsa razão que ofusca as motivações emotivas inconscientes, que dão significado a realidade.

A fé é também entendida aqui como basilar não apenas do vínculo com a realidade de si mesmo e do mundo, mas como essencial ao vínculo educativo, ao ambiente e a relação humana segura e confiável.

No polo da individuação, relações reparadoras têm auxiliado na reintegração do si mesmo. Minha vida conjugal e os vínculos pedagógicos que trouxeram luzes para um caminho ético, no qual há um horizonte alargado da educação, permitiram-me progressivamente uma formação não apenas do ponto de vista profissional ou técnico, mas essencialmente humano.

Compartilho minhas experiências na formação em Análise Bioenergética e as mudanças produzidas em mim mesmo como pessoa e em minha prática profissional pedagógica. Aqui o amor surge como questão, servindo de horizonte para o conhecimento. Mais do que uma razão perversa de racionalismo, o amor é a emoção essencial da Vida, transforma-se em um modo de conhecimento íntegro e sensível, *self*-centrado, que não dissocia o sentido da existência da busca pela verdade no próprio ato Vivo do cotidiano pedagógico.

No capítulo em que trato da atestação, os dados apresentados estarão centrados numa narrativa testemunhal, que busca evidenciar caminhos de maior aproximação ou distanciamento de minha experiência pessoal com a Vida Viva, em busca de uma progressiva integridade. Assim, tomo minha memória e os eventos duradores que continuam vivos em minha subjetividade como ilustrativos desta experiência de estudo de si mesmo.

Já no quinto seguinte, que se dedica ao polo da individualidade, apesar de continuar adotando uma narrativa testemunhal, tenho o apoio do testemunho de Janaína, minha esposa, para atestar nosso vínculo conjugal, e o de Jayme, meu terapeuta, mestre-formador e padrinho, que compartilha sua visão sobre mim e meu processo formativo em Análise Bioenergética.¹

Nesse contexto, apoio-me também em alguns conceitos e visões próprias da teoria de Wilhelm Reich e Alexander Lowen para construir minha análise e definir tais axiomas para uma pedagogia da Vida.

No último capítulo, abordo o terceiro aspecto de nosso estudo testemunhal, chamado de polo da exterioridade, que trata da recepção do testemunho por testemunhas. Neste contexto, é o tema da liberdade que nos guia.

Apresento, inicialmente, algumas experiências e dilemas da Vida docente na universidade e, em seguida, compartilho experiências de fracasso de uma Pedagogia da Vida. Para uma destas experiências, apresento na íntegra um documento que recebi de vinte educandos de uma turma para a qual ministrei uma disciplina, criticando e desqualificando meu modo de trabalho, entendendo-o como inadequado ao ambiente acadêmico. A única coisa que foi retirada do documento foram as assinaturas dos vinte estudantes, bem como o nome do professor que ocupava na época a coordenação do curso de Psicologia e foi o destinatário do documento – como uma forma de preservar o anonimato e a integridade de todos aqueles que participaram deste evento. A única exceção é de uma educanda que fez um relato *a posteriori* de nossa relação pedagógica e optou por deixar seu primeiro nome na pesquisa. Diferente de outras, com quem não tive contatos posteriores, com esta educanda foi possível reparar nosso vínculo. Tentei contatar outros ex-estudantes, com quem tive relações pedagógicas difíceis por questionarem ou criticarem meu modo de trabalho: uma outra ex-educanda, que havia declarado na época de nosso convívio sua divergência em relação a minha pedagogia, se

¹ Pierron (2010) destaca, neste polo da individualidade, as figuras do amigo, da esposa/o e do pai/cuidador como alteridades que confirmam o testemunho na própria Vida compartilhada.

disponibilizou, a princípio, a ajudar. Cheguei a enviar dois *e-mails* após um encontro físico, no qual a convidei. Como não obtive retorno, não quis seguir insistindo.

Acredito que este limite de aproximação reforça o rigor deste método de pesquisa por mim adotado, pois o testemunho implica um aprofundamento pessoal na relação, o qual não ocorre sem disponibilidade¹. O próprio testemunho, por sua fragilidade, necessita de uma comunidade atestadora, que só pode existir à medida que preserva um vínculo existencial com a testemunha². Definitivamente, me desapeguei do rigor acadêmico da prova clássica, experimental, empírica no sentido estrito do termo, para me vincular a um rigor existencial de um comprometimento incondicional com a verdade, que se clareia na medida em que o percurso é trilhado com honestidade e respeito.

Nos termos de Nicolescu (1999, p. 131), “O rigor é, antes de mais nada, o rigor da linguagem na argumentação baseada no conhecimento vivo, ao mesmo tempo interior e exterior (...).” Assim, o rigor por mim adotado se ocupou com a qualidade da presença do outro, buscando uma relação autêntica, respeitando aquilo que o outro tem de mais profundo em si mesmo e buscando uma comunicação efetiva, sem manipulação.

Desta forma, procurei cuidar da qualidade relacional do vínculo constituído com os colaboradores do campo, permitindo um ambiente de onde emergiu um diálogo aberto e sincero, no qual a principal expectativa era compartilhar a verdade de/para si. Mesmo sabendo que esta verdade escapa em sua totalidade na tentativa de objetivá-la, assim como se atualiza em movimento ininterrupto, entendo que ela (a verdade do sujeito) traz no bojo a liberdade, que, para além da arbitrariedade das situações e escolhas, reside justamente na necessária singularidade da ação.

Em seguida ao episódio de fracasso, procuro apresentar alguns testemunhos de educandos com quem pude trabalhar de modo mais profundo, sendo possível ver efeitos significativos desta pedagogia na própria Vida íntima e profissional deles.

¹ Cf. NICOLESCU, 1999.

² Cf. PIERRON, 2010.

Estes testemunhos são de educandos com quem convivi ao longo de meus quatro anos de docência na Universidade Federal de Vale do São Francisco (UNIVASF). Estudantes de graduação e pós-graduação da UNIVASF, bem como profissionais da rede de saúde local egressos de nossa instituição. Todos eram das áreas de saúde, em sua maioria do curso de Psicologia. Com todos eles/as, tive alguma relação ou em sala de aula ou em projetos de extensão e pesquisa. A todos eles/as foram solicitados, de forma voluntária, a escrita de relatos-testemunho em formato de texto, com o intuito de expressar o que houve de significativo em nossa relação pedagógica educativa. Contudo, o formato do texto não foi preestabelecido. Também não foi definido um limite (mínimo ou máximo) de linhas ou páginas para o relato-testemunho, nem foi ofertado nada em troca¹.

O critério para o convite foi o fato de termos passado por algum convívio pedagógico prévio e ainda preservarmos algum laço, seja via redes sociais ou pelo próprio compartilhar do contexto universitário, já que alguns ainda eram estudantes de graduação ou pós-graduação no período da estruturação dos dados da pesquisa.

O número de testemunhos não foi definido *a priori* e, à medida que me encontrava física ou virtualmente com os estudantes que eu havia tido relações pedagógicas consideradas significativas, pude fazer convites para que eles participassem. Assim, vinte estudantes foram convidados de modo mais pessoal, já que, a princípio, cheguei a enviar um convite mais geral de colaboração e não obtive bons resultados com isto². Destes, apesar de todos/as terem sinalizado de forma positiva, apenas quinze me

¹ Não solicitei relatos-testemunho para pessoas que se engajaram em formação específica de Psicologia Corporal até o período da coleta. Como também não solicitei de pessoas que mantinham alguma relação de dependência de trabalho na época (a exemplo de estudantes bolsistas em pesquisa ou que estivessem em sala de aula, dependendo de alguma nota minha no momento).

² Este convite mais geral foi feito para uma turma de Psicologia. Como havia ministrado aulas por três semestres para a turma (a única na qual dei aulas por um período tão vasto na UNIVASF), enviei o convite para seu e-mail geral. Apesar de ter obtido respostas cooperativas, não conseguir obter nenhum material antes que passasse a me comunicar individualmente com aquelas pessoas que inicialmente aceitaram colaborar com o estudo.

retornaram com o material pedido. Após o aceite, determinei, conjuntamente com cada colaborador, um prazo para a entrega do material, que me foi enviado pelo/a colaborador/a via correio eletrônico ou mensagem, através de *site* de rede social.

No entanto, nem todas as pessoas enviaram no prazo acordado, o que fez com que o prazo fosse restabelecido. Assim, alguns testemunhos foram enviados com cerca de duas semanas após o pedido, outros chegaram a durar cerca de cinco meses. Estabeleci uma prática de, por até duas vezes, restabelecer com a mesma pessoa um novo prazo de entrega do testemunho, quando esta pessoa apresentava alguma justificativa que impossibilitava a entrega e ela se mantinha disposta a seguir colaborando com o estudo. Caso não fosse encaminhado o material após estes dois novos intentos, eu encerrava meus esforços em tentar obter o testemunho e de estimular a participação voluntária.

Outro fator que contribuiu para que a coleta dos testemunhos se estendesse foi que, após ler os textos, voltei a contatar o/a colaborador/a e pedir para, se possível, continuar o texto, incluindo algumas memórias adicionais que auxiliassem na compreensão e aprofundamento. Boa parte deles/as respondeu positivamente a essa demanda, encaminhando materiais complementares (um segundo testemunho) ou acrescentando mais dados no corpo textual do primeiro testemunho.

Todo esse material foi coletado entre o período de setembro de 2014 a fevereiro de 2015¹. Ao final deste período, percebi que o conjunto do material recebido pelos quinze colaboradores já trazia uma riqueza valiosa de elementos para o problema enfrentado em minha tese, encerrando a coleta.

Os testemunhos destes/as colaboradores funcionam, metodologicamente, como o polo de exterioridade da investigação, uma espécie de validação, por uma “comunidade atestadora” (PIERRON, 2010), da fenomenologia do testemunho descrita ao longo desse trabalho.

¹ Quando for o caso, ao apresentar os materiais farei a discriminação dos que foram ampliados em um segundo momento a partir de um diálogo que traçamos e ao qual estimei que fossem incluídos mais dados.

Dei nomes fictícios às testemunhas com fins de preservar a intimidade destas pessoas, que colaboraram voluntariamente. No caso dos testemunhos de Janaína e Jayme, não houve uma preocupação em ocultar identidades, pelo próprio compromisso ético com a Vida de cada um deles. Mas também procurei preservá-los do excesso de exposição.

A todos/as, com nomes verídicos e fictícios, questionei individualmente se poderia apresentar as partes dos testemunhos expostas neste livro, bem como expor seus nomes. Assim, foi com o devido consentimento e colaboração de cada um/a desta comunidade que expusemos o material nesta tese.

Para não tornar extenso e repetitivo ao leitor, por mais que para mim tenham singularidade e beleza cada um dos testemunhos recebidos, optei por expor oito testemunhos através de fragmentos, apontando questões gerais que este material coletado suscita. Outros seis testemunhos foram preservados na íntegra, sem alterar ou cortar partes, para ser o mais fiel possível ao material recebido. Houve apenas alguns tratamentos ortográficos, quando se fizeram necessários. Um dos testemunhos recebidos, por abordar uma experiência educativa que não tratava diretamente de nossa relação pedagógica, mas sim da experiência do educando com outro professor, optei por não utilizar.

Compartilho com esta comunidade o esforço para aprofundar os laços humanos em sua potência e fragilidade na experiência educativa. Ela me permitiu visualizar meu lugar de mediação e transmissão viva, que não se furta a questões humanas essenciais presentes na busca pela integridade de mente e corpo, pessoal e profissional, no interior da própria formação acadêmica.

Além da apresentação dos relatos-testemunhos, procuro estabelecer algumas reflexões acerca da liberdade como mais uma questão viva, que nos liga à Vida em sua potência e faz da educação um processo de formação progressiva de si mesmo. Ao penetrar em nossa Pedagogia da Vida, que direciona o meu fazer e a minha existência a partir da encarnação e atestação da *fé*, do *amor* e da *liberdade* ao longo dos capítulos da tese, quero destacar que estes axiomas indicam meu esforço como educador para integrar a mim mesmo em ato vivo na existência cotidiana da experiência

formativa. A *fé*, o *amor* e a *liberdade* surgem como o “horizonte absoluto” em que se movimenta criativamente, em cada ato vivo, esta pesquisa, servindo de balizadores da meta educativa de uma pedagogia que nutra uma ética da Vida Viva.

O modo como este trabalho foi construído tem uma finalidade didática. Os temas são apresentados e discutidos através do testemunho, que segue, por vezes, caminhos mais ou menos temporais, em diálogo com determinados aspectos teóricos conceituais que se aportam. Assim julguei ser mais fácil de apresentá-los aos leitores, procurando dar destaque ora a um aspecto ora a outro.

Este me parece ser tanto um limite pessoal do autor que aqui testemunha como do próprio recurso da escrita acadêmica. Contudo, no plano real da Vida, estes aspectos todos apresentam-se de modo entrelaçado, intimamente ligado uns aos outros, fazendo-se sentidos justamente por estas interposições, impossíveis de serem separados sem ser já um distanciamento da experiência, uma artificialidade que se descola da existência.

Atestando fé na Vida: do encorajamento ao enraizamento na realidade de si mesmo

A Vida humana tal como compreendo existe apenas no corpo, assim, tudo que se vive, sente, pensa e age segue uma relação íntima com o corpo que habitamos. Apesar do corpo ser uma unidade, culturalmente é possível, e até habitual, viver uma experiência de cisão e dualidade entre corpo e mente, matéria e espírito, imanente e transcendente.¹

Esta dualidade biopática é um resultado prático do que entendo por um *descaminho da fé* – podemos percebê-lo em nossa realidade social e íntima de hoje. Somos inevitavelmente invadidos pelo medo, pela desconfiança e insegurança. Instauramos regras que têm o objetivo de nos proteger. Desperdiçamos boa parte de nossa energia procurando controlar e nos defender do imponderável da Vida ao invés de nos abirmos para ele.

Uma *ilusão profunda* marca muito do *modus operandi* de nossa cultura. *Crentes* de que nos salvaremos e teremos uma Vida mais confortável e agradável com o desenvolvimento tecnológico e científico, ferimos nossa própria humanidade ao negligenciar princípios em favor de meios.

Para Reich, um grande vilão de nossa condição humana é um *abismo*, muitas vezes intransponível, entre “o *sonho* da Vida e a capacidade do homem viver a Vida” (1999, p. 78), que se traduz em um imobilismo que aprisiona a Vida: “Quando a alma e o corpo se tornam rígidos, todo o movimento é penoso” (ibidem, p. 80).

As couraças no corpo são a expressão concreta desta ilusão e de nossa precária fé². Falta-nos confiança até nas pessoas mais próximas, pelas quais nutrimos intensa afeição. Ficamos descrentes com a sociedade e o mundo, que se revela cada vez mais ameaçador apesar de nossos esforços civilizacionais de ofertar maior conforto à humanidade. Falta-nos fé em nós mesmos. Desconfiamos de

¹ Cf. REICH, 2004; LOWEN, 1982.

² Cf. REICH, 1999.

pensamentos, sentimentos e sensações – vigiamos temerosos nosso próprio eu, desconfiamos de nossa Natureza.

Este capítulo procura tratar deste dilema do medo da Vida a partir da atestação da fé na Vida, apesar de toda uma realidade de cultura descrente. O polo de atestação em uma fenomenologia do testemunho é a “afirmação explícita pelo si de um absoluto capaz de mobilizá-lo, capaz de coordenar sua vida interior e seu engajamento, iniciando-se pela recusa” (PIERRON, 2010, p. 257). Este é o percurso que iremos seguir adiante. O absoluto que iremos nos dedicar é a fé.

Contudo, vale lembrar que nem Pierron nem nós (aportados no pensamento reichiano) acreditamos em um absoluto estático. Ele é movimento vivo, que se faz através do testemunho encarnado na própria existência. E a afirmação da fé é igualmente uma recusa da Vida encouraçada, que se traduz essencialmente por um medo da Vida – uma falta de fé que obnubila uma realidade mais profunda acerca da existência.

Deste modo, tenho a intenção de evidenciar minha experiência de *cisão* no processo de formação acadêmica e humana, destacando o “*encouraçamento*” do corpo, por conseguinte, um desvio biopático, antvida que limita a própria Vida. Lembremos que, de uma maneira geral, a Vida em Reich é a existência em liberdade de movimento e criação, uma fluidez natural que nossa cultura tende a bloquear, reprimir ou tentar controlar. A couraça é uma expressão resultante deste conflito.

Antes de adentrarmos propriamente no testemunho, considero válido apresentar minha compreensão acerca dos conceitos que serão centrais para uma melhor compreensão da narrativa: a fé, o enraizamento (*grounding*) e a couraça. Passemos a nos dedicar um pouco a cada um deles, bem como a sua tessitura.

Entendo a fé como um aspecto ontológico, o que diverge radicalmente do que habitualmente tem se definido com uma crença cognitiva. Ter fé, neste estudo, não pode ser entendido de modo pragmático, como sinônimo de mistificação, ignorância ou simplesmente um aspecto contingencial na Vida de parcela da humanidade; uma mera escolha por motivações diversas.

De uma maneira geral, a fé é entendida aqui como a consciência corporal da dimensão vincular com a Vida, que se traduz por uma compreensão mais profunda e íntegra da realidade, bem como uma confiança perene em si mesmo, nas relações e no mundo. Não ter fé é estar inseguro, desconfiando de si mesmo (de suas sensações e sentimentos), bem como dos outros nas relações estabelecidas e, em última instância, duvidar da própria Vida. Esta definição de fé adotada aqui foi influenciada pelo modo como Lowen e Reich a apresentam.

Para Lowen, a fé deve ser entendida como uma “postura corporal” ao invés de um sistema de crenças. É uma atitude de “aceitação inconsciente da integridade inerente a seu mundo” (LOWEN, 1995, p. 201). Assim, a fé “precisa ser definida como um estado que o indivíduo se abre e permite que a excitação natural flua através de seu corpo” (ibidem, p. 204). A fé, nos termos que Lowen propõe, é uma experiência espiritual *presentificada* no corpo, que desperta para uma compreensão profunda em sua singularidade.

Reich ressalta que o “poder da fé” se traduz por manter contato com o que se passa a volta; ter plena sensação do corpo e não sustentar em segredo uma carne frustrada e perniciosa; age-se com toda a potência da força vital, compreende o som e distingue os grãos e alimentos da natureza. Deste modo, ter fé é estar vinculado em ato vivo na natureza mais ampla, a partir do próprio corpo¹.

Assim, para experienciar a fé, é necessário estar vinculado ao próprio corpo e à natureza. Este modo de vinculação tem sido

¹ Cf. REICH, 1999. É interessante destacar que, ao abordar a fé, estamos evidenciando um segundo paradigma do pensamento reichiano e pós-reichiano. O paradigma pulsional pode ser entendido como o primeiro, foi apresentado no capítulo introdutório da tese. De modo sucinto, refere-se à dimensão energética (orgônio / bioenergia) do pensamento funcional reichiano e à compreensão fundamental da Vida como movimento ininterrupto de pulsação (expansão e contração) definem este primeiro paradigma. O segundo refere-se ao paradigma vincular/relacional e baseia-se na compreensão do padrão de vínculo nas relações e suas repercussões na experiência de segurança ou insegurança consigo e os outros. Estes paradigmas são fortemente influenciados pelos estudos psicanalíticos freudianos e pós-freudianos, bem como da própria Análise Bioenergética e de estudos no campo das neurociências que tratam de trauma (TONELLA, 2008; WEIGAND, 2005).

definido como enraizamento (*grounding*¹), um conceito central da teoria loweniana e de outras escolas pós reichianas.

O *grounding* (enraizamento) é igualmente compreendido como uma postura corporal (estar com os pés no chão, em contato com a terra, apoiado em suas próprias pernas e pés) e uma disposição diante de si e do mundo (estar em contato e conectado com a realidade de si mesmo e do mundo). Lowen comenta: “*grounding* representa o contato de uma pessoa com as realidades básicas de sua existência” (1985, p. 23). Estar em *grounding*, essencialmente falando, é estar conectado com si próprio e o mundo de modo íntegro, trabalhando as cisões e a sobrecarga da Vida em si mesmo.

Por mais simples e óbvio que este conceito de *grounding* possa parecer, o que Lowen nos diz – assim como constatamos em nossa experiência de trabalho – é que é muito comum as pessoas estarem desconectadas de seus corpos, apesar de existirem neles, bem como do próprio chão que pisam e que dá sustentação para toda Vida humana. Os sentimentos e sensações físicas são de difícil acesso à consciência, e a ideia de que o homem é “um caso à parte” da natureza contribui para o desenraizamento.

Estar em contato com a realidade de nós mesmos é desafiador e transformador à medida que nos traz uma experiência profunda acerca da Vida, uma confiança perene, que nos possibilita aproximar-nos da integridade inerente a nossa natureza primária. O *grounding* possibilita esta conexão com a realidade por uma fé na Vida, partindo do próprio corpo.

Contudo, para estar em contato conosco mesmos precisamos lidar com as cisões do mundo em nosso próprio corpo. Estas cisões protegem do medo da Vida e caracterizam-se por certa dissociação e desenraizamento bem como por fraturas existenciais que cindem o corpo, anestesiam-no de sensações e sentimentos. Isto pode ser chamado de couraças no pensamento reichiano.

¹ *Grounding* é um conceito central da Análise Bioenergética, presente em todos os livros de Lowen, além de também adotado por outras escolas pós-reichianas, como no caso da Biossíntese, de David Boadella (1992). A dissertação de mestrado de Odila Weigand (2005) é dedicada a refletir sobre o conceito de *grounding* em sua evolução e complexidade. É um trabalho bem estruturado para quem deseja aprofundar a compreensão sobre este conceito e sua importância no campo do pensamento pós-reichiano.

Essa cisão nos diversos níveis postulados tornou-se perceptível ao olhar clínico de Reich através do conceito de *couraça*. As couraças são entendidas como bloqueios criados pelo organismo para defender-se de situações e experiências ameaçadoras da realidade externa e interna do sujeito que limitam a integridade do humano. Elas constituem-se no plano instintivo/pulsional, fisiológico/orgânico, psíquico/mental emocional. A couraça não pode ser definida, de modo simplista, como um aspecto negativo por gerar imobilidade e limitação, uma vez que a sua constituição exerce também uma função de proteção e defesa entre os mundos interno e externo da Vida.¹

O corpo, para Reich², se constituía de uma anatomia sutil (energética) própria. Ele desenvolveu esta visão através de suas observações clínicas colhidas ao longo de mais de vinte anos de trabalho, iniciado no ciclo psicanalítico vienense (junto a Freud, Jung, Ferenczi e Adler). Constatou, a olhos nus, os bloqueios energéticos expressos por inibições ou limitações afetivas inscritas na estrutura esquelético-muscular dos corpos, bem como dedicou-se às pesquisas laboratoriais com microrganismos celulares, já que também investigou experimentalmente a natureza da energia presente no corpo humano.

Reich, à medida que aprofundou sua prática clínica, passou a perceber em seus clientes uma indissociabilidade entre suas disposições existenciais (para as quais ele cunhou o termo *caráter*) e disposições físicas. Isto se tornava mais evidente quando um cliente expressava suas emoções (como a raiva, o medo e a tristeza) alterando a coloração e a temperatura da pele, bem como a profundidade da respiração, por exemplo, sinalizando, desta forma que havia um fluxo energético perceptível como um evento corporal mais ou menos sutil. Era perceptível também uma hipertonia muscular quando havia bloqueio expressivo das mesmas emoções, que não eram entendidas como eventos meramente

¹ Cf. REICH, 2004; ALMEIDA, 2012; DADOUN, 1991.

² Cf. REICH, 1999.

psíquicos, mas movimentos qualitativos da totalidade do organismo vivo.¹

A esta tensão tônica muscular Reich nomeou-a como couraça. E comenta:

Eu tinha que romper com antigas ideias a respeito da conexão corpo-mente se queria entender estes fenômenos. Não eram “resultados”, “causas” ou “manifestações acompanhantes” de “processos psíquicos”, eram simplesmente os próprios fenômenos, no campo somático. (REICH, 2004, p. 231)

O caráter do sujeito (disposição existencial) constituído ao longo da Vida, principalmente a partir dos primeiros anos de existência, era o resultado de uma ação total do organismo para desenvolver-se diante das condições adversas na relação entre os mundos interno e externo. Via de regra, o caráter ao se formar, desenvolve couraças específicas, como uma necessidade diante das condições existenciais. É um modo de defesa da hostilidade do mundo externo (família, escola e outras relações sociais). Assim, ambigualmente, temos, por um lado, a couraça como necessária à sobrevivência e desenvolvimento do sujeito, e, por outro lado, o fato de que a mesma gera limitações à própria Vida, impedindo a expansão criativa e gerando atitudes antívida².

Os fluxos energéticos espontâneos bloqueados em couraças, expressos na respiração curta e restrita, no enrijecimento ou flacidez muscular e tensões crônicas em partes localizadas do corpo, eram manifestação física da couraça, que no plano psíquico emocional e mental bloqueava pensamentos, memórias e emoções ameaçadoras e no plano pulsional limitava a Vida vegetativa do organismo. Para Reich a presença de couraças denota o desenvolvimento de personalidades (caráter) secundárias, que foram necessárias para preservar a Vida.³

Duas expressões reichianas são adotadas para ressaltar este sujeito mediano, aprisionado em suas couraças no próprio corpo,

¹ Cf. REICH, 1998.

² Cf. ALMEIDA, 2012.

³ Cf. REICH, 1998, 2004.

amedrontado em sua disposição existencial diante da Vida e emaranhado nos laços institucionais de imobilismo que, muitas vezes, fere, mata ou limita a própria Vida em sua potência amorosa e criativa.

A primeira expressão, *homo normallis*, é usada para destacar características comuns a todos estes sujeitos: uma disposição para “evadir ao essencial” e uma “insensibilidade”. Este *homo normallis*, que, para Reich, foge da verdade de si mesmo, em uma camada superficial é um sujeito bem ajustado socialmente, “com mentalidade convencional” (2004, p. 368), mas, em uma “camada intermediária” de sua existência, quando distante de sua Vida no lar ou no escritório, entrega-se a promiscuidades e práticas violentas. Por meio da couraça enrijecida, o *homo normallis* bloqueia a sua percepção do funcionamento básico de seu organismo.¹ Com o termo *pequeno homem* ou *Zé Ninguém* (2001), modo como foi traduzido para o português em uma de suas obras, Reich ressalta como este *homo normallis* não é apenas o outro, mas está presente em todos nós, quando agimos de modo pequeno, temeroso, alimentando o nosso próprio encorajamento e aprisionando a Vida em sua potência de flução em nós mesmos e na vida social.

De modo concomitante ao seu trabalho clínico, Reich expandiu seus diálogos para os principais problemas sociais enfrentados em sua época, observando os regimes políticos (o imperialismo, fascismo, o comunismo, o socialismo e o capitalismo), as instituições de base da sociedade (a família, a religião e escola), as grandes guerras mundiais e o modelo científico de sua época². Em todas estas esferas ele pôde observar comportamentos antvida, nos quais ele reconhecia atitudes e modos de organização que inibiam a expressão da natureza primária humana: “no encorajamento rígido e crônico do animal humano, encontramos a resposta para a pergunta sobre o seu enorme ódio destrutivo e o pensamento místico-mecanicista” (2003, p. 131).

¹ Cf. REICH, 1999, 2004.

² Cf. REICH, 1981, 1988, 2003, 2004.

Aqui podemos ver como a noção de couraça também serve para uma crítica social mais ampla. Este ensinamento reichiano desloca a couraça de uma exclusiva manifestação individual no corpo humano para uma dimensão social mais ampla, no “corpo da cultura”, que cria blindagens e barreiras, que ambigualmente esforça-se para defender determinadas condutas, valores e normas que limitam a expansão da Vida. Dadoun (1991), um dos biógrafos de Reich, aponta como a noção de couraça nos permite construir uma crítica sobre um “adestramento cultural”. Neste sentido, boa parte de nossa educação, revestida por uma couraça cultural antivida, serve mesmo como uma deseducação humana. Reich nos diz: “O imobilismo do homem encouraçado resulta no imobilismo das nações e das culturas” (1999, p. 80), restringindo a própria Vida em sua ação libertária, criadora e amorosa.¹

A consequência do encouraçamento social, expressa no *homo normallis* ou no *pequeno homem*, representa uma grande ameaça à Vida na esfera tanto íntima quanto em amplitude social, que culmina no que Reich chamou de Peste Emocional:

A expressão peste emocional não é depreciativa. Não tem uma conotação de má vontade consciente, degeneração moral ou biológica, imoralidade etc. Um organismo cuja mobilidade natural foi continuamente dificultada, desde o berço, desenvolve formas artificiais de movimento. Coxeia ou anda de muletas. Do mesmo modo, um homem atravessa a vida com as muletas da peste emocional quando as expressões autorreguladoras naturais da vida são suprimidas desde o nascimento... A peste emocional é uma biopatia crônica do organismo. É uma doença endêmica, como a esquizofrenia ou o câncer, com uma diferença: manifesta-se essencialmente na *vida social*. A esquizofrenia e o câncer são biopatias que podem ser consideradas resultantes da devastação produzida pela peste emocional na vida social. Os efeitos da peste emocional podem ser vistos no organismo humano, bem como na vida da sociedade... Explosões epidêmicas da peste emocional

¹ Vale destacar que Dadoun (1991) e Albertini (1994) nos lembram que esta visão reichiana de couraça retoma uma discussão ontológica, na qual Reich coloca os problemas sociais da atualidade não como a origem das couraças, mas sim como produto, desde que homem, ao ter consciência de si, temeu a vida e operou a primeira ruptura. Reich procura dar uma datação de aproximadamente seis mil anos atrás e associa o fim do matriarcado e a ascensão do patriarcado e de todo um desenvolvimento cultural que se desviou na natureza (REICH, 2003, 2004).

manifestam-se em irrupções violentas e disseminadas de sadismo e criminalidade, em pequena e grande escala... Se não considerássemos a peste emocional como uma doença no sentido estrito da palavra, correríamos o risco de mobilizar a polícia contra ela, em vez da medicina e da educação. (REICH, 2004, p. 461).

Sem querer limitar o uso ou dar um sentido único a noção de couraça¹, no contexto desta pesquisa, centrada na educação e formação humana, adotamos a couraça operacionalmente para evidenciar um corpo, igualmente de sujeito e cultura², que habita um contínuo ambíguo de postura defensiva e limitada diante da Vida; com um *modos operandi* cindido, fraturado entre o sensível e o cognoscível, entre o subjetivo e o objetivo, entre o interno e o externo, entre o autômato e o criativo, entre a vida aprisionada e a Vida Viva.

Feita uma apresentação inicial dos conceitos centrais que adotamos neste capítulo, pretendo, através de algumas memórias testemunhais, destacar minha experiência de encorajamento e uma progressiva retomada da fé em minha Vida por uma busca de

¹ Ao colocarmos nossa definição de couraça, reconhecemos a complexidade deste conceito. Para ser melhor compreendido, recomendo a dissertação de mestrado de Almeida (2012), que tem como objetivo discutir a noção de couraça, as influências teóricas do pensamento reichiano para construção deste conceito, bem como a evolução do conceito.

² Este caráter indissociável de sujeito e cultura é um traço marcante do pensamento reichiano e reforça o próprio mérito de uma metodologia de pesquisa que intenta aprofundar a experiência subjetiva por meio do testemunho por ser este o caminho único de transformação não apenas pessoal, mas social. Os estudos de Johnson (2012, 2013) são particularmente significantes neste aspecto, na medida em que aprofunda sua reflexão desta paradoxal noção de corpo como cenário principal das lutas de transformação simultaneamente íntimas e sociais. Quanto mais nos aprofundamos no corpo, adentramos paradoxalmente na singularidade e na totalidade – uma trama de indissociabilidade dos processos corporais, sociais e espirituais da vida. Além de seu próprio testemunho (2013), toma também a biografia de Gandhi como um exemplo de ativista político e espiritual, que tinha em seu corpo as principais lutas para libertação de sua nação e a busca profunda pela verdade. Neste aspecto, o autor relata que simples ações cotidianas, práticas corporais orientais associadas às curas com água e terra, jejum, alimentação vegetariana e fitoterapia eram recursos ativos da luta contra o colonialismo inglês. Johnson nos diz a respeito de Gandhi: “Sua atenção rigorosa teve o propósito de fortalecer o revolucionário para os grandes desafios de resistência à violência” (2012, p. 36). Em seguida, Johnson afirma que a impossibilidade de viver a liberdade em nossa sociedade está enraizada no corpo humano.

enraizamento a partir de minha própria experiência de Vida, destacando suas relações com minha formação educacional, profissional e acadêmica.

A. Do desenraizamento no corpo fraturado

No final de meus estudos no segundo grau, quando me encontrava no terceiro ano, às vésperas do vestibular, eu já estava dando sinais de que a Vida, tal como se apresentava, estava beirando ao insuportável. A ambiguidade desta experiência residia no fato de não ser consciente, para mim, o insuportável vivido naquele momento. Minhas atitudes de transgressão e risco ocorriam de modo autômato, apontando para uma falta sentido na Vida – aprisionado em uma espécie de “atrofia dos próprios órgãos da Vida Viva” (REICH, 1999, p. 07).

Meu nível de ansiedade (ou melhor seria dizer minha evasão sobre mim mesmo refletida na incompreensão sobre o que vivia) não permitia que eu pudesse assistir às aulas na escola com tanta regularidade quanto me era exigido (assim como para qualquer adolescente “*normallis*”), pois não conseguia estar presente na sala de aula. Vivía pulando o muro do colégio.

Meu desconforto íntimo coexistia com o desconfortante modo de educação escolar “*normallis*”. Assim, era duplamente difícil conseguir ficar uma manhã inteira sentado em sala de aula me dedicando a coisas que não faziam sentido para mim naquele momento. Por mais que houvesse bons professores, qualificados tecnicamente para aquele trabalho, as turmas eram enormes (com cerca de quarenta ou mais estudantes) e o vínculo humano, secundário nas relações institucionais, estava pulverizado fragilmente diante das exigências de conteúdos temáticos em um ensino de qualidade pré-vestibular. Meu corpo indócil carecia de movimento para estar atento e presente, de modo que a disciplina de contenção do corpo em cadeiras e mesas mostrava-se como mais uma face, igualmente insustentável, deste modo *normallis*.

Lembro que a única aula que me convidava a permanecer era de literatura – acredito que a atitude do professor, que habitualmente recitava poesias e realizava alguns esquetes teatrais,

bem como os temas, que abordavam eventos da Vida e indagações existenciais, convocavam intimamente minha presença, tão fugidia.

Na época, eu fazia uso diário de tabaco, maconha e álcool, além de alguns outros psicoativos, de modo mais esporádico. Sempre havia companhias para estas práticas. Dificilmente pulava o muro da escola sozinho e, lá fora, tinha sempre uma turma, que nem entrava na escola. Comprovando que eu não estava sozinho em minhas angústias, sempre havia companhias tão “perdidas” quanto eu.

Assim, muitas vezes trocava a sala de aula pelo cemitério (local preferido pelo nosso grupo de colegas para fazer uso de psicoativos sem ter o risco de ser abordado por policiais). Era no clima moribundo das tumbas em meio a uma atmosfera mórbida, comum a um cemitério de centro de cidade (com poucas áreas verdes e empilhado túmulos), que, com toda a minha dificuldade, conseguia espaço para me expressar, soltar-me e compartilhar experiências com pares. Muitas vezes, íamos ao túmulo de Chico Science e acendíamos um cigarro de maconha, em reverência e respeito a toda sua crítica e voz social, que em alguma medida traduzia algum sentido de Vida para nós.

Outra tumba sempre visitada era a da menina sem nome. O terreno de seu túmulo era muito maior do que apenas a lápide, pois tinham dezenas de réplicas de partes de corpo espalhadas (um braço ou perna, por exemplo), assim como pequenas casinhas feitas em madeira ou em algum outro tipo de material sólido. A história que aprendemos desta menina sem nome foi que ela morreu assim que nasceu, antes de receber um nome, e tornou-se um anjo, concedendo pequenos milagres como, por exemplo, a cura de alguma parte do corpo ou a conquista de uma casa própria para seus devotos, que retribuíam decorando a tumba com suas conquistas.

Outro lugar muito querido pelo nosso grupo era um sarcófago, mais luxuoso e confortável, de um padre que havia sido enterrado por lá. Neste túmulo, que tinha cobertura (para nos proteger do sol) e era anatomicamente confortável, podíamos passar horas sentados, fazendo uso de maconha, bebendo vinho,

conversando. Muitas vezes levávamos dominó e jogávamos inúmeras partidas.

Dizer o que fazia do cemitério um lugar mais atrativo do que a escola para mim e meus parceiros beira o impossível. Por um lado, posso reforçar que eu tinha problemas pessoais, ansiedade e angústias, que me impossibilitavam de conseguir realizar as atividades “normais” da escola. Posso também fazer uma crítica ao modelo pedagógico com suas práticas pouco adequadas à juventude que, ao restringir mortiferamente os afetos e a experiência, contribuiu para que um cemitério se tornasse mais atrativo. Posso também apontar a influência de meus pares. E acredito que inúmeros outros aspectos mais críticos em relação a mim ou ao sistema escolar podem também ser ressaltados. Contudo, acredito que ainda não esgotaria a resposta. Beiramos aqui o inenarrável do testemunho.

Assim, o que me parece mais significativo neste momento é que minhas recordações mais intensas, marcantes e profundas no meu terceiro ano, de fato, não foram em sala de aula, muito menos estudando para o vestibular (“que iria ser o futuro de minha Vida”). Aqui, já havia cifras do quão ilusório seria me apegar a um discurso simplista acerca do valor do estudo e da formação acadêmica de modo genérico, sem levar em conta a experiência, a Vida pulsante. Aqui também é visível um nexo entre o modelo pedagógico escolar e minhas atitudes. Ambas se revelam antívida. Somos partes de um mesmo sistema, que não ampara a Vida, que, por mais que a almeje, teme-a, por não suportar a realidade do si mesmo.

Ainda hoje parece impossível, para mim, responder o que era mais nocivo à minha Vida: entrar na normalidade dos estudos secundários de pré-vestibular ou fazer uso regular de psicoativos em contextos desprotegidos e de modo, muitas vezes, abusivo. Ambas as atitudes se mostram igualmente reações encouraçadas, que geram uma evasão essencial de sentido na Vida. Ambas estão à deriva de um comprometimento existencial, temem a própria Vida, que buscam equivocadamente.

O que há de mais marcante nesta fase de minha existência são estas minhas experiências com colegas. Encontrávamo-nos para “*desopilar*” da Vida. Esta era uma expressão muito utilizada por

nós, *desopilar*. Como traduzi-la? O sentido formal da palavra ajuda¹, mas arrisco outra definição, aproximativa do seu significado para mim. Desopilar era uma espécie de suspensão da preocupação, do *stress* e do excesso de concretude, seriedade e dureza da Vida encarcerada, tal como se apresentava a mim.

Desopilávamos no cemitério, em bares e botecos, que tinham cerveja, vinho e cachaça barata. Desopilávamos na casa de colegas quando não havia adultos ou irmãos “caretas” (que não faziam uso de drogas). Desopilávamos em terrenos baldios, à beira de mangues e praias pouco povoadas.

O sexo também acontecia como uma forma de *desopilar*, em situações mais diversas, já que não tínhamos uma casa disponível com regularidade, nem idade, nem dinheiro para motel. Acabamos experimentando onde era possível e, muitas vezes, não apenas o local, mas a parceira era também a possível².

Eu me esforçava para ter uma relação amorosa e duradoura de namoro, mas, envolto em contextos tão diversos e disponíveis para “desopilar”, tanto eu quanto a namorada que tive neste período, não conseguimos ser um exemplo de fidelidade. Muito menos de um casal que se permitia viver o amor na relação – parecíamos dois jovens perdidos nos iludindo mutuamente na relação por necessidade de ter alguém que nos desejasse.

Estas experimentações sexuais, relembando-as hoje, percebo que pouco ou nada tinham de uma troca amorosa. Apesar de, na maioria dos casos, nutrirmos um desejo pelo outro. Eu refletia em minhas práticas sexuais a minha insegurança interna, que ora mostrava-se reativa ora se refletia opaca, em busca de uma

¹ Os dicionários geralmente trazem duas definições. Uma com sentido transitivo direto (desobstruir (esp. o fígado, para deixar fluir o excesso de bile negra, que supostamente causava mau humor e doenças como a melancolia) e outra com significado pronominal ou transitivo indireto (fazer esquecer ou esquecer as preocupações ou as tristezas; aliviar (alguém ou a si mesmo) das tensões; alegrar(-se). Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/desopilar%20_943980.html>.

² Como Reich (1981) já havia apontado há mais de setenta anos em suas publicações, no final do século vinte ainda estávamos sobre a égide de uma moral sexual rígida. Nossas instituições contribuíam para uma vulnerabilidade dos jovens e das possibilidades de viver experiências sexuais de forma plena e saudável.

ejaculação confundida com orgasmo envolto por minha inabilidade com meu corpo, comigo mesmo e com o outro¹.

Neste cenário, vivia intimamente e convivía com uma variedade de pessoas, sempre me relacionava com um grupo grande de colegas. Porém, verdadeiramente, não tinha intimidade com ninguém. Nem com quem experimentava o sexo. Por mais que me esforçasse (e, no namoro que tive, sinto que me esforcei) havia um bloqueio difuso.

Era fácil trocar piadas, histórias irreverentes, viajar, encontrar-se na noite e ter momentos agradáveis. Mas o limite era o da “*desopilação*”. Nada ia além disso. Este era o limite de minha blindagem, da Vida aprisionada na qual me encontrava cercado de companhias. Ambigualmente, protegia-me, de modo simultâneo, ao que me limitava de aprofundar-me em mim mesmo e no mundo através de um fortalecimento da segurança nos vínculos com outras pessoas.

Sinto que os psicoativos, nesta fase, tinham uma função de “medicalização” da Vida, ajudavam a amenizar, abafar ou blindar, naquele momento, sintomas insuportáveis de ver. O fato de usá-los de modo autômato (ora compulsivo ora impulsivo²) fazia com que eu permanecesse em uma estabilidade de penumbra. O próprio modo como vivia minhas experiências sexuais não era diferente disto, assim como os vínculos de amizade, de familiares e sociais. Todos os laços pareciam seguir na penumbra, cindidos, evadidos de mim mesmo. Igualmente, as instituições e grupos sociais assim se revelavam a mim: obscuros. Tais vínculos, como se mostravam, denotavam o meu desenraizamento de mim mesmo.

¹ Como já pontuado na introdução desta tese, a sexualidade tem uma função central no pensamento reichiano. Em sua obra clássica, intitulada a *Função do Orgasmo* (2004), Reich pontua a clara diferença entre ejaculação e orgasmo e comenta, criticamente, que a maioria dos homens que atendia, apesar de socialmente terem “desempenhos viris invejáveis” em suas práticas sexuais, pouco ou nada sabiam sobre orgasmo e sobre relação amorosa.

² Esta atitude compulsiva ou impulsiva é problematizada por Reich (2004) como uma característica comum a todos aqueles sujeitos controlados por uma orientação externa, por uma falta de sentir e reconhecer a si próprio e à Vida que anima cada organismo vivo. Encouraçados pelas normas culturais moralistas, agimos como autômatos, traindo a própria Vida.

Uma música de Arnaldo Antunes, intitulada *Socorro!*, cantada também por Cássia Eller, tinha forte sentido em mim. A letra, para mim, surgia como um pedido interno de ajuda para poder voltar a sentir, mesmo sem ter clareza:

Socorro!

Não estou sentindo nada
Nem medo, nem calor, nem fogo
Não vai dar mais pra chorar
Nem pra rir

Socorro!

Alguma alma, mesmo que penada
Me empreste suas penas
Já não sinto amor, nem dor
Já não sinto nada
Socorro, alguém me dê um coração
Que esse já não bate nem apanha

Por favor!

Uma emoção pequena, qualquer coisa!
Qualquer coisa que se sinta
Tem tantos sentimentos
Deve ter algum que sirva
Qualquer coisa que se sinta
Tem tantos sentimentos
Deve ter algum que sirva

Socorro!

Alguma rua que me dê sentido
Em qualquer cruzamento
Acostamento, encruzilhada
Socorro! Eu já não sinto nada

Socorro!

Não estou sentindo nada (nada, nada)
Nem medo, nem calor, nem fogo
Nem vontade de chorar
Nem de rir

Socorro!
 Alguma alma mesmo que penada
 Me empreste suas penas
 Eu já não sinto amor, nem dor
 Já não sinto nada
 Socorro, alguém me dê um coração
 Que esse já não bate nem apanha

Por favor!
 Uma emoção pequena, qualquer coisa!
 Qualquer coisa que se sinta
 Tem tantos sentimentos
 Deve ter algum que sirva
 Qualquer coisa que se sinta
 Tem tantos sentimentos
 Deve ter algum que sirva

Um último evento a ser relatado, deste período, ocorreu quando estava na rua, em um calçadão em frente ao colégio, fazendo uso de alguns psicoativos durante o horário letivo. Sem perceber, esbarrei em um cego, que caminhava por ali naquele momento. A muleta que o amparava voou longe. Eu, profundamente constrangido, corri para pegar e devolver a muleta ao seu dono pedindo desculpas pelo ocorrido. Ao entregá-la, o cego me indagou: Quem é o cego aqui?

Sua voz foi penetrante, havia tempos que não escutava algo ecoar dentro de mim tão profundamente. Até hoje, esta memória dura em meus registros internos, e sou profundamente grato por aquele cego, que me fez atentar para minha cegueira, olhar para aquilo que eu me desviava, indagar minha existência preñhe de sentido. De tão absurda a situação (esbarrar em um cego), sua voz soou escatológica em meu interior, foi inevitável não contemplar, naquele instante, minhas couraças, as grades nas quais me refugiava de mim mesmo e da Vida.

Aqui, quero frisar que não há intenção de um julgamento moralista nestes eventos relatados. Esta experiência teve a sua beleza, por mais torta que possa parecer. Foi necessária em minha história carente de sentido. Do mesmo modo, percebo como sua

beleza e necessidade se foram no tempo e me sinto grato por esta passagem.

Entendo que minhas experiências não foram muito diferentes das vividas por outros jovens de minha geração e, talvez, até de outras. Acredito que há muitos pontos em comum, pois partilhávamos ruidosamente deste lugar de falta de fé em nós mesmos, nas relações e na Vida. Encouraçados, desenraizados, vivíamos fraturados, cindidos e prenhes de sentido.

Em meio a esta antvida de desopilamento realizei três vestibulares, sendo dois para instituições públicas. Em cada um deles me inscrevi para cursos diferentes. Meus resultados foram os seguintes: 1) Reprovado em Engenharia Civil, com ponto de corte em Redação (me recordo que estava inspirado pelo tema de desigualdade social e resolvi redigir um texto em forma de poesia – acredito que a fuga da norma padrão me rendeu este corte); 2) Aprovado para o curso de Publicidade, mas não classificado (havia tido uma nota mediana, que não possibilitou estar dentro dos selecionados para o número de vagas disponíveis) e 3) Aprovado para o curso noturno de Psicologia, em uma universidade privada.

Psicologia nunca tinha sido alvo de interesse anterior. Praticamente não havia tido contato com profissionais desta área. Minha família (irmãos e pais) também não. Assim, as informações que eu tinha à época eram mínimas e significativamente estereotipadas. Todavia, decidi ingressar no curso, com o estímulo e apoio financeiro de minha mãe.

Neste início de curso, logo fiz amizade com um colega de sala, que também tinha hábito de usar psicoativos e, durante os primeiros semestres, tínhamos o costume de escapar de algumas aulas para fumar maconha. Depois retornávamos para a sala. Assistir aulas sob o efeito de maconha era, em alguns momentos, estimulante para mim, mas na maioria das vezes me levava a um mundo interior confuso e me afastava do ritmo das coisas que aconteciam ao meu redor. Sentia-me um pouco apático nesta época de início de curso e fui espontaneamente reduzindo o uso da maconha, por medo de sentir-me pior do que estava ao usá-la. Além disso, o álcool era um psicoativo que me deixava mais à vontade para conversar e me divertir, além de ser o mais utilizado

pelos colegas de turma. Tivemos inúmeras confraternizações ao longo do primeiro semestre de faculdade e era recorrente assistir aulas no sábado pela manhã sem dormir, por ter passado a noite toda com alguns colegas da faculdade.

Na sala da faculdade, as aulas aconteciam, habitualmente, com exposições de determinados temas, para os quais eram recomendadas leituras prévias. Havia um volume significativo de leitura, muito maior do que eu estava habituado a ter; além disso, alguns textos também apresentavam uma complexidade de difícil compreensão para mim. Muitas vezes, havia certa monotonia em sala. Os temas eram sem intensidade e sentido para as pessoas. Sentia-me, por vezes, constrangido quando não acompanhava a leitura recomendada ou quando tinha dificuldade em compreender algum tema abordado.

À medida que os semestres foram passando, fui me interessando por diversos temas e, com isto, me identificando com o curso. Em cada semestre que cursava, não apenas eu, mas a turma como um todo, conseguia descrever características bem diversas de docentes. Existiram semestres nos quais tínhamos docentes exigentes, que impunham uma seriedade sobre o campo trabalhado, de modo que naquele assunto apenas o esforço pessoal e o domínio da técnica pudessem ofertar uma segurança. Em outros casos, haviam docentes brandos, que eram dedicados em seu ofício, atentos e solícitos e moderados em suas avaliações e exigências em relação aos discentes. Em alguns casos, tivemos docentes “carrascos”, que alimentavam uma atmosfera de medo baseada em uma relação de domínio e, por vezes, de subjugação e desqualificação – nestes casos, o conhecimento mostrava-se como uma maneira de obter poder e respeito perante os outros em um mundo inseguro. Tivemos também aqueles docentes “geniais”, que por terem um domínio da retórica e do discurso, bem como uma base teórica sólida e consistente em seu campo, nos hipnotizava em suas viagens narrativas, levando-nos a horizontes conceituais e reflexivos que nos deslocavam de nosso ponto de partida inicial.

Uma coisa era comum em todas estas experiências de docência. Sem exceção, mesmo considerando as singularidades, todas as disciplinas tinham uma prática corporal implícita. Todas

também não problematizavam tal prática, muito menos conseguiam apontar criticamente ônus e bônus em tais procedimentos.

Um exemplo que pode ilustrar bem esta questão está ligado à disposição das pessoas nas salas. Existem críticas clássicas da pedagogia freireana acerca disso, que sugerem uma disposição de círculos para favorecer uma educação dialógica. Porém, poucos docentes se lançavam a fazer uma roda e menos docentes ainda conseguiam, ao fazer a roda funcionar, circular a palavra, o diálogo e a coparticipação. De modo que era evidente a pouca valorização da experiência. Esta visão estava habitualmente explícita no modelo de fileiras que ocupávamos em sala de aula, ficando um de costas para o outro e o docente habitualmente à frente, para todos verem.

Esta crítica aponta um aspecto, os limites espaciais na disposição corporal das pessoas, bem como na possibilidade de participação pela fala. No entanto, o que tem maior valor é o fato de todos os docentes com os quais eu tive a oportunidade de ter aulas, bem ou mal, conscientes ou não destes aspectos, conduzirem suas disciplinas majoritariamente deste modo. Para além da limitação do diálogo, havia um modo de educar que se dissociava do corpo, gerando um sofrimento inacessível à maioria dos envolvidos.

Todos nós precisávamos ficar sentados em uma cadeira dura (sem qualquer tipo de acolchoamento) durante aproximadamente cinco horas diárias, cinco a seis vezes por semana. Isto apenas em sala de aula, mas se nos dispuséssemos a fazer a leitura dos textos recomendados pelas disciplinas, poderíamos incluir sentados mais duas a três horas diárias de estudo. Se envolvidos em grupos de estudo ou pesquisa teórica, podemos incluir mais uma ou duas horas diárias nesta postura, apenas com a possibilidade de variação do acento e modo de portar-se, já que fora da sala de aula havia um pouco mais de autonomia para definir a posição de leitura.

Vejo que a leitura, uma verdade tácita do ambiente acadêmico, apresenta também sua ambiguidade de valor. Se, por um lado, é inegável o desenvolvimento do conhecimento, da

formação científica e até espiritual por meio da leitura, por outro lado, o modo como se utiliza a leitura pode servir como um processo de anulação ou ausência de si. Esta anulação e ausência de si parecem recorrentes não apenas na minha história de formação acadêmica, mas vejo-a continuamente ainda hoje.

Resgatando minha trajetória na graduação, lembro-me dos volumes não-humanos de leituras. Chamo não-humano por acreditar que, se eu assim como muitas outras pessoas, seguissemos à risca as exigências de leitura que nos eram impostas, dificilmente poderíamos preservar nossa humanidade, tamanho o disciplinamento exigido para cumprir tal tarefa. Durante a maior parte do curso, não consegui ler todos os textos recomendados para serem lidos. As orientações dos docentes nunca eram de ler alguns materiais dentre os recomendados, mas sim de ler todos. Ao mesmo tempo que havia este comando, havia um acordo implícito, mais ou menos tenso, que anunciava que não se leria todo o material.

Esta experiência difusa, entre exigências não-humanas e permissividade diante dos comandos, revelava um sofrimento institucional, que diante da “*excelência*” buscada no ensino acadêmico, deparava-se com o *quê-ninguém* mecanizado em hábitos reprodutores da própria violência inscrita nos corpos, nas histórias.

Além deste aspecto da quantidade não-humana de leitura, outro aspecto parecia exigir um enrijecimento maior ainda: falar do texto sem falar de si. Com isto, exigia-se sempre um comentário crítico acerca do material lido a partir de um lugar de não-subjetividade. Sempre tive dificuldade de entender e de realizar esta tarefa, apesar de muitas vezes não me silenciar. Contudo, o que se requeria, a meu ver, era uma suspensão da experiência, uma subordinação de si mesmo em prol de uma narrativa pelo prisma do olhar do outro. Assim, havia pouco ou nenhum lugar legítimo para manifestar a si mesmo, por mais que isto estivesse transbordado de modo implícito em toda a literatura selecionada para a sala de aula pelo docente.

Hoje, consigo perceber como, em um nível mais profundo, toda a narrativa, desde o tom de voz, a acentuação, os pontos de diálogo e crítica estavam emaranhados no si. Em ato, contudo, na

maioria das vezes, revelava-se de forma não consciente, cindida. O problema de não ser feito de modo íntegro e consciente, é que não era aceita nem reconhecida esta indissociabilidade, na maioria das vezes. A clareza desta não aceitação acontecia quando a fala enaltecia alguma qualidade emocional de difícil manejo pelo docente e, principalmente, quando se adotava uma fala na primeira pessoa. O problema sempre era traduzido pela falta de embasamento teórico, nunca pela implicação afetiva na leitura. Pouco era explorado o modo como nos afetávamos com aquelas leituras, havia menos ainda espaço para manejar as emoções como um aspecto pedagógico de potência para a formação humana e profissional.

Neste ponto, acredito que a ênfase na formação intelectual gerava uma “deformação” no olhar para a realidade e para si mesmo. Estava desenraizada. Tal como Reich já sinalizava, “a atividade intelectual pode ser estruturada e dirigida de maneira a parecer um hábil aparelho, cujo fim é precisamente evitar a cognição, isto é, assemelha-se a uma atividade que nos afasta da realidade” (2004, p. 285). Esta ênfase, experienciada em momentos diversos de minha formação acadêmica, mostrava-se como um “modo de defesa”, que me afastava de uma realidade mais profunda, que incluía a dimensão afetiva e sensível da experiência, afastava-me de meu próprio corpo. Reich já ressaltava que a função intelectual é uma atividade vegetativa (viva de movimento fluído) e tem uma carga de afeto vivo, similar a um impulso dito meramente afetivo.

Para preservar a disciplina de leituras e abstinência emocional ou expressiva, era, sem dúvida, necessário muito esforço e dedicação. O corpo deveria moldar-se para tal empreitada, encorajar-se. Os efeitos deste encorajamento, alimentado neste modelo de formação, se revelam nos hábitos diversos comungados pelos partícipes da instituição, bem como nas funções vegetativas de cada organismo.

As horas sentadas e a exigência de movimentos curtos tinham efeitos diretos no nível de respiração (que muitas vezes era pequeno e reduzido), associado ao acúmulo de tensões físicas geradas em partes da coluna e, significativamente, acentuados na

região lombar, cervical, atingindo ombros e pescoço, quando não a cabeça. Os incômodos físicos nestas regiões evidenciavam o reduzido movimento corporal ao qual éramos continuamente induzidos ao longo de nossa formação acadêmica. Por este movimento, as queixas físicas não eram apenas ocasionais em mim, mas presentes no cotidiano de boa parte da população acadêmica, inclusive nos nossos professores, que sustentavam, com significativo custo, esta disposição corporal em suas vidas.

Em mim, o reflexo desta conduta cotidiana deixava meu corpo mais pesado do que hoje (cerca de dez quilos a mais apesar de estar em plena juventude, com o metabolismo naturalmente mais acelerado). Tinha uma necessidade significativa de álcool, compartilhada não apenas pelos colegas de sala, mas também com os próprios docentes. As confraternizações de fim de semestre e fim de ano mostravam claramente esta comunhão ética. Minha alimentação era carnívora e desregrada, principalmente no horário noturno, nos poucos minutos dos intervalos entre uma aula e outra.

Não sentia estímulo para movimentar meu corpo além daqueles movimentos finos e específicos de mãos exigidos na leitura e escrita, assim como não conseguia ter um tempo para realizar outras atividades além das do mundo acadêmico. A dança, que era algo que eu gostava, geralmente só me permitia após a ingestão de psicoativos. Eu era um fumante regular e com isto também tinha uma respiração limitada. Tinha algumas tensões musculares regulares. A que mais me incomodava era no meu pescoço. Tinha uma rigidez crônica e várias vezes ao dia eu o estralava (já havia se tornado um *cacoete*). Também sentia dores na coluna lombar e cervical. Basta dizer que pouco fazia para cuidar disto.

Naquela época, não entendia estas coisas como um problema, como algo necessário de cuidar. Talvez o significado mais próximo que me advinha era que estes incômodos eram o ônus necessário à dedicação acadêmica e à Vida de um jovem que estava progressivamente tornando-se um adulto responsável. Hoje, entendo este encorajamento como um processo dissociativo do meu próprio corpo, que anestesiava esta consciência e clareza do

sofrimento que sustentava diariamente. Estava desenraizado de mim mesmo em uma instituição na qual muitos também assim encontravam-se, mesmo em suas singularidades, de forma muito próxima à minha.

Entendo esta como uma clara faceta de uma pedagogia antivida, que cobra da própria Vida no corpo o ônus necessário para uma ascensão acadêmica. Suspende-se a própria Vida pulsante (emoções e sensações), negligencia-se a experiência e, com isto, temos uma educação capaz de justificar o próprio extermínio da Vida – mesmo em doses que pareçam homeopáticas, infinitesimais, mas que se acumulam ao longo da jornada, gerando parte do efeito nocivo que sentimos em nossos dias atuais.

Um exercício intelectual objetivista, dissociado do afetivo, necessita justamente dessa disciplina corporal dolorosa, que bloqueia as sensações e emoções do corpo. Subordina, igualmente, o pensamento criativo a uma atividade mecanizada e repetitiva, de modo que a Vida seja apenas expressa em seu aprisionamento e não em sua potência de fluência. Lowen reforça esta afirmação:

Pensar objetivamente quando o corpo se encontra num estado de dor, ou não está tendo prazer, só é possível mediante o seu amortecimento, a fim de que se reduza a sensação dolorosa. Esse “amortecimento” dissocia a mente do físico fazendo com que a qualidade seja mecânica ou computadorizada. O pensamento criativo, que depende do fluxo livre de ideias conscientes, ocorre apenas quando o corpo está mais ativo e aliviado. Não podemos deixar de concluir que a qualidade do pensamento e, provavelmente, seu conteúdo, também não podem ser totalmente divorciados do tono emocional do corpo. (LOWEN, 1970, p. 128).

Aprofundando ainda suas colocações, Lowen vai nos dizer que conhecimento e movimento são uma unidade e que “o pensamento deriva do movimento” (ibidem, p. 126), afirmando que “a maior capacidade de pensar do homem vem, em última instância, da maior extensão de movimentos de que ele é capaz” (idem)¹. Sob este aspecto, é inestimável o valor da expressividade

¹ Para reforçar essa importante ideia, que problematiza radicalmente o modo educacional estabelecido hegemonicamente em nossas instituições universitárias, podemos ver que

e da mobilidade do corpo para o desenvolvimento de um pensamento íntegro e enraizado na realidade de si mesmo. E, ao pensarmos em nosso modelo educacional acadêmico, que, como estamos apontando, exige poucos movimentos nos ambientes de sala aula, podemos ver uma grande contradição. Ao invés de uma busca genuína pelo desenvolvimento de nós mesmos, acabamos reificando couraças e desenraizando-nos de nós próprios, impondo limites a nossa potência de Vida.

A mensagem que chega ao nosso corpo é contraditória e alimenta a confusão. Por um lado, uma exigência descomunal de produzir pensamentos coerentes do ponto de vista teórico, por outro lado, um aprisionamento da própria mente no corpo, que limita sua expansão. Não é à toa que os corpos se queixam, sofrem; eles gritam na intimidade de cada um, convocando para o cuidado consigo próprio¹.

Hoje, entendo que estas adaptações corporais, o encorajamento que vivia, eram adequados à cultura acadêmica e permitiram, inclusive, que eu pudesse me destacar nesse cenário. Ao mesmo tempo, ambigualmente, vislumbro quão limitado e frágil eu me encontrava, desenraizado por não sentir a mim próprio. Estava apenas como mais um, à deriva dentro de um barco de sobreviventes. Seguindo a força da correnteza institucional, estava

ela não é exclusiva da visão reichiana ou loweniana. O racionalismo espinosiano há muito tempo já sinalizava isto ao destacar os gêneros de conhecimento. A proposição 39 do livro *Ética V* destaca justamente isto: “Quem tem um corpo apto para um grande número de coisas, esse tem uma alma cuja maior parte é eterna” (ESPINOSA, 1983, p. 296). Uma outra tradução desta proposição, que a deixa mais evidente em suas relações com que Lowen e Reich pontuam, foi feita por Ferreira: “Quem tem um corpo capaz de muitas coisas, tem uma mente cuja maior parte é eterna” (FERREIRA, 2009, p. 114).

¹ No campo reichiano, alguns estudos já abordaram a temática da couraça dentro do contexto educacional, evidenciando o sofrimento e ônus produzido por este aspecto (MOTA, 1999; MOYZES, 2003; BACRI, 2005). Inúmeros estudos, com enfoques diferentes, têm trazido à visibilidade esses processos de sofrimento da vida universitária. Alguns exemplos são as discussões que envolvem a síndrome de Burnout em professores universitários (GARCIA e PEREIRA, 2003; SOUSA, MENDONÇA, ZANINI, 2009); o produtivismo docente e suas implicações subjetivas e de adoecimento mental (BERNARDO, 2014); a sobrecarga psíquica e adoecimento em docentes universitários (LEMO, 2005); a vida universitária e comprometimentos na saúde mental de estudantes (ASSIS e OLIVEIRA, 2010); os níveis de *stress* e depressão em estudantes universitários (RIOS, 2006).

perdido sem saber e, ainda, desejando reconhecimento pelo meu esforço e dedicação para com aquela instituição, que me apresentava de maneira torta, rígida e anestesiada um conhecimento perdido em si mesmo.

Apesar da boa blindagem que consegui sustentar em mim, as fissuras desta defesa não tardavam em se revelar. Elas prometiam, silenciosamente, uma fratura de inegável dor para romper com esta “zona cinzenta” na qual me achava. Estas fraturas foram progressivas e alguns eventos marcam profundamente este processo. Aos poucos, a ilusão na qual me encontrava mostrava sua face. As bases nas quais fundamentei minha realidade e segurança revelavam-se efêmeras, eram desconstruídas a cada experiência reconhecida em mim mesmo. À medida que progressivamente me reconectava com as sensações e emoções de meu corpo, percebia a Vida ávida de humanidade em mim.

Os temas ligados às críticas sociais envolviam-me significativamente e a problematização da construção social da adolescência e da juventude me tocou profundamente. Temáticas ligadas às novas identidades, principalmente relacionada às questões de gênero, me fisgaram com tal intensidade que, quando percebi, já estava envolto nelas.

Foi justamente uma professora ligada à Psicologia Social e às questões de gênero e adolescência que me serviu de suporte durante um longo período de minha estadia na graduação. Com ela, pude participar durante três anos de pesquisas de iniciação científica, engajando-me em uma rotina acadêmica de estudos teóricos e pesquisas de campo.

No primeiro ano de pesquisa, eu e mais três colegas visitamos todos os ambulatórios de Psiquiatria da rede pública de saúde do município de Recife. Pesquisamos todos os prontuários de pacientes atendidos entre os anos de 1999 e 2000 com diagnóstico de depressão. Uma das hipóteses é que teríamos muito mais prontuários de mulheres. Havia na literatura internacional uma associação entre questões de gênero e a depressão. Este foi também o dado que constatamos.

Contudo, o que mais me marcou desta experiência foi o esforço de tentar entender o itinerário terapêutico destas pessoas

através dos prontuários. E me surpreendia como havia muitos casos nos quais as pessoas estavam sendo medicalizadas há mais de duas décadas com um mesmo medicamento (aumentando apenas sua dosagem ao longo do tempo) e sem melhoras significativas em seu quadro. Naquela época, assim como ainda hoje, tenho dificuldades de entender esta noção de adoecimento crônico como uma verdade inquestionável de nossos tempos. Era impossível, para mim, não me espantar com aquilo.

Aquele dado mexeu tanto comigo que me dediquei por algum período a estudar os processos de medicalização da Vida e comecei a perceber como aquela realidade estava tão próxima de mim. Mais do que imaginava. As drogas, que eu necessitava naquele período, tinham uma função similar às medicações daquelas mulheres que pesquisei – ajudar a suportar o sofrimento existencial sem, contudo, contribuir para operar transformações nesta condição de sobrevivência. Nossa dificuldade cultural de suportar e amparar o sofrimento refletia-se em mim mesmo, em minha inabilidade para lidar com a dor do outro e com a minha própria.

No segundo ano de estudos, discutimos um pouco mais o diagnóstico de depressão e os fatores de gênero, aprofundando uma análise crítica e trágica da condição destas mais de mil mulheres em sofrimento na rede pública de saúde. Minha apresentação foi premiada como a terceira melhor pesquisa da jornada de iniciação científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Pernambuco e, com isto, ganhei um microcomputador de prêmio. Este reconhecimento gerou, simultaneamente, um estímulo por continuar a carreira de pesquisa e uma perplexidade por ver que, ao constatar esta trágica realidade, faltava um passo mais significativo, para além de uma denúncia consistente. Aqui me despertei para perceber como o próprio modelo de pesquisa validado institucionalmente pouco contribuía para transformações pessoais e sociais. Intimamente, eu precisava seguir um caminho propositivo.

Eu estava dentro de uma mesma *biopatía* na peste emocional. Era visível a miséria social e humana em que nos encontrávamos. Como *homo normallis*, eu me encontrava

rigidamente sustentando em uma situação de evasão básica de mim mesmo e da Vida. No entanto, eu progressivamente despertava minha consciência para perceber esta dissociação de meu corpo. Encorajado e desenraizado, aos poucos esta realidade começou a ser reconhecida e passava a ser insustentável permanecer como estava ao mesmo tempo em que não sabia como percorrer um caminho necessário de mudança.

Minhas experiências iniciais de mudança pouco contribuíram para reformas íntimas neste período. Pelo próprio estímulo social antivida no qual me encontrava e minha inabilidade comigo mesmo, ainda sustentei por certo tempo diversas práticas dolorosas, que ajudaram a evidenciar progressivamente a realidade fraturada e dolorosa da Vida. Apesar de uma formação acadêmica que se mostrava exitosa, a realidade essencialmente cindida (encorajada) e desenraizada que me encontrava nutria, em uma dimensão profunda, uma falta de fé na vida e nas relações.

Assim, uma das vias a que dediquei muito tempo neste período e nos primeiros anos depois de formado foram os movimentos sociais. De início, o movimento estudantil, somando-se ao movimento de direitos das crianças e adolescentes e o movimento feminista. Foram nestes espaços que segui minha peregrinação em busca da fé perdida. Estes passos trouxeram significativas marcas em minha formação.

B. Enraizando-me na realidade fraturada

Posso considerar que reconhecer e sentir as fraturas em mim mesmo, bem como na realidade social, foi um avanço significativo em minha caminhada humana, um primeiro passo rumo a uma transformação mais profunda. Pois, diante de uma dissociação anterior, eu pouco ou nada sentia, o que produzia um conhecimento limitado de mim e da vida social, dificultando agir de modo transformador. Nesse momento, algumas de minhas couraças passavam a ser reconhecidas, por um lado, sinalizando a necessidade interna de cuidado para avançar em mim mesmo e, por outro lado, sinalizando um mundo que eu ansiava por desbravar.

Sem dúvida, foi no palco das lutas e críticas sociais que me senti intimamente convocado, naquele momento, para estar mais atuante. Este cenário das desigualdades sociais não era novo em minha Vida. Eu mesmo passara por experiências nas quais senti no próprio corpo o preconceito – o mais marcante em minha Vida foi o de ser nordestino vivendo por mais de dez anos no Sudeste, em São Paulo, sofrendo diversas agressões verbais e morais advindas desta condição. Minha família atravessou crises financeiras, principalmente no período de minha infância e adolescência, o que nos fez passar por uma privação material de diversos bens. Passei cinco anos vivendo em moradia popular, estudando durante o meu primeiro grau em escola pública e me alimentando diariamente com a merenda escolar. Desde os doze anos, fiz diversos trabalhos informais para obter rendas complementares, que me possibilitavam ter um mínimo de dinheiro para utilizar com coisas comuns à adolescência. Vim de uma família em que ainda existia um discurso machista e homofóbico, principalmente em minha infância e início de adolescência, mas pude, neste aspecto, acompanhar também mudanças compreensivas acerca destas questões, geradas por significativas perdas familiares. O divórcio de meus pais e o falecimento de um tio (ainda jovem) marca esta dolorosa, mas necessária, transição.

Engajar-me no movimento estudantil foi uma oportunidade para dar voz a estas e outras dores e fraturas, que eu passava a sentir. Na condição de estudante, muitos destes dilemas pessoais de minha história ganhavam contornos visíveis nos processos institucionais da universidade, e me convocavam à crítica. Eu e meus colegas contemporâneos lutávamos contra o aumento nos preços das mensalidades, éramos de uma universidade privada católica e aproveitávamos para apontar as contradições do Cristianismo em atitudes que considerávamos capitalista.

Outro aspecto criticado eram as relações nas práticas pedagógicas, nas quais docentes tinham posturas autoritárias e de subordinação discente. Isto servia de combustível para realizar eventos culturais, manifestações político-poéticas e tantas outras possíveis expressões que buscavam dar som às fraturas percebidas.

Aos poucos, mesmo aprisionado (encouraçado), a Vida revelava seu desejo mais íntimo de liberdade, me convocando à expressão daquilo que se fazia incômodo e limitante da Vida.

Contribuí com a refundação do Diretório Acadêmico de Psicologia da universidade (quando ingressei no curso, encontrava-se inativo). Também me engajei, sempre de forma independente (não partidária), com grupos que geriram o Diretório Central dos Estudantes na maior parte de minha estada na instituição. Construímos um movimento de estudantes de Psicologia do Estado de Pernambuco (o Psinambuco) e trabalhamos para reativar o ENEP (Encontro Nacional de Estudantes de Psicologia), que estava no período há quatro anos sem acontecer. Reativamos também os ERPs (Encontros Regionais de Estudantes de Psicologia) e cheguei a participar de um Congresso da União Nacional de Estudantes (UNE), bem como estive presente na I Bienal de Arte e Cultura da UNE.

Tinha muito prazer no envolvimento com o que chamávamos de movimento estudantil de área (ou seja, as atividades políticas estudantis no contexto da Psicologia). Fiz boas amizades e o meu encontro com minha esposa é, inclusive, fruto de um destes eventos, ocorrido há pouco mais de 12 anos atrás. Nestes espaços, nos exauríamos de tanto debate e discussão. Podíamos falar de nossas críticas e articular ações criativas. Nos apoiávamos mutuamente e o que havia em comum era o desejo de fazer uma Psicologia diferente, socialmente engajada na luta contra as discriminações e exclusões sociais.

Já no movimento estudantil geral havia uma influência muito forte dos partidos políticos. Eu sempre tive dificuldade de me engajar em algum. Não considero isto necessariamente uma virtude pessoal nestes tempos em que a política partidária parece em franca derrocada ética. Credito esta minha opção a uma rígida disposição de insubordinação à autoridade. Assim se dava nas minhas relações íntimas familiares e estendia-se para os grupos sociais e as instituições mais amplas.

Eu pouco conseguia sentir-me confortável nestas relações estudantis mais amplas. Minha participação nos eventos nacionais foram acidamente opacas – tanto por ter sofrido no lugar de

“independente” (isto significa ficar alojado em locais mais desagradáveis e distantes do evento, bem como não ter espaço para voz e fala nos momentos mais importantes) como também por me sentir temerosamente perdido nestes espaços, comungando exclusivamente do uso de psicoativos e da fratura existencial, sem enxergar possibilidades transformativas – pela própria impossibilidade de confiar nas alternativas a que a maioria se agarrava.

Outro registro significativo que brotou de minha experiência no movimento estudantil foi a realização de um trabalho comunitário em um município da Zona da Mata Pernambucana. Com o convite da paróquia local e contando com subsídio financeiro (que envolvia apenas pagar as despesas referentes ao deslocamento e a alimentação de nosso grupo) e apoio humano, montamos um grupo de amigos do movimento estudantil. Tivemos também a colaboração de dois docentes da instituição que estudávamos. Realizamos um trabalho por mais de dois anos que envolvia a formação de lideranças comunitárias através da conscientização política e empoderamento para o enfrentamento dos problemas locais. Ao longo deste período, trabalhamos com um grupo de mais de vinte jovens. Em seguida, demos suporte para a construção de uma associação comunitária e nos engajamos na luta pelo direito e acesso à água daquela comunidade.

Esta experiência foi muito bonita, preenchida por uma aura de sonhos envolvendo um mundo melhor. Foram perceptíveis ganhos e melhoras decorrentes de nosso trabalho na comunidade em geral, assim como na Vida de pessoas que lá habitavam. Isto tem um valor inestimável. Mas também esta experiência foi repleta de idealismos. Muitos deles fruto de minha própria desintegração.

O que tornava mais visível esta fratura era o fato de nosso grupo querer constituir uma organização não governamental (ONG). Apesar de termos oficializado a ONG, ela não conseguiu se manter. Penso que faltaram “pernas” para fazer desta instituição algo de fato real, sustentável. Eu fui um dos membros que não conseguiu investir de modo mais intenso para que a instituição saísse do papel. Talvez neste movimento se expressaram meus

limites para aprofundar de fato a amizade, bem como os limites de me ancorar na realidade da Vida. Acredito que, naquela ocasião, contudo, este limite não era apenas meu, mas de boa parte do grupo, pois do contrário imagino que a instituição teria seguido sem mim.

Éramos muito jovens e, apesar de nosso belo idealismo e esforço, nossas fraturas estavam expostas pela convivência, bem como pelas necessidades existenciais diversas, que nos lançavam em tempos e disposições diferentes, dando limite aos nossos laços de continuidade neste contexto. Ainda tínhamos muitas ilusões pessoais que limitavam nossa capacidade de nos aprofundar na realidade de nós mesmos.

Sinto que estas experiências foram preparatórias para entrar em contato com realidades que, para mim, foram mais intensas e dolorosas. A primeira delas diz respeito à minha experiência nos serviços públicos de assistência social. Iniciei, no último ano de minha faculdade (realizando estágio profissionalizante), trabalhos na execução de medidas socioeducativas em meio aberto no município de Olinda-PE. Em seguida, tive meu primeiro emprego neste mesmo local e passei mais dois anos realizando pesquisa de mestrado com adolescentes e jovens que haviam sido assistidos por este programa enquanto lá trabalhava.

Outra experiência marcante se deu quando passei dois anos trabalhando com população em situação de rua através do Serviço de Educação Social de Rua, no município de Recife. Um terceiro registro significativo das atividades iniciais de ocupação refere-se ao trabalho em uma ONG feminista, que ocorreu paralelamente ao período que fiz mestrado, estendendo-se por um tempo um pouco maior. Lá, minhas ações eram voltadas para a desconstrução do machismo, com foco no trabalho com homens.

Vou me dedicar agora a compartilhar um pouco mais destes três eventos.

Minha experiência com os “adolescentes em conflito com a lei” (termo regularmente utilizado nos documentos para designar a condição de infratores) foi difícil de ser elaborada. Na verdade, até hoje sinto que algumas lágrimas que escorrem de meus olhos

no dia-a-dia são tentativas de elaborar o que vivi ali. Minha dissertação de mestrado (BARRETO, 2007) também se enquadrava nesta tentativa.

Conviver com aqueles jovens era, por um lado, muito fácil, pois me identificava rapidamente com eles, entendia a sua revolta e indignação, bem como o sentido de sua expressão violenta – em algum nível eu me sentia como eles. Eu sinto que fui um adolescente infrator, infringi e, naquela época, seguia infringindo algumas leis. A diferença é que não tinha sido pego pela malha judicial e que minha condição social, apesar de não privilegiada, era de menor privação, risco e vulnerabilidade do que a deles.

Porém, também tinha um lado extremamente difícil neste convívio. Diferente da minha Vida de infração, o ônus das infrações daqueles jovens custava a própria Vida de muitos deles. Nunca antes tinha conhecido tantas pessoas que morreriam em um curto espaço de tempo. Eram muitas mortes.

De início, deparei-me continuamente com uma “vida morta”, asfixiada e violentada ao extremo pela *peste emocional* – uma atitude social antivida que se alastrava dolorosamente. À medida que penetrava na intimidade de suas Vidas, via a profundidade da violência em suas histórias. A base constitutiva do enredo existencial da maioria destes adolescentes, com os quais trabalhei, era uma miséria humana e emocional que primeiro matava a Vida – desde a gestação e nos primeiros anos de existência de muitos deles.

Procurei nas pesquisas que realizei reconhecer esta morte ao visibilizar a dor e a revolta marcante em suas Vidas:

Nas narrativas autobiográficas dos jovens, a dor, além de pouco nomeada, não nos aparece associada a relatos de adoecimento, mas antes de tudo à ordem da moralidade que modela experiências. Nos relatos dos jovens pesquisados é perceptível como essa dor, marcada pela relação entre moralidade e controle, permeia suas vidas. A vivência na rua; as violências que os jovens e suas famílias sofreram nesses espaços; doenças que adquiriram; as agressões de pares; as referências masculinas – violentas e indiferentes – que surgiram frequentemente nas famílias; a presença em situações de assassinato e ou mortes prematuras de membros da família (pais e figuras de referência); a morte de pares; o sofrimento que diziam ter causado às mães; as violências

policiais sofridas; as violências sexuais; as humilhações e desconfianças; a discriminação racial; as crises financeiras, a experiência da pobreza e a falta de dinheiro para satisfazer as necessidades; enfim, a lista é numerosa e diversa, deflagrando contínuos episódios que vão alimentando a dor. (BARRETO, MEDRADO & QUADROS, 2013, p. 346)

Apesar desta numerosa lista de motivos para sentirem dor, o que percebia em meu contato com os adolescentes era justamente a dificuldade de reconhecê-la e dar expressão genuína a esta dor (BARRETO, 2007). No universo hipermasculino no qual eles se encontravam, revelar essa “fragilidade” através do choro, da verbalização da impotência e de inúmeras outras formas possíveis de evidenciar uma fratura íntima parecia beirar o impossível. Assim, o mais habitual era projetar a dor interna em uma ação externa que imprimia uma dor análoga ao outro. A revolta mostrava-se como expressão da dor, as infrações ganhavam forma: “A fronteira moral invadida por uma humilhação ou violência sofrida (seja ela verbal, física, simbólica, psicológica), de forma direta ou indireta, é “retribuída” na forma de outra violência ou transgressão” (BARRETO, MEDRADO & QUADROS, op. cit., p. 348).

Este modo de funcionamento já havia sido retratado por Reich ao afirmar que não existe na natureza humana a experiência de prazer ao incutir sofrimento no outro (habitualmente relatado como caráter sádico). Mas ele via como nestas pessoas uma tendência secundária, um caráter construído por uma socialização perversa, que instaurava este modo de expressão do sujeito: “A tendência destrutiva cravada no caráter não é senão a cólera que o indivíduo sente por causa da sua frustração na vida e da sua falta de satisfação sexual” (REICH, 2004, p. 133)¹.

Eu pude verdadeiramente perceber, ao estabelecer um diálogo sincero e profundo com alguns desses adolescentes, que era insustentável a imagem social de um “monstro” que se

¹ Cabe lembrar aqui que a ideia de “sexual” reichiana e loweniana, apresentada no capítulo dois, diz respeito a potência de Vida, às possibilidades de viver com plenitude e de forma vibrante a Vida. Não podemos confundir o sexual meramente em um sentido estrito ao “coito”.

felicitava por violentar o outro. O que havia de mais fundamental era uma contínua violação de seu corpo, que se revelava como fonte do conflito existencial, expresso em suas transgressões tanto quanto em seus olhares furiosos, temerosos e tristes.

Conviver com estas histórias e pessoas, fez-me olhar para minha própria humanidade, reconhecer progressivamente a minha condição humana de fragilidade, tão difícil de ser reconhecida por mim mesmo em minha história de socialização. Ao longo do trabalho com estes jovens, pude progressivamente reduzir minhas próprias transgressões e voltar-me para mim mesmo. Minha revolta passava a ser a dor de minha existência.

Se, por um lado, via uma aniquilação da Vida na própria existência dolorosa destes jovens, vivi também, cruamente, o próprio extermínio do que ainda havia de Vida em muitos deles, através dos diversos assassinatos enquanto trabalhava lá. Durante o um ano e meio em que atuei no serviço, acompanhei de modo próximo cerca de 20 mortes de jovens. A maioria partiu com menos idade que eu tinha à época (22 anos).

O primeiro assassinato que me marcou de modo mais próximo foi o de Bruno, jovem que já acompanhava há mais de seis meses. Relembrar sua morte segue me entristecendo. Na época, ele chegou ao Programa por ter sido pego portando maconha – nada diferente do eu fazia! Contudo, tinha pouca escolaridade, morava em um bairro popular em moradia precária, era negro e tinha, na época, 18 anos – apenas quatro a menos que eu.

Durante o período em que me aproximei dele, Bruno chegou a retomar os estudos, mesmo sem muita motivação aparente e chegou a participar de alguns trabalhos temporários indicados pelo próprio Programa. Sua presença era geralmente silenciosa e desconfiada. Nossos diálogos eram sinceros, porém, limitados pela fratura social e íntima que nos separava.

A suspeita de sua causa-morte à época foi uma dívida financeira contraída pela aquisição de drogas. Algum valor “irrisório”, de dez ou vinte reais, havia sido o motivo verbalizado. Lembro-me que tive certa tristeza, mas não consegui chorar na época (era difícil dar vazão à dor e à tristeza naquele ambiente,

tanto quanto reconhecer em mim este lado de dor). Fiquei perplexo e com raiva. Os profissionais mais antigos da equipe tentaram me amparar. A coordenadora do serviço apoiou a família no funeral. Eu não tive forças nem coragem de ir ao funeral e de me despedir da família, que havia conhecido. Lembro-me que indagava o porquê desta situação e como era forte para mim a vitimização de um jovem que já havia sofrido diversas violências institucionais, pela própria negação dos direitos legais previstos no Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente – o Estado deveria ter ofertado estes direitos em sua breve existência.

Lembro-me bem da conversa que tive com uma experiente assistente social, a qual retomava uma popular história da selva em chamas e os diversos animais fugindo, com exceção do passarinho que enchia o seu bico de água e despejava no fogo incessantemente, até ser indagado por um dos animais que perguntavam o motivo dele ter aquela atitude uma vez que nunca conseguiria apagar o fogo daquela forma. O pássaro diz: “Eu estou fazendo a minha parte”. Esta história, que de certa forma resumia a posição de aparente resignação da profissional, soava para mim, naquele momento, um insulto. Minha resposta óbvia para aquela situação era: deixemos o fogo avançar para que todos percebam a tragédia e façam algo coletivamente. Contudo, esta resposta não consolava a dor que eu próprio não conseguia expressar por aquela perda: uma Vida, que poderia ser a minha Vida não fossem as fraturas sociais e íntimas tal como estavam dispostas naquela ocasião.

Mal havia conseguido respirar após a notícia da morte de Bruno, e vieram diversas outras em curtos intervalos de tempo. O número de adolescentes assistidos pelo serviço havia aumentado e, conseqüentemente, o número de tragédias também. Tornou-se comum termos duas mortes de adolescentes ao mês, nos meses seguintes. Esta situação era absurda! Lembro-me que os profissionais sofriam com isto, mas na medida em que as mortes passaram a ter uma regularidade maior, era difícil haver espaço para a expressão da dor destas mortes. De fato, a dor não emergia pelas lágrimas. A repercussão destes trágicos eventos modelava a impotência, desamparo e tristeza em um embotamento e

endurecimento da equipe. Era um enrijecimento que parecia necessário para não colapsar diante de tamanho estrondo.

Acredito que, naquela altura dos acontecimentos, nem os profissionais mais experientes estavam em condições de trabalhar em profundidade esses fenômenos que aconteciam – a intensidade da violência havia significativamente se acentuado de modo diverso de como era anteriormente e assustava a todos nós! Este susto fazia do ambiente de trabalho um espaço desprotegido. As mortes revelavam as fraturas do laço social e humano, explicitavam a insegurança em que nos encontrávamos. Era uma reação silenciosa, um ruído fúnebre que ofuscava o grito de desespero, o urro de dor e as lágrimas de pesar e tristeza pelo modo como aquelas Vidas eram findadas. Qualquer explicação faltava. Qualquer justificativa era pobre de sentido. O que nos restava era suportar aquilo temerosamente.

A rigidez na equipe foi notada pelos gestores, que fizeram mudanças na coordenação da equipe e na organização do serviço. Mas, ao invés de dar suporte para fortalecer o grupo, a demissão dos profissionais mais antigos mostrou a face utilitária das relações humanas no mundo social do trabalho e acentuou, ainda mais, a dificuldade de lidar com a dor das perdas, a frustração e a impotência diante desta realidade perversa que nos encontrávamos.

De minha parte, sem ter clareza do que fazer, resolvi sair da “linha de frente” e fugi deste terror antes de colapsar sem, contudo, conseguir me desapegar desta realidade, à qual continuei ligado por mais dois anos de forma mais autônoma, pesquisando no mestrado. A dissertação resultante aponta a fragilidade dos laços sociais e dos caminhos trilhados por quatro jovens assistidos pelo Programa. O processo de ressocialização fazia-se mais por uma pedagogia do medo (e autoritária) do que por uma educação pautada na democracia e inclusão das diferenças.

Em suas Vidas, era visível a dificuldade de manter um vínculo “legal” com o Estado e nas relações sociais quando suas condições de Vida estavam precárias. Habitadas por uma miséria íntima e social, suas existências revelavam a tênue presença da Vida em nosso tempo. Sinto que cheguei ao precipício de nosso modelo

antivida e contemplei o profundo abismo no qual a Vida humana tem sido lançada.

Aqui, o testemunho tem claramente o sentido de martírio, em sua ambiguidade de significado. Consiste em ser, ao mesmo tempo, uma experiência marcada por um engajamento insubstituível na Vida (PIERRON, 2010), e, igualmente, revelar-se como um absurdo, insensato, sem sentido (AGAMBEN, 2008). Como um sujeito encarnado em um movimento existencial, procuro uma coerência na Vida humana e defronto-me com a morte de pessoas e eventos que escapam à razão e sentido diante da insensatez de determinadas práticas institucionais e da violência social que progressivamente minam a Vida e sua potência.

Ao sair da realidade do trabalho com adolescentes “em conflito com a lei”, passei pouco mais de dois anos atuando em uma ONG feminista. Lá, tive algumas experiências de trabalho significativas. Fiquei deslocado da frente dos campos de batalha na guerra cotidiana da violência urbana, mas segui tratando dos processos de socialização masculina em suas interpelações com outras dimensões culturais de gênero, raça/etnia, classe e sexualidade, que me fizeram ir para ambientes mais amenos. Lá, o confronto bélico não aniquilava o resto de Vida que habitava os corpos e existências com as quais me encontrava, mas sim instrumentalizava-a para a luta íntima e social.

Sinto-me grato por esta experiência. Todo e qualquer horror que pude presenciar neste período não custava imediatamente a Vida de alguém, apenas mantinha uma zona de acirramento simbólico e tensionamento corporal onde nossas fraturas revelavam um limite naquele vínculo humano.

Pude viajar pelo Brasil fazendo trabalho com diversos grupos e profissionais engajados em prol de uma igualdade de gênero: Rio de Janeiro, Brasília, São Paulo, Florianópolis, Fortaleza, Salvador e Belém foram alguns dos locais que pude visitar e realizar trabalhos. Conheci pessoas valiosas, que estavam em processos de empoderamento consigo e com a Vida. Contudo, fui tendo oportunidades de também viver situações que sinalizavam limites humanos deste modo de relação em que passava a me inserir.

Minha primeira viagem a trabalho pela ONG foi para participar de um Seminário Nacional sobre Gênero e Ciências, evento que inaugurou um concurso que premia trabalhos científicos de estudos de gênero, criado pela então Secretaria Especial de Política para as Mulheres (SPM), da primeira gestão do governo Lula. Três coisas me tocaram profundamente.

A primeira delas foi o fato de ter sido hospedado em um *resort* – a suntuosidade do local foi tão impactante em mim que o luxo e o conforto recebidos não silenciaram a minha perplexidade diante daquele gasto público quando, há pouco, estava em uma realidade de prestação de serviço público (quando do trabalho com os adolescentes, anteriormente mencionados) em que carecíamos de recursos para melhor assistência aos jovens e suas famílias. Para quem havia vindo “das frentes de batalha” e visto a necessidade financeira daquela realidade, era simplesmente incompreensível aquele outro mundo que se revelava. Carros de golfe para locomoção, piscina semiolímpica aquecida, café da manhã faraônico e salas de cinema foram apenas algumas das comodidades ofertadas durante aquela estadia.

Na mesa redonda principal deste evento, uma pesquisadora brasileira, reconhecida internacionalmente, falou do lugar de mulher no ambiente acadêmico e científico. Após a palestrante destacar experiências de preconceito e violência de gênero que teve que superar para ser reconhecida e gozar de certo prestígio internacional, colocou em seu último *slide* da apresentação a foto de uma mulher negra (diferente dela que tinha características étnicas/raciais predominante brancas), a quem fez um agradecimento pessoal pela ajuda (como sua funcionária do lar) no cuidado a seus filhos, pois sem ela não conseguiria ter realizado o seu trabalho.

Uma das participantes da plateia, logo que teve a oportunidade, fez uma fala acidamente crítica, colocando mulheres brancas – que nem ela, a palestrante – no lugar de exploradoras, apontando a desigualdade entre as mulheres de diferentes etnias/raças. Em seguida, outra participante da plateia destacou a violência sofrida pelas mulheres negras e lésbicas, que, além de sofrerem assimetrias na relação com as mulheres brancas, sofrem

também desigualdades com as mulheres negras quando heterossexuais.

O que mais me marcou neste cenário foi a voracidade com que aquelas falas foram expostas e a distância para o diálogo que se instaurou, visivelmente, a partir das diferentes posições fraturadas em que cada uma daquelas mulheres se encontrava. A dor interna, de difícil reconhecimento, seguia atuando de forma violenta, mas desta vez era o discurso crítico que, revestido de uma nobre justificativa social, imprimia uma bruta acidez intelectual. A pretexto de instaurar um ambiente de reparo (o que o evento e as ações políticas de igualdade de gênero intencionavam), o que vi nesta cena foi uma contínua propagação da peste emocional pela rígida reação corporal, que limitava aproximações com as diferenças em aberturas dialógicas.

No seio de um movimento social feminista, estávamos em um ambiente suntuoso (que a meu ver colaboraram para o desenraizamento do grupo) e as fraturas eram vorazmente anunciadas por aquelas mulheres. Eu me atentava para a impotência daquele modo de vínculo, parecia já um sinal de que me aproximava de um novo tempo, onde as críticas ácidas acerca das fraturas do mundo não mais saciariam minha alma.

Um último episódio que tive a honra de presenciar nesta viagem foi um momento descontraído de militantes históricas do movimento feminista, que, entre cantos de músicas, recitais de poemas, bebidas e cigarros, traziam algumas falas reflexivas sobre os “descaminhos” do próprio feminismo nas mulheres e na relação com os homens.

Muito foi dito, mas me recorro claramente de uma das feministas no grupo falar, provocativamente, que elas ensinaram bem as mulheres a se empoderarem e, com isto, muitas se divorciaram. Ela também disse que, por muitas vezes, ainda notava nas práticas feministas uma polarização do masculino e do homem como vilão. Mas no auge da solidão dos seus quase sessenta anos, bem como observando as mudanças sociais decorrentes da ação feministas dos últimos 30 anos na Vida dela e no meio mais amplo, ela se perguntava se o feminismo poderia empoderar uma relação

conjugal e tratar o homem não apenas como um polo algoz, mas como um parceiro e companheiro.

Parece-me que esta questão era verdadeiramente valiosa. Não apenas para estruturar vínculos íntegros entre mulheres e homens como também entre as próprias mulheres, em suas diferenças e hierarquizações. Sinto que hoje, apesar de distante do movimento feminista, tento me aproximar desta busca por vínculos de maior companheirismo e parceria.

Nesta ONG tínhamos um delicioso ambiente de trabalho, havia muita autonomia e respeito pelo trabalho e humanidade de cada um. Por este aspecto, sair do movimento feminista foi muito doloroso; uma saída institucional também, um distanciamento de pessoas queridas em um ambiente de trabalho extremamente agradável.

A instituição não reproduzia a suntuosidade do local do evento que citei há pouco, mas naquela época gozava de bons recursos. Eu tinha um computador, internet de boa qualidade, impressora e todo material de expediente que fosse necessário para a realização de ações planejadas. Enfim, possibilitava as condições mais ideais de trabalho que eu já tinha experienciado – era sem dúvida um ambiente seguro, que me amparou por pouco mais de dois anos e no qual pude também contribuir.

Por outro lado, minhas ações com o público (grupos aos quais nossas ações eram direcionadas) eram pontuais e bem específicas. Muitas ações eram direcionadas para pesquisa bibliográfica e elaboração de documentos técnicos e científicos.

Lembro que minha primeira experiência de choro intenso dentro de um ambiente profissional foi na reunião em que me despedi da instituição. Aquele choro, que não pude expressar no Programa – diante das mortes de adolescentes que acompanhei, dada à insegurança e vulnerabilidade do ambiente, assim como a minha própria naquela época –, na ONG pude dar vazão.

Pude dar vazão a minha fragilidade, expor minha insegurança, medo e tristeza por me sentir acolhido humanamente por todos. Estava também em um momento pessoal de maior

enraizamento¹. Um dos coordenadores, que visivelmente havia manifestado seu incômodo ao ser comunicado de minha saída (pois eu estava deixando um projeto no meio do caminho: ainda tinha um pouco mais de um ano de execução), teve profunda empatia ao perceber como estava sendo doloroso para mim sair naquele momento.

Esta saída da ONG² foi um marco de transição. De um homem fraturado, que projetava a dor através de acidas críticas sociais sem tanta clareza deste modo de funcionamento (muitas acirrando, com isto, a fratura interna e nas relações sociais), para um homem em vias de enraizamento, ancorado na Vida, em uma realidade de si progressivamente mais aprofundada e verdadeira.

Eu estava saindo de lá para iniciar minha experiência de docência universitária (como professor substituto da UFPE – havia passado em um concurso para dar aulas sobre adolescência em Psicologia, dentre outros temas) e assumir um cargo público como psicólogo, que conquistei através de concurso, na área de assistência social da prefeitura do Recife.

Ao iniciar o trabalho naquela prefeitura, fui lotado no serviço de educação social de rua. Meu trabalho como psicólogo tinha a função de fazer abordagens de rua em determinadas regiões da cidade, com a intenção de auxiliar os moradores de rua em sua travessia da rua para um local de moradia mais protegida.

Tive dificuldades em aceitar o trabalho a princípio. Desejava voltar a trabalhar com medidas socioeducativas e o fato

¹ É interessante demarcar que neste período, em que me retirei da ONG, eu já estava realizando, há cerca de dois anos, psicoterapia em Análise Bioenergética e iniciando minha especialização clínica, que será melhor descrita no próximo capítulo.

² Vale comentar que alguns anos após minha saída da ONG, a instituição passou por uma grave crise financeira, que quase fechou a instituição. Esta situação não foi isolada. A maioria das organizações vinculadas à ABONG (Associação Brasileiras de Organizações Não Governamentais) e de diversos movimentos sociais passaram uma crise, que se acentuou no período do segundo mandato de Lula. A equipe de trabalho se reduziu drasticamente e a maioria dos profissionais acabou adquirindo outros vínculos para conseguir manter-se financeiramente sem onerar demasiadamente a ONG. Cabe destacar que esta instituição tem seu trabalho reconhecido internacionalmente e já recebeu vários prêmios nacionais e internacionais, mas, mesmo assim, não conseguiu garantir sua sustentabilidade já que boa parte de seus recursos vinham de agências internacionais, que pararam de aportar dinheiro no Brasil para ações sociais.

de ter apresentado meu currículo e experiência profissional e não ter sido levado em consideração, foi para mim, a princípio, uma “tapa na cara” de como as relações, naquele contexto, eram mediadas por inúmeros outros fatores sobre os eu não tinha poder. Coube resignar-me e, progressivamente, abrir-me para a nova oportunidade e experiência de trabalho que surgia.

Meus cinco primeiros meses foram de grande aprendizagem. Fiquei responsável, junto com uma equipe composta por dois educadores sociais e uma assistente social, por acompanhar uma região que envolvia alguns bairros da região central do Recife (Boa Vista, Derby, Santo Antônio, Coelho, Coque e Santo Amaro). Meu trabalho, apesar de atender muitos moradores destes bairros, concentrava-se em praças públicas e áreas de maior concentração de pessoas em situação de rua. Regularmente, ia às Praças do Derby e Chora Menino, bem como a suas adjacências, onde se concentrava a maior parte da população assistida, circulando ao longo das Avenidas Agamenon Magalhães e Conde da Boa Vista.

Durante dois anos, passei cerca de três a quatro dias na semana nestes locais, prestando cuidado a esta população. Atendi dezenas de pessoas em situação de rua. Parte destas, acompanhei por todo o período que trabalhei no serviço. Para mim, foi profundamente marcante intensificar o vínculo humano.

É difícil descrever as diversas mudanças que ocorreram em mim naquela época – inarrável a intensidade das experiências que tive neste período. O trabalho era muito difícil, eu estava de volta à “linha de frente” das batalhas sociais no enfrentamento da miséria humana e social. Encontrava-se em uma zona bélica.

Desta vez estava com menos enquadre institucional (como no caso do trabalho com adolescentes infratores, no qual as visitas domiciliares e de território eram função regular de outros profissionais e eu ia com uma frequência apenas mensal). Eu ficava, na maior parte do tempo, nas ruas e praças públicas, no contato direto com diversos moradores de rua. Nossos diálogos eram muito ricos e tocantes.

À medida que os meses progrediam e estabelecíamos uma segurança em nosso vínculo, eram-me reveladas histórias de vidas

singulares. Todas as histórias de vidas que pude escutar, sem exceção, eram muito dolorosas, marcadas por eventos como a morte e perda de pais ainda na infância, abuso sexual, violência doméstica, preconceitos raciais e/ou ocasionado por orientação sexual, privação econômica (pobreza), decepções amorosas profundas no rompimento brusco de relações por traições, marginalidade por conta do uso abusivo de psicoativos e o envolvimento com tráfico de drogas, experiências carcerárias, tentativas de homicídio (visíveis por marcas de facadas e tiros), perda de membros. As doenças eram diversas: tuberculose, hanseníase, HIV/AIDS, úlceras, erisipela, uso abusivo de drogas (a exemplo do *crack* e do álcool).

Na medida em que acolhia estas histórias e realizava projetos de Vida conjuntamente com eles, eu conseguia ver a riqueza e a beleza da Vida pulsante, que outrora se mostrava cinzenta. Contudo, apesar de sentir a Vida ativa, o trabalho ia me deixando cada vez mais cansado e dolorido. De modo ambíguo, eu gostava de estar com eles. O respeito que preservávamos em nosso vínculo, os diálogos profundos que tínhamos e as atividades diversas que realizávamos (acompanhando-os em consultas de saúde, visitas domiciliares, atividades artísticas culturais etc.) me nutria em algum nível vital, sentia que era importante nossa relação. Entretanto, comecei a chorar diariamente de maneira intensa sempre que retornava do serviço ao final da tarde. Chegava a minha casa e chorava profundamente.

Neste período, eu já fazia há algum tempo psicoterapia. O meu sentimento era sempre o de chorar não apenas as minhas dores pessoais, mas as dores do mundo com as quais me encontrava diariamente e impactavam minha intimidade. Sentia-me impotente diante de tamanho sofrimento em larga escala. Igualmente, sentia-me como mais um partícipe daquela realidade geradora de sofrimento e desigualdades sociais - antívida. Isto era difícil de distinguir, não conseguia separar a minha dor da dor de todos aqueles com quem me sentia vinculado. Uma piada de mau gosto ou uma propaganda de TV indelicada geravam em mim uma dor volumosa, que apenas era passível de suavizar após uma descarga generosa de lágrima e lamento.

Era uma miséria humana moral com a qual me deparava. A *Peste Emocional* deste modelo antivida mostrava a sua crua e dura face na existência cotidiana. Um exemplo desta dolorosa realidade em que me encontrava imerso era uma senhora que atendi por certo período. Estava gestante e fumava crack regularmente ao lado de sua filha de cinco anos. Um dia, ao chegar ao território encontrei-a fumando crack e gestante ao lado de sua pequena filha. Essa cena não sumia de minha visão! Verdadeiramente, não sabia o que fazer... muitos outros profissionais já haviam acionado órgãos de proteção de direitos das crianças para tentar resolver aquela situação intragável com uma intervenção externa. Eu me lembro que, diante daquela situação, a única coisa que pude fazer foi falar de como era para mim doloroso ver tudo aquilo e indagar se podia ajudá-la de algum modo.

Um outro morador de rua assistido por mim habitava, há mais de 20 anos, a Praça do Derby. Tinha 37 anos. Na ocasião, estava com uma perna amputada e encontrava-se em vias de perder a outra, tamanha a úlcera que tinha nela. Nunca esqueci o tamanho de sua ferida na perna esquerda. Eu o acompanhá-lo para uma assistência hospitalar quando não suportou mais a dor de sua ferida – já habitada por uma colônia de larvas de moscas. Atendi jovens casais que se agrediam fisicamente, muitas vezes diante de seus filhos recém-nascidos ou crianças pequenas. Atendi idosos que não tinham laços com mais nenhum membro de sua família – me parecia que a mágoa diante das relações fraturadas impossibilitava qualquer aproximação, a ponto de tornar-se mais confortável habitar a rua.

Também pude acompanhar jovens usuários de *crack*; com corpos marcados por balas e facadas, traumatizados por uma vida de risco e envolvimento com o tráfico. Assistia, igualmente, outro grupo de jovens que haviam sido violentados sexualmente por parentes e amigos próximos da família. Desprotegidos em suas relações nucleares, vagavam em pequenos grupos sem conceber uma Vida digna e isenta de violências sexuais – violências estas que se repetiam no dia a dia da existência na rua (BARRETO, 2011).

Acompanhei a morte de duas pessoas. Para uma delas, fui o responsável por sua identificação no IML (Instituto Médico

Legal). Foi violento ter vivido aquelas situações. Naquele período, tinha muitas indagações:

(...) qual a condição humana de trabalho? Sabemos que as pessoas assistidas pelo serviço em geral têm histórias marcadas pela miséria social e emocional, com experiências traumáticas refinadas por horrores, sofrimento e desconfiança. Assim, qual o limite do contato humano que conseguimos estabelecer com nossos assistidos (na relação técnico-usuário)? Quais os limites e recursos subjetivos dos profissionais para lidar com tamanho sofrimento? Há suporte institucional para amparar experiências duramente consolidadas na subjetividade de nossos usuários? (BARRETO, 2013, p. 415).

Neste cenário, em pouco ou nada pude contribuir com estas Vidas. Não se tratava de uma competência profissional para operar mudanças requeridas. Em sua maioria, encorajados e desenraizados de si, necessitavam destas condições existenciais para sobreviver diante daquela realidade violenta e antívida. Desde as constituições subjetivas aos condicionantes sociais, estavam estruturalmente tão comprometidos com aquela realidade dolorosa que seria, no mínimo, pretensioso e ilusório de minha parte querer operar mudanças profundas nos outros. A impotência e a frustração diante desta realidade pareciam ser experiências mais sóbrias. Revelavam, para mim, além da perversa condição social, minha ilusão narcísica de que poderia transformar algo ou alguém.

Ao aceitar e cuidar, minimamente, destes sentimentos de frustração e de impotência, ocorreram mudanças significativas em mim:

(...) o maior benefício que pude observar ao longo deste trabalho foi em mim mesmo, consegui perceber com mais clareza as dificuldades que tenho em lidar com esta realidade social profundamente conflitiva, com a distância que nos separa da nossa própria condição humana, da minha dificuldade de ação diante da violência, das drogas e dos bens materiais. Foi uma dose de realidade necessária para reconhecer meus limites, rever o meu humano às vezes escondido diante dos papéis sociais. E, principalmente, pude construir laços e vínculos que transcendiam a minha condição de profissional de psicologia com pessoas em situação de rua, para uma relação de humano para humano, pequenos aprendizes da vida. (BARRETO, 2011, p. 148)

Este benefício não foi fácil de ser aceito. Sentia-me desamparado e a dor destas experiências me mobilizava diariamente. Minhas fraturas estavam num mesmo caldeirão num só corpo e eu tinha dores de coluna. A respiração, muitas vezes curta, fazia do choro a única coisa que me proporcionava alívio. Sentia-me diferente e estranho. Meus colegas de serviço, mesmo sendo sensíveis e dedicados ao trabalho, não expressavam este incomodo que me acometia. Senti que estava enlouquecendo de fato¹. Penso que poderia ter sido facilmente diagnosticado como depressivo na época – mas não desejava aceitar este rótulo e algo em mim me dizia que este problema não se resumia em mim mesmo.

Lowen (1983) nos diz que a depressão pode se dar por uma grande desilusão. Neste sentido, posso dizer que tive depressão: estava desiludido em vários aspectos. Qualquer crença de separação entre meus atos, minha condição social e a das pessoas com que eu trabalhava já não fazia sentido qualquer. Meu corpo revelava-se frágil e sensível.

Um exemplo disso é que eu não conseguia mais beber álcool sem em algum nível de sofrimento com isto. Vomitava com uma quantidade de álcool que anteriormente não gerava nenhum incômodo físico. O efeito embriagante tornava-se mais intenso e duradouro. Perdi o prazer com outros psicoativos, que geravam muito mais uma sensação de torpor e sentimentos de medo e desesperança. O choro era muito mais potente e (des)concertante,

¹ Apesar de viver deste modo singular, vale ressaltar que era recorrente em todos que ingressavam neste trabalho reverberações emocionais intensas. Em outra ocasião escrevi sobre isto: “No Serviço de Educação de Rua, durante os seis primeiros meses de trabalho, é comum que os profissionais ingressem em um processo depressivo, e não apenas os psicólogos. Apesar de não haver estatísticas no serviço, todos os profissionais com os quais conversei – sejam assistentes sociais, pedagogos, educadores sociais – passaram por episódios moderados ou graves. Após esse período, havia uma reação defensiva e econômica, com uma grande quantidade de pedidos de exoneração, bem como a busca contínua por outras oportunidades, apontando claramente a redução do investimento energético e motivacional para o trabalho. Poucos colegas comentavam não terem vivenciado um episódio depressivo. E estes eram os que apresentavam contínuos problemas físicos (dores de coluna, enxaquecas, torcicolos, alergias e problemas respiratórios), corroborando a hipótese de somatização da carga ocupacional” (BARRETO, 2013, p. 415).

uma expressão autêntica que meu corpo dispunha no auxílio para enraizar-me na difícil, porém mais verdadeira, realidade da Vida, que me encontrava à medida que afrouxava minhas couraças.

A esperança em um processo de inclusão social digna era pulverizada com a própria condição frágil de cidadania na qual eu me encontrava. Era tão evidente a realidade perversa da política social de nosso modelo econômico e das prioridades de governo que o cuidado que poderíamos ofertar era frágil e mínimo. O laço social fraturado demarcava, claramente, a realidade dolorosa de nossa existência e isto simplesmente feria minha humanidade.

Neste mesmo período, uma colega do serviço, muito jovem, com 26 anos, contraiu um câncer de mama. Outra colega começou a apresentar crises de coluna que a imobilizavam de atividades laborais e, continuamente, estava ausente do trabalho por questões de saúde. Muitos outros colegas passaram a se dedicar para concursos em outras instituições, que tivessem melhor remuneração e condições de trabalho. Havia, continuamente, um desfalque em nossa equipe, ausências que anunciavam, de diversos modos, como era insuportável sustentar nossa presença viva naquela dura realidade. Comecei a enxergar que um incômodo abissal existia ali por não sabermos como lidar em grupo com aquela catástrofe cotidiana que nos abatia. Cada um, a seu modo, buscava vias de fuga.

Não havia um vínculo de segurança para podermos lidar em uma dimensão profunda com nosso sofrimento. A gestão do serviço, apesar de apresentar significativa competência para conduzir as dimensões legais e técnicas, era incapaz de acolher e dar suporte para estes problemas humanos, que estavam na base de toda a limitação em nossa prática profissional. Acredito que estas questões humanas extrapolavam não apenas a expertise dos gestores, mas igualmente excedia a própria orientação ética e política que regia aquele governo. Estávamos nós fraturados, desenraizados, e, implicitamente, direcionados a silenciar nossos maiores incômodos, que tocavam a sensibilidade humana diante da crueldade ofuscada pela banalização do sofrimento cotidiano.

A esta altura, simplesmente não conseguia ser apenas um *homo normallis*. Tinha cada vez mais clareza de minha impotência

diante da Vida e ilusão de controlar ou dominar algo se afogava junto ao meu narcisismo, pelas águas das lágrimas que insubordinadamente expunham minha fragilidade e me deixavam em situações desconcertantes. Em muitas delas, passei a não mais resistir e simplesmente me entregar para aquele evento.

Na mesma obra que Lowen (1983) aborda a depressão, nos brinda com uma reflexão sobre o que chama de bases biológicas da fé e da realidade. Lowen me ajudava a compreender que, ao chorar, nos entregamos a uma realidade mais profunda e conseguimos atravessar, progressivamente, a ilusão a que estávamos apegados.

Em um nível mais profundo de realidade, a própria dor experienciada pela tristeza ganha um contorno menos depressivo e mais progressivo, potente. Quando nos entregamos (rendemos) à realidade da Vida, por pior que seja, temos alento e alívio, pois nos enraizamos na verdade de nós mesmos, um nível de conhecimento mais adequado de si e do mundo. Enraizar-se na realidade profunda da Vida a partir de si mesmo é uma prática essencial da fé na própria Vida – é a base biológica.

Expandido com as contribuições de Lowen, o pensamento reichiano nos mostra que perdemos a fé na Vida à medida que duvidamos de nossos sentimentos, lutamos contra nossas próprias sensações e acreditamos que as doenças são negativas e manifestam uma “derrota do humano” para a natureza. Eu, que desde a infância não sabia mais o que era chorar de verdade, passei a diariamente ter o choro como companheiro.

Na terapia e na minha formação, alguns experientes terapeutas me atendiam, me recomendavam continuar chorando, pois para mim isto seria muito bom, me deixaria enraizado em meu corpo, em minhas sensações e sentimentos. Em algum nível, eu entendia aquelas orientações, por mais estranhas que soassem, pois sentia um alívio e prazer sublime após os episódios de choro.

Em alguma medida, também entendia que este processo estava me fazendo resgatar uma fé em mim mesmo e na Vida, um vínculo de confiança inabalável comigo mesmo. Por mais doloroso que fosse, eu passara a assumir progressivamente este caminho que havia sido rejeitado em minha história por alguns bons anos devido

a todo um processo de educação mais amplo – e uma pequena parcela deste processo educativo, ao qual sobrevive, procurei expor aqui.

Não é de se negar que as principais e mais contundentes críticas sociais estão centradas nas noções de poder e controle – boa parte do pensamento foucaultiano e pós-foucaultiano deriva destas categorias centrais. Neste contexto, a formação universitária e científica nos direciona para a ilusão de que podemos ter poder e controle sobre nós mesmos e a natureza, e conduzimos nossos esforços para tal empreitada ilusória¹.

Arendt (2005), na sua obra dedicada à condição humana, destaca o *homo faber* e aponta como nossa ciência, desde a orientação cartesiana, dedicou-se à fabricação de efêmeros. Perdeu-se em princípios e tornou os meios como o próprio fim. Parece-me evidente como a formação universitária, hegemonicamente orientada para uma técnica profissional cindida da experiência humana, ao invés de me amparar para a realidade, contribuiu para o desenraizamento, alimentou inúmeras ilusões – desde uma simples certificação de habilidades e competências profissionais que me gabaritavam a exercer uma profissão com qualidade primorosa até a falsa ideia de que minha Vida pessoal e íntima não teria impacto significativo em meu exercício profissional.

O conhecimento ilusório lá adquirido nunca demarcou claramente que a técnica era apenas um modo singular (mesmo quando reproduzido em larga escala) com maior ou menor potência de transformação da Vida em nossa condição humana, que imprime uma subjetividade desde seus limites existenciais e históricos. Minha subjetividade reprimida, silenciada, mesmo que insubordinada ao longo da formação profissional, veio à tona devastadoramente na medida em que insistia em me fazer presente na Vida, por mais dolorosa que isso se mostrasse. Sentia dores humanas e sociais em meu próprio corpo, que teciam um vínculo inseparável do sujeito com o objeto, de mim mesmo e do mundo.

¹ Cf. LOWEN, 1995.

Reconhecia as coraças físicas e sociais à medida que já as mobilizava em mim mesmo, em minha busca de Vida.

Sob este ponto de vista, nosso mundo precisa chorar muito para atravessar esta ilusão, que perdura em uma cultura colonialista e capitalista – todas as expressões de desigualdade e exclusão assentam nesta base ilusória de poder e controle. Até o momento, as guerras não cessaram e a tensão presente em todas as expressões de domínio e subordinação sinalizam um projeto fadado ao fracasso, por sustentar-se sobre bases ilusórias, sobre um entendimento inadequado da realidade que carece de fé em si e na Vida Viva.

À medida que eu atravessava o sofrimento, as lágrimas tinham um sentido de prelúdio do porvir, banhavam-me limpando ideias e caminhos errôneos para apontar caminhos de maior potência de Vida. Passava também a sentir um sutil prazer, uma onda de excitação que circulava meu corpo e produzia uma paz e preenchimento. Esta onda emergia em momentos diversos no meu cotidiano: na rotina de trabalho com alguns moradores de rua, na minha prática educativa na universidade, nas minhas relações familiares. Mas, muitas vezes, sentia medo ao percebê-la, pois era, em alguma medida, como ser tomado pela própria Vida, entregar as rédeas de mim mesmo, quando já abdicava de alguns atos da ilusão de controle. Passei a me atentar progressivamente para esta sensibilidade e tentar cultivá-la. Queria compreender sua presença.

Quando temos fé na Vida, podemos progressivamente nos desapegar da ilusão de controle e poder para nos fundamentar em uma dimensão vincular, que revela uma realidade mais profunda, amparada pela fé. Esta fé é entendida como um modo de vinculação fundamentalmente seguro com a Vida, presentificada em ato desde si mesmo até nas relações com o outro e o mundo. Por este motivo, permite-nos olhar de modo mais assertivo e amplo a realidade em que estamos inseridos.

Uma formação humana e universitária no campo da saúde ancorada na fé não seria menos científica (no sentido de preservar a busca por conhecimentos seguros, teorias e técnicas adequadas para fundamentar uma prática), mas seria menos tecnicista ou cartesiana. A implicação prática para a área da saúde, por exemplo,

é que deixaríamos de guerrear contra as doenças. Os recursos terapêuticos bélicos e invasivos (como boa parte da farmacopeia atual) seriam muito menos adotados do que recursos terapêuticos que potencializassem a Vida através de métodos não invasivos, que estimulassem a própria resposta do corpo – a doença seria entendida como cifras que nos alertam aos desvios da Vida e do desenvolvimento humano em nós próprios e não inimigos a serem eliminados.

Esta formação ancorada na fé é uma realidade para muitos que se desviam de um ensino hegemônico. Contudo, na maioria dos casos, a realidade da formação acadêmica ainda preserva uma postura antivida e gera muitos ônus ao nosso planeta e a Vida humana, como procurei atestar aqui. O temor e a desconfiança de nossa própria natureza alimentam um vínculo inseguro consigo mesmo e com as relações – um excesso de racionalizações nos confunde e nos desvia de uma realidade mais profunda.

A fé na Vida, mesmo que não tão claramente compreendida por mim ao longo desta jornada descrita, mostrava-se progressivamente como uma necessidade humana em mim mesmo, à medida que me despia de um conhecimento ilusória e me aprofundava na verdade de mim mesmo. Um cenário desolador e profundamente triste se apresentava. Porém, apesar de difícil e doloroso, não se perdia na ilusão do conhecimento meramente intelectual – que se mostrou tanto pouco afetivo como pouco efetivo em minha vida profissional e pessoal. Por mais difícil que a Vida se mostrava em meu desabrochar da vida adulta, progressivamente enraizava-me nela própria através da maior consciência de meu corpo, de minhas sensações, emoções e marcas.

A fé é presença em si mesmo, laço seguro de confiança perene diante de si, do outro e do mundo, que sustenta a Vida Viva para além de nossas amarras e fraturas. Através dos vínculos vivos com tantas pessoas e comigo mesmo, meu testemunho até aqui atesta esta aprendizagem.

Para a Educação, esta compreensão e experiência da fé servem como alicerce fértil de um vínculo seguro e profundo de desenvolvimento, no qual a

relação humana de si com o outro é essência pedagógica para aprimorar a integridade do conhecimento e busca existencial em Vida.

Pierron (2010) recorda que a atestação é uma mediação frágil em favor do bem. Esta resistência não separa a atestação deste bem de sua própria experimentação. A última palavra desta atestação é que, apesar de uma Vida aprisionada, é válido ter fé.

O que me possibilitou isto, não foi só a experimentação de tudo posto até aqui, mas muito do que vivia em minha relação íntima e conjugal, bem como na continuidade de meu processo de formação, onde o amor amparava o meu enraizamento na Vida. Como nos diz Lowen:

Um ato de amor é uma expressão de fé, talvez o mais sincero que se pode fazer. No ato de amor abre-se o coração para o outro e para o mundo. Uma ação como essa, preenchendo a pessoa com uma alegria indescritível, também a torna vulnerável a uma dor profunda. Isso só poderá acontecer, no entanto, se ela tiver fé na humanidade comum a todo homem, e na natureza comum de todas as coisas. A pessoa que não tem fé não pode amar e a pessoa que não pode amar não tem fé. (LOWEN, 1983, p. 138)

No próximo capítulo, dou continuidade ao testemunho, abordando a dimensão axiomática do amor em nossa Pedagogia da Vida, aspecto este essencial da experimentação para restaurar meu enraizamento. O foco do testemunho será em minha relação conjugal/familiar e na experiência formativa na Análise Bioenergética. Sem dúvida, foi nestes vínculos que tive suporte amoroso para fundamentar estas bases mais profundas da realidade em minha existência e no meu fazer pedagógico.

O amor surge como expressão natural de um enraizamento na Vida. Ao aproximar-me da fé, pude perceber o amor, mesmo na dor a sua presença serviu de alento para reestabelecer e cultivar um vínculo com a natureza humana em uma dimensão primária, básica e essencial à existência viva.

Nossa pedagogia fundamentada na fé entende que a ciência e a formação acadêmica devem caminhar enraizadas em seu próprio corpo e natureza. Deste modo, comprometidos existencialmente conosco próprios, conectados com nossa verdade

mesma, podemos contemplar a realidade de modo profundo e nos abrir para um conhecimento amoroso.

Aqui vemos um laço entre o amor e a fé, os quais, quando vividos a partir de uma experiência singular, são incapazes de serem explicados exclusivamente de modo objetivo e impossíveis de serem dogmatizados, pois não é por uma luta fundamentalista pela segurança externa (presente em uma programação, um protocolo, uma lei, uma política, um Estado, uma nação, uma verdade científica etc.) que ele existe.

Pelo ato de amor e fé (em si, na humanidade e na natureza mais ampla) abre-se um caminho incessante de aprimoramento humano. Este caminho, mais do que uma apropriação do mundo, é uma entrega ao mundo pela própria fé que cinge a nossa existência.

Passemos ao amor como dimensão a ser tematizada.

Entregar-se ao corpo e à Vida: encarnando vínculos humanos amorosos

Dando sequência a este estudo testemunhal, passo neste capítulo para o polo de encarnação. Pierron sugere a relação amical para descrever este polo, afirmando que o amigo é uma síntese de amor e respeito, é aquela “força da humanidade que assume figura e rosto” (2010, p. 260). No vínculo de amizade existe uma pedagogia, feita por uma “exigência previdente” e uma “autoridade benévola”, que “descobre passo a passo, a insuperável alteridade de outrem (ibidem, p. 261).

Passo a passo porque a amizade não é efêmera, ela é inscrição no lento ritmo dos trabalhos e dos dias tornando indistintas amizade e fidelidade. Isto se opera com suavidade, paciência e exigência, partindo de considerações empíricas, e sob pressão do mesmo – a contingência do encontro e das afinidades, a segurança intuitiva de que com ele se pode contar -, para chegar não a uma dedicação idólatra, mas à aceitação de sua insubstituível diferença. A alteridade é aceita como condição para que o amigo permaneça livre e seja preservado seu direito à intimidade, ao pudor, à sua história. (idem).

O autor afirma ainda que “Viver absolutamente a amizade significa suportar” (ibidem, p. 263). O suportar significa a “inscrição sensível e durável de um absoluto – de amor e de afeição – no interior do qual uma relação se constitui e institui” (ibidem, p. 264).

Pierron destaca dentro da amizade a figura da esposa e esposo (o amor conjugal) como “uma opção livremente consentida, para uma forma de absoluto: o amor, na duração lenta, sinuosa, às vezes longa de uma existência” (ibidem, p. 263).

Outra importante figuração da amizade se faz na relação pai-filho, onde os pais são “transmissores de mundo, habitando esse momento privilegiado que é o intervalo entre gerações, momento em que o mundo de ontem é renegociado para iniciar o mundo de amanhã” (ibidem, p. 265).

Nesta parte do livro, procuro trazer esta experiência dos laços amicais, que dizem muito de como tenho *suportado* a Vida. Inicialmente, aponto uma compreensão teórica singular acerca do amor a partir das contribuições do pensamento reichiano e loweniano. Em seguida, apresento, de modo testemunhal, minhas experiências amicais mais potentes no desabrochar de minha formação humana: meu encontro amoroso com Janaína (esposa e companheira de muitas experiências formativas) e minha jornada formativa no Libertas (espaço que me inseriu no campo reichiano e loweniano).

Apresento também breves testemunhos de Janaina e Jayme – com quem, apesar de ser meu terapeuta e formador, semeio vínculos de mais de uma década, possibilitando-me tê-lo como padrinho.

A. O amor como cerne da Vida

Em síntese, procuro descrever o amor como uma emoção. Esta emoção (o amor) é entendida como um estado qualitativo do ser fundamental na Vida. A Vida concretamente se “faz pelo amor e para o amor” (REICH, 1999, p. 38); o amor “é a mola propulsora da vida e a fonte de alegria” (LOWEN, 1997, p. 227).

Neste sentido, ser amoroso é estar conectado com o cerne da Vida, aberto para o presente. O caminho para ser amoroso é “suspender” o ego e estar conectado com a verdade do coração – morada de si mesmo (*self*). Desta forma, a experiência amorosa, fonte de vinculação, verdade, sentido e transcendência, mostra-se presente na Vida cotidiana.

Experienciar, formar e aprimorar esta condição amorosa do humano só é possível a partir de uma condição peculiar de entrega – seja nas relações sexuais, seja nos processos educativos formais, seja na própria relação com a natureza.

O amor é um alicerce perene, basilar de nossa natureza constitutiva, que nos possibilita transcender em Vida. Longe de ser uma presença exclusivamente agradável, como podemos achar à primeira vista, o amor nos expõe de modo similar à alegria indescritível e à dor profunda.

Talvez por este aspecto paradoxal do amor a visão reichiana¹ reconheça o amor como um elemento “mortífero” de nosso planeta, uma *chama* transformadora e revolucionária de nossa cultura. Por cultivar intimamente o amor em atos de sabedoria e liberdade em Vida, a pessoa que vive o amor plenamente não se sujeita às nossas leis e à nossa moral cultural, que oprime e limita a plena expressão do ser. Assim, Reich aponta vários humanos que viveram amorosamente a Vida (Jesus, Giordano Bruno, Lenin, Gandhi) e foram assassinados em nome de um dogmatismo, seja de fundamento religioso, político ou científico.

Para o autor, o motivo de o amor ser tão problemático em nosso tempo justifica-se pelo que ele chamou de *Peste Emocional* – conceito já apresentado no capítulo anterior. O humano encorajado em sua própria dor semeia o sofrimento pela própria impossibilidade de experienciar intimamente a alegria e o amor espontâneo da Vida².

Reich se esforçou para trazer à consciência este adoecimento humano de nosso tempo. A Peste Emocional está encoberta em nossa civilidade na *pseudorração* que encontra argumentos e justificativas causais para aniquilar a própria Vida. Este é um aspecto crucial para nós, à medida que podemos entender que boa parte dos problemas da educação dão-se por um excesso de racionalização, que desconhece as próprias emoções à base do pensamento e, nesta postura desmedida, promove o desenraizamento de nós mesmos e de nossa fé, gerando uma atitude antivida.

Para Reich, o amor traduz a possibilidade do humano de viver plenamente a Vida em suas potencialidades singulares, entregando-se às relações de modo ético e em sintonia com o universo. Um posicionamento muito reforçado do pensamento reichiano é entender o amor como fonte da Vida.

Em todos os livros de Reich publicados pela editora Martins Fontes, foi posto como epígrafe o seguinte texto, extraído

¹ Cf. REICH, 1999, 2004.

² Cf. REICH, 1999, 2003.

da obra *A Função do Orgasmo*: “Amor, trabalho e conhecimento são as fontes de nossa vida. Deveriam também governá-la” (REICH, 2004, p. 21). Para Lowen “é o amor que incentiva o processo contínuo da vida humana, animal e vegetal” (1990, p. 195).

O amor como fonte da Vida é uma emoção (linguagem expressiva) essencial. Para compreender esta noção complexa de emoção, que sustenta a própria compreensão do amor, precisamos diferenciá-la de uma visão comum da emoção como um evento específico de dimensão psicológica e metafísica.

Reich, ao adentrar no que ele chamou de “*profundezas biológicas*”, passou a olhar para o organismo vivo, sendo ele em sua constituição primordial (desde um protoplasma) ou mais complexa (como o humano). O autor percebeu um movimento básico da Vida, um contínuo de contração e expansão, no qual as emoções são justamente a expressão qualitativa do organismo. Este percurso demarca os limites de compreender o ser a partir de qualquer “especialização esquemática” que estão “presas a estruturas verbais”:

A fala humana, forma biológica de expressão numa fase avançada do desenvolvimento, não é um atributo específico do organismo vivo, o qual funciona muito antes de existirem uma linguagem e representações verbais... muitos animais expressam-se por sons. Mas o organismo vivo já funcionava antes, e continua tendo um funcionamento que vai além do uso dos sons como forma de expressão. (REICH, 2004, p. 332)

Dando sequência ao seu pensamento, Reich sugere que “a própria linguagem revela a chave do problema de como o organismo vivo se exprime” (idem). A linguagem deriva das sensações percebidas por órgãos do corpo. Assim, expressão (em alemão *Ausdruck* e em inglês *expression*) descreve a linguagem do organismo vivo. Uma vez que “o organismo vivo se expressa em movimentos”, o movimento expressivo é o que “distingue o organismo vivo de todos os sistemas não-vivos”:

(...) alguma coisa no sistema vivo “pressiona para fora” e, portanto, se “move”... No sentido literal, “emoção” significa “mover para fora”; ao mesmo tempo, é um “movimento expressivo”... movimento expressivo, está ligado

inseparavelmente a um *significado* facilmente *inteligível*, que costumamos chamar de expressão emocional. Assim, o movimento do protoplasma expressa uma emoção, e a emoção ou a expressão de um organismo está incorporada no movimento. (idem)

Contudo, Reich nos lembra que

Apesar da linguagem refletir o estado emocional plasmático de maneira imediata, ela não é capaz de alcançar esse estado em si. A razão disso é que o início do funcionamento da vida é muito mais *profundo* do que a linguagem e está *além* dela. *Ademais, o organismo vivo tem seus próprios modos de expressar o movimento, os quais muitas vezes simplesmente não podem ser colocados em palavras.* (ibidem, p. 333).

Estes apontamentos reichianos mostram o paradoxo em que nos encontramos nesta tese ao definir o amor enquanto uma emoção a partir da linguagem. Entendo que é impossível defini-lo por ser algo mais profundo, anterior e além do recurso que temos em mãos nesta tarefa científica. Talvez por este motivo o amor seja algo que, por mais que o expressemos, nunca se encerra nas palavras e nos próprios atos, mas sempre nos conduz além deles.

Contudo, dentro dos limites que nos são cabíveis, procuremos *apontar* sentidos que ajudem a compreender a complexidade e a importância do amor para uma formação humana.

Para Reich, o abraço genital (o encontro entre os órgãos sexuais com a penetração, que não se reduz ao ato mecânico do sexo e se trata, essencialmente, da relação de profunda entrega entre dois seres) e a experiência do orgasmo¹ (que *igualmente* não se reduz ao ato mecânico de ejaculação), são a expressão genuína do amor. O abraço genital é quando “a Vida simplesmente ama... A Vida deixa amadurecer lentamente suas relações de amor, do primeiro olhar até o abandono completo durante o abraço palpitante” (REICH, 1999, p. 37). “O abraço genital emerge

¹ “Do ponto de vista da bioenergética, o orgasmo se apresenta como a perda total da própria individualidade em benefício de um estado de ser absolutamente diferente... O orgasmo é algo que *acontece* a dois organismos vivos e não alguma coisa que pode ser produzida” (REICH, 1999, p. 43).

naturalmente da necessidade – que se processa progressivamente – de fundir um corpo com o corpo do outro” (ibidem, p. 41).

Uma das obras que Reich tematiza o amor é intitulada como *O Assassinato de Cristo*. Para Reich, “Cristo conheceu o amor físico e as mulheres, como conheceu tantas outras coisas naturais” (ibidem, p. 45). Para ele, a mistificação do amor a um Deus espiritual desencarnado é a principal causa de cisão do amor no corpo nas relações vivas entre homens e mulheres que se expande por toda a natureza.

Uma visão integrada do amor (físico e espiritual) permite conhecer “Deus como Amor em seu próprio corpo” e confirmar sua existência divina de modo acessível a todo o homem. Para Reich, este conhecimento Vivo de Deus como Amor no corpo “preencheria cada exigência de todas as religiões, constituições, leis, código de moral e ética, valores ideais e sonhos” (ibidem, p. 56).

Lowen, a seu modo, endossa esta posição reichiana com a seguinte afirmação:

Se os grandes místicos e religiosos estão corretos, Deus mora no coração. Se nos dedicarmos de todo o coração a qualquer atividade, ela se torna uma expressão espiritual, uma expressão de nosso espírito. Sob este ângulo, a sexualidade, quando é uma expressão direta de amor, é divina e dada por Deus. (1990, p. 195)

Compreender a profunda dimensão da experiência sexual como divina não nega a possibilidade de relacionamentos amorosos de outras ordens. Lowen nos lembra que o “(...) amor inspira muitos relacionamentos que não são de natureza basicamente sexual” (1988, p. 26). Não há em nossa tese uma redução do amor ao aspecto sexual, apenas uma compreensão profunda desta expressão vivamente amorosa, endossando a necessidade Viva do amor nas relações.

Seguindo as contribuições lowenianas acerca do amor, enfatizo a relação essencial desta emoção com o coração, sem negar seus enlaces com o cérebro e os órgãos sexuais, presente em pessoas amorosas¹. Lowen destaca que “a palavra cerne vem do

¹ Cf. LOWEN, 1982, 1990, 1995.

latim *cor*, que significa coração. Os termos em francês – *coeur* – e espanhol – *corazón* –, refletem essa identidade. O coração é o que está no cerne da vida. Sentir o coração vincula a pessoa poderosamente a seu desejo de viver” (1990, p.160).

Para Lowen, o corpo é sagrado. Ele ressalta que, por mais que alimentemos a crença de poder explicar como o corpo funciona, “(...) em seu âmago está o mistério do amor. O coração humano, sede do amor, é também o templo onde Deus está alojado dentro do ser humano” (1995, p. 218). “O coração simboliza não apenas o centro emocional da humanidade, mas também o cerne espiritual” (1990, p. 17).

O autor justifica esta sua visão tanto por ressaltar como diversas tradições espirituais (judaísmo, cristianismo e vedanta) apontam o coração como elemento espiritual, como por ser perceptível “a capacidade de sentir uma ressonância entre a pulsação do coração e a pulsação do universo” (LOWEN, 1995, p. 218). E destaca: “Embora a pulsação da vida ocorra em todas as células e em todos os órgãos do corpo, ela é sentida com mais intensidade nos batimentos cardíacos e vivenciada mais vigorosamente no sentimento de amor” (ibidem, p. 218).

O autor nos diz que, para que possamos ser pessoas amorosas, precisamos “religar o coração e os genitais, para que atividade sexual se torne produto genuíno do coração” (idem, 1990, p. 194). Porém, esta é só metade do percurso. Precisamos vincular “a cabeça e o coração” (idem) para que possamos suspender nosso ego e nos entregar ao *self* na condução da Vida. O coração é igualmente a morada do *self*¹.

Para nos tornarmos pessoas amorosas, precisamos curar a cisão entre ego e o coração, o que não significa que o ego deva abdicar de sua posição como árbitro da realidade, ou que a cabeça deve render-se e perder sua hegemonia dentro da hierarquia da personalidade, mas significa sim que cabeça e o coração devem trabalhar em conjunto para promover a saúde e a felicidade da pessoa. (LOWEN, 1990, p. 192).

¹ Cf. LOWEN, 1982.

Longe de ser um resultado fácil, unir cabeça e coração é um grande desafio em nossa formação humana. Como Lowen (1982) apontou, nosso modelo educacional cinde educação mental e física, a cabeça e o restante do corpo (incluindo coração e genitais). Deste modo, vimos no próprio testemunho os descaminhos vividos em minha mocidade, fruto deste processo de formação. Jayme Panerai, um dos meus mestres formadores na abordagem loweniana, dizia repetidamente que o maior caminho que o homem pode percorrer no mundo é aquele que liga a cabeça ao coração.

Por isto, esta Pedagogia da Vida, que procura superar um modelo educacional antivida, deve necessariamente promover essa integração entre cabeça e coração, que ligará nosso centro consciente ao *self*, ofertando um conhecimento amoroso, cerne da Vida, fazendo com que não nos ocupemos com muita informação sem sentido e que pouco, ou nada, contribui para o desenvolvimento de si e da Vida.

Em nossa pedagogia, o caminho que vislumbramos para desenvolver uma formação amorosa está em colocar na centralidade da prática educativa o *self*. O *self*, para Lowen (1983), tem sua morada no coração, como já dissemos, ele é corpóreo. O amor é o coração e o próprio sangue por ele bombeado, que nutre de Vida as células de todo o nosso corpo humano. E, assim como o coração (morada do *self*) é vital para o corpo, o *self* é para a consciência. A consciência ancorada no *self* nos auxilia a desenvolver uma percepção real do corpo e, conseqüentemente, de si mesmo. O autor procura explicar esta noção de *self corpóreo*, e nos apoiamos nesta tese:

A maior parte do *self* consiste no corpo e nas suas funções, a maioria das quais operam abaixo do nível da consciência. O inconsciente é como a parte submersa de um *iceberg*. Funções involuntárias como a circulação, digestão e respiração exercem profundo efeito sobre a consciência, pois determinam o estado de ser do organismo. Dependendo do funcionamento do corpo, a pessoa pode sentir-se abatida, cheia de vitalidade ou deprimida, sexualmente excitada ou impotente. O que sentimos depende do que acontece no corpo. A vontade ou ego é incapaz de criar uma sensação, embora possa tentar controlar uma sensação. (LOWEN, 1993, p. 37)

A compreensão acerca do ego também nos ajuda a compreender o *self* sobre outra perspectiva. Lowen nos diz que o ego é “apenas o aspecto consciente do *self*” (idem), que pode estar, ou não, conectado com a realidade do *self* a partir da consciência de seu próprio corpo. Sobre esta relação entre ego e *self*, Lowen nos diz:

A relação entre o ego e o *self* é complexa. Sem o ego, não pode haver senso do *self*. Mas sem um *self* sentido, o senso de identidade passa a estar ligado ao “eu”. De fato, o ser humano é uma identidade dual – derivando uma parte da identificação com o ego, a outra da identificação com corpo e suas sensações. Do ponto de vista do ego, o corpo é um objeto a ser observado, estudado e controlado no interesse de um desempenho que esteja à altura da imagem da pessoa. Nesse nível, a identidade é representada pelo “eu” em suas funções de percepção consciente, pensamento e ação. É também por esta perspectiva que podemos corretamente dizer: “Eu penso, logo eu existo”. E poderíamos acrescentar: “Eu quero, logo eu existo” – pois a vontade é um aspecto importante do ego. (ibidem, p. 38)

Neste sentido, para Lowen, o grande desafio no processo de autoconhecimento é fazer com que esta dualidade seja integrada, havendo uma conexão entre nossa percepção de *self* corporal e a imagem consciente de *self* que construímos tal qual “uma luva ajusta-se à mão de seu dono” (ibidem, p. 39). Do contrário, quando há uma incongruência, temos um distúrbio de personalidade que se agrava à medida que intensifica a própria incongruência.

Neste aspecto, Lowen destaca a habitualidade de pessoas narcísicas em nossa cultura, nas quais há uma negação do *self*, produzindo uma identificação exclusiva com o ego que, por sua vez, gera uma falsa imagem de si mesmo e uma incongruência consigo próprio no mundo.

Acredito que em boa parte de nossa educação, principalmente se tratando da educação no âmbito universitário, há certa negação do *self*, em maior ou menor grau, quando se negligencia a realidade do próprio corpo em termos de sensações e emoções, tratando-o prioritariamente como instrumento do ego.

Além disso, muitas das relações são baseadas em poder. Lowen (1990) nos lembra que poder e amor são antagônicos. O primeiro “cria desigualdades” e exige “suspensão de sentimentos”, o segundo baseia-se no “reconhecimento de igualdade” e cria conexão com as emoções. Neste sentido, a educação universitária, ao invés de possibilitar uma base amorosa, alimenta a cisão humana a partir do si mesmo, expandindo-a para as relações mais amplas.

O estudo de Ferreira (2012), apesar de não se pautar em referências reichianas, corrobora com este ponto de vista de modo aproximado. Ao trazer a perspectiva de “sujeito incorporado” na educação integral, o autor assinala que:

A noção de ego refere, aqui, à crença em uma entidade distinta, concreta, sólida, independente e separada de quaisquer outros fenômenos, principalmente o corpo (...). Não se trata, entretanto, de remover o ego, mas, antes, de produzir uma percepção de que somos mais do que acreditamos ser (...). Nesse contexto, o *self*, que seria a plenitude do ser, inclui o próprio ego, mas não faz deste o centro do psiquismo humano. Do ponto de vista educacional isso significa, dentre outras coisas, a necessidade de “descongelar” e catalisar o desenvolvimento do *self* para além das estruturas egóicas, fazendo uma inclusão do corpo. O que tem repercussões diretas tanto no ambiente educacional quando no sistema social. (FERREIRA, 2012, p. 135)

Podemos entender, com o apoio de Ferreira, que o *self* é maior e mais amplo que o próprio ego (o ego é apenas um aspecto dele). Deste modo, reforça-se a importância de centrar nossa pedagogia no *self*.

Lowen também nos diz que “o amor pode ser visto como uma partilha do *self* com outra pessoa” (1993, p. 38). Assim, acredito verdadeiramente que uma pedagogia que busca permitir a emergência do *self* em um apropriar-se progressivo dele faz-nos expandir os vínculos e conhecimentos de forma amorosa, aprofundando o sentido e o desejo de Vida.

No entanto, para desenvolvermos uma postura de abertura para o *self*, nossa pedagogia não pode ser controladora. Em uma dimensão profunda, não temos poder sobre o amor e o próprio *self*. Não devemos ter metas pragmáticas de domínio sobre nós

mesmos. Isto significa que não basta incluir conteúdos temáticos, diretrizes curriculares ou qualquer outro recurso externo. Adicionalmente, Lowen (1990) nos lembra que não basta tomar uma decisão de “ser mais amoroso”, não nos “forçamos a amar”, não é uma questão de “esforço” ou “vontade”. As emoções “vêm do fundo de nosso organismo” e, por mais que possamos “embrutece-las” ou “suprimi-las”, “não temos poder de cria-las”.

Ferreira (2012) alerta para a necessária mudança no ambiente e no sistema educacional. Em nossa cultura, os valores positivos estão geralmente vinculados à conquista. Na educação hegemônica, aprender está geralmente atrelado a um esforço do ego, um desempenho. Lowen (1997), ao contrário, nos diz que o caminho necessário para centrarmos no *self* é justamente pela “rendição” ou “entrega” de nosso ego narcisista. O essencial em nossa pedagogia é mudar nossa disposição no mundo. Ancorados em nossas raízes, tecendo, em atos, vínculos de confiança profunda (fé), podemos nos abrir para nosso *self*, entregarmo-nos ao amor.

Idealmente, o ambiente educacional e suas diretrizes deveriam acompanhar este percurso de mudanças, que partem do cerne da Vida. Uma vez que o caminho da formação defendido aqui nos convida a entregarmo-nos a uma realidade mais profunda acerca de nós mesmos, nosso *self*, precisamos aprender a explorá-lo de forma responsável. A via mais recomendada pelos autores de base desta tese é a de escutar o convite silencioso ou, às vezes, estridente feito por nosso próprio corpo, que simpaticamente nos leva à entrega e à rendição e, assim, a aprender mais sobre o humano em nós mesmos.

A entrega ou a rendição, para Reich (2004) e Lowen (1997), são um modo salutar de viver a Vida. Podemos entender esta entrega como um profundo relaxamento dos processos defensivos arraigados em nosso organismo. A este respeito Lowen diz:

Sem uma rendição do ego narcisista, a pessoa não pode entregar-se ao amor. Sem esta entrega, não pode sentir a alegria (em vida). Render-se não significa abandonar, nem sacrificar o ego. Significa que o ego reconhece seu papel como subordinado ao *self* – como órgão da consciência e não senhor do corpo. Devemos reconhecer que o corpo tem uma sabedoria proveniente de muitos bilhões de anos de história da evolução que a mente

consciente pode imaginar, mas nunca compreenderá. O mistério do amor, por exemplo, está além do alcance do conhecimento científico. (LOWEN, 1997, p. 27)

Esta entrega não tem o sentido de abrir mão da Vida. Ela pode ser entendida mais adequadamente como o esforço para viver com integridade, de forma amorosa, apesar de tudo o que podemos ter passado. Esta entrega deve ser entendida como atos Vivos no dia a dia, cada vez mais dando rumo à verdade de si próprio. Entendo, aqui, que a perspectiva de Lowen (1990, 1995), presente desde Reich (1999, 2004), de entrega ou rendição como uma abertura para um tipo de “condução pedagógica” regida por um “*self corpóreo*” é guia para uma educação fundamentada no amor.

Posta minha compreensão sobre o amor e a base de compreensão sobre uma pedagogia amorosa, podemos retomar o testemunho, enfocando estes aspectos em minha jornada de formação humana. Assim, pretendo neste capítulo dar ênfase ao meu encontro com Janaína, minha esposa, que vem durando pouco mais de doze anos, e focar meu processo de formação em Análise Bioenergética no Libertas, escola que tem me acolhido e contribuído, profundamente, com minha formação humana e profissional há pouco mais de uma década.

Ao trazer o testemunho destas experiências, pretendo relatar um percurso pessoal de reabertura progressiva para a Vida em experiências formativas amorosas, que me convidaram a reconectar com meu coração, a aprofundar minha consciência e sexualidade, nutrindo sentido e potência de Vida, mesmo com todas as experiências dolorosas que fazem parte de minha existência.

B. Testemunho de uma Vida a dois

Em minha vida universitária, muitas relações me marcaram profundamente e sinto que pude viver experiências amorosas significativas, com amigos e docentes. Com as professoras Mercês (que me orientou por três anos em pesquisas de iniciação científica) e Cida (que me orientou por dois anos nas ações sociais da ONG) tive muita autonomia, sentia que minhas opiniões eram acolhidas

e também aprendi, de modo respeitoso, muito sobre pesquisa, comunicação científica e trabalho comunitário. Recebi delas muito incentivo para o caminho acadêmico, assim como de minha mãe. Contudo, para mim, todos estes estímulos foram suficientes apenas para me revelar que me sentia intimamente partido, um naufrago que deveria buscar cuidado e experiências existenciais em outros mares e portos.

Com alguns amigos e com uma namorada que tive por dois anos ao longo da graduação, tive muitas trocas sinceras, mas, em sua maioria, nos limites do que já foi exposto no capítulo anterior. Havia uma troca manca, de um coração encorajado para outro, pois tínhamos limites em nos doar, em despir-nos de nos mesmos. Contudo, é inegável que esta cumplicidade, vivida nesta zona existencial, por vezes estimulava-nos a dar um passo adiante. Foi com uma ex-namorada que pude ouvir falar, pela primeira vez, em Alexander Lowen.

Mas, sem dúvida nenhuma, o que foi mais profundo e permanece duradoura até o presente, foi a oportunidade que tive, através de meus vínculos com o movimento estudantil, conhecer minha esposa, Janaína, durante um Encontro Nacional de Estudantes de Psicologia.

Foi um encontro com centenas de participantes e durou seis dias. Na manhã do terceiro dia, senti que fui despertado ao som de uma música que soava aos meus ouvidos. Não era nada que estive tocando no ambiente externo, mas era profundamente audível a mim. A melodia persistiu por alguns minutos após eu acordar e logo descobri a música que soava: “Anunciação”, do cantor e compositor pernambucano Alceu Valença.

Sua letra diz o seguinte:

Da bruma leve das paixões que vem de dentro
 Tu vens chegando para brincar no meu quintal
 No teu cavalo, peito nu cabelo ao vento
 E o sol quarando nossas roupas no varal
 Tu vens... Tu vens... Eu já escuto os teus sinais

A voz de um anjo sussurrou no meu ouvido

Eu não duvido já escuto teus sinais
Que tu virias numa manhã de domingo
Eu te anuncio nos sinos das catedrais
Tu vens... Tu vens... Eu já escuto os teus sinais

A voz do anjo que escutei foi a voz do si mesmo, do *self*, que por estar conectado com o coração e com o universo intuiu a mim algo profundo, que estava por vir. No entanto, ao escutar esta música, me recordo, apenas senti uma alegria genuína. Não imaginava que esta mensagem seria tão concreta e me proporcionaria um encontro amoroso com alguém naquele dia.

Ao final da tarde, em que participei de um curso intitulado “Clínica e Política”, saí despretentiosamente conversando com Janaína (que acabara de conhecer) e um amigo seu. O tema de nossos diálogos iniciais eram nossas experiências de trabalho comunitário. Ambos realizávamos atividades de extensão universitárias em contextos comunitários e sob um enfoque social e crítico.

No entanto, à medida que íamos aprofundando os diálogos, os temas eram atravessados por questões existenciais mais profundas. Sem ter consciência clara, penetrávamos em um diálogo sobre a Vida – levados ao ritmo dela própria. Este diálogo explorou opiniões políticas, experiências com psicodélicos e drogas, teorias psicológicas diversas, penetrando a Filosofia e Astronomia. Já falávamos sobre que é Deus e o Universo, se é significativo ou não nos indagarmos sobre e como fazê-lo.

Quando já era madrugada, nossos corpos exaustos do esforço intelectual convidaram-nos ao movimento. Passamos a dançar no ritmo do forró em praça pública. Éramos embalados pela música que também soava de nossa presença. Quando já não havia música externa e precisávamos retornar aos nossos alojamentos, simplesmente deixamos-nos ser contagiados pelo silêncio das palavras, em um diálogo transcendente através do olhar. Passaram-se minutos, provavelmente dezenas de minutos. Estávamos em um ônibus, sabíamos que estávamos acompanhados e em movimento de um lugar a outro, mas estávamos intimamente em outro plano.

Ao chegar em nossa morada temporária, seguimos o luar (que naquela noite nos brindava com uma bela lua cheia em um céu aberto, permitindo contemplar todo o seu brilho). Trocamos mais algumas palavras, fizemos um pacto ético e, em seguida, deixamos nossos corpos amorosamente se encontrarem em um profundo abraço genital. Nunca antes havia vivido uma experiência tão profunda e intensa. Ao final desta experiência, já era manhã e nos despedimos. Ela iria com os amigos visitar uma praia, eu iria apresentar um trabalho e participar de algumas reuniões.

Na noite do penúltimo dia, nos reencontramos no refeitório. A felicidade era intensa e gratuita. Havia uma grande festa programada para aquela noite, que já se iniciava. Nós parecíamos estar fora daquela cena. Tudo acontecia! Percebíamos e até nos alegrávamos com a festa e nossos amigos, mas em nosso íntimo queríamos explorar ainda mais esta abertura amorosa que acontecia entre nós. Era de uma profundidade indescritível. Saímos do local e fomos em direção à primeira hospedaria que encontramos. Era um lugar simples e sem muita conservação, mas para nós se mostrou como um paraíso onde nos entregamos profundamente um ao outro.

Na manhã do dia seguinte, ao acordarmos, nos despedimos calorosamente e simplesmente trocamos o *e-mail*. Não havia promessas nem compromissos firmados para depois. Tudo o que vivemos foi completo e total. No entanto, o desejo de preservar e fazer durar aquela experiência foi tão intenso que, logo que retornarmos para nossas cidades de origem (eu morava em Recife e Janaína em Belo Horizonte), começamos a nos comunicar por *e-mail* e, eventualmente, por telefone.

Seguem, abaixo, algumas poesias escritas por mim dias depois dessa intensa experiência. Estas poesias foram compartilhadas com ela ao longo das primeiras semanas de nossa comunicação à distância:

Índia (como a nomeei)

Maior beleza para mim neste momento

É pensar em ti intensamente
Voar pelos sentimentos

Atado n'alma
Afetado no coração
Afetado na mente
Afetado no corpo

Não quero explicações
Porque elas só serviriam para reduzir o fato
Não sei se estou preparado
Porém sei que quero ir além-mar

Beijos e cheiros são poucos
Para expressar o que quero lhe dar
Por isso espero,
Que ao me dedicar em escrever estas poucas linhas
Em pensar em ti
Em sentir você
Em sonhar, em fantasiar
Possa eu expressar o que não tem nome:
O que vivo.

(01 de dezembro de 2003)

Nada que fale no falar
Nada que diga no dizer
Nada que passe no passar
Nada que mostre no mostrar
Nada que deite no deitar
Nada, nada...
Será você

O conjunto das coisas
Multiplicado ao quadrado pelos fatores aparentes e velados
Subtraído pelo desejo amargo meio adocicado, com um leve
toque de sal apimentado

Dividindo as luas e as estrelas do tempo vivido no esperado
Somando as dores profundas do magoado
Mas pela intensa desmesura de viver
Na loucura desvairada de teu ser

Nem nas linhas apocalípticas da morte
Muito além do sofrimento material do pobre
Nas altitudes planas de meu pensar descompassado
Borbulha, algo além BORBULHA...

Mais do que borbulhar
Em momentos transborda
Angustia
Imobiliza
Tranquiliza
Espera...

Fragmentos frágeis de algo sonoro ao ler
Toscas arranjos de signos do viver
Espasmos de um sentir
Maneiras de exprimir

Janaíndia sou seu
Carregado de sentimentos por ti,
Por um desejo intenso que acredito
Estar além do vão

(09 de dezembro de 2003)

Meu coração por ti canta
Um canto meio torto
De alegria e choro
De poesia e solidão

Mas das alegrias que recordo
A melhor é seu coração
Como sinto ele comigo

Não sofrerei muito mais do que certa saudade.

Viverei novos encantos
Em nossos contatos quiméricos
Fantásticos de plenitude
Com gostos a somar

No querer mais – Viverei
Até meu canto não mais soluçar

(19 de janeiro de 2004)

Estas poesias servem para ilustrar o meu esforço em nomear esta experiência de Vida potente, que me atravessou e tomou. O desafio era dar sentido ao amor que se mostrou naquela experiência a partir de uma abertura espontânea do coração para o nosso encontro, bem como expressar o que sentia internamente. O que um ser como eu, envolto a couraças, sentia ao rompê-las e deixar a Vida fluir com mais liberdade, mesmo que temporariamente. De qualquer modo, todas estas poesias tentam se aproximar da experiência, mas falham pela própria impossibilidade da linguagem comunicar, de límpido, o amor, essencial da Vida.

Durante os nove meses seguintes, nós preservamos a comunicação à distância e fizemos algumas viagens. Houve reencontros presenciais em Recife e Belo Horizonte. Em junho do outro ano, Janaína concluiu sua graduação. Em julho, me fez uma visita em Recife e, simplesmente, quando caminhávamos pela rua me disse: “Estou de coração aberto para me mudar para cá”. Eu, que ainda estava cursando meu último semestre da faculdade, fiquei feliz com sua abertura. Me sentia também aberto para apoiá-la na mudança. Sua mudança definitiva ocorreu dois meses depois desta conversa, em setembro do mesmo ano. Ela rapidamente conseguiu um emprego e começou a se adaptar à nova cidade e a tecer uma nova rede de amizades.

No início, Janaína morou sozinha, apesar das muitas noites que passei com ela. Geralmente, nas sextas-feiras eu me mudava para lá e só retornava para minha casa na segunda à noite. Como eu ainda não tinha uma renda que me possibilitasse morar sozinho, resolvi aguardar minha formatura, com a perspectiva de conseguir empregos que me remunerassem melhor para poder compartilhar um lar com ela.

Em abril de 2005, após me formar e ter um emprego, passamos a morar juntos. Desde lá até hoje, perduram nossos laços, embebidos pela ternura e intensidade da Vida amorosa. Durante esse período, realizamos muitas coisas. Hoje moramos em outra cidade, na quarta casa que tivemos.

Nossa morada inicial era uma quitinete, com uma pequena varanda. Depois, passamos a morar em um apartamento maior, no qual tivemos nossa primeira filha. Depois, ao nos mudarmos para uma cidade menor, passamos a morar em casa. Atualmente, residimos na casa aonde nasceram nossos outros dois filhos. Temos um belo pomar e uma boa área aberta, que permite conviver com a natureza, recebendo o brilho do sol e acompanhando o movimento da lua.

Ao longo deste tempo, progredimos profissionalmente e tivemos a oportunidade de partilhar, continuamente, nossas experiências de trabalho, dada a afinidade de visão e similaridade de nossa profissão. Aprendemos muito um com o outro. No entanto, o que há de mais significativo é nossa progressiva experiência de entrega amorosa, de aprimoramento humano de nós mesmos e a cumplicidade profunda que cultivamos.

Reich comenta algo que, para minha Vida com Janaína, faz muito sentido:

O amor conjugal nada tem a ver com certidão de casamento. O amor conjugal desenvolve-se com simplicidade. Não exige esforço. O crescimento progressivo, o acesso a um novo estágio, a descoberta de uma nova maneira de olhar, a revelação de um novo detalhe de sua maneira de ser, agradável ou não, são experiências deliciosas. Elas nos mantêm em movimento. Elas nos incitam a nos modificarmos dentro das tendências naturais de nosso desenvolvimento... Esta experiência calorosa e durável do amor, do contato e do abandono recíproco, do prazer dos

corpos, é uma servidão perfeitamente digna que acompanha todo casamento que cresce naturalmente... Sua atitude fundamental é o silêncio. Você prossegue a caminhada e fica feliz por ter atingido uma nova altura após uma ascensão contínua. (1999, p. 40)

Quando fiz o convite para Janaína contribuir nesta tese com seu testemunho pessoal acerca de nossa relação, ela aceitou. Compartilhei um esboço inicial deste capítulo, contextualizando-a sobre o que estava abordando: o amor a partir de nossa relação e de minha experiência formativa no Libertas (parte desta experiência formativa foi, inclusive, também compartilhada com Janaína – já que um dos cursos que realizamos lá fizemos juntos, na mesma turma). Janaína construiu o texto que segue abaixo:

Estava em um momento de vida de muita expansão. Algo dentro de mim dizia que meu destino seria encontrar um AMOR fora de Belo Horizonte, minha cidade natal. Isso chegava como uma intuição, às vezes compartilhava isso com uma grande amiga. Às vezes, ignorava isso que chegava. Afinal, venho de uma formação muito racional, onde a força da intuição não ERA muito considerada. Além disso, todas as feridas que meu coração tinha até então me deixavam, até certo ponto, incrédula no AMOR.

Em novembro de 2003, viajei junto a contemporâneos de faculdade para o ENEP, Encontro Nacional de Estudantes de Psicologia, que aconteceu em Aracaju. Fui para esta viagem com muita abertura no coração e nenhuma pretensão ou expectativa. Eis que nesta viagem, fazendo um minicurso de clínica e política, conheci Alexandre. Descobri naquele colega uma afinidade com o trabalho da Psicologia Comunitária. Quando o curso acabou, começamos a conversar sobre nossas vivências em comum nos desafios que esta prática nos colocava. A sensação era que minha alma estava reencontrando alguém. Uma sensação que não cabe muito em palavras.

Passamos muitas horas conversando, estávamos junto a um grupo. Em determinado momento desta conversa, me lembro que este grupo sumiu ou eu estava tão envolvida em nossa conversa, inteira, entregue, que não enxergava mais ninguém. Depois de muitas horas de conversa nos despedimos.

Na noite daquele mesmo dia nos reencontramos. Foi um encontro tão arrebatador que, guiados pela lua, nós fizemos uno. Na manhã seguinte, nos despedimos. Fui fazer uma pequena

viajem para uma praia próxima junto com amigos. Não havia expectativas de reencontros, não havia promessas, trocas de telefones, *e-mail*...

Dois dias depois, no último dia do evento, nos reencontramos. Foi uma vivência muito forte. Se estivesse sob controle da razão, não havia me permitido tal encontro. Neste momento, resolvemos trocar nossos *e-mails* em nossa despedida.

Voltei para Belo Horizonte sentindo poesia na alma. Dois dias depois, suspirando a energia do encontro, resolvi escrever um *e-mail*. Naquele mesmo dia, encontrei uma resposta em minha caixa postal.

Começamos a nos comunicar diariamente. Minha alma exalava poesia. Meu coração estava completamente aberto para o que estava acontecendo. Em alguns momentos, era tomada por um medo e achava que estava ficando maluca. Compreendi, depois, que para um encontro pelo coração é necessário perder a cabeça. Digo, perder o controle racional, que nos protege, mas também nos impede de nos entregarmos à vida e ao amor.

Foi difícil para a gente nomear nosso relacionamento. Não nos encontrávamos na palavra namoro, a partir das referências que tínhamos em nossas histórias. Eu tinha muito medo de institucionalizar nossa relação e nos perdermos da essência de nosso encontro.

Em julho de 2004, me formei na faculdade. Como um momento de fechamento de ciclo, me possibilitou também abrir espaço para um novo que estava por vir.

Viajei para Recife para encontrar Alexandre, de coração aberto para o caminho que meu coração me guiasse. Dois meses depois estava organizando minha mudança para Recife. Passamos a morar na mesma cidade e dividir o cotidiano. Em abril de 2015, fizemos um ritual de união e passamos a viver na mesma casa.

Um grande desafio foi colocado em nossas vidas. Éramos um, mas nossas individualidades também se apresentavam em suas diferentes necessidades. Apesar de muitas afinidades, tínhamos, cada um, nossos próprios anseios, nossos modos de “ser família” a partir das nossas histórias pessoais. Isso nos rendeu alguns conflitos. Mas, ao mesmo tempo, nos ajudou a ampliar nossos olhares para o mundo e nos expandir nas formas de lidar com a vida.

Nestes quase 13 anos de relacionamento, já nos abrimos e nós fechamos em nossos corações algumas vezes. Afinal, as marcas que carregamos de nossas histórias pessoais e familiares não nos permitem estarmos todo o tempo na entrega ao amor. Hoje nos compreendo eternos aprendizes na arte de amar.

O caminho que buscamos juntos na estrada do autoconhecimento, através da Análise Bioenergética e outras técnicas terapêuticas, nos ajuda muito a atravessar por dificuldades. Nos possibilitou conhecermos um ao outro em nossas forças e fragilidades.

Sinto que hoje podemos ser mais empáticos com os lugares existenciais um do outro e oferecemos, muitas vezes, nossos ombros como apoio para atravessar nossas dificuldades pessoais. Muitas vezes, nos damos as mãos para enfrentar as adversidades do cotidiano.

Estivemos juntos atravessando emoções fortes de nossas histórias, a saída da casa de nossos pais, doenças na família, perdas familiares muito significativas, conquistas e fracassos pessoais, aventuras...

Uma coisa que me marcou muito em nosso ritual de casamento foi uma pergunta que surgiu em relação a ter filhos. Eu, naquele momento, não conseguia confiar na minha capacidade de entrega ao amor materno. Me apavorava pensar em ter um serzinho que dependesse exclusivamente de meu corpo para nascer e sobreviver.

Por toda história da minha ancestralidade feminina, de mulheres feministas e revolucionárias, tinha muito medo de ter filhos e perder o meu lugar de igualdade na relação. Iniciamos juntos a arte de cuidar dos frutos de nossa relação com uma plantinha, um pé de manjerição. Depois adotamos uma cachorrinha, a Elis.

Muitas vezes, brigamos e nos desentendemos dividindo os cuidados de nossas plantas e cachorra. E, por nossos anseios e necessidades pessoais, em alguns momentos nos distanciamos.

Hoje, compreendo que estes conflitos foram fundamentais para amadurecermos. Aprendemos a compreender a individualidade e exercitar, no cotidiano, atos de respeito e apoio à trajetória de crescimento individual de cada um. Atravessar o medo da maternidade e paternidade foi mais um passo de aprofundamento em nosso amor.

Engravidar de Inaê, nossa primeira filha, nos colocou em frente à necessidade de nos afinarmos em nossas diferenças, de nos reconectarmos com a essência que havia nos aproximado quando nos conhecemos. Para esta travessia, fizemos terapia de casal. Também a roda de casais grávidos do Cais do Parto nos ajudou muito.

Sinto que quanto mais podia me encontrar no meu feminino e cuidar de minhas marcas e feridas com apoio e reconhecimento de Alexandre, mais dava espaço para ele também

se encontrar com a paternidade e com a força de um masculino amoroso.

Nossa primeira filha, Inaê, recebeu este nome justamente por ser uma forma de chamar a Iemanjá, deusa africana das águas salgadas. Os tupi-guarani chamavam a este “orixá” de Janaina. Iemanjá traz o arquétipo feminino da maternidade, uma força energética que me ajuda na conexão com meu feminino.

A partir da chegada de Inaê em nossas vidas, me abri para adentrar ao movimento de vida que nos era apresentado. Me abri para apoiar Alexandre a construir um caminho profissional de mais realização, mesmo que isso implicasse em que nos mudássemos de Recife, cidade onde eu me sentia muito adaptada e familiarizada.

Neste movimento de abertura, Alexandre passou no concurso para professor de Psicologia da UNIVASF, Universidade Federal do Vale do São Francisco, em Petrolina – PE.

A segurança profissional de Alexandre nos possibilitou abrir em minha vida um espaço de me lançar criativamente para o mundo do trabalho. Construir minha prática profissional a partir de onde meu coração me permitia ir.

Petrolina foi uma cidade muito acolhedora. Nos trouxe amadurecimento, a possibilidade de construção de vínculos de amizade e de caminhos profissionais muito satisfatórios para ambos.

Este caminho de crescimento nos abriu para optarmos por engravidar novamente. E, assim, veio nosso segundo filho. Ravi, o nome que escolhemos para ele, tem origem no sânscrito. É uma forma de chamar ao deus Sol. E este filho, realmente, é um solzinho que veio iluminar nossas vidas. Vem selar nosso enraizamento no Sertão, em Petrolina, cidade onde o sol brilha quase todos os dias do ano com muita intensidade.

Ravi nasceu de parto natural domiciliar, de um trabalho de parto que nos exigiu muito física e emocionalmente, colocando à prova a força de nossa cumplicidade, reconhecimento um do outro e fé na natureza.

A convivência familiar e o exercício do amor passaram a exigir mais e mais entrega de nós. Como aprendizes do amor que somos, atravessamos nossas dificuldades, nos apoiamos muito no cuidado de nossos filhos, nas conquistas de espaços de crescimentos pessoais para ambos.

Acredito que a força deste amor nos possibilitou nos expandirmos para o mundo como pessoas, como profissionais, como casal e como família. Sinto que a relação com Alexandre me ajuda a construir um sentido maior para minha existência.

Tenho a sensação de que entramos em uma nova fase da vida. Percebo que a vida, a cada dia, tem nos convocado, em nossa relação, a nos conectar com o que temos de mais essencial. E é justamente neste momento que chega nosso terceiro filho. O nome que nos chegou intuitivamente para ele foi Rudah, a forma que os índios tupi-guarani chamam o deus do AMOR. Nada há de mais simbólico de nosso momento que este AMORZINHO, que chegou em nossas vidas selando, mais uma vez, nosso laço e nos convocando a darmos mais um passo de entrega e abertura para a vida.

Janaína testemunha e eu confirmo. Quando nos conhecemos, nosso coração foi amorosamente liberto. Aconteceu, não foi previsto ou planejado; muito menos controlado. Simplesmente nos entregamos à Vida. E, sem dúvida, isto mudou nossas Vidas.

No entanto, esta experiência apenas nos mostrou a potência da Vida na própria Vida. Éramos, cada um em sua trajetória, esculpido por feridas, as quais contribuíam para que nossos corações se mantivessem relativamente fechados em outras relações que vivemos. Fazer durar esta experiência, torná-la presente a cada dia, permitindo o próprio movimento inerente da Vida para que se preserve o sentido e a potência só tem sido possível pelo contínuo trabalho pessoal que temos feito.

Lowen (1990, p. 191) acredita que “não é a natureza do amor erótico, mas a cisão da personalidade humana que responde pelo término dos relacionamentos amorosos”. De certo modo, nosso esforço tem sido em reduzir nossa cisão, afrouxar nossas couraças para que possamos preservar nosso vínculo amoroso e deixar que ele possa emanar junto a nossos filhos e tudo o que cultivamos.

Esta tarefa não é fácil e precisamos de apoio de muitas pessoas nesta caminhada. Fazer terapia de casal foi muito importante em alguns momentos. Outro fator que muito contribuiu para desenvolvermos uma compreensão e apoio entre nós foi a oportunidade de compartilhar com Janaína alguns espaços de formação, bem como algumas experiências profissionais muito próximas, o que nos ajudou significativamente a compreender não apenas o trabalho do outro, mas nossa própria

condição humana, uma vez que nestes espaços, por mais que fossem dolorosos, estávamos inteiros e em busca de nos aprimorar.

Tudo dito até aqui é muito pouco para comunicar a minha experiência amorosa com Janaína, mas isto diz da própria limitação da linguagem para comunicar a natureza amorosa – narrar o inarrável.

Vale ressaltar que ao longo deste caminho, tivemos nossos corações fechados e reabertos por muitas vezes. Cada movimento de fechamento e reabertura, cada contração e expansão nos leva adiante no caminho da Vida. A máxima sempre escutada por mim de que “nunca se vai mudar os hábitos da parceira” serve como uma meia verdade. Por um lado, é verídico: eu nunca vou educá-la e transformá-la. Contudo, por outro, na Vida, quando há uma abertura progressiva de si mesmo, transformações significativas acontecem, coisas que antes eram marcas indelévels de nossa conduta e hábito podem, naturalmente, se transformar. Novos hábitos são adquiridos ou velhos hábitos são redimensionados. À medida que escutamos a nós próprios e encontramos na relação conjugal espaço para isto podemos transformar-nos e fortalecer os laços amorosos.

Nesta Pedagogia da Vida conjugal o *self* é a voz que intui, orienta e educa. É ele, o *self*, que nos confronta. Em meu caso, muitas vezes vi como a voz da minha parceira serviu para fazer-me escutar meu *self*; como também para testar ou reivindicar minhas novas aprendizagens. E, à medida que o percurso do autoconhecimento é trilhado, cada vez mais o dito na relação ganha sentido profundo. Não existe alguém que diz a verdade ou alguém que tem maior poder, o certo e o errado. Quando nos entregamos amorosamente, a verdade ecoa silenciosamente dentro de nós e são os atos cotidianos que sedimentam o amor, mesmo em suas falhas e fraturas, a serem aprimoradas na relação.

Um modo de ilustrar este ponto de vista é resgatar minha experiência com as drogas. Quando conheci Janaína, eu fumava mais de vinte cigarros por dia. Ao longo dos primeiros anos de nosso relacionamento, recebi apoio terno e cuidadoso quando expressei meu desejo em reduzir o cigarro ou até parar de fumar.

Nunca me senti pressionado por ela em relação ao cigarro. Sua atitude foi amparadora.

Já com relação ao álcool, quando decidi parar de usar, recebi significativas críticas de Janaína. Nos primeiros meses que fiquei sem fazer uso, minha atitude era regularmente vista com desaprovação. Janaína dizia sentir que havia perdido um parceiro, uma vez que muitos de nossos momentos de diálogo em casal eram acompanhados de álcool. Posso tributar isto também a uma atitude arraigada em nossa família. A presença do álcool no convívio familiar era particularmente mais intensa na família de origem de Janaína. Contudo, ao longo dos últimos oito anos, nos quais raramente fiz uso de bebida, esta postura tem se fundamentado em nossa relação com um crescente respeito e admiração. Por mais que tenha havido perdas anteriores, existem ganhos profundos e substanciais em nosso vínculo, que perduram para além desta tradição familiar, que, mesmo gerando seus prazeres, ofusca algo que sua própria mãe certa vez confidenciou a nós: “a necessidade de beber para suportar a família”.

Muitos de nossos conflitos e diferenças, como o próprio uso do álcool, têm sido trabalhados de modo maduro e reparador. Algo que em nossas famílias de origem não foi possível, findando em rompimento de laços amorosos. Ambos somos filhos de pais divorciados.

Outra importante participação de Janaína em minha Vida, ainda tratando de minhas experiências com psicoativos, foi quando passei a fazer uso frequente de psicodélicos (Ayahuasca e Jurema). Ela passou a queixar-se de atitudes minhas de desconexão com a realidade e certa elação. Esta opinião, a princípio, soou para mim como significativamente incômoda e sem sentido. Porém, progressivamente, mostrou-se mais assertiva e coerente, servindo de apoio para reencontrar-me com vias mais enraizadoras de cuidado e autoconhecimento.

A presença de Janaína, ora questionadora e crítica ora acolhedora e estimulante, tem me apoiado não apenas neste quesito, mas também para fundamentar meu percurso profissional, minha busca espiritual, e, em todas as esferas da Vida, chamando-me à coerência na própria Vida para poder seguir adiante.

Ao longo destes anos de Vida conjugal, o Libertas tem sido um lugar aonde recebemos suporte amoroso para preservar a qualidade de nosso vínculo. Espaço onde fizemos nossa Especialização na área de Psicologia Clínica e, adicionalmente, realizamos uma Formação Internacional em Análise Bioenergética de abordagem loweniana. O fato do Libertas ser um espaço de educação viva foi o que corroborou para recebermos este suporte. Tivemos a honra de, ao longo deste período de quase seis anos de formação (juntando os dois cursos), sermos tutorados por um belo casal, que preserva fortemente o laço amoroso e deixou-nos ser contagiado por tal graciosidade e encanto. Passemos a nos dedicar, agora, a esta experiência formativa.

C. Reencontrando o amor no próprio corpo: a formação no Libertas

Foi no Libertas, na formação pautada pelo pensamento de Reich e Lowen, onde primeiro experienciei com consciência este caminho de integração da cisão entre mente e corpo – cabeça, coração e pélvis. Isto se deu não apenas no âmbito teórico, mas em ato Vivo, através dos modos como fui sendo formado em meu percurso clínico posterior à graduação.

Um dos aspectos essenciais de diferenciação neste campo que me filiei é que a orientação pedagógica nos convidava a “*nos entregar ao nosso próprio corpo*”, atentos continuamente à realidade de nossa condição humana existencial na relação consigo próprio e com o outro.

Quando digo entregar-se ao corpo, enfatizo uma educação que não é ego-centrada, mas sim, *self*-centrada. Fui continuamente convocado a olhar para mim mesmo, aguçando a atenção ao corpo, ao que sentia e comunicava, conectando-me com a realidade de mim mesmo. Neste sentido, um segundo aspecto desta entrega é a orientação interna e a construção do conhecimento partindo da experiência de si.

Ali foi um espaço em que me senti profundamente acolhido e que contribuiu significativamente neste caminho pessoal de reparo em minhas cisões, reconectando-me comigo mesmo, dando-me *grounding*. Com o auxílio de Jayme e Grace

(casal-mestre que nos conduziu a maior parte do tempo), o apoio de outros mestres da casa, e de todos os meus colegas de jornada, parceiros de formação (durante três anos Janaína foi uma parceira também deste espaço), tive experiências profundamente reparadoras¹.

O que vivi permanece presente e serve de pilar para estruturação do meu estilo pedagógico, assim como deste estudo. A abertura que tive para reconhecer a mim mesmo foi essencial e alimenta a abertura para o encontro com os meus educandos e com a minha própria Vida. Ajuda a ecoar no íntimo e a escutar o *self* no caminho doloroso, mas necessário, em direção à Vida.

Nos anos em que estudei no Libertas, a sala de aula sempre foi um ambiente para expressar-se a si mesmo. Os incômodos, a alegria, as insatisfações, toda a gama de sentimentos e estados internos eram materiais pedagógicos valiosos em minha formação humana. O corpo, as sensações físicas e as emoções diante da experiência presente eram o principal recurso educativo, por uma necessidade espontânea de nos aprofundarmos na realidade de nós mesmos e, conseqüentemente, cultivar a fé na própria experiência Viva.

Em princípio, pensei que isto acontecia porque eu estava me formando psicoterapeuta clínico, até perceber, através de relatos de colegas e outros modelos de formação clínica, que não foi o fato de ser um curso com o objetivo de formar um psicoterapeuta que o levou a ocorrer deste modo. Em verdade, há muitos modos de formar psicoterapeutas que, por mais antagônico que possa parecer, negligenciam o humano. O contrário também é possível: cursos que imprevisivelmente convocam o humano apesar de trazer conteúdos aparentemente distantes. Isto se dá, em meu modo de compreender, porque o essencial é o vínculo amoroso, que já pautamos aqui. É através desse vínculo que se instaura uma relação de confiança profunda, na qual nos entregamos de coração ao que vivemos.

¹ Passei pouco mais de 6 anos frequentando o Libertas, realizando um curso de Especialização em Psicologia Clínica com ênfase em Análise Bioenergética. Depois, fiz um curso de aprofundamento clínico na mesma área, que confere certificação internacional para atuar como analista bioenergético.

Nas experiências que vivi, havia uma singularidade que convocava minha presença humana. Geralmente era assim que iniciávamos os encontros pedagógicos: era conduzida alguma *techné* (o mais artesanal possível), que nos convocava à presença. Na maioria das vezes, via práticas de respiração e meditação, silêncio e atenção interior.

Em seguida, ouvia-se a todos (em alguns casos esta escuta poderia durar uma manhã inteira, por ser ela e seus desdobramentos o material pedagógico privilegiado de trabalho). Assim, simplesmente, conectávamo-nos uns aos outros, reconhecendo o percurso que cada um teve até chegar lá, os dramas íntimos que habitam cada singularidade. Esta era a realidade do grupo, que se revelava na medida em que éramos convidados a nos expor com nossa presença. Assim tecíamos um laço de fé naquela relação, uma confiança para sermos verdadeiros com as coisas mais difíceis e agradáveis de nossa Vida, mesmo em um mundo onde aprendemos, por muitas vezes, a guardar, até de si próprios, a dor e a alegria. A Vida de cada um já era matéria-prima de conhecimento.

Sempre havia trabalhos corporais, seja através do cuidado psicoterapêutico em grupo, dos exercícios de bioenergética ou outros recursos complementares, como, por exemplo, a dança. Eu tinha a oportunidade, caso necessitasse, de ter a atenção de todo o grupo para compartilhar minha experiência singular de mim mesmo. Os outros membros grupo também faziam uso deste espaço, quando necessário. Progressivamente, íamos conquistando maior autonomia para o cuidado.

Inicialmente, sempre havia a condução de nossos mestres. Em seguida, passávamos a realizar algumas atividades no grupo com a presença deles. Ficávamos sob a supervisão dos professores e também amparados por todos do grupo. O trabalho fluía intensamente, com uma atmosfera contínua de segurança e cooperação.

Conflitos íntimos e relacionais envolvendo filhos, companheiro/a, pais; histórias de traição, violência sexual e abuso; morte, desemprego, conquistas, frustrações, separações. Tudo emergia com naturalidade. Nosso corpo, progressivamente, ia

afrouxando as coraças, como uma expressão natural do cultivo da fé a partir da realidade de nós mesmos.

Éramos acolhidos na tristeza e na dor, encorajados a lidar com o medo e o vazio existencial. Tínhamos suporte para lidar com a raiva e o ódio. Fomos estimulados na alegria e no prazer. Tudo através do trabalho corporal consciente, regido por nosso *self*. Abríamos nosso coração em ambiente seguro, podíamos nos entregar progressivamente as emoções e às sensações. Por mais difíceis e dolorosos que fossem os trabalhos pessoais, ao final de uma jornada de trabalho repercutia no íntimo de cada um e na atmosfera do ambiente uma felicidade espontânea e lúcida¹. Esta conclusão era de fácil percepção, pois os trabalhos eram finalizados sempre com avaliações pessoais compartilhadas em grupo e que referendavam este ponto de vista.

Um laço de profunda fé e amor operou inúmeros reparos na Vida de todos os presentes. Eu, particularmente, passei encontros nos quais me debati contra almofadas e colchões ou utilizei uma raquete de tênis para surrar almofadas – expressando corporalmente, de forma segura e na intensidade necessária, a raiva tão presente na obscuridade de minha Vida.

Para Lowen (1997, p. 91), a raiva “(...) é uma força de vida positiva que tem fortes propriedades curativas”. Podemos defini-la como uma emoção (nos termos reichianos) natural “(...) que serve para manter e proteger a integridade física e psicológica do organismo” (ibidem, p.85). Só em corpos relativamente livres das tensões decorrentes da contenção de raivas não expressas o amor pode fluir de modo mais profundo e verdadeiro, pois nesta relação há lugar para a autêntica expressão do *self*.

Em outros encontros, eu chorava visceralmente. Às vezes, por cerca de uma hora. Urros e lágrimas jorravam de minha boca e olhos. Minha dor e tristeza pareciam sem fundo. Uniam-se à dor

¹ A felicidade, para Lowen, é definida como “consciência de crescimento” (1982). Espinosa também comenta como quando adentramos no conhecimento do segundo gênero podemos, diante da dor, da tristeza e de tantas afecções-paixões – entendidas como negativas, ou seja, de menor potência ao humano –, ver a beatitude e alegria que, apesar da dor, nos levam a um entendimento necessário, que nos aprimora em nossa própria essência.

do mundo e das pessoas com as quais eu trabalhava (na época acompanhando adolescentes infratores e moradores de rua)¹.

Chorar é uma expressão primária “(...)de descarga da sensação de coração partido” (LOWEN, 1990, p. 66). Chorar diante da tristeza da Vida é “(...) a aceitação da realidade tanto do presente como do passado” (idem, 1997, p. 46). Inibir o choro nestas ocasiões é conseguido às custas da contenção respiratória. Enquanto a respiração for superficial, qualquer discussão sobre os problemas pessoais permanecerá um “exercício intelectual incapaz de atingir sensações e sentimentos mais profundos” (idem, 1990, p. 66). O choro alivia nossa tensão corporal, aumenta a capacidade respiratória e energética para reagir diante do mundo, fortalecendo a voz.

Em outros momentos, pude lidar de modo libertador com minha sexualidade, trabalhando minhas repressões, bem como permitindo sentir um prazer e uma alegria genuínos, que me permitiam trazer um riso leve e rítmico, cantar, dançar, permitir-me expandir com a graciosidade destes estados. Pude sentir uma vibração circulando todo o meu corpo e uma excitação profundamente prazerosa, que me preenchia internamente.

Houve também encontros nos quais o medo se revelou em mim. Congelava-me mãos e pés, que ficavam duros e frios. Com suporte do grupo, recebia um cobertor ou um colo humano – que me encorajava com o toque terno e amoroso. Eu podia olhar o medo, entender seu fundamento, integrá-lo em minha história, me aquecer e seguir a Vida mesmo diante dele.

Medo é a emoção que está presente em toda a couraça. Qualquer tensão rígida é, de certo modo, uma parte do corpo amedrontado. É uma emoção que nos paralisa, mas também nos alerta diante de situações de risco de nossa existência. O medo de enlouquecer e de morrer são dois medos básicos que nos acompanham em Vida. À medida que nos entregamos ao corpo,

¹ No capítulo anterior, pude relatar um pouco da realidade que vivi com estes trabalhos. Como no ambiente institucional pouco podíamos expressar nossa dor diante destes episódios de perdas, era no Libertas que eu podia reconhecê-las e mergulhar na profundidade da impotência que me rondava.

conectamo-nos com o *self* e podemos, progressivamente, nos aproximar destes medos sem risco de nos cindir.¹

Vale a pena frisar que esta via terapêutica de entrega ao *self* aproxima-se da noção clássica de catarse. Klopstech (2015) procura fazer uma atualização conceitual da catarse para a Análise Bioenergética contemporânea, aproximando-a da noção reichiana de autorregulação².

A autora reconhece a catarse como uma ideia e conceito antigo, porém permanente em nossa humanidade. Aponta sua origem nos escritos aristotélicos, passando pela origem da psicanálise freudiana e validado em seu potencial terapêutico pelos estudos atuais no campo das neurociências. Para ela, no momento atual da Análise Bioenergética, a catarse apresenta duas grandes ênfases: uma que trata do efeito de purificação e outra que evidencia a causa e o processo de tal purificação.

Juntas, elas [as duas ênfases] levam em conta a emergência dramática na consciência (insight): o processo que traz algo do início/de dentro (transtorno emocional) até o final/para fora/para a superfície (expressão). Também, levam em conta a mudança nas cargas quantitativa e qualitativa (liberação da tensão e renovação espiritual). Assim, a catarse é um conceito que envolve vários processos distintos e diferentes (KLOPSTECH, 2015, p. 232).

Ao longo dos anos de formação, foram muitas emoções e sensações físicas experienciadas. Isso só foi possível por conta do *grounding* amoroso que, por mais tortuoso que fosse o caminho, retornávamos para nossa atmosfera, que suportava amorosamente a Vida tal como se revelava.

Nem sempre eu precisava ir para o centro do grupo e me colocar para ser cuidado. O modo respeitoso, empático e atencioso com que cada um era tratado tocava a todos nós. E as histórias vividas por cada um ecoavam na intimidade de nossa condição humana, de modo que muitas vezes, dispendo-me a cuidar,

¹ Cf. LOWEN, 1990.

² A autorregulação é um conceito reichiano central, como já foi pontuado na introdução. Será melhor aprofundado no capítulo posterior.

aprendia tanto, ou mais, do que sendo cuidado. Ou, às vezes, apenas sendo um espectador presente silenciosamente, preservando uma atitude respeito e empatia com a experiência que o outro revelava, eu era lançado às profundezas de mim mesmo. Estas polaridades (de cuidar e ser cuidado, de ativo e passivo), em certo sentido, diluíam-se pelo próprio vínculo amoroso que integrava.

Uma das memórias marcantes foi a experiência que vivi com Jayme quando, em um trabalho pessoal psicoterapêutico, trabalhei intensamente a raiva em minhas relações íntimas e sociais – no momento, trazia memórias em que sofri violências; a princípio, assaltos e, depois, situações violentas em minhas relações parentais, nas quais fui reprimido agressivamente por conta de comportamentos indesejados pelos meus pais. Descarregando, através de exercícios expressivos, boa intensidade desta energia de raiva que surgiu junto com tais memórias, me senti mais aliviado.

Contudo, fui convidado por Jayme em seguida para ir ao *stool*¹. Ao me colocar no *stool*, veio um intenso e inesperado choro. Eu pude expressá-lo intensamente e sentir um alívio profundo da triste e dor que guardava destes eventos passados. À medida que destensionava minha musculatura pela expressão profunda de tristeza e consequente intensificação da respiração, meu osso esterno² estralou audivelmente, vindo uma sensação de grande abertura do meu coração após este evento.

Outra experiência marcante ocorreu com um terapeuta reichiano chamado Jorge Stolkiner. Tivemos um trabalho com ele durante um final de semana. Uma das colegas de curso, que tinha vivido quando criança um abuso sexual, teve a oportunidade de, no grupo, trabalhar a fundo seu trauma de modo reparador. Todos

¹ O *stool* é um instrumento próprio da Análise Bioenergética, desenvolvido por Alexander Lowen. É um banco acolchoado que é utilizado, dentre outras coisas, para expandir a respiração na região pulmonar e torácica.

² O esterno (grego στήθων, *sternon*: tórax, peito; latim científico *sternu*) é um osso chato, com o formato da letra "I" em caixa alta, localizado na parte anterior do tórax. No homem, o esterno serve para sustentação das costelas e da clavícula, formando a caixa torácica, onde ficam protegidos os pulmões, coração, timo e os grandes vasos (aorta, veia cava, artérias e veias pulmonares). Esta definição do esterno está disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Esterno>>.

pudemos aprender, em ato vivo, como cuidar desta profunda dor através da própria sensibilidade humana e da sensibilidade de mobilizar no corpo as energias necessárias para atravessar eventos dolorosos como este.

Recordo-me como era difícil para ela olhar para a experiência vivida – um certo terror a amedrontava e seu corpo colapsava. Em dado momento do trabalho, quando ela parecia não ter mais energias e colapsar de fato, o facilitador começou a massagear seu diafragma. Inicialmente ela expressou timidamente a dor, mas à medida que a massagem foi se intensificando, sua expressão de raiva foi aumentando e tomando força. Esta expressão foi metamorfoseando-se em pleno movimento, transformando-se em ira e depois em tristeza. Cada uma destas emoções era expressa corporalmente e, ao final do trabalho, um novo semblante, de suavidade, se fez no seu rosto, sublime e perene ao longo de todo o restante do trabalho.

O sentimento de gratidão em relação a Jorge e a todo o grupo por parte de minha colega de curso, seu espontâneo testemunho de transformação interna com o trabalho, bem como a sensibilidade despertada em todos nós presentes, traduziu a lição de profundo respeito e cuidado humano de que podemos ser partícipes.

Em outro contexto, uma das formadoras (Grace) propôs realizarmos um trabalho de reparo de alguma de nossas feridas humanas. Uma vez que todos nós, em algum nível, temos necessidade de reparar relações, sejam parentais ou de outros grupos, este trabalho foi profundamente mobilizador.

Em uma sala com cerca de 60 participantes, após uma demonstração de como seria o trabalho, iniciamos, em duplas, a atividade. Uma das pessoas dava suporte e amparo com seu corpo para que a outra pudesse acessar alguma relação que necessitava de reparo. Após poucos minutos, ressentimentos guardados no corpo e na memória de cada um dos presentes se revelaram através de sons (gritos de raiva e gemidos de medo e tristeza), das expressões faciais de dor, dos pedidos de proteção, não só com palavras, mas com o próprio movimento voluntário do corpo em um caminho

regressivo, fetal. O choro era audível e intenso. As lágrimas circulavam pelas duplas.

Eu, particularmente, relembrei de minha vó materna, com quem pouco pude conviver ao longo de minha Vida. E, após alguns minutos de amparo – colo para alguns, para outros apenas um suporte físico mais suave, para outros a simples e intensa presença do olhar – o ambiente foi envolvido em uma atmosfera amorosa, transformando a dor em alívio, o alívio em um combustível para uma Vida mais profunda, um enlaçamento solidário de respeito e reconhecimento.

A abertura de todos naquela sala foi para mim um ensinamento fundamental para entender como um ambiente pedagógico profundo pode formar o humano em sua integridade. Diferente do ambiente universitário, no qual havia me formado anteriormente, o reconhecimento e a aceitação do outro não eram resultado de uma intelectualidade cindida, mas da verdade de sua presença humana. Deste modo, todos, a seu tempo, podiam cultivar este lugar de presença sincera e autêntica, sendo amparados em suas necessidades, suportando a realidade da Vida no grupo e encorajados a seguir adiante em seu autoconhecimento.

Outra vivência encantadora ocorreu em um encontro regular do curso de especialização. Após ser aberto um espaço para trabalho individual em grupo com Grace, eu pedi para ser trabalhado. Naquela época, encontrava-me muito mobilizado pelas minhas difíceis experiências profissionais. Logo que o espaço foi cedido, comecei a expressar minha tristeza através de um choro. Grace, ao ver que eu chorava profundamente, me deu um suporte através de seu terno colo, para que pudesse continuar expressando de forma segura.

Sentindo dores decorrentes de carências afetivas em minha memória pessoal, que se misturavam às recentes mortes de pessoas com quem criei vínculos em meu trabalho com moradores de rua, minha sensação era a de que não chorava apenas a minha dor, mas a dor e a tristeza da humanidade, da vil condição em que nos encontramos, na qual perduram a miséria afetiva e material. A dor era tão intensa! Não me recordo por quanto tempo chorei... obtive valioso suporte dela e de outras pessoas do grupo, em sala de aula.

Em determinado momento, fui coberto com almofadas e progressivamente fui sentido o espaço cada vez mais apertado. O frio e o desamparo, que me consumiam naquela profunda tristeza, foram sendo transformados em calor e força. Iniciou-se um trabalho corporal intenso, não entendia bem o que se passava. Objetivamente, naquele momento eu apenas queria sair daquela situação de clausura e, à medida que eu fazia força para sair, eu era também pressionado a me contrair. Alguns minutos decorreram nesta luta vigorosa, mas o tempo, de fato, era de outra ordem.

Uma brecha foi aberta entre as almofadas. Eu já conseguia enxergar que boa parte de meus colegas da sala, junto com Grace, davam sustentação física ao trabalho para que o “casulo” no qual me encontrava existisse de fato. Aos poucos, fui sentindo minha força e me lançando pela brecha que havia. Ao sair, fui logo amparado por um colo terno e caloroso. Todos me olhavam de forma profundamente amorosa e receptiva – todos pareciam, verdadeiramente, dedicar aquele tempo para mim. Fui então estimulado a fazer pequenos movimentos tal qual um bebê recém-nascido. Pude sentir profundamente cada movimento básico do corpo, fui estimulado a fazer a sucção, olhar nos olhos de quem me amparava e fazer sons de ninar. Cada pequeno gesto ou ação tinha uma força indescritível e era belamente apreciado pelo grupo como sendo um espetáculo da natureza.

Aquela experiência me ofertou um ambiente profundamente reparador de traumas e faltas infantis e esta e outras experiências confirmam, intimamente, que muitas vezes “morri” e “renasci” no Libertas. A educação que lá vivi era uma educação para a Vida, que não se furtava à morte. A atmosfera amorosa ofertava a segurança necessária para o encontro profundo e transformador.

Talvez seja por este motivo que convidei Jayme e Grace para serem meus padrinhos. Nunca tinha sido batizado em nenhuma religião e, em certo momento, tive um profundo desejo de me batizar. Só conseguia vê-los como meus padrinhos. Fiquei muito feliz quando eles aceitaram, emocionados, o convite. O local do batismo foi o próprio Libertas. Na ocasião escrevi o seguinte texto:

Porque e para que me batizar ou sobre a renovação do amor em mim e através de mim:

Esta decisão foi um ato intuitivo de abertura amorosa, sopro aos meus ouvidos do além-mar que soou como plumas afáveis e ternas, confortando minha alma enquanto recebia profundos ensinamentos em uma experiência valiosa de intensa meditação.

Na hora que veio esta mensagem, pensei imediatamente em quem poderiam ser meus padrinhos e só veio à mente um casal que me gestou em minha juventude, no meu desabrochar pessoal/humano e profissional, complementando o amparo tão grande que havia recebido, até então, de minha família (em especial minha mãe, meu pai, meus irmãos, avós e tios).

No dia seguinte, já procurei Jayme e Grace e fiz a proposta, ainda um pouco temeroso de como seria a recepção deles, assim como quando um filho tem uma ideia e sentimento que busca aprovação e reconhecimento dos pais. A recepção calorosa e afetiva de Jayme e Grace mostrou-me como a intuição era profunda e valorosa. Além de, claro, reforçar a profundidade do laço humano que nos une para além da objetividade de nossos papéis sociais.

Algumas indagações que recebi sobre o porquê de me batizar, quem iria batizar, se teria alguma orientação religiosa (de alguma igreja) foram valiosas para amadurecer a compreensão e sentido profundo que esta intuição me trouxe. Agradeço verdadeiramente a minha mãe, a meu pai e a Janaína (minha esposa – e tão importante companheira nesta nova vida). Todos foram receptivos e evocaram em mim, de forma tão íntima, estas indagações últimas, que serviram como condutores desta experiência.

Ao procurar estudar e meditar mais a fundo a história e sentido do batismo, vi que ele não é um ato específico de nenhuma religião, estando presente em várias religiões e com significativas variações entre elas, assim como no próprio paganismo.

O próprio nome do batismo, da matriz grega *bapto*, se refere a sacerdotes que promoviam cultos pagãos e realizavam banhos com água para limpeza nestes rituais.

Assim, também realizava João Batista limpezas nas águas do Rio Jordão. Foi ele que batizou Jesus - fortalecendo ainda mais os caminhos do uso das águas como um recurso na busca de amorosidade, dignidade e integridade de alma em uma abertura humana plena.

Muitos teólogos dizem que o batismo se refere a uma experiência que remete à simbologia da morte e renascimento, que o ato de submergir na água representa a morte, e ao emergir o novo nascimento. Para os cristãos, o nascimento em Cristo, mas para outras religiões e tradições refere-se ao renascimento como ciclo de aprimoramento e desenvolvimento da alma, numa religião cada vez mais íntima e profunda com nossa própria essência divina.

Talvez a tradição religiosa mais antiga que faça uso da água nos rituais de preparação e limpeza no ciclo de morte e renascimento seja o jainismo (do hinduísmo arcaico). O Rio Ganges não representava (nem representa nos dias de hoje para eles) apenas um rio, mas sim uma deusa (assim como na tradição africana, que remonta aos orixás, a exemplo de Oxum) e suas águas são a extensão deste divino. Após a morte física, os corpos eram (e ainda o são por devotos do jainismo) colocados no Ganges e incinerados (fogo e água preparam aquela alma para desapegar-se dos vícios e costumes físicos da última encarnação e preparar-se para renascer limpo, aberto e novo - mesmo velho – em sua jornada da alma).

É este sentido espiritual mais profundo, praticado em diversas tradições religiosas que desenvolveram tecnologias de acesso ao sagrado que desejo buscar aqui, com este batizado.

Quero me banhar com as águas sagradas do Rio São Francisco e do Rio Libertas com a intenção de me purificar e desapegar de tudo que necessito para me renovar na caminhada longínqua e bela da alma, junto das pessoas que mais amo e mais contribuíram para minha vida, para que eu possa chegar aqui hoje e dar mais um passo em busca deste amor inabalável, presente em tudo que nos espaça e nos menores gestos de cuidado e partilha vivido ao longo desta nossa vida, para não dizer ainda de tantas outras, que nos fogem à mente neste presente momento.

Ser batizado no Libertas foi mais um momento profundamente marcante de minha Vida. Tive a oportunidade de levar meus parentes e alguns alunos para conhecerem o ambiente que tão bem tem feito ao meu coração. Esta experiência traduz também um esforço pessoal de integração, de uma contínua busca de formação humana que, apesar dos papéis sociais e das funções institucionais, semeia, de modo mais profundo, um vínculo formativo que não separa estas dimensões.

Ao longo deste trajeto no Libertas, pude entender através da experiência, que a respiração – um simples ato efêmero e, por

vezes, imperceptível e insignificante – tem um poder profundo em alterar o estado emocional, a disposição física e o estado de consciência, com implicações diretas em atitudes, comportamentos, produzindo resultados significativos no funcionamento do corpo e no modo como vivo as relações, a Vida.

Pude acessar o sagrado no ato mais profano ou efêmero da carne. Este ensinamento não é novidade, várias tradições orientais milenares anunciaram isto (a exemplo do budismo, taoísmo e hinduísmo)¹ e nossa própria sabedoria popular brasileira também o diz (“respire fundo e conte até dez antes de agir”). Contudo, para mim foi uma novidade vivê-lo, ter fé na respiração pela própria experiência em mim mesmo. Conciliar contradições que me dilaceravam e que foram sendo progressivamente integradas, tanto em termos de efeitos pessoais como de conduta clínica, terapêutica e pedagógica (compartilhada humanamente em um papel profissional de educador e psicólogo).

Seguindo as aprendizagens descobertas pela experiência, aprendi também a conciliar e integrar reações emocionais tidas como negativas, à medida que, ao me aproximar simpaticamente delas, apresentavam sentidos paradoxais, quando me abria para os ensinamentos dos eventos corporais que elas ensejavam. Birras, xingamentos, agressões assassinas, caretas, gritos, cansaço, choros de profunda dor, vômitos, todas estas expressões corporais negativadas em nossa cultura, quando legitimadas na singularidade da experiência, vivenciadas em um ambiente e em uma relação amorosa que não oferte prejuízos físicos para ambos, podem operar verdadeiras transformações em padrões e condutas. Justamente porque damos fé de nós mesmos, vivemos a realidade de nossa condição humana na verdade de nosso coração.

Conectar-se com esta realidade profunda de nós mesmos deste modo íntegro, nada de perigoso tem a ofertar para o mundo e a nós próprios. Apenas nos conduz de forma mais adequada à verdade de nós mesmos, revela as contradições que habitam nossa Vida e favorece o amparo e a integração necessárias de nossas sombras.

¹ Cf. LOWEN, 1995, 1997.

Percebi como podemos reciclar nossas memórias, dores e sintomas através de eventos corporais em relações amorosas reparadoras. Entendo que estes eventos não são apenas físicos, mas se estendem em toda a multidimensionalidade do ser humano em sua integralidade.

O desapego das drogas, parar de fumar, beber, rever a alimentação e realizar atividades corporais com regularidade foram consequências naturais deste caminho percorrido. Como o próprio Jayme me disse uma vez: *“a fumaça do cigarro é a neblina que esconde a floresta”*. Fui à floresta ao adentrar nela e cuidar minimamente de mim. Coisas que feriam a mim próprio foram perdendo sentido.

Toda esta experiência de entrega ao corpo foi essencial e necessária para me sensibilizar e reconectar comigo mesmo, com minhas raízes pessoais, a fé em mim mesmo e no mundo. Passei a olhar coisas antes invisíveis, que violentavam a mim mesmo e aos outros.

Jayme, em seu testemunho sobre nossa relação, traz seu olhar sobre este percurso, que ele presenciou e apoiou de diversas formas (como terapeuta, professor, mestre, amigo, padrinho, parceiro de trabalho) ao longo de mais de uma década. Abaixo, segue o texto que me enviou após ter aceito meu pedido de colaboração para a tese:

Plafttt! Este foi o som escutado na sala terapêutica com aquele jovem no stool. O som veio de seu peito. Como uma porta abrindo-se, seu coração encontrara com aquela expressão sonora o caminho de saída para o mundo e para o amor.

Assim, aquele momento terapêutico sublime trouxe ao jovem a via a ser seguida. O lugar do corpo. O respeito ao coração e ao Amor. Assim, aquele rapaz, recém-saído da Universidade e que buscava a Análise Bioenergética como psicoterapia, integrava no seu organismo a coerência de seu ser.

Fumante, levemente inseguro e sonhador, foi deixando os cigarros e outros hábitos, substituindo-os por ações concretas de cuidado consigo, com as pessoas e com a comunidade.

De trabalhos voluntários com crianças, vítimas de violência, passou a participar ativa e profissionalmente de Organizações não governamentais com apoio a estes grupos marginalizados.

Apaixonando-se, pode praticar a entrega de seu coração, amando e sendo amado por uma brava companheira, a Janaína,

que também caminha os abrangentes lugares da psicoterapia corporal.

Posteriormente, aprovado em concurso público federal, passa a ensinar na Universidade do Vale de São Francisco, UNIVASF, em Petrolina, Pernambuco.

Muda-se e inicia, nessa cidade e região, amplo trabalho de expansão da Análise Bioenergética, incluindo as Práticas Integrativas aplicadas à saúde. Incluídas no SUS, Sistema Único de Saúde do Brasil, as PICS [práticas integrativas e complementares em saúde] visam levar à população outra forma de saúde, a partir de práticas naturais e aprovadas pelas comunidades. Naturalmente, a Análise Bioenergética é uma delas, ao lado da acupuntura, fitoterapia, ioga etc.

Alexandre teve uma presença marcante e um competente trabalho de articulação e organização do I Congresso de Práticas Integrativas em nível regional, acontecido em Petrolina e, depois, contribuiu com um outro congresso, realizado em Recife em 2015, desta vez em âmbito nacional.

Nesse momento, juntando-se à diretoria da FLAAB - Federação Latino-Americana de Análise Bioenergética, Alexandre segue expandindo o benefício daquele trabalho que gerou o som interior que abriu seu coração à vida e ao amor.

Amorosamente, gerou três filhos com Janaína, aos quais dedica sua paternidade de forma firme e suave, acompanhando-a em todos os momentos, inclusive nos dois partos naturais e em casa.

Algumas vezes, o terapeuta, com seus botões, agradece ao cliente ter lhe batido à porta.

Estas aprendizagens que tive ao longo destes anos de Libertas não me transformaram em alguém plenamente realizado (na verdade, talvez tenha mais clareza de quão longe estou disto), mas me fizeram consciente de minhas fragilidades e ávido por mais descobertas edificantes em um terreno de resistência humana, buscando lidar com as ambiguidades de meu ser na Vida cotidiana.

Identifico-me com algo que Lowen diz para traduzir os ganhos pessoais com suas experiências em psicoterapia com Reich e a Análise Bioenergética. De modo similar também sinto, após estes anos de formação no Libertas, que

No passado meu coração fora atingido por alguém ou por alguma coisa fora de mim... Meu coração se abria mas tornava a se fechar em seguida, pois eu sentia medo e achava que devia protegê-lo.

Agora este temor desapareceu e meu coração permanece relativamente aberto. (LOWEN, 1982, p.103)

Sem dúvida, depois destas experiências aqui descritas, e tantas outras testemunhadas em minha formação, posso dizer que meu coração está mais aberto, e busco sustentá-lo assim. Em um livro publicado por Jayme e sua esposa Grace, eles resumem o que os motiva a trabalhar e viver com a Análise Bioenergética. Sinto-me igualmente identificado com eles:

Resgatar a natureza primária no contato com o corpo, escutando e compreendendo seus sinais. Possibilitar a libertação dos bloqueios. Integrar e aceitar a própria história. Ajudar a abrir o coração. Aposar-se da sexualidade, reconhecer os limites. Sentir dores do existir e a alegria de viver é a nossa principal motivação para continuarmos a percorrer os caminhos da interação humana num desvendar constante do desconhecido que somos nós. (ALVES e CORREIA, 2004, p.175)

Foi necessário reconhecer a “caverna” de minha própria subjetividade (tomando de empréstimo a célebre alegoria platônica), perceber as sombras que a habitavam, reconhecer minimamente minha dita negatividade, assim como percebê-la em diversas experiências sociais impactantes. Um ambiente reparador foi indispensável, pois permitiu rever tudo isto em conexão com minha essência de Vida, a base amorosa que dá sustentação à existência e, com isto, desvendar pouco a pouco o si mesmo que me habita.

Escrever este livro e visualizar uma concepção de educação voltada para a formação do humano em sua acepção mais ampla só é possível, para mim, por este percurso existencial. As aprendizagens trilhadas até aqui seriam técnica e humanamente muito mais difíceis sem a experiência corporal autêntica e o trabalho expressivo ao qual me entreguei.

Assim, no que temos de mais físico (imanente) e palpável (o nosso corpo), podemos encontrar o que há de mais sutil e transcendente (a espiritualidade) – a transcendência na imanência. E é através da realidade de nosso corpo, como uma bússola que norteia o caminho, que nós seguimos com prazer, crescendo, sofrendo e alegrando-nos, rumo ao nosso destino final da Vida, a

morte. Experienciamos eventos que produzem substancialidades e sentidos, alimentamos um valor que excede as explicações exatas do que é humano, por um devir contínuo que pulsa em cada ato vivo.

Neste capítulo, ao testemunhar, minha Vida conjugal e meu processo de formação no Libertas, destaco o sentido do testemunho enquanto cuidado de si. Sou habitado e trabalhado por experiência das quais sou portador e em face das quais me constituo, narro a mim mesmo e me interpreto. Aqui, há uma experiência verossímil no plano prático da Vida, irreduzível ao arbitrário. Sustento uma verdade interior, subjetiva, mas que porta uma normatividade, que liga a minha fala e minha Vida ao destino da verdade com meu próprio destino.¹

Certa vez, escrevi um artigo na intenção de elaborar algumas vivências do lugar de educador e cuidador humano em busca de um porto seguro amoroso, que acalente a minha existência e prática profissional. Coloco aqui um trecho deste texto, que publiquei, e retrata uma reflexão inicial do que viria a ser um esteio desta obra:

Entre os estudantes, profissionais, e moradores de rua, percebo pedidos de cuidado, atenção e esperança na transformação das condições de sofrimento, este é um dos grandes motes do fazer psicológico. Talvez o que falta é mais “fé” em nós mesmos (no “milagre da cura”), mais sabedoria em nosso conhecimento, na transcendência de nosso ser e nosso modo de relação interna e externa, expandindo nossa percepção do mundo e de nós mesmos. Seguindo minha investida reflexiva, que não se acaba aqui, pergunto-me profundamente, será que posso viver de modo diferente? Será que há como habitar outro território existencial, onde os instrumentos de navegação possam ser orientados pela alegria, amor, sabedoria e prazer? Que a estrutura seja estruturalmente acolhedora ao invés de angustiante? Será que posso viver sem “apanhar para aprender”? Sem adoecer habitualmente para cuidar de minha saúde? Sem destruir o ambiente e explorar os outros para sustentar a mim, minha família e comunidade? Será que posso aprender com a lua, as estrelas e o éter? Eu sinto que sim... e é por aí que sigo cada vez com um pouco mais de fôlego, agradecendo as belas companhias

¹ Cf. PIERRON, 2010.

que me ajudam a respirar (inspirar e expirar) o cotidiano, ora recebendo suporte e acolhimento, ora suportando e acolhendo pessoas e grupos. Estas perguntas, feitas há pouco, podem ser um belo guia para nós, profissionais da saúde e da educação, para não reproduzirmos questões que criticamos cotidianamente, para que possamos ir além da retórica e do discurso politicamente engajado, para passar ao ato de ensinar pelo exemplo e pela experiência... Por fim, com o arcabouço reflexivo destas páginas, acredito que a experiência de prazer e transcendência de nosso modelo de cuidado e educação, deve ser instaurada no cotidiano como meio de transformação, cabe a nós educadores e profissionais da saúde, honrar nossa história, nossos mestres e/ou educandos, através de exemplos de integridade e respeito profundo, de forma que a vida cotidiana possa restaurar o colorido do arco-íris, ofertando um caminho visível e belo entre a chuva e o sol, entre a luz e a escuridão de nosso tempo. (BARRETO, 2012)

Para findar nossas reflexões sobre o amor nesta Pedagogia da Vida, resta acentuar a importância do *self*, que apesar de evidenciada nos relatos, pede ainda um último registro, que nos auxilia a ligá-lo de modo mais evidente e preciso à nossa pedagogia, que vincula o amor à liberdade.

De modo análogo ao meu testemunho, onde o trabalho corporal e a espontânea expressão das emoções conduziram a um lugar mais profundo e verdadeiro, Lowen destaca em seu processo terapêutico com Reich o papel intuitivo da expressão corporal “espontânea e involuntária” como uma “força interna que sobrevém e domina” (1982, p. 18). Esta é a expressão genuína do *self* que desejamos ressaltar aqui.

É neste lugar que, ao nos entregarmos à relação, o nosso *self* responde corporalmente de modo intuitivo, profundo - libertário. Isto apenas é possível quando temos fé na relação e quando abrimos nosso coração para a experiência. Quando isto se dá, vivemos com liberdade aquele evento. Esta liberdade não é uma ideologia, mas a própria expressão livre do corpo, que se expande e contrai em busca de si mesmo.

Para uma Pedagogia da Vida, a orientação *self*-centrada convida os corpos a se expressarem de modo espontâneo e involuntário (entenda-se: sem um controle egóico), a fim de

cultivar a natural capacidade de nosso organismo de expressar a singularidade em liberdade, revelando a verdade de sua existência, a qualidade de sua presença e a potência do vínculo amoroso.

Até aqui, traçamos a base (a fé) e o cerne (o amor) de nossa proposta pedagógica. Resta-nos explorar sua finalidade ou, talvez melhor, seus desdobramentos, movimentos resultantes de não-intencionalidade, mas da necessária expressão desta busca da Vida de aprimoramento da integridade humana.

Liberdade: compartilhando uma pedagogia que segue o fluxo da Vida

Em nossa fenomenologia testemunhal, chegamos ao terceiro polo, apontado por Pierron como o polo da exterioridade, no qual a testemunha revela sua fragilidade, pois depende da benevolência da comunidade atestadora. O autor destaca, aqui, como imagem figurativa o professor e a relação educativa. O gesto educativo de ensino “se faz testemunhal no sentido em que o professor testemunha diante de e para os seus alunos a importância viva e engrandecedora da cultura que ele lhes transmite¹” (PIERRON, 2010, p. 266).

Este lugar de transmissão testemunhal só se dá, segundo o autor, mediante a figura do professor como mestre-autoridade:

Autoridade: do latim *auctoritas*, que significa “o que cresce”, “o que aumenta”. O mestre é aquele que autoriza. Sua presença e seu encontro nos aumentaram, não quantitativamente, no sentido em que sabemos mais, mas existencialmente. O encontro daquele que constitui autoridade permite um aprofundamento de si, um crescimento pessoal. (ibidem, p. 267)

Mais adiante, o autor reforça este lugar do mestre que educa:

Ele faz crescer, aumenta a humanidade naqueles para quem ele é mestre, eleva acompanhando não fora de si, mas voltando-se para o que é verdadeiramente si em si. Do mesmo modo, o mestre abre o educando para seu próprio mistério interior, para si mesmo. Testemunha da humanidade, o mestre é apelo à humanidade em seus alunos. Ele também é, por sua vez, posto sob dependência de suas testemunhas, que reconhecerão ou não sua fecundidade. (ibidem, p. 270)

¹ Reforçamos aqui o sentido de transmissão testemunhal apresentado no capítulo metodológico. Nas palavras do próprio autor, somos convidados “a não pensar mais transmissão em um modo cumulativo, associando a transmissão à ideia de uma transferência de conhecimentos, mas em um modo crítico” (ibidem, p. 269).

Deste modo, estamos falando de uma relação humana, profundamente pessoal irredutível a técnicas e pactuações contratuais, que é, em última instância, reconhecida e atestada pelo que ela “faz viver” (ibidem, p. 271). Em outros termos, a arte de ensinar “convoca a singularidade da testemunha sob a generalidade da função” (ibidem, p. 269).

É justamente nesta relação pessoal e singular que se fundamenta o vínculo educativo, onde pode haver o lugar de mestre-professor-autoridade ou não. Por experiência pessoal, posso dizer que tive dezenas de professores em minha Vida, sem por isto reconhecer este lugar de mestre e autoridade tal como reconheço em Jayme e Grace. Do mesmo modo, tive centenas (talvez já milhares) de alunos, contudo sei que para uma boa parte destes também ocupei apenas o papel de professor.

Postulo, aqui, que o esforço do encontro humano profundo, que nos acrescenta existencialmente, pode ser reconhecido quando conseguimos ter fé no vínculo e nos abrimos amorosamente ao encontro. Nestas ocasiões, estamos com liberdade para educar e aprender mais sobre nossa humanidade.

Reich, em diversos escritos sobre educação¹, nos deixou indícios de que sua visão de educação também compreendia, fundamentalmente, uma relação humana profunda. Podemos deduzir isto por ver como ele ressaltou a importância de o educador trabalhar a sua humanidade, afrouxar suas couraças, para não reprimir ou tolher os educandos, encorajando-os também, negando a possibilidade de pensar a cultura e a própria Vida sobre outro prisma, que não seja o da velha geração.

Os estudos de Reich criticavam justamente a educação autoritária, baseada no poder, uma antítese da relação de autoridade e maestria que pontuamos aqui. O famoso educador da experiência de Sumerhill, A. S. Neil (1976) compartilhou com Reich esta visão e, ao propor uma educação com foco na liberdade, aproximou-se do conceito reichiano de autorregulação.

Neste capítulo, iremos trazer contribuições para compreender o tema da liberdade à luz do pensamento reichiano e

¹ Cf. REICH, 1981, 1999, 2003.

loweniano, bem como sua aproximação à relação educativa e como ele se torna um fundamento em nossa Pedagogia da Vida. Em seguida, apresento alguns desafios do trabalho docente na universidade para viver uma Pedagogia da Vida ancorada nos axiomas de liberdade, fé e amor.

Apresento algumas experiências de fracasso e as aprendizagens adquiridas a partir delas, concluindo com o testemunho de uma educanda que pôde viver comigo o lugar de fracasso e, posteriormente, de uma relação educativa proveitosa.

Por fim, dedico-me a apresentar e refletir alguns testemunhos colhidos por parte da comunidade atestadora, educandos com os quais pude ter uma relação pedagógica mais ou menos duradoura e em dimensão mais profunda, um encontro que acrescentou e expandiu nossa humanidade ao apontar para a “urgência do que significa viver” (PIERRON, op. cit., p. 271).

Estes testemunhos servem como fragmentos de nossa relação educativa. Através deles, busco evidenciar como operamos a liberdade (bem como é possível de se visualizar os outros dois fundamentos – a fé e o amor) na prática (e a partir das experiências dos educandos).

A. A liberdade como autorregulação

Nesta parte do texto, pretendo destacar a liberdade como mais um axioma vivo de nossa pedagogia. *Do ponto de vista corporal, a liberdade é condição de ser primária.* Lowen comenta: “A liberdade é a ausência de qualquer restrição ao fluxo de sentimentos e sensações” (1982, p. 38). É um corpo forte e flexível, vigoroso e com corações afrouxadas, que permitam a livre expressão de si próprio.

O autor ainda aponta que a liberdade “é a base da alegria” (idem, 1997, p. 238) e, mesmo sendo essencial uma liberdade de “restrições externas”, ressalta a importância de libertar-se das “repressões internas”. Estas são, na visão do autor, decorrentes do medo e responsáveis pelas tensões crônicas (corações) “que inibem

a espontaneidade, restringem a respiração e bloqueiam a autoexpressão¹” (idem).

Para Reich, é também o medo, mais especificamente o medo da Vida, que distorce o processo vital, encorajando o corpo e aprisionando a Vida, impedindo que ele possa fluir livremente. Ressalta: “aqueles que não têm fé no processo vital, ou que a perderam, estão à mercê da influência subterrânea do medo da vida” (2004, p. 25).

A atitude negativa diante da Vida está fisiologicamente apoiada em espasmos musculares crônicos e, para Reich, esta é a base na qual certas concepções de vida negadoras da Vida são reproduzidas: “a essência do medo de um modo de vida independente, orientado para a liberdade” (ibidem, p. 16).

Neste sentido, Lowen nos diz: “Somos literalmente aprisionados por estas repressões. Cada ruptura representada por uma onda repentina de sentimentos também abre caminho para a liberdade” (1997, p. 238). Nesta ocasião, para exemplificar sua visão de liberdade, Lowen retrata uma experiência terapêutica que teve com Reich:

Lembro-me de uma sessão com Reich que surtiu um efeito libertador em mim. O leitor talvez se recorde que a terapia de Reich envolvia entregar-se à própria respiração para que se tornasse mais profunda, livre e plena. Deitado na cama, entregando-me ao meu corpo, senti-me lentamente ir levantando, até ficar sentado. A força em mim que produziu essa ação girou-me e então fiquei em pé. Sem saber o que ia fazer, virei-me, fiquei de frente para a cama e comeci a bater nela com os punhos cerrados. Ao fazer isso, vi o rosto de meu pai no lençol e lembrei-me de que ele me dera uma surra por ter chegado tarde em casa uma noite e perturbado minha mãe. Eu devia ter entre nove e dez anos. Tinha ficado na rua, brincando com meus amigos.

¹ Autoexpressão, para Lowen, tem como qualidade essencial a espontaneidade, de modo que, quando há bloqueios corporais, temos nossa autoexpressão comprometida. “A autoexpressividade descreve as atividades livres, naturais e espontâneas do corpo” (LOWEN, 1982, p. 228). Lowen também nos diz que a autoexpressão não é, em geral, uma atitude consciente. Está vinculada ao *self* (o termo utilizado em inglês pelo autor deixa bem claro isso: *selfexpression*). Deste modo, quando não nos exprimimos de modo espontâneo devido aos bloqueios, compensamo-nos projetando imagens do ego, habitualmente através do uso do poder.

Esquecera completamente o incidente até que ele veio de repente à minha mente enquanto eu estava dando socos na cama. Embora essa não fosse a primeira vez que tive uma vivência espontânea e mobilizadora em minha terapia com Reich, fiquei ao mesmo tempo assombrado e entusiasmado com ela. Era como se um recesso oculto de minha personalidade se abrisse, permitindo-me ingressar em uma dimensão mais ampla do ser. (LOWEN, 1997, p. 238).

A ideia básica loweniana sobre liberdade parece estar contida neste exemplo. Viver em liberdade é justamente entregar-se a esta força interna expressa pela conexão com o livre fluxo do corpo, abrindo-se para si mesmos de modo mais amplo e profundo. Neste aspecto, liberdade e consciência estão integrados. Contudo, a consciência que Lowen nos convida a ter é significativamente diferente do que a consciência do *homo normallis* em nossa sociedade, uma consciência de si mesmo (*self-conscience*).

No pensamento reichiano podemos entender esta consciência de si mesmo como uma “inteligência natural autorreguladora” (REICH, 1988, p. 322), que foi renegada em nossa cultura:

Para se distinguir do reino animal, o animal humano começou por negar, e finalmente deixou de perceber, as sensações orgânicas: nesse processo ele se tornou biologicamente rígido. A ciência natural mecanicista ainda hoje defende como dogma a tese de que as funções autônomas não são sentidas e de que os nervos vitais autônomos são rígidos... A perda das sensações orgânicas significou para homem não só a perda da capacidade natural de reação e da inteligência do animal, mas também um enorme obstáculo à resolução de seus problemas vitais. (idem)

Para Reich, a consciência do *homo normallis* assemelha-se à consciência presente na visão do *cogito* cartesiano, no qual o pensamento precede a existência e a própria Vida. Contudo, do ponto de vista da Vida, ao longo dos tempos e na própria história individual de cada sujeito a consciência cartesiana surge *a posteriori* e um grande dilema humano é acreditar que a consciência nos tira da condição animal, instaurando uma cisão irreconciliável entre natureza e cultura e desconectando-nos com o que Reich chamou

de inteligência natural autorreguladora, que para ele é a própria liberdade¹.

Somando-se à visão reichiana, Lowen comenta que “Uma das contradições da natureza humana é que a consciência da liberdade está condicionada por sua própria perda” (1986, p. 239). Um modo de exemplificar, para Lowen, encontra-se no modo como nossa cultura associa a liberdade a realizar feitos na vida, ter poder às custas do prazer, produtividade em vez de criatividade, progresso material ao invés de harmonia espiritual, considerando o pensamento superior ao sentimento. Tudo isto nos leva a querer superar a nós mesmos, a nossa própria natureza:

O dilema humano emerge porque o esforço para superar a natureza ou o destino podem levar a um destino mais terrível do que aquele que a pessoa está tentando evitar. Assim, parece que quanto maior for a segurança externa que o homem construir para si mesmo, maior a sua insegurança interior. Da mesma forma, parece que quanto maior for a liberdade externa que conquistar, menos liberdade interna terá. (LOWEN, 1986, p. 239)

Sobre este aspecto, Reich afirma, categoricamente: “(...) a lei íntima, e não a lei exterior, é a medida da verdadeira liberdade” (2004, p. 25). Reforçando a crítica loweniana de que um contrato ou prestígio social não garantem, por si, a liberdade, podendo inclusive selar sua própria perda, Reich nos diz:

É mais fácil insistir na satisfação legal do respeito e do amor do que conquistar a amizade por meio de um comportamento bondoso. É mais fácil vender a própria independência com vistas à segurança material do que levar uma existência responsável e livre e ser o senhor de si mesmo. (2004, p. 25)

Lowen destaca que, quando temos “escolhas”, nos aprisionamos, pois deixamos de agir por desejo, que é uma força interna que nos orienta, seja por nossas necessidades fisiológicas seja por necessidades espirituais, para agir a partir de necessidade externas, ego-centradas, desconectados das sensações e da realidade do próprio corpo:

¹ Cf. REICH, 1988, 2003.

Em situações nas quais a ação flui diretamente da sensação, tem-se a maior *sensação* de se ser livre. Interrompendo-se este fluxo, a sensação de liberdade fica suspensa. Devíamos pensar na liberdade como equivalente a ser. Podemos construir uma imagem de liberdade como um rio que desliza montanha abaixo, em direção ao mar. O rio está simplesmente obedecendo à lei da natureza, à gravidade, mas neste processo de cumprir seu destino para chegar ao oceano, é livre. Perde a imagem de liberdade quando é represado. Interromper o fluxo denota a perda da liberdade. O rio, em seu fluxo para o mar, está simplesmente sendo um rio. Deixa de ser um rio quando é represado e vira um lago. Também existe uma vida fluindo dentro da pessoa que escoa através do tempo, como o rio escoar através do espaço. Seu destino é fundir-se, ao final da existência da pessoa, com o grande oceano. Podemos ir junto com a corrente ou tentarmos detê-la, e até pará-la. Neste último caso, perderemos a nossa liberdade e ainda assim não teremos passado por cima do nosso destino. (LOWEN, 1986, p. 240).

Em síntese. Para Lowen, viver em liberdade só é possível “quando estamos simplesmente realizando ou satisfazendo nosso ser” (ibidem, p.241). Na autorregulação, a meu ver, expressa-se uma confiança em ato vivo (fê) em nossa natureza primária, bem como uma entrega a esta condição mais profunda do humano (amor) como uma unidade aberta para a Vida em sua plena possibilidade de realização¹.

Como já esboçamos ao longo do trabalho, a dualidade cultura e natureza só pode ser compreendida como uma camada secundária do humano, desenvolvida através dos modos de socialização de nossa cultura e operando, a partir da repressão e inibição da energia vital, uma forma de controle, domínio e sujeição do humano (tal como o represamento do rio na metáfora loweniana) dentro das instituições sociais – inscrito no próprio corpo através das couraças. Um dos principais objetivos do trabalho educativo e terapêutico reichiano era prevenir esta socialização inadequada ou, ainda, desbloquear a energia vital no corpo humano através do afrouxamento das couraças para o livre

¹ Cf. REICH, 2003, 2004.

fluxo das transformações sociais e íntimas em sintonia com o movimento cósmico.

Reich acreditava que, à medida que desbloqueamos o nosso corpo das repressões inscritas em nossa socialização, desenvolvemos o princípio de autorregulação. Este princípio pode ser entendido como uma coerência com o *self*, expressa por uma ética interior enraizada na natureza, que nos guia de acordo com o fluxo do universo, impedindo-nos de agir de modo dualista e desenvolvendo uma relação amorosa de unidade com a Vida e com o cosmos¹.

Ao reconhecer a autorregulação como um princípio interno, Reich destaca diversas características deste funcionamento. Destacamos três delas: a) uma “moral natural”, que se expressa na singularidade do ser²; b) um movimento de “autogestão livre da vida”³, que impede qualquer sujeição a regras sociais contrárias à natureza primária humana, e c) um princípio de funcionamento comum, que atua em sintonia com o cosmos, um tipo de fractal cósmico, que opera em unidade infinitesimal em cada singularidade humana assim como o faz, de modo similar, porém em proporção maior, com o movimento dos corpos celestes⁴.

Em uma de suas obras, Reich destaca dois modos antitéticos de viver. Um está regulado externamente, por nossas instituições, uma “moralidade social compulsória” – ancorada em controles e regras legalistas. O outro é autorregulado:

A moralidade funciona como obrigação. É incompatível com a satisfação natural dos instintos. A autorregulação segue as leis naturais do prazer; não é apenas compatível com os instintos naturais: é funcionalmente idêntica a eles. A regulação moralista cria uma aguda e irreconciliável contradição psíquica, a moralidade contra a natureza... A estrutura psíquica moralista abertamente adere às rígidas leis do mundo moralista; exteriormente adapta-se a elas; e interiormente revolta-se. Uma

¹ Cf. *idem*.

² Cf. REICH, 2004.

³ Cf. REICH, 1988.

⁴ Cf. REICH, 2003.

pessoa com semelhante estrutura está constantemente à mercê de inclinações antissociais – de natureza tanto compulsiva como impulsiva. A pessoa com uma estrutura autorregulada e sã não se adapta à parte irracional do mundo; insiste na satisfação dos seus direitos naturais. Parece doente e antissocial aos moralistas neuróticos. Na realidade, é incapaz de praticar ações antissociais. Desenvolve uma autoconfiança natural... O trabalho é uma atividade agradável e uma realização. Para o indivíduo moralisticamente estruturado, o trabalho é um dever cansativo, ou apenas uma necessidade material. (2004, p. 160)

Assim, para Reich, o grande problema da educação (não apenas nas instituições de ensino, mas dentro da própria família e diversas outras instituições que regulam a Vida) é a condução autoritária. Este tema foi pontuado em diversas de suas publicações¹.

A autorregulação parece ser um conceito central de uma pedagogia reichiana. Antítese de uma educação autoritária, a autorregulação demanda uma educação baseada nas necessidades dos educandos. A sensibilidade para escutar as sensações e emoções do próprio corpo é atitude indispensável para uma via pedagógica pautada nesta dimensão. Boa parte dos trabalhos acadêmicos pesquisados dedicados a discutir o pensamento reichiano na educação fundamentam-se nesta dimensão². Esta tese não é exceção, mesmo tratando esta temática de modo singular, testemunhal.

Para Sampaio (2007), que considera a liberdade “um valor central” do pensamento reichiano na educação, a meta mais importante torna-se “a preservação da autonomia do educando, isto é, dá confiança em suas próprias percepções e interpretações” (p. 77). De mesmo modo, o autor pontua outras condições igualmente importantes para que a educação ocorra libertariamente nos moldes reichianos, das quais destaco algumas aqui: relações igualitárias entre educador e educandos (neste sentido podemos compreender que há diferença de funções, porém é incoerente

¹ Cf. REICH, 1981, 1999, 2001, 2003, 2004.

² Cf. ALBERTINI, 1994; BELLINI, 1995; MATTHIESEN, 2005; BACRI, 2005; SAMPAIO, 2007; OLIVEIRA, 2008; GALVES e SASS, 2009; AVILA, 2010.

uma atitude autoritária por parte de docente); o respeito às necessidades do educando (uma vez que é a própria experiência e o próprio corpo que nos levará aos temas necessários à Vida e ao desenvolvimento do educando, devemos respeitar suas necessidades para não violentar a pretexto de educar valorizando as relações prazerosas e as necessidades motoras); por isto mesmo, a educação para a liberdade deve necessariamente ser uma educação pela liberdade (reconhecendo o princípio de autorregulação, permitindo que ele possa ser preservado e guiar os processos educativos), e construir os limites necessários para que os processos de autorregulação possam ser preservados em cada singularidade, assim como no grupo social.

O primeiro educador a aplicar o pensamento desenvolvido por Reich na educação foi A. S. Neill, reconhecido internacionalmente pela experiência singular de *Summerhill*. Neill nos diz que não há moralistas, seguidores religiosos ou disciplinadores que possam educar a partir da autorregulação: “Autorregulação significa comportamento que brota do eu (*self*), não vem de compulsão exterior” (1976, p. 27). Na mesma medida “(...) é coisa intangível: ninguém pode ensiná-la” (ibidem, p. 28). Sua pedagogia buscou tal princípio, considerado sutil e essencial para educar com liberdade.

Acredito que minha experiência formativa no Libertas me permitiu viver uma pedagogia ancorada no pensamento reichiano e, por vivê-la, pude aprender, por mim mesmo, este caminho de retorno a mim para uma escuta interna e cósmica. Ao longo dos dois capítulos anteriores, pôde-se perceber como fiz um caminho de retorno a mim mesmo. Assim, por mais que não se ensine a autorregulação, podemos reaprendê-la a partir de relações pedagógicas que estimulem esse resgate.

Para isso, Reich dizia ser indispensável cuidar do educador para que ele tivesse uma educação adequada a autorregulação, do contrário seria impossível educar para a Vida¹. Reich também acredita que educar não é uma questão de método de ensino. Ele nos diz que, em um nível mais profundo, a educação, a exemplo

¹ Cf. REICH 1981, 2003.

da pedagogia de Neil, “não pode ser usada por outros educadores... Só os seres humanos com estrutura capaz de liberdade podem viver de uma maneira autorregulada, verdadeiramente livre” (2003, p. 148). Assim, entendo que apenas pessoas que vivem de maneira autorregulada à singularidade podem estabelecer relações pedagógicas únicas, pautadas na autorregulação.

Longe de eu ser aqui um exemplo idólatra de perfeição em termos de autorregulação, estou na Vida caminhando e, com minhas experiências e aprendizagens, tenho me esforçando na condição de educador para colaborar com outras vidas, dentro dos meus próprios limites. Como diz Pierron (2010), o professor-mestre-testemunha, longe de ser uma figura perfeita, assemelha-se mais a um *passante*. E é justamente deste lugar de passante que eu (imbuído adicionalmente da máxima reichiana de que o professor não pode e nem deve decidir o futuro, pois as novas gerações poderão construí-lo com mais liberdade) procuro, aqui, trazer testemunhos nos quais pude viver, de modo profundo, encontros pedagógicos significativos.

Intento, igualmente, colaborar para que o leitor compreenda melhor meu modo de trabalho no ambiente acadêmico, bem como gerar aproximações de experiências mais concretas desta visão pedagógica ancorada no pensamento reichiano dentro da universidade e suas repercussões. Neste capítulo, que tem como foco a exterioridade do testemunho e da comunidade atestadora, adotarei também testemunhos de pessoas com quais tive a honra de puder trabalhar ao longo dos meus últimos anos de docência universitária.

B. A experiência docente como uma “vertigem da liberdade”

Nestes sete anos, passei a me deparar com a Vida docente em uma universidade. Alguns dilemas cotidianos me remetiam diretamente ao desafio de educar para liberdade em uma instituição encouraçada, com corpos igualmente encouraçados (a contar pelo meu próprio corpo, pois minha experiência formativa cada vez mais trazia compreensão sobre minhas próprias amarras).

O que estava em questão era a minha própria possibilidade de ser na Vida, de sustentar a integridade da fé, do amor e da liberdade diante da realidade acadêmica, que se revelava para mim descrente do próprio humano de modo profundo e que, cindida corporalmente, sustentava ilusões como verdades aparentemente tácitas.

Abaixo, procuro descrever como algumas destas couraças se apresentavam no cotidiano universitário, manifestando-se em procedimentos habituais da instituição. A cada dia que me deparava (e continuo a me deparar) com algum deles, esforço-me para reconhecê-los em suas necessidades culturais. Porém, pouco a pouco, procuro lidar de forma íntegra com eles, alargando suas possibilidades.

A *avaliação* acadêmica é um destes aspectos. Apesar das inúmeras reflexões críticas sobre avaliação, hegemonicamente o docente avalia a capacidade do estudante através de alguma prova ou trabalho – que aprova e desaprova o educando. Isto confere um poder ao docente que podemos adjetivar como segurança, por uma crença que atribuímos socialmente àqueles que ocupam esta função de conduzir o processo educativo. No âmbito universitário, via de regra, os docentes avaliadores são os *experts* de áreas específicas, que apresentam um domínio entre seus pares sobre aquele determinado tema.

Mas quando o que está em jogo é o próprio limite de uma avaliação externa, na qual, qualquer que seja a aprendizagem técnica envolvida, põe-se em questão a capacidade de aprimoramento humano? Se devemos integrar as cisões constituídas ao longo de nossa Vida imersos neste modelo hegemônico, que segrega os afetos da razão, apenas por uma questão de ofuscamento de si mesmo, é possível avaliar amorosamente?

Pude perceber, por uma aproximação singular de um evento de avaliação ao longo destes anos, que a segurança no controle de qualidade docente, por si só, pode perder seu sentido. A realidade tem me mostrado um desenraizamento da relação pedagógica entre educador e educando. Existe, em nível muitas vezes inconsciente aos envolvidos no processo avaliativo, uma

desconfiança da experiência singular do educando que ilegítima a produção do outro em favor de modelos dominantes. O resultado é, muitas vezes, a reificação de uma intelectualidade dissociada das emoções e da Vida pela própria limitação de aprofundar-se em si mesmo por parte do avaliador.

Por este motivo, percebi que ambos (educador e educando) sofrem com esta realidade em diversos gradientes. Por um lado, temos o educador que, diante da complexidade do evento da avaliação, estabelece critérios infinitesimais de avaliação, fragmentando a matéria pedagógica em um somatório de pequenas partes. Ou, ainda é possível, que por uma cautela técnica e científica (mais que ainda não diluiu este lugar de pseudosseguurança) avance horas e horas de seu tempo regular de trabalho, penetrando nos finais de semana e sentindo sempre a insuficiência do tempo (que corre) para dar conta de seus compromissos – eu me identifico muito com este segundo tipo. Aqui, percebemos como o apego a este papel institucional rígido, que confere o poder e a segurança ao docente, alimenta uma barreira no vínculo humano.

Estes exemplos são familiares não só porque ocorrem com meus pares, mas porque os presenciei em meu próprio corpo, sentindo o ônus da angústia que acompanha este lugar e que incide tanto em nosso desgaste físico e emocional como afeta a todos/as de nossa rede de convivência.

Na parte do educando, fica um sentimento de objetificação na relação, que dificulta um reconhecimento de si próprio em sua natureza mais profunda de humano. Fica um desconforto que muitas vezes não é possível nomear pelo próprio desconhecimento do que se vive, uma vez que a cultura institucional nega, em maior ou menor medida, a Vida humana. O resultado nos estudantes são as couraças – expressas pelas recorrentes dores crônicas em universitários e profissionais da saúde com os quais trabalhei.

Estas dores comumente se acentuam à medida que as datas de avaliação vão se aproximando. No extremo destas situações, temos as somatizações que impossibilitam o educando de realizar as tarefas propostas (o corpo já não suporta como vive). Outro aspecto é uma percepção que o educando pode criar acerca do

docente como um rival, que será combatido em uma fria luta intelectual. Substancialmente, quando nos procedimentos de avaliação há uma falta de fé, amor e liberdade estamos refêns da racionalização para justificar o nebuloso vácuo do vínculo humano temeroso, que se alastrou no cotidiano da ação pedagógica institucional.

Outro recurso instituído de segurança que convencionamos diz respeito à *quantidade mínima de presença nas disciplinas*. Na maioria das universidades brasileiras, estabelece-se um percentual mínimo de setenta por cento de presença em sala de aula. Contudo, é igualmente comum experienciar um vazio existencial de uma presença ausente (do educando ou educador), que insubordinadamente satiriza sorrateiramente o “pseudocontrole” que ofertaria segurança à relação pedagógica.

No momento atual, onde somos continuamente estimulados por diversos recursos tecnológicos que permitem a ininterrupta comunicação de cada um com o mundo afora, o que pode convocar a presença presente do educador e do educando em sala de aula, para além de uma pressão externa?

Muitos docentes já abandonaram a lista de chamada, mas isto não significa uma solução para este problema. Pode ser simplesmente uma falta de fé na relação pedagógica que estimula esta atitude. Por outro lado, outros docentes encarnam o papel de “carrasco”, fazem chamadas regulares no início da aula para garantir a presença desde cedo sem, contudo, ofertar uma resposta que seja resolutiva a este problema. Pois, muitas vezes, constroem uma exigência de respeito e presença com recursos de coerção que minam o vínculo humano. Eu já dancei entre estes polos, à procura de uma melhor adequação.

A presença que queremos em sala de aula em uma relação pedagógica é a presença de espírito. É ela que anima, em última instância, o educador e o educando, dando sentido à sua ação. Desta forma, sem ter uma consciência mais profunda desta realidade e nos colocar conectados com ela em toda a sua potência e limite a partir de um enraizamento na Vida, não há como se ter a presença de espírito – que exige anteriormente uma disposição para a presença íntegra.

Exigir isto é impossível. Contudo, podemos convocar, apelar para o humano que habita além das convenções institucionais, simplesmente pela singularidade do momento, em como ele se manifesta. Assim, não vejo alternativa para a presença que não passe primeiro pelo convite à experiência de si a partir do próprio ato docente como um ato de fé na relação.

Reich e Lowen nos ajudam a entender que a presença de espírito está dentro do corpo. Por isto o convite a nos abriremos para escutar o próprio corpo, as sensações, emoções, ritmos e, com isto, trazer a presença real de si mesmo para o espaço pedagógico que visa o aprimoramento humano.

Outro aspecto recorrente é o uso sistemático e generalizado de *uma quantidade demasiada de textos acadêmicos*, sejam eles de autores *clássicos* da área ou de autores contemporâneos. À medida que esta exigência parece aumentar a cada semestre nas formações acadêmicas, as queixas docentes parecem também crescentes, tanto quanto a insuficiência de leitura dos educandos (que, via de regra, não conseguem acompanhar as exigências).

Similar são as cobranças por pares docentes por uma produtividade que beira ao desumano. Na voz dos queixosos, as grandes agências de avaliação desrespeitam o ritmo próprio da Vida e de nossa condição humana primária. Elas (as agências que são os nossos próprios pares) esquecem que os educadores (estejam no papel de pesquisadores, extensionistas ou algum outro) são, antes de tudo, pessoas humanas, que têm sofrido significativamente com as exigências desumanas.

Além disso, o que muitas vezes percebo singularmente diante da atitude compulsiva de leituras, é a falta de sentido em um diálogo teórico, no qual a vida e obra destes autores requisitados é mais significativa e importante do que o próprio pulsar da Vida presente na sala de aula. Há uma cisão entre *theoria*¹ e Vida. Em nome dos “cânones” de ontem ou de hoje, a experiência profunda de si esvai-se em um ato mais ou menos racionalista, que privilegia

¹ A *theoria* tem sua escrita na forma etimológica grega para reafirmar o seu sentido de contemplação, apontando assim para a necessidade de contemplar o mundo a partir de si mesmo para não construir um conhecimento e uma formação dissociada da Vida.

algum ícone catedrático em detrimento de um outro, que se encontra ao seu lado.

O resultado é muitas vezes uma ilusão de si mesmo, que ofusca a realidade da relação pedagógica. O “desrespeito” à experiência é signo da relação de poder, institucionalmente marcada para conferir segurança diante de algo que escapa e é reificado a cada instante. À custa de teoria, desvalorizamos a Vida pulsante.

Mais um aspecto relevante é *a arquitetura das salas de aulas*, que reproduzem um modelo arquitetônico existente há cerca de cinco séculos em nosso território nacional. Iniciado pela educação jesuíta, ele reproduz um modelo colonizador, responsável por um desenraizamento de nossas tradições culturais mais ancestrais. O modelo colonizador contribuiu para a subjugação, exploração, aniquilamento identitário e imposição cultural na relação.

Temos pouca consciência disto ao ver que as salas ficam dispostas por fileiras de cadeiras, onde sempre fica difícil de ver as pessoas nos olhos, pela própria forma como se colocam – “de costas”. Esta crítica já é antiga, talvez Paulo Freire seja a referência mais conhecida a trazer a importância da roda/círculo na teoria pedagógica, resgatando um modelo ancestral indígena, assim como das tradições africanas.

Ainda nos tempos de hoje as salas de aula nas grandes universidades são, hegemonicamente, organizadas em fileiras. Eu próprio, por experiência, tive que na maioria dos dias reorganizar o ambiente ao longo destes anos, pois ele habitualmente se mostrava nos moldes colonizadores.

Mas não basta só rearrumar as cadeiras. As próprias bancas em sala de aula deixam muito pouco espaço livre, limitam a movimentação do corpo. Colocam já acoplado à cadeira um apoio de braço (na maioria das vezes não removível) para livros e cadernos, que funciona como uma barreira ao corpo.

Temos à frente os instrumentos externos à própria Vida. A sutileza desta arquitetura encoraçada convida, de forma implícita, aos corpos ficarem subordinados, sentados e com a mínima movimentação. Não é à toa que, neste contexto, a mente “voa”

tanto. Afinal, em algum lugar temos que escapar da imposição que fere a nossa própria natureza, que nos dissocia do corpo.

Eu preferencialmente opto por trabalhar, quando possível, em salas que, ao invés de bancas, tenham colchões, traveseiros e áreas livres, privilegiando formatos circulares, que ofereçam o contato de olhar acessível a todos do grupo. Considero valioso o espaço livre para a movimentação e trabalho corporal, recurso ímpar para favorecer a entrega do ego ao corpo e o mergulho na experiência de si, não apenas através de um “estímulo intelectual” de falas racionalizadas, como na maioria das vezes é feito na academia, mas também através da experiência consciente com o próprio corpo.

As sensações, emoções e pensamentos são valiosos meios de aprofundamento pedagógico, com igual valor quando nos propomos a trabalhar para a liberdade. Muitas vezes, é a sensação que pode nos levar inicialmente para um *insight* profundo. Em outros casos, é a consciência da expressão emotiva no corpo que favorecerá um aprendizado significativo. Assim, cada um e o próprio grupo podem se aprofundar em si e nas relações, desenvolvendo um saber sobre o mundo que convoca à integridade. O risco de cair em racionalizações que fragmentam a nós próprios é bem menor na medida em que estamos nos trabalhando de corpo inteiro e não apenas em uma das partes.

Este modo de trabalho deseja simplesmente reconhecer e honrar cada ser no processo de entregar-se ao corpo e formar-se a partir das experiências corporais para além de uma educação centrada na intelectualidade. Isto é, no mínimo, ousado quando ainda nos encontramos neste ambiente acadêmico orientado para o distanciamento de si.

O ambiente acadêmico, sistematicamente, abusa do corpo e exige uma disciplina de contenção física sofrível, gerando muita dor. Um exemplo simples é o de exigir que corpos jovens e inquietos fiquem cerca de 6 a 8 horas sentados, com uma atenção exclusiva para determinado tema teórico, mais ou menos distante de suas vidas.

Vivi em meu corpo e ouvi inúmeras vezes de estudantes sobre seus incômodos com relação às leituras que “não dão conta”,

dos trabalhos acadêmicos “sem sentido”. Assim como também escuto queixas de colegas professores sobre o embotamento dos estudantes, o distanciamento deles (ainda mais com o acesso da internet em redes sociais na própria sala de aula).

Habitualmente, início os cursos e disciplinas fazendo uma escuta do corpo, perguntando sempre ao grupo sobre os incômodos e tensões físicas. Nestes últimos quatro anos trabalhei diretamente com cerca de mil pessoas e não houve um grupo que tenha menos de setenta por cento de queixosos.

Em meio a toda essa estrutura encorajada, tento escutar o corpo humano, meu e dos estudantes, de graduação ou já profissionais formados. Percebo o sofrimento deles através da respiração curta, das expressões cansadas, das dores físicas que se acumulam na cabeça, pescoço, ombros, coluna e nas pernas. Vejo a ambivalência (que circula entre a insegurança de se expor e a necessidade de aproximar-se) de trazer falas pessoais, experiências significativas, que de fato marcam sua singularidade e são os motivos últimos de suportar o lado doloroso de uma formação acadêmica ou de um árduo cotidiano profissional.

Eu senti na pele e sei que preciso me cuidar cotidianamente para não repetir de forma mecânica, novamente, hábitos tão fundamentados em nossa cultura universitária e civilizacional. Além disso, os hábitos acadêmicos se refletem em massa no desempenho profissional, na Vida íntima e social. Não é à toa que o campo da saúde, por exemplo, carece de acolhimento e humanização.

Estes ensinamentos são sistematicamente negligenciados, inferiorizados, ou ainda pior, transformados em conteúdos programáticos, teóricos, técnicos e repassados de forma desumana, instaurando uma dissociação significativa entre conceito e experiência.

Não estamos tratando apenas de um conflito entre quantidade (avaliações, presenças em sala, objetos e estrutura arquitetônica, inteligências diversas etc.) e qualidade (capacidade singular de aprendizagem, presença de espírito, ambiente arquitetônico com adequações específicas, consciência corporal).

Quantidade e qualidade não podem ser entendidas como contradições.

Apesar de, em um nível, podermos lê-las como ambiguidades, em outro nível, mais profundo, ambos os aspectos caminham juntos, nos convocando a uma atitude íntegra. Assim, problematizar estas questões é uma tentativa de olhar para a realidade institucional encorajada e perceber como ela se sustenta por modos que ilusoriamente tentam sanar questões humanas mais profundas, cindidas na superficialidade de cada prática cotidiana não refletida de modo mais cuidadoso.

Assim, o que está em jogo aqui não é a opção por um dos polos (quantitativo ou qualitativo) mas uma convocação para o aprimoramento da integridade em si, para que a relação e o ambiente pedagógico, que se propõe a educar o humano, não se reduza aos fragmentos históricos e materialistas de nosso presente. Como nos ensinam Reich e Lowen, apenas um corpo mais livre (com menos tensões e couraças afrouxadas) poderá nos levar a caminhos mais íntegros.

Desse modo, está apto para expandir a nossa liberdade em Vida todo aquele que, apesar de ferido (educador e/ou educando) ao longo de suas vidas, não se partiu e almeja vínculos que enraízem a si próprio na Vida. Nutre-se laços amorosos que, progressivamente, construam a fé necessária para afrouxar as couraças e, progressivamente, reduzam cisões, entregando-se ao corpo e à Vida no cultivo de sua integridade.

Aproveito o momento para compartilhar duas experiências desconfortáveis que vivi na docência universitária. Os dois episódios foram marcantes e apontam para uma penumbra que envolve estes difíceis processos pedagógicos da educação universitária. A avaliação, a metodologia de ensino, a presença em sala de aula são questões que estão diretamente envolvidas neste episódio, bem como a própria finalidade da educação universitária.

Iniciei a Vida docente em uma universidade pública federal logo após ter sido aprovado em concurso do departamento de Psicologia para professor substituto. Lá, tive a oportunidade de trabalhar por quatro semestres e ter minhas primeiras experiências com a docência.

No primeiro semestre que comecei a ministrar aulas em cursos de graduação, fiquei profundamente tocado com uma experiência que tive no curso de Terapia Ocupacional.

Conduzi uma disciplina intitulada de “Processos Grupais”, que tinha como foco introduzir os alunos no campo das teorias e técnicas do trabalho com grupos. Minha metodologia, ancorada em minha experiência de formação no *Libertas* e nos movimentos sociais, fez-me propor um modo de trabalho que era de experienciar o próprio grupo dos estudantes (conscientizar cada um de como estavam no grupo, como se sentiam, o modo que se relacionavam no grupo e os papéis que ocupavam), com o intuito de se apropriar da realidade de si e do grupo em um processo facilitado, ofertando um conhecimento teórico a partir da própria contemplação de si e dos outros em diálogo com a literatura do campo.

Esta experiência, promovida com um grupo pequeno, de cerca de dez estudantes, foi marcada por inúmeras tensões, mas coroada de encontros autênticos e profundos, que culminaram em um fechamento emocionante, onde todos os presentes puderam compartilhar a intensidade e riqueza das vivências em sala. Acredito que esta experiência foi tão marcante para mim quando para os estudantes que a viveram.

Contudo, no final do semestre, fui convidado a não ministrar mais aulas naquele curso, com o argumento de que meus métodos tinham sido “*libertinos*”¹. Fiquei muito inseguro, por estar ainda iniciando um contrato de trabalho e uma carreira docente. Minha insegurança fora um pouco atenuada pela atitude da coordenadora do curso de Psicologia (no qual eu estava lotado), que tratou de mediar o problema de forma diplomática, sem indisposições com nenhum dos lados. Como resultado, eu fui transferindo para o curso de Serviço Social.

Lembro-me da grande tristeza e perplexidade que vivi ao lidar com esta situação. Mas, ao relatar este episódio para um

¹ De fato, eram “*libertinos*”, uma vez que a minha principal referência pedagógica foi minha própria experiência no *Libertas*, retratada no capítulo anterior. Contudo, o sentido de censura adicionado nesta expressão por parte da coordenação do curso, tornou desagradável a associação com o termo.

colega de trabalho dias depois do ocorrido, ele exclamou: “Que lindo, nunca mais havia conhecido alguém que foi chamado de libertino, meus parabéns!”. Este comentário me rearmou diante da experiência.

Hoje, cerca de oito anos depois de ter recebido retornos muito significativos de estudantes daquela e de outras turmas em que lecionei e entendendo a profundidade das experiências que haviam ocorrido naquele momento, tenho clareza de que o que estava em jogo naquele evento não era um debate profundo e consistente sobre a validade pedagógica e científica do meu método, mas apenas uma maneira de preservar a segurança na estabilidade do que se mantinha lá. Em outras palavras, o que ocorreu foi uma “vertigem de liberdade” (REICH, 2003, p. 148). O fato da relação pedagógica que estabelecemos exigir uma carga energética mais forte e intensa, diferente da habitual carga encorajada que regia as práticas convencionais de ensino naquele curso, gerou significativa ameaça e insegurança.

Reich nos lembra de como há de se ter cautela em um processo de transição para modificar os organismos e práticas institucionais encorajadas, do contrário ao invés de liberdade teríamos caos. Acredito que minha parcela de contribuição para ter gerado insegurança institucional da coordenação e ter sido considerado inadequado para docência naquele curso se deve ao fato de ter estimulado em demasia uma abertura das estruturas rígidas que lá se encontravam. Sinto também que, naquele momento, eu próprio estava exigindo de mim um excesso de mudanças, nas quais, a pretexto de liberdade, poderia desfalecer.

Felizmente, os trabalhos que realizei posteriormente a este episódio com turmas dos cursos de Psicologia e Serviço Social em outros três semestres ocorreram sem intervenções das coordenações, de modo que pude ficar à vontade para seguir meu trabalho, expandindo o espaço de sala de aula para ambientes externos. Neste período, foi central o laço de respeito e confiança que pude estabelecer com os educandos.

A partir daí, pudemos desenvolver um diálogo profundo, olhar para nós mesmos, sentirmo-nos a nós próprios através da verdade dos corpos e expressarmo-nos, compartilhando de modo

singular as aprendizagens – apesar de ainda ter certa timidez e prudência com o trabalho corporal (em parte pela minha própria inexperiência com o trabalho corporal) – pois encontrava-me ainda em fase de formação no Libertas, bem como a experiência desagradável anterior, que ainda ecoava em mim e deseja não mais repeti-la.

Depois de dois anos de docência nesta instituição, ingressei na docência de outra universidade pública federal, agora através de concurso público para docente efetivo, onde me encontro até o presente momento.

No primeiro semestre em que iniciei as minhas aulas, vivi outra “vertigem de liberdade”. Tive uma experiência bastante conturbada, marcada por uma tensão no relacionamento com uma das turmas em que proferi aulas. Recebi, por parte de alguns alunos, duras críticas, assim como também manifestei duras críticas em relação a eles e à coordenação do curso de Psicologia (no qual estava lotado), que fez a mediação, amenizando os ânimos. Conseguimos concluir o semestre sem grandes prejuízos.

Nesta experiência, trágica e bela, estabelecemos um laço de cobranças. Para esta turma, o encontro comigo foi uma mudança radical no estilo de docência que vinha sendo feito anteriormente com eles. Declaradamente, eu não desenvolvia uma pedagogia continuísta da tradição acadêmica, nem centrava meus argumentos em um modelo crítico, o que destoava do hábito e das expectativas de boa parte dos estudantes. O resultado foi que, apesar de minha atitude de diálogo (ressaltada pela maioria da turma), minha postura de indaga-los sobre si mesmos era ameaçadora, invasiva e sem sentido.

Eu me via sendo cobrado a ocupar, em certos aspectos, um papel protocolar de docente. Estava recém-chegado à instituição e ainda não conhecia bem a cultura dos estudantes locais e, mais especificamente, daquela turma, o que pode ter contribuído para que eu cobrasse determinadas atitudes incompatíveis com a realidade que vivíamos, a ponto de ter gerado inseguranças diversas.

Em uma pedagogia pautada pela liberdade, este é um dos maiores desafios: construir a autoridade de modo que as práticas e

a profundidade do vínculo possa se dar na relação educativa. Este lugar de autoridade não pode ser feito de qualquer modo. Deve pautar-se em uma atitude de coerência e deve ter uma abertura e aceitação da parte da comunidade (educandos e instituições) para que exista.

Na maioria dos conflitos que vivi e presenciei nas relações entre pares educador-educando ou entre educandos (inclusive estes que aqui rememoro), há justificativas plausíveis e argumentos para ambos os lados. No entanto, independente de qual lado vá pender a balança da justiça para o episódio, os resultados geralmente são desastrosos em termos humanos.

Os eventos que passei se inscrevem justamente entre o espaço que surge da fragilidade e insegurança dos vínculos entre educando, educador e instituição (que fragiliza o lugar de autoridade) e o território interior das estruturas corporais de cada subjetividade envolvida, que modula os laços com base em suas retrações e aberturas diante das propostas. Nestas duas experiências relatadas, eu era um recém-chegado na instituição, o que, por si só, gera certa suspeição. Por outro lado, eu propunha um estilo de trabalho diferenciado para muitos, o que pode também despertar um estado de alerta. Minha idade jovem e a própria imaturidade na docência somavam-se a este quadro, gerando estas situações difíceis.

Adentremos um pouco mais nesta segunda experiência para compreender melhor suas implicações. Na época do evento ocorrido na universidade, vinte estudantes (um pouco menos da metade da turma, composta por 43 estudantes concluintes da disciplina) elaboraram um documento que foi destinado ao coordenador do curso de Psicologia, exigindo modificações de minha parte. Este documento, dado a diversidade de pontos abordados teve a extensão de cinco páginas.

Abaixo, apresento o documento em sua íntegra, para favorecer uma melhor visão dos/as estudantes que o compuseram. Adicionalmente, este documento tem uma série de marcações à caneta, feitas por mim na época que recebi o mesmo, envolto por um sentimento de injustiça e insegurança:

Solicitação

Ao prof. [REDACTED]

Vimos através deste, solicitar junto ao Colegiado de Psicologia providências no que diz respeito à atuação do professor Alexandre Barreto na disciplina de Fundamentos da Psicologia da Saúde. Após reunião realizada com a turma do 7º período de Psicologia decidiu-se construir este documento. O mesmo descreve ações, posturas e metodologia de ensino que vão de encontro ao objetivo de formação acadêmica do curso de Psicologia, no sentido de não ter atendido de modo minimamente satisfatório os pré-requisitos da disciplina. Pontuamos as seguintes questões:

- PUD e Programa da Disciplina

Consideramos que o professor não levou para a sala de aula arcabouço teórico que fundamentasse a disciplina oferecida. O PUD mostrava-se mal formulado e empobrecido para uma disciplina de fundamentos, que exige conhecimento teórico que auxilie numa posterior atuação em saúde. O Programa da Disciplina consta diversos assuntos que não foram abordados em sala de aula ou se foram aconteceu de maneira superficial. Os textos oferecidos na disciplina estavam restritos aos conhecimentos teóricos da Bioenergética, de forma implícita e explícita, e outros versavam sobre questões do SUS. Cerca de 7 (sete) textos foram utilizados em aula, acrescentado a esses estavam as cartilhas do SUS. Esse número foi considerado insuficiente para uma aprendizagem minimamente adequada dos conteúdos necessários aos estudantes. Não apenas o número de textos comprometeu a aprendizagem, mas também a qualidade dos mesmos.

- Metodologia de Ensino

O referido professor escolheu utilizar uma metodologia de ensino que, segundo ele, consistia numa nova proposta de ensino onde os estudantes teriam a oportunidade de expor seus sentimentos e sensações no que se referiam às experiências acadêmicas e da vida. Desse modo disciplina foi conduzida a partir de aspectos que enfatizam o corpo, as sensações e os sentimentos. Acreditamos que tais aspectos são importantes para os sujeitos, entretanto, ao falar de sua metodologia não esclareceu que técnicas corporais seriam utilizadas indiscriminadamente durante todo o semestre. Tais técnicas, que segundo suas afirmações não eram da Bioenergética, não apresentavam coerência alguma com o conteúdo proposto no Programa da Disciplina, bem como não foi realizada nenhuma articulação entre teorias da Psicologia da Saúde e o que foi nomeado de "vivências". As discussões dos textos em sala de aula eram superficiais ou mesmo inexistentes, visto que na maioria das aulas as "vivências" duravam cerca de 2 (duas) horas. A partir do momento que se propunham tais vivências eram exigidas dos estudantes posições "sentimentais" em sala de aula, pedia-se que se falasse do estado de saúde-doença pessoal, de questões ligadas à sexualidade, entre outras coisas, que são relevantes, porém é preciso articular muito bem o sentido de tratá-las em sala de aula. Muitas das técnicas foram consideradas, pelos estudantes, como invasivas, no sentido de tratar de assuntos extremamente subjetivos e que não necessariamente deve ser discutido em público. Um trabalho prático estava incluído no PUD, contudo, não foi orientado de maneira satisfatória, não foi oferecida a base teórica mínima para a ida ao campo e nem mesmo acompanhamento na execução do trabalho.

em grupo de aprendizagem?

avaliação coletiva. Essa avaliação coletiva consistia numa discussão sobre o nível de aprendizagem da turma. A turma, diante de um acordo, se daria uma nota que somada a nota dos "seminários" se tornaria apenas uma, isto é, se a turma se desse 7,0, por exemplo, e o grupo tirasse 7,0 no seu relatório e "seminário" então somaria 14 que dividido por 2 daria 7,0. Tal proposta foi recusada pela turma, considerando que a disciplina foi avaliada como vazia, superficial, sem conteúdo, invasiva, sem aproveitamento ou produção. Essa avaliação dos estudantes resultou na mudança de proposta, a nota passou a ser de uma auto-avaliação. Todos os estudantes deram a si mesmo a nota que acreditaram merecer e a mesma foi somada a do relatório. Outra surpresa, cerca de 8 (oito) estudantes ficaram na final da disciplina. Consideramos este fato inaceitável, quando consideramos o modo como a disciplina foi ministrada. A turma não possui base teórica para realizar uma prova final com todos os conteúdos da disciplina, por isso considera essa postura equivocada. É preciso que algo seja feito com relação a essa situação.

• Implicações da turma

Diante de todas essas questões a turma se considerou, em certo ponto, omissa, pois pouco se fez para mudar a realidade da disciplina. Entretanto, foi feito o que no momento era possível. Buscamos dialogar com o professor durante todo o semestre, no entanto, não fomos ouvidos. O mesmo mostrou-se completamente inflexível e fechado quanto à mudança da metodologia ou de quaisquer decisões tomadas em sala de aula. Acabou-se por desistir de falar sobre mudança e a disciplina correu da forma como o professor havia decidido que seria. Os estudantes, ainda que sem querer eram obrigados a participar das aulas, alguns se recusaram e faziam apenas o suficiente para não perder a disciplina. Este fato é comprovado pelo número exacerbado de faltas de determinados estudantes nas aulas. A turma sai dessa experiência desgastada, desmotivada, e porque não dizer, triste. Não podemos generalizar tais sentimentos, já que estamos nos referindo à subjetividade. Quando se fala a "turma", considera-

previsto na
po e acordar
coletivamente
na página
de aula 1.
não feito
pelos
últimos de
de aula

o que professor a altura
n tembo interar com patin's
w passo terri de nível
w posso avaliar aprendizagem?
que lugar e este tempo?

foram feitas
mudanças e base
sem copiar em slides
+ apresentação em slides
redução de faltas. Videnças

A ser que Ho?
tem razão?

se a maioria dos estudantes que fazem parte da mesma, não a todos eles. Alguns avaliaram a disciplina como boa, passível de melhoras, mas no geral boa.

Acreditamos serem essas as informações mais relevantes para esse documento, entretanto, não são os únicos acontecimentos da disciplina. Muitas posturas, ações, palavras e comportamentos foram emitidos em sala de aula, se necessário serão expostos.

Gostaríamos que fossem tomadas as devidas providências, e que essas rumem para um diálogo aberto e flexível. Esperamos como resultado desse documento, a mudança de postura, bem como de metodologia por parte do professor Alexandre Barreto, no intuito de que as próximas turmas a pagarem essa disciplina não sejam penalizadas como o 7º período o foi.

É preciso um interesse real na formação acadêmica dos estudantes de Psicologia, não é mais admissível que estejam simplesmente defendendo abordagens e interesses pessoais. É necessário pensar o humano, respeitando-o e não o reduzindo, limitando-o a padrões e a teorias. O que há de mais encantador na ciência psicológica é o seu vasto espaço para a diversidade. Não se deve impor nada, mas tornar a vida dialógica, respeitável e saudável. → Concordo, vamos adiante por esta perspectiva

Em anexo a esse documento segue a lista com assinaturas dos estudantes em aceitação ao conteúdo do mesmo. Por ocasião de final do período, não foi possível recolher a assinatura de todos os estudantes que gostariam de assinar. Entretanto, sabemos que a maioria dos estudantes do 7º período e de outros períodos que pagaram a disciplina leu e concorda com esse documento.

→ mas n. foi a maioria que assinou → algo como seria de bom tom

→ não é o único documento, mas não foi o único que assinamos, mas não foi o único que assinamos, mas não foi o único que assinamos

→ delicado com as impressões e penalidades P/Os ou pres.

→ todos concordam com o conteúdo?

→ 20 n. é a maioria

No documento, há uma visão bastante conflitiva com o modo de educar que eu apresentava. Mostra-se, em alguns argumentos, inclusive antitética. Há duras críticas, que podemos elencar nos seguintes pontos: a) uma fragilidade teórica e a insuficiente utilização de referências bibliográficas – discussões textuais superficiais; b) uma desqualificação metodológica de um ensino que dá espaço para sentimentos e sensações, bem como o uso de técnicas corporais, por não perceber articulação entre estes aspectos e o foco da disciplina que era a Psicologia da Saúde; c) ainda sobre o método, pontuam que ele gerava uma exposição da subjetividade em “ambiente público”, o que se considerava invasivo; d) houve falta de orientação prática e teórica para atividade de campo e e) forte crítica ao método de avaliação por tratar de um material que demandava falar da vida, de si mesmo; acrescido da minha crítica docente, que argumentava a ausência da empatia, do aspecto emocional e humano nas análises de campo.

Outro aspecto é que os estudantes “ainda sem querer, eram obrigados a participar das aulas”. O interessante desta crítica é que os estudantes podiam se ausentar, mas com isto teriam o ônus de serem reprovados, como em qualquer outra disciplina acadêmica que o estudante decide, por seus motivos, não cursar. Contudo, neste caso em particular, pelo fato de não haver reconhecimento de uma legitimidade minha para ser docente nem do método como digno desta formação, estes estudantes valiam-se desta crítica como um peso que eles tiveram que sustentar devido a um erro institucional: ter me colocado para eles como docente.

Assim, de um modo geral, os estudantes que elaboraram este documento sentiam-se “constrangidos, envergonhados e desrespeitados” em nossa relação de sala. Os mesmos consideraram a disciplina “vazia, superficial, sem conteúdo, invasiva, sem aproveitamento ou produção”. Expressaram, por fim, que saíram da experiência “desgastadas, desmotivadas e tristes”.

A beleza deste trágico e marcante incidente em sala de aula se deu quando consegui ver claramente que esta experiência foi um fracasso. Röhr, em um texto que trata da confiança (2011), aborda também o fracasso como um resultado possível diante da audácia

na educação. Existe a possibilidade do outro ter um comportamento que se volta contra o meu intento educativo, rejeitando-o e aniquilando-o. De certo modo, tudo que eu buscava foi entendido por parte daquele grupo de estudantes com demérito, algo que não competia para uma educação acadêmica.

Lowen (1986) nos diz que o fracasso é um conceito do ego. Ao nível corporal, ele é entendido como queda. A sabedoria reside na possibilidade de saber que o que sobe, desce. Assim podemos nos conectar com o efeito positivo desta experiência. Sem dúvida, estas experiências tiveram forte impacto sobre a minha Vida profissional. Em algum nível, posso inclusive creditar minha busca por um doutoramento em Educação a estes episódios. Sentia, pessoalmente, a necessidade de compreender melhor tais eventos, de modo que pudesse fundamentar melhor minha prática profissional e aprimoramento humano.

É inegável que esta experiência não conseguiu enraizar-se em uma atmosfera segura, aonde pudéssemos nutrir a fé em nós mesmos. Foi limitada a possibilidade de entrega e abertura amorosa para uma condução pedagógica *self*-orientada. Ficamos no limbo dos conflitos humanas, em meio a nossas próprias inseguranças mal amparadas.

Vale frisar que parte da turma – sendo algumas destas pessoas as que haviam assinado o documento – vivia o luto da saída da docente que ministrava esta disciplina na Universidade e tinha acabado de migrar para outra instituição. Este fator pode ter corroborado para este incidente. Contudo, o aspecto essencial desta experiência parece, sim, ter sido o medo diante do novo, da exposição e das relações. O que, por um lado, revela o evidente desafio em nosso contexto contemporâneo de insegurança nos vínculos, que nos impede a entrega e abertura apesar de tudo que pode nos levar ao fechamento. Por outro, o clima de insegurança incitou outros sentimentos, tais como a raiva e a necessidade de defesa, fato que corroborou para a construção deste documento exposto, que aponta uma crítica totalitária ao método de ensino.

Vale frisar também, como salienta Reich (2004), que a resistência é um aspecto inerente ao processo terapêutico e educativo. Não conseguir lidar com tais resistências de modo

positivo e transformador é uma limitação do terapeuta ou professor (no caso dos processos educativos). Neste sentido, assumo também minha responsabilidade em não conseguir conduzir, neste caso de um modo mais potente e produtivo, toda a resistência que emergiu diante da proposta de trabalho.

Foi assumindo este fracasso como parte da dignidade humana¹ que pude reencontrar com a maioria destes estudantes ao longo dos anos e foi possível aprofundar com mais maturidade nossas diferenças, criando algumas situações significativas de formação.

Penso que há um enorme desafio em resgatar a fé em experiências como esta. Perdemos a fé na relação, no outro e, em algum nível, perdemos a fé em nós mesmos. Com isto mantemos nossos corações fechados e não nos entregamos à Vida com seus acontecimentos. Sem fé e amor, a Vida perde sua potência e sentido, nos desconectamos da natureza em nosso próprio corpo. Dissociado de nossas sensações e sentimentos, as atitudes na Vida carecem de liberdade.

Esta realidade crítica afeta cegamente as relações. Sem a possibilidade de um manejo adequado e aprofundado da experiência que pulsa insubordinadamente no discurso intelectual e no padecimento físico, esbarramos nos limites de uma pedagogia fundada na fé, no amor e na liberdade.

Aqui talvez seja onde reside o maior desafio de nosso método, que é justamente em como manejar esta resistência, composta por medo e insegurança que surge diante de tal proposta pedagógica. Como oferta-lo de modo que os educandos possam sair deste lugar defensivo, no qual se fecham para a experiência e, ao invés de ver neste trabalho uma oportunidade de desenvolvimento de si mesmo, sentem-se invadidos e não conseguem compreender as relações entre a experiência, o método e a formação teórica como aspectos íntegros de um desenvolvimento vivo?

É bem sabido também que, enquanto educador, tenho que estar atento às singularidades das pessoas e grupos com os quais

¹ Cf. RÖHR, 2011.

trabalho e, neste sentido, compreender que tal estilo pedagógico não pode ser dado de modo padronizado, mas instituir-se no vínculo singular da relação pedagógica. Por tal fator, nem todos/as educandos irão reconhecer e ter esta via como caminho de formação humana e isto tem que ser dosado para não cair do erro de nutrir maior insegurança nas relações humanas ao invés de ofertar uma possibilidade de aprofundamento em si mesmo.

No último semestre que ministrei aulas (antes do afastamento para doutorado), já computando 7 anos de docência universitária e de amadurecendo em meu exercício docente, uma estudante me disse que relutou em se matricular em uma de minhas disciplinas porque nas minhas aulas todos os estudantes sabem que tem que “estar por inteiro”. Eu chamo isto apenas de presença, uma presença de espírito (como dito anteriormente) que não aceita apenas uma proximidade física sem abertura para o encontro pedagógico. Esta atitude que busco é possivelmente evitada por alguns. Contudo, faz parte de um apelo contínuo, que exercito a partir de minha própria presença em sala e nas relações pedagógicas.

Estes possíveis “problemas” aqui enunciados são de uma ordem sutil, que coloca cada um diante de um chamado para ser seu si próprio e respeitar a singularidade e tempo do outro como um caminho inevitável para uma formação profissional e científica humana.

A contrapartida destas experiências difíceis é que não ter muitos dos “problemas” que são recorrentemente apontados, nos corredores, pelos colegas. Por exemplo, pegar provas plagiadas da *internet* ou achar que a turma é “morta” e não dialoga. Mas nem tudo são flores... sei que certo quantitativo de alunos evita disciplinas que ministro ou não me reconhece como um docente prestigiável por eu estar mais preocupado, sob certos aspectos, com o contato, olhar e qualidade de nosso vínculo que se conseguiram realizar todas as leituras recomendadas. Neste cenário, meu maior desafio está na existência que interpela a si mesmo e ao grupo sobre a extensão de nossa presença e abertura na relação.

Tenho aprendido claramente, na prática, que não se pode exigir a inteireza de nenhum estudante, assim como também aprendi que meu imperativo ético é fazer-me inteiramente presente, testemunhando a mim mesmo perante aqueles que tenho a função social de educar. Apelo para a fé, o amor e a liberdade, para a humanidade das pessoas que estão diante de mim, para a própria Vida Viva. O que posso fazer é dar o meu melhor, honrar e me esforçar para aprimorar o que recebi e busquei imprimindo minha singularidade em cada ato.

Neste caso, o tempo parece mesmo ser algo relevante, fazendo possível apropriar-se conscientemente das experiências educativas em que há limites evidentes na segurança do vínculo educativo. Podemos entendê-las apenas como uma contração, no sentido reichiano, como um fechamento necessário e natural de um movimento contínuo. Seu próximo passo poderá ser a expansão. Entendido deste modo, o respeito às necessidades do educando em seu aspecto essencial (falo aqui exclusivamente do movimento de fechamento e não necessariamente de demandas pragmáticas, que desviarão o cerne da relação pedagógica) tem gerado, nos últimos anos, resultados pedagógicos de maior potência.

Para concluir esta etapa, finalizo com um testemunho colhido por uma estudante, chamada Virgínia, que assinou o documento anteriormente exposto. Fui seu docente durante a graduação em uma outra disciplina, no semestre subsequente aquele episódio. Pudemos trabalhar juntos também em um projeto de extensão ainda em seu período de graduação. Por fim, ainda trabalharmos juntos na Residência Multiprofissional em Saúde da Família, uma pós-graduação. Após a trágica ocasião de nossa primeira experiência, foi possível rever muito de nossos vínculos. O tempo de relação fez do momento inicial de contração um passo que, após determinado período, fluiu para uma expansão e fortalecimento de nosso vínculo pedagógico.

Ao convidá-la para ajudar nesta tese com seu testemunho, ela foi muito solícita e, dentro do prazo que acordamos, me enviou o seguinte texto:

Agradeço à vida por existirem reencontros e me permitir vivê-los. Agradeço por ter me permitido viver diversos reencontros com o senhor, professor. Quando me recordo dos momentos de reencontros com o senhor, rapidamente lembro-me de três. Hipoteticamente, se eu fosse apresentar para alguém, dividiria em três momentos...

O primeiro foi na graduação, em sala de aula. Foram momentos de tensão, acho que uma tensão compartilhada por mim e por quem estava vivenciando aquele espaço. Uma tensão, da minha parte, recheada de conflitos, desconfiança, preconceitos, que não sei explicar o porquê. Acho que a novidade assustava, não sei. Acredito que essas sensações eram compartilhadas por mim e por minhas colegas, mas o senhor se mostrou disponível e aberto ao diálogo, acho que essas características contribuíram muito para os próximos passos.

O segundo momento foi marcado pelo reencontro, ainda na graduação, mas como orientador de projeto de extensão, o PET-Saúde [Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde]. Tive a oportunidade de compartilhar momentos onde o senhor, muito disponível para a escuta e diálogo, fazia suas contribuições de um modo muito respeitoso e comprometido com o aprendizado de quem estava ali. No projeto, aprendi a admirá-lo muito enquanto professor e psicólogo. Suas colocações, sempre pertinentes, faziam sentido para mim no meu processo de finalização de uma formação profissional. Foi muito bom poder compartilhar esse momento no PET-Saúde.

O terceiro e último momento foi a residência em Saúde da Família. Meu momento predileto e o que carrego com muitíssimo afeto. Professor, os momentos com o senhor foram de uma riqueza imensurável. Nestes momentos me sentia cuidada e rodeada de afeto. Sei que a intenção é o meu relato, mas me permita abrir um parêntese e falar no plural, pois as minhas sensações foram compartilhadas pela minha turma de residência. Nós seis adorávamos os encontros com o senhor, esperávamos por eles. Eu percebia que eram momentos em que nos colocávamos tanta como residentes, profissionais, como também falávamos da gente.

Lembro-me de vários momentos de afetos, de lágrimas, sorrisos e abraços. Sinto que esses momentos possibilitaram ainda mais a nossa aproximação e isso potencializava nosso trabalho em equipe. Nesses momentos, me sentia segura, confortável, disponível para o outro. Por conta desses momentos de abertura, todos nós alimentamos um carinho muito grande pelo senhor.

Ainda na residência, vivenciei a experiência da organização do PICS. Destaco o seu modo de liderança! Como foi pedagógico vivenciar um trabalho construído na confiança e no respeito. Eu e @s outr@s residentes comentávamos o quanto foi importante o senhor demonstrar a confiança em nosso trabalho, isso nos estimulou, potencializou a nossa vontade e desejo de trabalhar na produção do evento.

Hoje, nos reencontros e conversas com o pessoal da residência (nos falamos quase que diariamente), relembramos os momentos vividos e relembramos como eram bons os momentos dos encontros com o senhor. Hoje, nos reencontros com o pessoal da graduação comento o quanto, na minha opinião, não aproveitamos, enquanto grupo, o primeiro encontro, e como foi legal e potente eu ter a oportunidade de ter o reencontrado depois da primeira experiência.

Viva a demonstração do afeto, do cuidado, do respeito, da confiança. Viva a possibilidade do reencontro! Viva ao prefixo “re”, de reencontrar, rever, reviver, refazer, ressignificar...

Acredito que o testemunho de Virgínia revela este movimento de fluência da própria Vida, que se refaz quando nos abrimos conscientemente a ela. Sou igualmente grato por viver com Virgínia momentos de maior integridade e partilha de afetos e sabedoria.

Passemos agora a nos dedicar, neste caminho pedagógico libertário, a refletir sobre alguns testemunhos que sinalizam, através de suas experiências, outros aspectos potentes para uma Pedagogia da Vida.

C. Testemunhos libertários de uma Pedagogia da Vida

Tecidas as críticas sobre o modo hegemônico como o ensino vem ocorrendo no contexto acadêmico, bem como apresentadas algumas experiências, que mostram as dificuldades na construção de outros caminhos pedagógicos, passemos agora a apresentar testemunhos de uma comunidade atestadora, que acolhe este modo de educar por ela produzir sentido em sua existência e sentirem os ganhos em sua Vida.

Como recorda Pierron, ao trazer a imagem figurativa do professor-testemunha no polo em que trata da recepção do testemunho:

Se um testemunho é dado, ele é igualmente recebido, interpretado, discutido. A fragilidade do testemunho é tal que ela depende da benevolência daqueles diante dos quais testemunha. Mestre em humanidade, a testemunha é uma autoridade, e se se constitui autoridade não pode, paradoxalmente, impô-la a outrem. (PIERRON, 2010, p. 265)

Como foi possível ver no caso apresentado anteriormente (de fracasso), não obtive a benevolência de parte de meus estudantes, bem como não tive a minha autoridade reconhecida. Contudo, esta experiência seguiu o próprio ritmo da Vida, ofertando reaproximações. Pude me reencontrar com Virgínia e foi possível reviver de modo diverso ao que tínhamos passado em nosso primeiro encontro. Com inúmeros outros educandos, tive a benevolência de ser reconhecido e escutado. É pelo testemunho destes que agora iremos tecer nossas reflexões acerca do que esta Pedagogia da Vida pode gerar, sua potência.

Houve um número significativo de relatos colhidos ao longo da pesquisa e poderia tornar-se cansativo e repetitivo para o leitor dedicarmos-nos a cada um deles. Para mim, todos os testemunhos têm sua singularidade e me regozijo na relação vivida com cada um deles/as em minha jornada humana e educativa.

Apresento, inicialmente, alguns fragmentos de testemunhos, sinalizando aspectos recorrentes nos relatos e tratam da potência de nossa Pedagogia da Vida:

1 – Alguns educandos reconhecem e valorizam *o modo singular e diferenciado de nosso trabalho educativo dentro do ambiente acadêmico*, o que confere, por um lado, certa dúvida e estranhamento; porém, por outro lado, o desafio e a satisfação de conhecer e experimentar outra via formativa.

Acredito que um dos elementos mais marcantes de nossa relação foi, em primeiro lugar, a possibilidade de experienciar um modelo de aprendizagem que tem como foco a experiência vivida pelo sujeito...

Lembro ainda que muitas noções discutidas/vividas nos mais variados contextos de aprendizagem que trilhamos (que não se restringiram às salas de aula convencionais) e que me instigavam a compreender e viver o cuidado, elemento tão importante para nós.

(João – estudante de Psicologia na época do relato)

(...) fui convidada a participar da construção do “Congresso de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde – pela reconstrução do modelo de cuidado” (PICS). Eu nem sabia o que aquilo tudo significava. Entrei numa delícia de sala, com colchonetes no chão e estudantes de vários cursos deitados, discutindo, organizando aquilo tudo. Simples, mas muito, muito, muito diferente do que já havia experimentado. O grupo queria estar ali e sentia prazer em estar junto. Simples, mas muito, muito, muito diferente do que já havia experimentado na organização de eventos/congressos, no pouco tempo de Enfermagem ou no pouco tempo de Medicina.

(Anita - estudante de Medicina na época do relato)

Achei que estudaríamos a teoria, leríamos textos e, talvez, fizéssemos uma prova sobre o conteúdo. Mas não. Foi surpreendente! Com os acordos de convivência fechados, relativos a horário e registro das atividades, as vivências aconteceram.

(Graça- estudante de Psicologia na época do relato)

2 – Outro aspecto ressaltado nos relatos trata dos *benefícios do trabalho corporal para a formação humana e profissional*:

No início do curso, não lembro em qual período, a minha turma foi para o Parque Municipal Josefa Coelho com você. Fizemos um círculo e começamos a fazer alguns exercícios da Bioenergética. Durante o exercício do arco, você tocou na minha nuca e senti algo muito intenso (uma necessidade imensa de liberar/libertar coisas ruins que eu guardava em lugares ultrassecretos da minha alma). Naquele mesmo dia eu fiz uma escolha de vida: criar coragem para buscar ajuda. Eu não podia mais levar um fardo tão pesado sozinha. Acredito que aquele

encontro foi definitivo em minha vida, pois comecei a andar em direção a minha liberdade emocional.

(Alice - estudante de Psicologia na época do relato)

Falar de autoconsciência, dos nossos próprios corpos, nos aproximarmos dele, por mais estranho que isso possa parecer, e perceber, em meio à correria, as próprias sensações só foi possível através da forma como fora feita, pela vivência. Porque nos foi dada a oportunidade de sentir, de nos aproximarmos.

(Graça - estudante de Psicologia na época do relato)

3 - Vemos também nos relatos *a importância do vínculo de confiança (fé), amor e liberdade na relação educativa*:

Entendo que esta relação se torna mais significativa e marcante, quando há *confiança*. Digo confiança quanto ao que está sendo dito, ao saber-fazer, mas também no que se refere a possibilitar uma *abertura* para a emergência de coisas que vão além desse saber-fazer, de sentir esta relação e possibilitar que outras questões apareçam e sejam trabalhadas. Essa abertura depende tanto dos estudantes quanto do professor.

(Márcia - estudante de Psicologia na época do relato)

A nossa convivência mostrava-me o quanto eram (são) possíveis as relações horizontais e o quanto elas são importantes para o *amor, criatividade e paz*.

(Alice - estudante de Psicologia na época do relato)

Ao rememorar a nossa relação, não faltou carinho, embora ele se fizesse ausente em muitos momentos dessa relação. Porém *a presença desse carinho foi muito mais significativa* e isso se dava quando emergia, em você, o “espírito de mestre”, que parece mais característico do indivíduo professor.

(Luís - estudante de Psicologia na época do relato)

Outro fato que me surpreendeu desde o início (de nossa relação pedagógica) foi *a liberdade* que tivemos para nos inserirmos nas atividades, bem como a forma de realizá-las. Havendo sempre

abertura a disponibilidade de cada participante... No final das aulas, a indicação da leitura de alguns textos, mas nunca a imposição. Isso permitia perceber que *a liberdade* é sim um fator que contribui muito para a experiência de aprendizagem, experiência que envolve *amor*. Sem dúvida, foi muito mais interessante, em meio ao período acadêmico corrido, pegar aqueles capítulos dos textos de Lowen e ler com prazer aquilo que ele escreveu sobre as práticas corporais que experienciávamos a cada encontro.

(Graça - estudante de Psicologia na época do relato)

4 - A possibilidade de *viver uma educação integral com uma meta ideativa ampla, que favorece a integração de diversas partes cindidas no processo de formação (teoria e prática, corpo e mente, humano e profissional, emoção e razão)* foi também um aspecto recorrente nos testemunhos:

Considero de fundamental importância e valorizo muito pessoas que conseguem unir o seu discurso/teorias à sua prática. Diante disso, acredito que esta relação pedagógica/educativa foi fortalecida por esta percepção de que havia um discurso que se relacionava com uma prática, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Dessa forma, tornou-se uma relação eficaz e importante, proporcionando além de aprendizagem teórica, uma aprendizagem prática.

(Márcia - estudante de Psicologia na época do relato)

A teoria sozinha não me bastava, eu queria muito mais. Eu queria e quero uma prática que transcende teoria e reproduções. Com você aprendi o que é ser humano. Sabendo e entendendo um pouco do humano, penso que serei uma profissional com mais qualidade. Também aprendi que o primeiro mundo a ser transformado é o meu, mas fica mais fácil quando eu tenho pessoas como referências positivas nesta caminhada.

(Alice - estudante de Psicologia na época do relato, fui seu docente por três semestres ao longo de sua formação)

5 – Por fim, também é visível nos testemunhos o reconhecimento de que *nossa relação educativa contribuiu para uma formação de si mesmo para a Vida*.

(...) aprendi sobre liberdade, confiança, compromisso, respeito, compreensão... amor!

(Graça – estudante de Psicologia na época do relato, eu fui seu docente durante um semestre e trabalhamos juntos em uma atividade de extensão organizando um evento juntos)

Porque técnicas podem ser fáceis de serem aplicadas, mas minha relação com o meu orientador ia muito além da técnica. Uma relação horizontalizada, que tanto é citada em livros e poucos conseguem seguir. É um olhar essencialmente doce, que só de lembrar me arranca um sorriso de gratidão e admiração. São pequenos gestos de um grande homem, que conseguia passar seu conhecimento teórico com gestos no dia a dia e nos assustar ao percebermos que não era apenas uma conversa agradável desprestenciosa, mas um grande ensinamento, teórico e para a vida!

(Cátia – psicóloga na época do relato, havíamos trabalhados juntos por dois anos em sala de aula e projetos de extensão)

As aulas com o professor Alexandre foram pautadas numa relação pedagógica que extrapolava o puramente didático/metodológico entre professor/aluno. A nossa experiência foi de aulas permeadas de sensibilidade, escuta, respeito, ética, empatia, confraternização... Eu me sentia muito à vontade para expor minhas ideias, experiências, vivências e até partilhar alimentos saudáveis e receitas.

(Maria - psicóloga na época do relato, eu fui seu docente durante três semestres)

Passemos a nos dedicar de modo mais aprofundado a alguns testemunhos. Começemos pelo testemunho de Sandra. Ela foi uma estudante de Psicologia que se engajou significativamente ao longo de sua graduação em movimentos políticos e sociais, participou ativamente do Diretório Acadêmico de Psicologia e da

gestão do Diretório Central de Estudantes (DCE) de nossa universidade, de modo que sua trajetória nos sugere uma preocupação pessoal com a ação política¹.

Pudemos trabalhar juntos durante um semestre em sala de aula e mais dois semestres em projeto de pesquisa-extensão com foco no cuidado de usuários de substâncias psicoativas, tema que mobilizou a estudantes durante um bom período de sua formação e continua tendo profunda significância em seus trabalhos atuais.

Ao convidá-la para ajudar-me com seu testemunho ela aceitou de bom grado e enviou, após alguns dias, o texto que segue:

Minha relação com a prática docente de Alexandre se iniciou antes mesmo do contato direto. Ele teve início na expectativa, já que a postura dele, por si só, chama atenção num ambiente acadêmico de um país latino, como o nosso, que ainda tem o olhar voltado para as cátedras europeias e, conseqüentemente, à frieza na qual, por vezes, ela pode implicar, no lugar da produção científica.

E, sendo assim, antes mesmo do contato propriamente dito – que por sua vez, me parece ser o forte da prática de Alexandre – tive contato com toda desqualificação possível, que o medo do método dele, muitas vezes desalojador, pode causar. E, logo de início, fui “obrigada” a sair do lugar confortável e sem luz, inerente a uma ALUNA, toda vez que nosso novo professor me olhava e falava com o olhar que dizia que o que eu pensava sobre o que estava sendo discutido era importante.

As aulas se seguiam, e era impressionante como ele conseguia fazer isso com uma turma de pelo menos trinta pessoas. Íamos sendo chamados à responsabilidade de sermos estudantes. Alexandre conseguia nos fazer discutir uma carga enorme de textos e, ao mesmo tempo, falar o que nos ocorria enquanto pensávamos o tema e nos implicávamos nele.

De modo que, um certo dia, ele deixou claro que esse era o grande objetivo da disciplina e nos fez falar coisas imprevistas por todos e, num grande envolvimento grupal, nos expor de forma inédita no percurso acadêmico. Acho que essa exposição só foi possível porque, a despeito de todo o burburinho a seu respeito pelos corredores da universidade, Alexandre esteve

¹ Apesar do engajamento em causas sociais não significar necessariamente à ação política que aqui me dedico ao tratar singularmente da liberdade, é possível reconhecer um movimento pessoal de insatisfação e desejo por transformações, melhorias pessoais e coletivas.

aberto de forma tão destemida que nos ensinou, de alguma forma, que não havia muito a temer naquele lugar.

Assim, longe de nos tornarmos parecidos com ele, sua prática extremamente testemunhal e sincera, nos motivava uma dedicação muito autêntica, a exemplo da dele.

Posteriormente, quando o tivemos como tutor de um Programa de Educação Pelo Trabalho (PET), voltado para usuários de Substâncias Psicoativas reclusos em Comunidades Terapêuticas, partilhávamos de um novo desafio: lidar com a hostilidade de pessoas extremamente conservadoras falando sobre Redução de Danos.

Mais uma vez, Alexandre, com sua disposição à amorosidade e corporeidade do exemplo de que o mestre Paulo Freire nos falou, esteve sempre pronto a ouvir atentamente, tanto com os ouvidos quanto com os olhos, o que era dito. Penso que a escuta, tanto do grupo PET quanto dos profissionais das comunidades, foi indispensável para que conseguíssemos realizar algum trabalho.

E foi essencial, porque era uma escuta orgânica, disposta a entender os sentimentos que vinham à tona a partir daquela experiência e, ao mesmo tempo, ser exemplo para que tentássemos fazer o mesmo, compreendendo o que fazia com que as histórias com as quais cruzávamos se configurassem daquela forma.

Dito desse jeito, parece simples e pode ser traduzido, em linha gerais, como um ensino a partir do exemplo, mas confesso que, por vezes, foi uma experiência dolorosa na tentativa de deixar a agressividade que emergia se expressar de outra forma que não fosse num embate inútil. Por isso, esses momentos ainda ecoam, já que essa é uma demanda contínua na minha vida, e tenta reverberar nos outros, porque imagino que é assim que ela pode se transfigurar em gratidão, afetando os outros, como afetada eu fui.

O testemunho de Sandra, em seu início, aponta para o temor diante da diferença que uma proposta pedagógica que foge ao comum pode gerar dentro do cotidiano institucional. Alvo de diálogos nem sempre cuidadosos em contextos onde nem sempre há abertura para a diferença, as possibilidades de difamação e tantos outros modos de desqualificação da proposta podem surgir. O próprio Reich teve sua Vida íntima e toda a sua obra científica desqualificada, não pelo resultado científico e humano de seu

trabalho, mas pelo temor e ira que ele gerava ante ao que pontuamos como “vertigem da liberdade”.

Esta crítica no pensamento reichiano é central em seu livro *Escuta Zé Ninguém* (2001), no qual o autor critica o lado vil, mesquinho, tirânico e amedrontado com a liberdade que habita a todos nós (inclusive o próprio Reich) e apela para o lado “saudável da personalidade” das pessoas, que busca uma existência fundada no amor, no trabalho e no conhecimento, assumindo para si mesmo a autonomia da Vida.

Sandra, em seguida, relata seu desejo por este diferente que “desaloja”, na medida em que “reconhece” e “convoca” a presença de si. Esta sua abertura, manifesta pelo desejo de nosso encontro, foi fato indispensável para que tivéssemos vivido tudo o que ela pontua, uma vez que Sandra foi igualmente ativa em todo nosso trabalho.

Significativas experiências pedagógicas que estimularam seu processo formativo são enunciadas. Em nosso contato em sala de aula, destaca que o objetivo da disciplina, sem se furtar do diálogo com a produção textual acadêmica, tornou-se “falar o que nos ocorria enquanto pensávamos o tema e nos implicávamos nele”. Adicionalmente, reconhece minha prática docente como “testemunhal”, por convidar os estudantes a uma “abertura” para expor-se na relação a partir do exemplo de si mesmo.

Este caminho, enunciado por ela, em nossa pedagogia aparece como a via certa para um conhecimento mais adequado à Vida, à fé e ao amor, que abordamos anteriormente. Servem de pilares para estabelecer um ambiente seguro e acolhedor para a entrega e abertura para o outro e a Vida.

Por mais pessoal que esta abordagem possa parecer, ela tem implicações profundas no modo como iremos nos aproximar da teoria científica (como conectada a Vida ou não) e da prática profissional, que, em sua essência, é habitada pelo humano. O resultado prático disto vem com a própria atestação feita por Sandra de sua experiência de trabalho na extensão e pesquisa via PET, onde reconheceu como aquela experiência segue “reverberando em sua vida”, destacando a “escuta”, que é um recurso técnico valioso da profissional em formação (Psicóloga).

Além disso, a própria referência que faz a Paulo Freire (autor muito valioso à estudante em seu processo de formação acadêmica e pessoal), destacando conceitos valiosos em sua pedagogia, como “amorosidade” e “corporeidade”, sinalizam as conexões valiosas feitas em uma pedagogia que busca integrar o profissional e o humano na Vida.

É importante demarcar que, apesar da educanda fazer esta aproximação entre o nosso trabalho e o de Paulo Freire (vários outros estudantes também constroem esta associação), há significativas aproximações e diferenças, como sinalizado anteriormente. São pontos de aproximação o pensamento crítico e dialógico, que convoca a uma pedagogia participativa, de respeito e valorização da experiência do outro e do saber popular, bem como o caráter testemunhal. Contudo, vale frisar que ao trabalhar corporalmente, como veremos em outros testemunhos, nossa pedagogia se afasta daquela pelo modo como trabalhamos a presença e a experiência das pessoas. É visível no relato de Sandra o privilégio das experiências de diálogo à medida que apenas pontua a validade da “corporeidade”, sem adentrar em maior profundidade em relatos do trabalho corporal vivido em nossa relação.

Passemos ao relato de Sônia, que abordará um pouco de nossa relação educativa, dando mais ênfase às experiências com o trabalho corporal, um aspecto fundamental desta pedagogia.

Sônia foi uma estudante de Psicologia bastante dedicada a sua formação. Trabalhamos juntos durante três semestres em sala de aula ao longo de seu curso de graduação. Quando pedi sua colaboração com a pesquisa, ela me enviou, inicialmente, o texto abaixo:

Meu querido,

Que bom que as nossas vidas se cruzaram e que maravilha foi o nosso encontro! Primeiramente, preciso te elogiar, pela pessoa humana, cuidadosa, sensível... nossa, não consigo descrever tudo que reconheço em você, Alexandre, é muita coisa boa!! Quero te agradecer por todos os momentos em que estive disponível de corpo e alma às nossas aulas, sem dúvidas, isso faz toda diferença na aprendizagem. E, por coincidência ou não, nos encontramos em períodos de bastante tensão entre a turma. Aí

veio você, com toda sua generosidade, e se dispôs a mediar os nossos conflitos e, daqui a pouco, já estávamos nós juntos e misturados, numa "DR" (discussão de relação) coletiva.

Com certeza, isso nos fez melhores, como turma e como pessoas. *Tornamo-nos pessoas melhores com o outro e com nós mesmos. Sim! Nesses nossos encontros, aprendi, com você, a olhar melhor para mim.* Com todo seu cuidado, você foi professor, sem deixar de ser psicólogo e numa formação de Psicologia isso é imprescindível. Não posso esquecer-me de falar que foi graças às suas aulas terapêuticas que tive forças para iniciar meu processo psicoterapêutico e este ampliou o meu olhar para a vida.

Outro ponto importante foi o quanto você soube valorizar a nossa experiência. Por exemplo, nos trabalhos pudemos ser livres para expressar a nossa criatividade, desejos, sonhos e choros. E não tivemos medo de dividir isso com você, pelo menos eu não tive (rs). Não tive medo de julgamentos, retaliações e nem preocupação com nota, pois sabia que a tua avaliação perpassa por quanto nos entregávamos e dedicávamos naquela atividade. E me entreguei com prazer.

A maior virtude que me marca desses nossos encontros é o acolhimento. Senti-me acolhida com suas palavras, com o seu sorriso, com os seus olhos verdes e, principalmente, com o seu silêncio. Nos primeiros dias de aula, não entendia o porquê você ficava “olhando a gente nos olhos, em silêncio e sorrindo”, me angustiava. E, hoje, tudo faz sentido. Tanto sentido que, às vezes, me pego fazendo algo semelhante, quando estou na posição de terapeuta (rs). Engraçado.

Então, é mais ou menos isso, porque as palavras nunca vão dar conta de descrever os sentimentos. Obrigada por sua valiosa contribuição, por sua paciência, por seu cuidado. Siga em frente assim: livre, leve e solto (rs). Acho que uma boa expressão é siga assim: “bem terapeutizado”, achando graça na desgraça e tornando a vida bem mais leve. Muita gratidão!

Abraços fraternos,

Quando li seu testemunho, grifei as partes que se encontram em *itálico* e reenviei para ela, agradecendo a colaboração e o modo afetuoso com que havia escrito. Mas pedi para, se possível, ampliar seu relato com experiências de nossa relação que haviam sido atos concretos que resultaram neste nosso belo vínculo educativo. Ela, então, me reenviou o segundo testemunho como um complemento que segue abaixo:

Há dois eventos de que me recordo com maiores detalhes. Esses foram os que mais me marcaram. O primeiro foi quase nas nossas primeiras aulas, quando, pela primeira vez, fiz os exercícios da Bioenergética. Para mim, eles sempre foram muitos intensos e me fizeram acessar uma dor que nunca tinha sentindo, mas que sabia que estava em mim, em algum lugar. Esse foi um dia que você nos propôs ir ao Parque e, lá, fizemos uma grande roda e começamos os exercícios de baixo para cima. Naquele dia, lembro que interrompi os exercícios assim que chegamos nos membros superiores e com algum movimento do ombro. Não pude fazer mais nada, porque doía muito. E doía tanto no próprio ombro, como “por dentro”. (Eu chorava muito e era um choro desesperado). Naquela hora, acessei uma angústia, tristeza e dor muito grande decorrente de todos os processos difíceis que enfrentei na minha vida. A maioria destes estavam ligados a um processo de separação que estava vivenciando na época com meu ex-namorado e das terríveis brigas que tive com meu pai. Principalmente das atitudes dele (meu pai), que não aceitava. Como, por exemplo, a total falta de apoio dele nos meus processos de crescimento e conquista. Naquele dia, me sentia muito fragilizada, sem nenhum apoio. Sempre esperei esse apoio da parte do meu pai e tive muito pouco e, naquela época, achava que tinha o apoio do meu ex-namorado; mas depois me dei conta que não podia contar com ele para muita coisa também. Então estava sem chão e, com aqueles exercícios, desabei. Nunca tinha pensado em buscar um acompanhamento psicológico e nem imaginava que fazer Psicologia ia mexer tanto com as minhas coisas. Desse dia em diante, comecei a busca pelo meu processo psicoterapêutico. Por diversas vezes, suas aulas foram psicoterapêuticas, porque mexiam nessas dores e coisas mal resolvidas que estavam em mim e, cada vez, me dava mais um estalo de que eu precisava me cuidar. E, até enquanto não conseguia pagar a terapia e nem era chamada na lista do Cepps [Centro de Estudos e Práticas em Psicologia], foram em suas aulas que o processo foi acontecendo. E acho que o processo mais importante que aconteceu foi o de olhar pra dentro de mim, de me reconhecer ou não me reconhecer. Como, por exemplo, aconteceu no segundo evento que me marcou. Dessa vez, estávamos na sala, num formato de círculo, e você chegou com uma caixinha e disse que iria passar a caixa e queria que a gente olhasse pra dentro dela, porque havia algo ali. E, então, foi quando você passou a caixa e dentro dela havia um espelho. Meu Deusssss!!! Aquilo foi forte demais para mim. Porque naqueles dias pouco me olhava no espelho, pouco queria olhar pra mim. Porque me achava feia, destruída de tanta tristeza que carregava

por conta do término do namoro. Primeiro, que apenas sua presença já me tocava. Na verdade, até hoje todas as vezes que te encontro, Alexandre, tenho vontade de chorar (você já deve ter percebido isso, não?!). Agora mesmo escrevendo isso e lembrando de você estou em lágrimas. Talvez, você seja a pessoa que primeiro encontrei acolhimento e preocupação diante de tantas dores. Você foi aquele que confiei o choro desmedido, histórias completas, com começo, meio e fim... Encontrei confiança e me senti segura para que pudesse olhar para mim. Por mais que fosse difícil. E como foi difícil. Esses dois momentos que citei aqui foram situações muito difíceis. Carregava tanta dor no coração e nos ombros. Mas foi a partir disso que meu processo psicoterapêutico começou. E tinha que começar de alguma forma, porém eu não esperava que fosse com tanta dor. Era muito sofrimento, eu não sei como me permiti a esse ponto... Retornando à cena do espelho, lembro que já estava bastante mexida, apenas com sua presença na sala. Na verdade, acho que já criava uma expectativa que suas aulas pudessem me proporcionar acesso a essas dores, porque era um momento que tinha para parar e olhar para mim. Então, na hora em que você me mostrou o espelho e, acho, dentro de mim juntou a imagem que estava vendo refletida com a imagem interior, pronto! Foi só a conta para eu desabar outra vez. Um choro desesperado. Acho que os outros nem entendiam como eu me “comovia” daquele jeito, mas, para mim, aquilo era tão forte, que realmente não conseguia me controlar. Muito choro! Muito choro! Das suas aulas e trabalhos consigo me lembrar de muito choro (e escrevendo agora, ainda choro, rrsrs). Não sei o porquê, só sei que sinto. Posso arriscar que seja por conta da sua postura, porque quando você pergunta como a pessoa está, você está realmente disponível para ouvir, porque quando você olha, você está olhando de verdade ou quando você abraça, você está abraçando mesmo. Deve ser isso, sua disponibilidade afetiva, ela é verdadeira e eu pude senti-la em suas aulas. Eu pude sentir em você. Até quando você vai me fazer chorar, hein?! (Rs)

Uma das experiências relatadas por Sônia aconteceu fora da sala de aula convencional¹. A prática de exercícios expressivos

¹ Vale destacar que naquele período a UNIVASF não dispunha de salas adequadas para este tipo de trabalho. Já havia feito algumas atividades similares em outras turmas antes e havia recebido queixas de colegas sobre o excesso de barulho vindo de nossa atividade, o que me fazia optar, por vezes, de realizar esta atividade em espaços externos à instituição, apesar de serem atividades regulares das disciplinas que ofertava. Felizmente, recentemente no foi possível ocupar, na UNIVASF, uma sala, que nomeamos de

da Análise Bioenergética demanda espaço físico para mobilidade e para que não nos preocupemos com o volume sonoro dos trabalhos expressivos. Por estes motivos, naquele momento, buscamos um espaço aberto em um parque ao lado da universidade.

O trabalho corporal visando o desbloqueio de coraças e a expansão do fluxo da Vida favorece um enraizamento em si mesmo através da reapropriação de uma realidade cindida no próprio corpo. Isto tem um impacto significativo na integridade do modo de pensar, sentir e agir. Sônia, ao realizar estes exercícios dentro de uma relação pedagógica segura e ancorada em nosso vínculo de fé e amor, permitiu-se sentir a si mesma de um modo mais profundo que o habitual. Uma experiência que, apesar de simples, tornava-se difícil, pelas próprias cisões inscritas em seu corpo. Ela pôde conectar-se com a realidade de si mesma, que apesar de angustiante, triste e dolorosa, foi libertadora.

O choro profundo lhe ofertava um alívio intenso e lhe permitia ser mais ela própria, perceber sua relação com o pai e o companheiro e em quais bases operavam estes vínculos. Isso se deu não apenas em termos teóricos, mas pela experiência, através de uma reconexão com seu próprio corpo e a verdade nela mesma. Ao se apropriar de incoerências em suas relações consigo própria e com os outros, pôde expressar a dor de sua condição e, com isto, obter o alívio físico e emocional para seguir adiante, com pensamentos e ações que pudessem contribuir para o aprimoramento de sua integridade.

O segundo exemplo trazido por Sônia evidencia como foi doloroso para ela olhar para si mesma. Como ela diz, não foi simplesmente olhar para sua imagem refletida no espelho, para a sua “imagem interior”. Era seu *self* que a convidava a chorar para aliviar suas fraturas internas. Mas, para conseguir olhar profundamente para si, era necessário um ato de fé em si mesma e em nosso vínculo. Ela diz: “Encontrei confiança e me senti segura

para que pudesse olhar para mim. Por mais que fosse difícil. E como foi difícil. Esses dois momentos que citei aqui foram situações muito difíceis. Carregava tanta dor no coração e nos ombros. (...) Era muito sofrimento, eu não sei como me permiti a esse ponto...”

Ao retratar a dor no coração e nos ombros, ela pode localizar em seu corpo zonas mais tensas e encoraçadas, que evidenciam o modo singular como ela existencialmente lidou com seus limites nas relações e no mundo. À medida que mobilizamos estas regiões do corpo, é possível movimentar essas energias represadas, que se manifestam qualitativamente em forma de emoção, memórias e percepções.

Vale destacar que os trabalhos corporais que realizamos, via de regra, iniciam-se com os pés e pernas, estimulando o enraizamento em si mesmo (*grounding*) e, a partir desta conexão conosco mesmos, podemos enveredar em uma realidade mais profunda, com confiança, trabalhando diversas outras regiões corporais, bem como sua unidade. Quando isto ocorre de modo pleno, conseguimos abrir nosso coração e permanecer conectados com o *self*. Nestas ocasiões, por mais que sejamos colocados diante de intensos dilemas e dores, a experiência de tal sofrimento nutre nossa integridade ao invés de cindi-la. Atravessa-se a racionalização por um ato vivo, que se dá em uma Vida ativa e afrouxa-se as próprias couraças a caminho da liberdade.

Neste exemplo singular de Sônia, podemos visualizar esta superação de uma educação excessivamente racional e ego-centrada por um trabalho corporal que convoca o *self*, levando-nos para um estado consciente mais profundo. Muito da educação e ciência que produzimos hoje nos centros universitários, tomando de empréstimo a metáfora cartesiana da árvore do saber, parece ser “fruto” desenraizado, um excesso de racionalização que se desconectou de suas bases sensitivas e emocionais. Por isto, é urgente uma pedagogia que revele o *pathos* e dê suporte para, diante dele, possamos, ao invés de reificarmos as cisões e fragmentações de nossa existência, ofertar amparo e reparo integrador, aprofundando nossas raízes na fé e no amor em si mesmo, na relação humana e na Vida.

Se precisamos ir em busca da verdade de nós mesmos, é imprescindível uma aproximação que coloque o educador no lugar de suporte e auxílio ao amparo ou reparo das buscas do educando. A liberdade de ser si mesma, neste testemunho de Sônia, se faz possível por uma relação educativa que ampara e dá apoio necessário para reparar seus vínculos com os homens em sua vida.

Este lugar que ampara e repara é muito próprio de cada experiência. Mas, de um modo mais amplo, eu, como educador, procuro manifestar a minha presença humana de reconhecimento e compreensão da dor do outro através do abraço ou do toque de mão enquanto se permitem chorar, dando assim a segurança para aquele que entra em si próprio de forma temerosa e imprevisível.

Neste sentido, o lugar do educador pode aproximar-se do lugar do psicoterapeuta. Aproximação feita pela própria Sônia, pois uma pedagogia que não se furta ao aprofundamento de si, me parece, coloca a relação educativa em um patamar transdisciplinar do encontro humano existencial, que não tem fronteiras disciplinares rígidas. E, como nos recorda Lowen (2015), num sentido profundo, a terapia é um processo educacional para a Vida.

No entanto, vale destacar que meu papel na relação era de educador, e foi deste lugar que construímos um vínculo pedagógico pautado em uma formação humana. Não tinha a pretensão de ser um psicoterapeuta, nem cabia em nossa relação este papel, eu estava apenas sendo um educador com fundamentos e práticas pedagógicas diversas de suas experiências anteriores. E, neste lugar de educador que eu ocupo, cabe o amparo e reparo do sofrimento humano em Vida – é material pedagógico valioso, de inestimável apreço quando espontaneamente emerge na relação pedagógica.

O acolhimento, a confiança, o reconhecimento de si e do outro e o aprofundamento da consciência sobre o modo de vincular-se com o outro são aprendizagens de nossa relação. Expressam o próprio fluxo da Vida, que se fez presente de modo espontâneo nesta experiência pedagógica.

Igualmente importante dar o suporte singular ao estudante que ingressa em uma experiência desta. É necessário instaurar no grupo um ambiente que suporta, acolhe e reconhece o valor das

experiências singulares. Por isto, percebo que manifestar a solidariedade, o respeito e o carinho são fundamentais no enraizamento do grupo, tanto através de palavras como de gestos físicos incorporados destes valores.

Através de um abraço, um aperto de mão, um olhar prolongado e presente, de um beijo na face ou em outra região, ou ainda, a partilha de massagens localizadas em regiões tensas do corpo. Inúmeras expressões são valiosas neste sentido. Assim, também é importante poder suportar manifestações de grito e de trabalho corporal agressivo (às vezes com recursos adicionais, como por exemplo, almofadas, toalhas ou colchões), expressão da raiva e do ódio, dando-lhes contenção e reconhecendo tais emoções, seus limites diante das relações humanas e os motivos pelos quais evocamos tais sentimentos.

A presença humana, manifestada pelo olhar sincero e atento ao cuidado, é um aspecto indispensável neste processo. Para mim, esta dimensão do toque sempre foi difícil de manejar nos grupos, sempre tive certo medo e receio, tanto por questões pessoais, que envolvem uma educação que limitou minha liberdade na manifestação adequada de cuidado com o meu corpo, como também por trabalhar, via de regra, com grupos nos quais o quantitativo de mulheres sempre foi expressivamente maior.

Mas, mesmo com minhas mãos frias (uma sensação física corriqueira que sinto ao trabalhar com grandes grupos e aprendi a conviver; sabendo que o medo está lá comigo, mas nem por isto preciso me congelar), fui me permitindo, aos poucos, ser mais preciso e atento aos usos do meu corpo para amparo e suporte ao processo formativo de cada estudante e grupo. Pude aprender muito com meus formadores, em belos exemplos que me ofertavam a cada encontro que eu participava. Assim como também pude aprender com os educandos, que sinalizavam através de seu olhar, sua expressão facial e corporal, do que necessitavam.

Quando é possível instaurar um ambiente íntegro, apesar de todas as nossas coraças e histórias existenciais, a experiência educativa ocorre de modo libertário, através dos eventos vivos que nos aprofundam e elevam à realidade de nós mesmos, das relações e do mundo.

Passemos a outro testemunho, que nos ajuda a compreender este percurso. Wesley foi outro estudante, com quem pude trabalhar em duas disciplinas ao longo de sua graduação no curso de Medicina. Seu testemunho me parece também bastante significativo para entendermos esta Pedagogia da Vida e como a liberdade acontece pela própria experiência de si no corpo. Abaixo segue seu texto enviado com o objetivo de colaborar com a pesquisa:

Início do ano de 2010. Estávamos de férias e decidi cursar uma das disciplinas optativas que estavam sendo ofertadas. A disciplina era Tanatologia e achei interessante, além de importante, discutir um pouco sobre o processo do morrer em nossa sociedade. Sabia que lidaria com a situação da morte diversas vezes em minha vida profissional e, mesmo estando no início do curso (terceiro semestre), nunca era cedo demais para começar a vivenciar aquilo tudo. Não sabia, mas haveria ali algo que me encantaria: a Bioenergética¹. Foi apenas um encontro durante toda a disciplina, mas foi mais marcante do que eu imaginava. Para começar, eu não fazia ideia do que se tratava, nunca tinha ouvido falar de Bioenergética e não sabia o quanto aqueles encontros mudariam minha vida.

O encontro se iniciou de maneira calma, como todos os encontros vivenciados com professor Alexandre. Naquele encontro eu testemunharia uma mulher, adulta e mãe, voltar aos braços de alguém chorando em posição fetal por recordar histórias de seu passado. Não sei descrever o que senti naquele momento, mas com certeza foi algo entremeado pelo encantamento, pelo espanto e pelo medo. O fato é que, naquele mesmo dia, terminei a noite ao lado de um grande amigo (que sempre teve enorme dificuldade de lidar com seus sentimentos), sentados à mesa de um bar, vendo aquele homem chorar na minha frente e tomar decisões que foram fundamentais em sua vida.

Algum tempo depois (quase 2 anos após), iniciei uma outra disciplina que abordaria as práticas Integrativas em Saúde no Vale do São Francisco. Optei por me adentrar um pouco mais no mundo da Bioenergética. Eu era o único estudante de Medicina em meio a várias estudantes de Psicologia. E isso me fazia bem, me deixava tranquilo. Era um momento onde tudo

¹ Bioenergética ou Análise Bioenergética é a denominação da abordagem de Psicologia Somática desenvolvida por Alexander Lowen, uma das grandes referências desta tese.

que me lembrasse a Medicina me entristecia e magoava (havia atrasado o curso recentemente por conta disso e ainda estava tentando lidar bem com a situação). As noites de quinta-feira eram as mais esperadas. Eram os momentos onde o peso que eu carregava durante toda a semana seria descarregado.

E quão bem aqueles momentos me fizeram. Ali, ao lado de várias colegas, vi histórias do passado serem recontadas, aflições sendo revividas, momentos de felicidade sendo recontados. Vi pessoas se reencontrando consigo próprias. Mas algo em mim ainda precisava ser vivido. Ao fim de tudo, contribuímos com um trabalho belíssimo, que estava sendo realizado com senhoras hipertensas de um bairro de Juazeiro. Foi lindo ver como aquelas mulheres se entregaram à proposta que levávamos. Como tecnologias tão leves eram capazes de trazer tanta transformação para a saúde das pessoas.

Entretanto, o momento mais marcante de todos esses espaços, e que jamais esquecerei, aconteceu em um de nossos encontros de quinta-feira à noite. Até esse dia, todos os exercícios, posições e *groundings* (confesso não me recordar de todos os nomes com clareza... rsrs) conseguiam me relaxar, me deixar mais leve, me fazer rir e me deixar mais feliz. Nenhum dos momentos ainda havia ativado dentro de mim algo maior ou mais complexo. Sempre via as outras meninas chorando, vivenciando algo aparentemente mágico e especial, mas comigo isso não acontecia. Naquela noite foi diferente e acredito que, além de mim mesmo e do próprio professor, ninguém mais conseguiu perceber. As posições trabalhadas naquela noite buscavam trabalhar com nossa sexualidade, e foi em uma dessas posições que aconteceu. Lá estava eu deitado, braços estendidos ao lado do corpo, pelve elevada, quando o tremor característico de todas as aulas começou a tomar conta de mim, mas daquela vez de forma muitíssimo mais intensa. Meu corpo todo tremia e de repente lágrimas começaram a querer cair dos meus olhos. Eu não sabia o motivo, eu (ao menos conscientemente) não estava pensando em nada, mas a vontade era cair desesperadamente no choro. Foi quando o professor Alexandre perguntou se eu queria interromper e descansar um pouco ou queria continuar. Fiquei tão assustado no momento que optei por parar, sem sequer pensar no que estava acontecendo. Passei o restante do encontro calado e só algum tempo depois consegui compreender o quanto a questão da sexualidade me atingia. Sou gay e naquela época ainda estava enfiado dentro do armário, sem compreender que haveria possibilidade de felicidade aceitando minha orientação. E, só depois que me aceitei, percebi o quanto me tornei

extremamente mais feliz, o quanto um nó foi desfeito em minha vida e o quão mais fácil se tornou simplesmente “viver”.

O fato é que aqueles momentos foram de fundamental importância para mim. Tanto pessoal quanto profissionalmente. Desde então tenho cobrado (meio que em vão) para que haja uma ênfase maior nas práticas integrativas e complementares em saúde dentro do Curso de Medicina. Acredito que todos (inclusive eu) seriam profissionais diferentes caso tivessem um maior contato com as PICS¹ no decorrer de sua formação.

O testemunho de Wesley destaca a importância de nossa relação pedagógica em sua Vida. As dores inevitáveis em nossa realidade (incluindo o sofrimento diante da morte de familiares e amigos que nos são próximos), quando reconhecidas, aceitas e cuidadas, são revelações no caminho de uma Vida que flui livremente. Neste sentido, formação profissional e pessoal estão integradas. O humano e o profissional tecem-se a si mesmos. Por este motivo, Wesley afirma: “O fato é que aqueles momentos foram de fundamental importância para mim. Tanto pessoal quanto profissionalmente”. Nesta pedagogia, integrar o humano e o profissional faz-se via para a integração do corpo com a mente, da cabeça com o coração.

Acredito que vivenciar, em um ambiente de formação, experiências de contato profundo consigo mesmo, bem como suportar e acolher tais experiências em grupo, ofertam um ensinamento necessário para desenvolver a capacidade de amparo

¹ O termo PICS (Práticas Integrativas e Complementares em Saúde) é utilizado pelo Ministério da Saúde, também pode ser conhecido MTC (Medicina Tradicional e Complementar) ou MAC (Medicina Alternativa e Complementar) – termos utilizados em documentos da Organização Mundial de Saúde. O campo das PICS contempla sistemas médicos complexos e recursos terapêuticos diversos “que buscam estimular os mecanismos naturais de prevenção de agravos e recuperação da saúde por meio de tecnologias eficazes e seguras, com ênfase na escuta acolhedora, no desenvolvimento do vínculo terapêutico e na integração do ser humano com o meio ambiente e a sociedade. Outros pontos compartilhados pelas diversas abordagens abrangidas nesse campo são a visão ampliada do processo saúde-doença e a promoção global do cuidado humano, especialmente do autocuidado” (BRASIL, 2006, p. 10). De uma maneira geral abordagens vitalistas, tais como a Yoga e a Ayurveda, a Acupuntura e práticas corporais chinesas (como Tai Chi e Chigong já citadas aqui) estão incluídas neste grande grupo. Nos últimos anos tenho também realizado meus trabalhos de Psicologia Somática dialogando com este grande campo transdisciplinar.

humano diante de situações similares, tão recorrentes no cotidiano do profissional de saúde. O profissional de saúde, quando não desenvolve esta habilidade de escuta e reconhecimento do próprio *self*, fica impossibilitado de ofertar amparo adequado às pessoas em sofrimento, que demandam tal atenção.

Wesley pôde conviver, ao longo de um semestre, com diversas experiências deste tipo, dar suporte humano àquelas pessoas pela sua presença respeitosa e seu reconhecimento da dor do outro. Em seguida, ele próprio pôde acessar, em seu corpo, uma realidade mais profunda, ser respeitado e amparado para seguir a vida de modo mais íntegro, aceitando sua própria orientação sexual, apesar das dores vividas em sua história.

Conectar o *self* através do corpo pode ser assustador, como Wesley relata em sua experiência. Por isso é necessária uma presença que dê segurança e respeite ao tempo de cada pessoa, em sua singularidade, neste processo de aprofundamento em si. Neste sentido, mais do que cobrar alguma expressão emocional, é importante checar cada educando em seu processo, dando a ele próprio esta possibilidade de continuar o trabalho ou parar, na medida em que sinta que foi o suficiente no momento.

Mais do que uma inundação emocional seguida de uma manifestação catártica, nossa pedagogia preza pela consciência corporal, que, em outros termos, é uma conexão com o *self*, com a realidade de si mesmo. Neste sentido, adentramos na dimensão da autorregulação, permitindo que, em última instância, seja esta Vida que se manifesta em nós próprios a regular nossas lições e tempos de aprendizagem.

Atualmente, Wesley realiza residência médica em Medicina de Família e Comunidade. Sua abertura amorosa e seu comprometimento com as questões sociais têm o levado em uma busca de exercício profissional ético, atrelado aos desafios políticos de nossa Vida coletiva.

Passemos ao testemunho de Edson, que era um estudante de Psicologia e, através de uma atividade de avaliação na disciplina¹,

¹ Esta atividade de avaliação, em que Edson compartilha sua experiência no testemunho, é a mesma que foi rechaçada pelo grupo de estudantes que escreveu o documento, que desqualificava a minha prática no tópico anterior deste capítulo.

aproveitou a oportunidade para compartilhar a experiência da morte de seu pai. Trabalhamos juntos por um semestre em sala de aula e também na organização de um evento. Sua postura em nossa relação era marcada, para mim, por uma presença respeitosa e colaborativa. Quando o convidei para apoiar-me neste estudo com seu testemunho, ele aceitou de bom grado.

Abaixo, segue o texto construído por ele, no qual retrata nossa convivência de um semestre em sala de aula e destaca o momento de avaliação, em que ele e outras pessoas puderam compartilhar a experiência de perda de algum parente próximo ante a morte:

Deparei-me com uma grande resistência para construir este depoimento. Refletindo a respeito, percebi que o próprio ambiente acadêmico, da universidade, não possibilita que nós, alunos, tenhamos a oportunidade de falar de nós mesmos. Com isso, somos “treinados” a nos habituar com o conceito de que conhecimento tem o formato de um artigo científico. Entretanto, no decorrer desse percurso, deparei-me com um espaço que fugia desse conceito, visto até então. Espaço este que permitiu que o conhecimento que os presentes já possuíam tivesse tanta importância quanto o conteúdo da disciplina.

Esta disciplina ocorria nas manhãs de segunda-feira e a primeira coisa que o professor perguntava, assim que a aula iniciava, não se relacionava ao conteúdo propriamente dito, se alguém havia lido o texto ou estava com alguma dúvida, mas sim com o modo como cada um chegava naquele momento, e que palavra definiria aquele instante. Isso fazia com que me sentisse não mais como apenas um aluno inserido num contexto acadêmico, mas sim um ser humano sendo acolhido, com todas as dificuldades e imperfeições que uma segunda-feira traz. E esse simples gesto fazia com que um dia que culturalmente é considerado como um dia de recomeço se tornasse um recomeço mais saudável, mais humanizado, o que se refletia até no fim da semana.

Dentre as atividades avaliativas, pude me ver inserido, de uma forma ampla e significativa em todo o processo, em cada uma das apresentações. Mas foi na última delas, e não por acaso a mais pessoal, a que considero a melhor experiência na universidade, por me possibilitar mexer com meus demônios. Esta atividade requeria que escolhêssemos um texto e o relacionássemos a uma experiência de nossas vidas. Pude, então,

reviver meus demônios, mas dessa vez não estava mais sozinho e, dessa forma, pude enfrentá-los.

O tema escolhido foi *MORTE*, tema este que ainda é um tabu em nossa sociedade, na qual o processo de luto é visto como algo que deve ser velado e não compartilhado; costume este que, ao fim, acaba nos adoecendo. No entanto, como já foi dito, percebo que todas essas perguntas sobre como eu estava chegando, na verdade era uma preparação para o modo que eu iria sair.

Como resultado disso, pude, a cada linha, cada parágrafo da produção do trabalho, ver que era possível uma melhor elaboração desse luto... eu me sentia responsável pelo falecimento do meu pai. E, compartilhando esta experiência, observando meus colegas, todos as lágrimas, abraçados em um círculo, de forma espontânea, podendo ali demonstrar a maior condição humana, a de seres coletivos, dotados de capacidade de superação, mesmo frente a muita dor que esse mundo nos proporciona.

Então, tendo sete anos de universidade, sendo dois deles na rede estadual e cinco deles na federal, transitando por diversas disciplinas e diversos autores, pude perceber que a formação acadêmica não pode se limitar apenas à conteúdo teórico, uma vez que nós, seres humanos, somos influenciados por diversos estímulos, diversos fatores, que a teoria, tão somente, não dá conta. É necessária não apenas uma formação acadêmica, mas sim uma formação humana. A teoria nunca conseguirá substituir um abraço verdadeiro, dado numa manhã de segunda-feira por um amigo.

O testemunho de Edson expõe o desconforto de lidar com uma formação acadêmica, que ora constrange e ora rejeita nossa própria condição humana. A sua resistência em escrever o testemunho pessoal para esta tese é reconhecida como um exemplo deste hábito por ele indesejado da academia. Podemos entender, aqui também, como o modelo hegemônico de educação universitária está orientado externamente e, com isto, atividades de escrita acadêmica (a exemplo dos artigos científicos por ele citados), como o próprio modo como o conhecimento é construído, não respeita o ritmo do corpo humano, não dá espaço para as sensações e emoções, que denunciam claramente a desarmonia ou cisão que habita nossa existência.

Edson situa nossa experiência pedagógica como um contraponto a este modo hegemônico de ensino. Ele resgata, em sua memória, a potência do simples acolhimento que recebia em nossas aulas, ao invés de receber cobranças ou questionamentos sobre conteúdos teóricos. Primeiramente, se escutava como as pessoas do grupo chegavam, se sentia e permitia a espontânea expressão afetiva do reencontro humano. Esta é uma atitude autorreguladora, que permitia perceber a qualidade energética da turma, o nível de cansaço, tensão, abertura, motivação e tantas outras expressões possíveis, sinalizando caminhos frutíferos a serem percorridos naquele dia de trabalho.

A atividade de avaliação que Edson comenta talvez seja a que melhor expresse a autorregulação, não apenas pessoal, mas do grupo. Cada semestre que propunha esta avaliação, as pessoas e grupos (turmas de sala de aula) aprofundavam temáticas importantes no campo da saúde através de suas experiências pessoais. Sem dúvida, eram os momentos mais intensos e profundos de nosso trabalho, e eram espontaneamente conduzidos pelas pessoas. Minha única função era não tolher aquela expressão da Vida e dar continência, para que o grupo suportasse e amparasse as experiências profundas trazidas com o devido respeito e cuidado.

Em uma das disciplinas que ministrava para estudantes de Psicologia, eu solicitava um trabalho avaliativo no qual eles deveriam correlacionar os ensinamentos teóricos sobre o processo de saúde, doença e cuidado com suas experiências pessoais na Vida. Esta avaliação, em primeiro momento, era recebida com profundo estranhamento pela turma, pois não entendiam porque experiências pessoais deveriam relacionar-se com o conteúdo temático da disciplina em um processo de avaliação e, adicionalmente, mostravam dificuldade de comunicar, através da escrita ou de outro modo expressivo, suas experiências pessoais. É como se não houvesse uma ligação entre a teoria (dado a ser requerido na formação acadêmica), o modo como vivem a saúde, doença e cuidados (a realidade) e o que incorporam à sua vida ao longo da formação.

Quando conseguíamos superar esta resistência inicial, a mesma que Edson comunica no início do testemunho, este exercício avaliativo mostrava-se de surpreendente e profundo valor para uma pedagogia pautada na autorregulação. Na maioria das turmas, a atividade, que inicialmente dispunha de quatro horas de duração, chegava a durar doze horas, levando, às vezes, três semanas para finalizarmos o trabalho. Vale frisar que nenhum estudante era obrigado a apresentar ou, melhor dizendo, compartilhar seu trabalho com a turma. Contudo, à medida que cada um se expunha perante o grupo, outros sentiam-se internamente impelidos a compartilhar sua produção, de modo que a maioria da turma acabava expondo seu trabalho e, enquanto havia desejo de partilha, eu garantia o espaço para tal.

Diante de tantos temas que poderiam ser trabalhados nesta avaliação, um deles, sem dúvida, era o mais recorrente e mobilizador – entendo, também, como o mais necessário. Apesar da singularidade com que cada pessoa e cada turma realizava este trabalho, a “morte” continuava a ser o mais predominante nas atividades compartilhadas.

Muitos fatores podem colaborar para esta recorrência de temática. A morte, em nossa cultura, é um tabu, como Edson diz. Todos nós acompanhamos, em nossa vida íntima, o falecimento de familiares, amigos e pessoas por quem temos profundo afeto. No entanto, são poucas as pessoas, relações e lugares que dão suporte para lidar com o luto, a dor e o sofrimento desse evento de nossa condição humana. À medida que havia uma permissão para isto em sala de aula, muitos aproveitavam oportunamente o espaço.

Além disso, a morte também pode ser entendida como um tema que nos coloca diante de questões essenciais da vida humana, indagando-nos no mais profundo de nosso ser, convocando-nos a dar sentido à Vida. Em certo sentido, aqueles estudantes todos estavam, por si mesmos, buscando este caminho de lidar com a morte não como um limite que aprisiona, mas como um fenômeno que evoca, necessariamente, uma experiência.

Desta forma, apesar de ser o limite da existência humana, a morte produz um sentido profundo à Vida. Nos impele a agir.

Interpela a essência de nosso ser diante do abismo da existência. Todas estas questões estão contidas na compreensão de que nossa sociedade, hegemonicamente, está arritmica com a própria Vida, deixou de incluir a morte no próprio movimento da existência para execrá-la como um erro, uma derrota, uma fatalidade. Mas, ancorados na autorregulação, a morte é parte de um ritmo pulsátil de nossa natureza primária, é um evento singularmente cósmico, a que não podemos nos furtar.

Edson, ao realizar um trabalho sobre a morte a partir de sua própria experiência, não se sentindo sozinho para lidar com seus “demônios”, pôde ressignificar sua própria experiência, apaziguando seus “monstros” à medida que o peso pela responsabilidade da morte de seu pai diluía-se em lágrimas que saíam de si. Em certa medida, tanto ele como aqueles outros que buscavam amparo para lidar com este tema, conseguiram, em sua maioria, um suporte adequado no grupo, recebendo o devido respeito e atenção.

O próprio movimento autorregulador, que permitia a emergência da morte como um tema a ser trabalhado, ofertava a sabedoria necessária para agir de modo adequado, amparando cada uma das experiências. Muitos educandos puderam expressar sua tristeza e dor através das lágrimas no choro, das falas entristecidas, bem como evocar lembranças ternas e saudosas e, mesmo diante da perda de um ente querido, puderam reavivar a fé e o amor na vida humana entre os presentes. O abraço, o suporte afetivo com o próprio corpo, o olhar presente de reconhecimento e aceitação da dor do outro e de si próprio serviram de amparo para o grupo atravessar esta vereda dolorosa de nossa condição humana.

Lágrimas, abraços, risos e tantas outras expressões humanas possíveis, quando expressas por uma necessidade, em ato libertário, fluindo através do corpo, devem ser amparadas, acolhidas, suportadas de modo adequado, para que haja reparo humano com si mesmo e em seus vínculos.

Progressivamente, minhas experiências têm sido substancializadas com testemunhos de educandos, que revelam o essencial em nossa formação: é a emergência da expressão do *self* no próprio corpo, seja na dor, no medo, na raiva, na tristeza, na

alegria, no prazer ou em qualquer outra forma, que nos conduz progressivamente à singularidade, à liberdade, à necessária ação, que se dá com a simples permissão do fluir natural do universo em um ritmo autorregulador no próprio corpo. Não é o ego que projeta, planeja e controla, mas o *self* que irrompe, com sua graça e potência, deixando-nos diante da realidade de nós mesmos em nossa fragilidade humana, igualmente bela e potente.

A emergência da singularidade de cada um, paradoxalmente, nos leva a uma busca progressiva de unidade. Seja a unidade pessoal seja a unidade do grupo e da humanidade. Espontaneamente, por uma autorregulação, nos momentos de maior profundidade, o grupo instaura um círculo, aproxima-se em contato físico afetivo e respeitoso. É assim que Edson e sua turma puderam atravessar, com integridade, as mortes, como ele mesmo expressa: “abraçados em um círculo, de forma espontânea, podendo ali demonstrar a maior condição humana, de seres coletivos, dotados de capacidade de superação, mesmo frente à muita dor que esse mundo nos proporciona”.

A aproximação progressiva com a Vida que habita nosso corpo, nosso *self*, nos conduz a um caminho de transcendência no próprio ato cotidiano, na Vida diária. O ambiente acadêmico, que hegemonicamente revela-se desumano, desrespeita e não reconhece a singularidade das pessoas implicadas no processo educativo. Por uma expressão viva da fé, do amor e da liberdade, instauramos um ambiente acolhedor e reparador, convidando à conexão com a verdade daquilo que há de mais profundo e elevado em nós mesmos.

O necessário da formação acadêmica, como nos diz Edson, é a formação humana. Nossa Pedagogia da Vida concorda com esta afirmação. A nosso ver, a formação humana nos conduz a um conhecimento que nos aproxima da verdade de nós mesmos e do mundo. É ela que restaura a fé em si e na Vida, que possibilita nos livrarmos das amarras de um mundo e de uma educação que nos encorajou e fragmentou. Ela também possibilita que estabeleçamos um laço amoroso que reconheça as singularidades e nos formemos a partir de nós próprios, pelo corpo, naturalmente, enraizados no cosmos.

Em vias de concluir este capítulo, apresento o último testemunho, feito por Anina, concluinte do curso de Psicologia na época que coletei seu testemunho. Tive a grata oportunidade de trabalhar com ela por quase todo o período de sua graduação (5 anos). Em sala de aula, tivemos três semestres juntos e o restante do trabalho se deu por conta de sua participação em projetos de pesquisa e extensão coordenados por mim. Ela foi uma aluna exemplar, laureada da turma. Mas o mais valioso, considero, foi sua busca interior neste processo formativo. E nossa relação pedagógica foi significativa neste percurso.

Acreditar em uma pedagogia autorreguladora dentro de nosso ambiente acadêmico é, em certa medida, permitir-nos aprender com cada movimento singular que o educando expressa, estar disponível para compreender seus sentidos, deixando sermos conduzidos por um movimento básico, pulsativo, de expansão e contração. Olhar para si, olhar o mundo, agir em si mesmo, agir no mundo, falar e escutar, cuidar e ser cuidado, receber e retribuir. É a possibilidade de bailarmos em um movimento ininterrupto de Vida.

Quando há bloqueios, interrupções, podemos nos conscientizar de nossas couraças, que, apesar de se inscreverem nos nossos corpos ao longo de nossa vida para nos proteger, limitam nossa própria entrega à Vida, como percebemos à medida que aprimoramos nossa integridade na própria existência. É este livre fluxo autorregulatório, presente no universo e em nós mesmos (em cada singularidade), que pode nos guiar de modo profundamente sábio, transcendendo o próprio limite do que convencionamos ensinar na academia.

Assim que fiz o convite para Anina colaborar com a pesquisa, ela aceitou de bom grado. Porém, demorou alguns meses até o envio de seu testemunho, que segue abaixo:

Algumas experiências são complexas de serem narradas. As experiências mais intensas, aquelas que iniciamos de um modo e, quando concluímos (ou nunca concluímos), percebemos que fomos imensamente transformados, olhamos de outro(s) lugar(es), habitamos um eu maior do que éramos... para essas experiências, faltam palavras. Há muito do âmbito no

ininteligível, do sensitivo. Talvez por isso tenha levado até aqui, além do último instante, para costurar estas palavras desalinhas.

Compreensão. O segredo dos diálogos efetivos e férteis. Entender com o outro. Entender o outro, mesmo que ele não compartilhe do mesmo mundo de ideias que nós. Validar cotidianamente o direito do outro de dizer. Em nossa relação compreensivo-pedagógica, aprendi a exercitar a compreensão de modo saudável, reconhecendo a subjetividade que há na história de cada um e o quanto ela desemboca na diversidade de opiniões, em meio à qual vivemos. Aprender a escutar, e não só ouvir, a olhar, e não só enxergar, faz toda a diferença dentre as habilidades pessoais e profissionais que utilizo hoje para viver.

Liberdade. O presente de ter conhecido o Universo da Universidade de modo tão delicado e prazeroso tem significativa contribuição no modo como me relaciono hoje com as coisas, as pessoas e, essencialmente, com o conhecimento (e todas as lógicas de produção dele). Aprender que toda racionalidade tem um quê de irracional, de dona da verdade, e que, por isso, é preciso estar atento e forte ante às batalhas ideológicas diárias, ante os nós políticos e a multiplicidade de interesses (individuais e coletivos), trouxe-me até aqui menos presa, mais livre. Sinto que, em nossa relação libertário-pedagógica, desenvolvi a coragem que o mundo cobra de nós para que sejamos de verdade, sejamos quem somos. Sinto que sou mais eu, mais dona daquilo que sou e, portanto, mais própria em minhas relações.

Autonomia. A pedagogia freiriana é possível. Todas aquelas linhas escritas em busca de leitores que lutassem contra a opressão... Sou mais feliz por ter vivido nossa experiência de produção de conhecimento, que foi tão autônomo-pedagógica. Eu era livre, era compreendida. Poder colocar as coisas que pensava e sentir que contribuía, ver as minhas impressões reconhecidas, valorizadas, fizeram de nossa relação professor-aluno ímpar. Aprendi mais e aprendi a espalhar esse modo em outras relações. Hoje, acredito mais no poder de transformação que as ideias e as pessoas têm. Ainda não o suficiente para me sentir na maior parte do tempo saudável, mas sou mais otimista com a vida. Ser menos fatalista e ter mais coragem de arriscar, de começar das pequenas coisas e caminhar por imensidões, tem me ajudado a ser mais.

Algumas oportunidades são insubstituíveis. É assim que sinto o prazer de ter dividido esses cinco anos de amizade-ensino-aprendizagem com você, professor. Sinto-me especial por ter podido aprender tanta coisa, por ter ampliado de forma traumática o meu mundo. Muitas pessoas também me sentem especial por isso. E eu tenho recebido essas impressões como um

reconhecimento, como algo que diz que fiz valer a pena a confiança que você depositou em mim. Eu aproveitei uma oportunidade mágica, um pedaço, uma fatia generosa e recheada de um "mundo invisível" que se abriu para mim.

Em poucos parágrafos, nem em muitos, seria capaz de transmitir todos os ganhos que sinto ter a partir de nossa relação, bem como compartilhar, em sua plenitude, o sentimento de gratidão que tenho a você pelo amor dedicado a mim nessa jornada. Complexas de serem narradas são todas as experiências que se fazem únicas. Mas únicas mesmo, mais do que únicas, são as experiências doces, que deixam um registro sereno em nós e nos fazem evoluir a outro lugar mais humano do que o humano que éramos. Gratidão. Com amor, Anina.

Este caminho de si mesmo e aprimoramento humano que Anina revela em seu texto é a própria expressão da liberdade, que fez parte de nossa relação em ato vivo. O texto de Anina não traz memórias específicas de eventos vividos em nossa relação, apenas esforça-se para comunicar o resultado de cinco anos do nosso vínculo “pedagógico-libertário”. A força do testemunho dela não está na memória de situações, mas na própria essência, na natureza primária de nossa convivência.

Em certa medida, entendo que a liberdade trata justamente desta natureza maior, que se revela perene e, ao mesmo tempo, única e singular em cada Vida. Foram muitos encontros, uma intensidade de presença que lapidou cada um dos ganhos pedagógicos enunciados por ela. Em seu relato, ela aponta para a dimensão essencial desta pedagogia, que é uma formação de si mesmo para a Vida.

Cabe destacar que quando a natureza da relação pedagógica se faz amorosa, percebemos que no vínculo não há exatamente polos, mas um círculo, uma roda, onde todos doam, todas ganham, todos se comprometem, todos se mostram presentes diante do acontecimento, do encontro, da Vida. No testemunho de Anina, assim como em todos os testemunhos expostos anteriormente, vimos expressões mais ou menos intensas da manifestação de gratidão, respeito e admiração por mim. Estas expressões ternas são a própria generosidade e graça em ato vivo que circula em nosso vínculo. Como disse Pierron (2010), é a benevolência necessária para que se exista uma comunidade atestadora.

A grandiosidade de minha presença nesta Pedagogia da Vida é a própria grandiosidade da presença do outro na relação educativa. É a energia que nos liga paradoxalmente de forma livre e devida. Toda a manifestação de elogios, agradecimentos e, por vezes, presentes físicos que recebi, muitas vezes me geraram incômodos. Acredito que ainda hoje é possível sentir um desconforto obscuro. Em parte, isto me vem por conhecer um pouco de minha vaidade e orgulho e saber dos grandes riscos de aprisionamento no ego, o que me distancia da própria preservação destes laços de modo íntegro.

Outro aspecto que me incomodava era a preocupação não mais de um “envaidecimento” de mim, mas da falta de reconhecimento do outro na potência de si mesmo para ofertar a beleza e intensidade da experiência pedagógica. Para não cair nestes erros, tenho me esforçado para estar mais consciente de minhas vaidades e atento ao reconhecimento da potência e da singularidade de cada um no encontro educativo. Contudo, é inegável a imperfeição que me habita, assim como em todos nós – ela própria é material pedagógico sensível e primoroso.

O amadurecimento do educador é uma estrada longa, que percorremos passo a passo. Ao receber tais manifestações de amor e gratidão, percebo simplesmente que as manifestações são dádivas, que devem ser sempre partilhadas. Apenas a generosidade, a solidariedade e a benevolência (esta bondade de ânimo para com outro), que podem reconhecer o mérito do outro. O mérito não deve ser alimento do ego (com o risco de desenvolver um envaidecimento e uma visão errônea de si mesmo – sair da centralidade do *self*), mas uma simples constatação feliz de um vínculo humano que cultiva a integridade, ancorado na realidade de si mesmo, autorregulado.

Ao longo deste capítulo, nosso testemunho evidencia o terceiro sentido que destacamos em nosso método – memória em uma perspectiva diacrônica, atravessada por uma singularidade que se faz, ao longo do tempo, na relação comunitária.

O testemunho, que envolve a dimensão coletiva onde as tradições são transmitidas através do tempo, foi posto diante da necessária recepção do testemunho. Não tive a função de fazer um

relato fidedigno de uma verdade passada (esta neutralidade foi dispensada com a própria definição de nosso método). A preocupação central é menos histórica e mais ética – que penetra no interior da experiência e busca sustentar uma moralidade na própria vida e na relação comunitária. Por mais aporético que possa ser, há uma busca da verdade que dá sentido existencial a mim mesmo e às relações educativas que estabeleço – almejando fé, amor e liberdade, a Vida viva em profundidade, enraizada na realidade de mim mesmo.

Por uma Pedagogia da Vida: à guisa de conclusão

O último sentido que demos ao testemunho em nosso trabalho trata da dimensão do *supertestis*, que evidencia igualmente a dimensão da persistência e da autoria. Trata do estatuto de mediação, que sobrevive e perdura ao acontecimento. Significa também autoria. O testemunho não é mera duplicação – mas faz crescer, enriquece com uma nova interpretação, singular, que dá um acréscimo ao real¹.

Esta tese, em seu conjunto, trata do testemunho nesta dimensão. É um movimento de sustentação, em Vida, de axiomas experienciados em meu processo formativo e em vínculos humanos profundos que pude preservar. Igualmente, é o modo singular com que interpreto e dou Vida própria aos ensinamentos de Reich e Lowen, que foram inicialmente transmitidos de Reich à Lowen. Este, por sua vez e em sua singularidade, mediou tais ensinamentos aos meus mestres formadores. Eles, a seus modos, compartilharam tais ensinamentos, chegando até mim – uma quarta geração. A Pedagogia da Vida é um modo como compartilho tais dádivas.

Tudo isto que apresentamos até aqui em nossa Pedagogia da Vida fez-se testemunhal. A noção de *supertestis* não nos deixa esquecer da vulnerabilidade deste estudo. É uma verdade “frágil”, que revelo, à mercê da suspeição e da contraprova. Frágil por ser, inclusive, uma ação pessoal, de um homem fragilizado e vulnerável em nosso mundo. Entretanto, esta pesquisa busca seu valor na validação existencial da verdade, ou melhor dizendo, na validação de uma verdade com que se possa viver vivamente. Esta validação, por sua vez – como lembra Pierron (2010) – revela-se para a Vida estranhamente mais certa do que a argumentação racional de uma cultura dominada pela racionalidade tecnocientífica.

Com isto dito, penso ter atingido o objetivo principal deste trabalho, que foi construir uma Pedagogia da Vida como alternativa ao modelo antivida da Educação em nossa cultura. Ancorada na formação humana desde o pensamento reichiano e

¹ Cf. SELIGMANN-SILVA, 2005; AGAMBEN, 2008; PIERRON, 2010.

loweniano, através de um estudo de caráter testemunhal, privilegiei o contexto de educação profissional e universitária brasileiro.

Procurei demonstrar o valor do corpo na formação humana e seus impactos nas relações pedagógicas no contexto acadêmico universitário através das contribuições reichianas e lowenianas para o campo da educação em diálogo com minha própria trajetória de vida – desde minha experiência de educando à época do pré-vestibular, passando por experiências de graduação e pós-graduação. Igualmente, foi possível compartilhar experiências testemunhadas por educandos meus.

Em cada um destes cenários foi circunscrita a experiência corporal. Experiências de encorajamento, cisão, desenraizamento e sofrimento corporal são pontuadas, com suas devidas fundamentações no pensamento reichiano e loweniano, para evidenciar um modelo pedagógico biopático presente na normalidade institucional da educação, sem, contudo, ser necessariamente um problema tematizado em tais localidades.

Também são consideradas as vivências corporais transformativas, que conduzem a uma integridade, enraizamento e consciência corporal de si mesmo. A um modo educativo ancorado na Vida Viva. O maior impacto nas relações pedagógicas neste estilo que compartilho, é o de contribuir para a integridade humana do si mesmo na Vida e, com isto, não dissociar uma formação profissional e científica, de uma formação humana.

Revela a importância de escutar, cuidar e deixar-se ser guiado pelas sensações e emoções, que brotam de forma espontânea de nosso corpo. Isto não significa uma abertura a qualquer tipo de expressão, mas uma abertura incondicional à expressão e reconhecimento de si mesmo. Essencialmente, é este caminho que tenho trilhado há pouco mais de uma década e, dentro de meus limites, tenho compartilhado com meus educandos.

O corpo, como morada da Vida no humano, é, ele próprio, o *locus* central de nossa pedagogia (o corpo sobrepõe a própria literatura científica, que possui grande valor em nosso trabalho sem, contudo, ter a centralidade). A experiência de si no próprio corpo revela-se inestimável no aprofundamento da verdade e do

conhecimento. Em nossa pedagogia, uma cabeça pensante só mostra seu valor genuíno quando igualmente tem os pés no chão e consciência de suas sensações corporais e emoções.

Deste modo, a respiração, os movimentos corporais, as expressões emocionais e de sensações, bem como as interações corporais entre educandos e educador, quando utilizadas como recursos conscientes em um processo pedagógico, nos conduzem progressivamente à verdade de si mesmo. Construimos, assim, uma busca pelo conhecimento e uma leitura da realidade desde si mesmo, o que gera não apenas uma razão crítica, mas igualmente uma razão sensível, que nos sugere maior sabedoria para a Vida, qualquer que seja a função social desempenha.

O corpo auxilia a encarnar na Vida os ensinamentos adquiridos por serem tais ensinamentos vivos – experienciados no próprio corpo. Este é um modo de contrapor o velho ditado popular “casa de ferreiro, espeto de pau”. Uma vez que a experiência formativa não se dá de modo dissociado (mente e corpo, teoria e prática). Isso é potencialmente mais assertivo na superação de contradições.

Contudo, vale frisar que, para nossa pedagogia, assim como podemos compreender no pensamento reichiano e loweniano, o corpo não é um fim em si mesmo, mas um meio de acesso e conexão a si, que se revela na existência – duração e extensão da Vida humana encarnada. Para nossa tese, é um erro tratar o corpo como fim em si mesmo, o que seria reificar a tradição materialista da qual Reich se ocupou em seus escritos orgonômicos¹.

Ao mesmo tempo, não reconhecer a centralidade do corpo na Vida encarnada, é uma traição espiritual; abstração que, no mínimo, negligência a dimensão física da existência. Advogamos, pois, uma espiritualidade que integre espírito e matéria. Essa síntese se dá na Vida humana espiritualizada, que habita um corpo sensível, capaz de conectar-se com o cosmos, em sua natureza profunda e transcendente, a partir da experiência encarnada de si mesmo.

¹ Cf. STOLKINER, 2008.

A visão de corpo adotada neste estudo não pretende ser totalitária. Ela própria condiciona os limites conceituais e compreensivos de abordar a dimensão espiritual por esta via. Uma série de fenômenos no campo pedagógico podem extrapolar esta dimensão, os quais esta perspectiva teria limites concretos para abordar. Um exemplo seriam, nesse sentido, as experiências cármicas ou fora do corpo, para as quais seriam necessárias reformulações ou significativas adequações, que pudessem abordar tais fenômenos sem reduzi-los.

Nesta pesquisa tive o objetivo de compreender a relevância da fé, do amor e da liberdade na relação pedagógica, bem como o valor destes axiomas para a construção de uma Pedagogia da Vida. Tais axiomas fundamentam uma ética da Vida Viva, que se faz em atos no cotidiano da existência.

Principalmente ao longo do terceiro capítulo, nos detivemos na fé. Em nossa pedagogia, trata-se a fé do vínculo seguro, da confiança necessária para entregar-se a si mesmo e à relação. Desse modo, a fé também é uma via de enraizamento em uma realidade mais profunda de si, que por mais dolorosa que possa ser, livra-nos de ilusões diante do mundo e de nosso próprio corpo. A fé mostrou-se, enquanto axioma encarnado em minha atestação testemunhal, que, mesmo diante do encorajamento no corpo e na cultura, se fez presente, reconhecendo e suportando as dores do corpo e do mundo em si mesmo.

A fé, tão negligenciada em nossa linguagem acadêmica, relegada muitas vezes a um lugar de misticismo humano, revela-se em nossa pedagogia como um aspecto carnal, um fundamento biológico, que sustenta o vínculo seguro nos processos educativos e nas próprias relações humanas em sua amplitude. A fé é, essencialmente, a confiança inerente à existência enraizada em si mesmo, nos laços humanos que cultivam a integridade, na percepção simples e profunda de nossa conexão e sustentação na terra e na natureza mais ampla, que nos permite sentir nossos laços no cosmos.

Mas esta fé, que transcende o *homo normallis* de nossa cultura, não significa crença, não se trata de uma posição intelectual ou de um ponto de vista. Em nossa Pedagogia da Vida, a fé se dá

na simples imanência de nossa consciência corporal, através da realidade de si mesmo e do mundo, permitindo que sensações e emoções revelem a verdade de si que se perdeu na cacofonia de vida social – coletiva e intimamente desenraizada. Verdade esta que se perde à medida que o corpo se encouraa, cindindo-se de si mesmo e do mundo.

Por isto, em nossa pedagogia da Vida, a fé revela-se tão importante, pois nos convoca ao enraizamento e, à medida que retornamos a realidade de si, reparamos progressivamente as nossas cisões, penetramos em uma realidade mais íntegra, que se mostra mais assertiva na própria Vida.

Para uma instituição universitária de nosso tempo, que deposita a sorte da maior parte de seus vínculos na legalidade dos papéis e funções, na judicialização de normas e procedimentos e no ensino técnico de competências e habilidades, a fé pode ser um axioma perdido no tempo, retrógrado e, possivelmente, de questionável valor. Porém, em nossa pedagogia, que adentra na vida universitária, vemos que todas estas contratualidades institucionais não dão conta do humano, que dentro da relação comunitária acadêmica, sofre-se e adoeece-se nos limites revelados pelos corpos.

Igualmente relevante é perceber que a confiança na relação pedagógica não se sustenta por normativas. A autoridade docente não é prerrogativa de quem ocupa o papel de professor (testemunhei isto). Sem um laço profundo, que sele uma mútua confiança, não há segurança para penetrar no que há de mais profundo e elevado da experiência humana. Eu, que estou diretamente envolvido com a formação de profissionais para o campo da saúde, vejo a falta de fé como uma falha que tem um ônus incalculável. Reflete-se na fragilidade dos vínculos no cuidado humano, na propagação das doenças crônicas em escala mundial. Reflete-se na violência social e em todas as expressões possíveis de relações humanas inseguras, bem como nos vínculos cindidos com a natureza mais ampla.

A fé nos convoca a ter os pés no chão (enraizar-se) neste cenário de um mundo guiado pelo o topo de nosso corpo, a cabeça e o cérebro, onde quem mais padece é o coração – a principal causa

morte no Brasil e no mundo —, uma aporia que não há cabeça que resolva!

Aqui se faz necessário o amor, que nos convida não apenas a escutar o que nossos corações agonizantes tentam expressar neste mundo. Mais que isto, devemos nos render a ele, devemos deixar que nosso coração, morada do amor, que é cerne da Vida, possa nos guiar com mais sabedoria em nossa existência. O amor é a entrega reparadora ao corpo, a suas sensações e emoções, a partir de relações que nutrem a integridade.

Em nossa pedagogia, trata-se o amor de uma verdade profunda, a verdade de si mesmo, que se revela mais essencial que a verdade do ego. Por este motivo nossa orientação educativa é *self*-centrada. No capítulo quatro, me dediquei a abordar o amor de modo testemunhal, encarnado em minha relação conjugal e em minha experiência formativa no campo reichiano e loweniano. Tais relações foram guiadas, a seu modo, pelo meu si mesmo e têm me proporcionado um aprofundamento humano e profissional inestimável.

Ser guiado pelo coração e pelo amor não significa, em nossa Pedagogia da Vida, deixar-se ser levado por uma tempestuosidade irracional das emoções. Trata-se, muito menos, de um retorno ao romantismo. O amor, emoção fundamental da Vida, nos convoca a suspender nosso ego e o narcisismo comum a nossa cultura para deixar-se ser conduzido pelo *self*, uma “[...] razão profunda enraizada na natureza” (REICH, 2003). Encarnação intuitiva e sensível que revela si mesmo, permitindo que nos aproximemos da verdade de si, tão perdida diante de um modelo de sociedade e de educação que localiza a verdade na externalidade dos sujeitos e objetos — onde os ensinamentos negligenciam e, por vezes, desqualificam a experiência pessoal.

O amor dispõe da abertura necessária para um vínculo profundo de ensino. O amor favorece, igualmente, uma sabedoria orgânica, corpórea, que se revela mais assertiva na própria Vida, nos laços que se tecem e se preservam, cultivando a integridade. Por isto mesmo nosso amor, por mais ideativo que seja, deve ser tratado como um axioma vivo em ato, pois só a experiência encarnada no cotidiano é que oferta a potência amorosa.

Em nossa instituição universitária, aonde vemos comumente relações de “ego inflamado”, somos convocados a usar a cabeça conectada com o coração e o restante do corpo. Assim, onde muitas vezes valoriza-se mais uma crítica ácida, respondemos com uma presença empática. É dentro deste ambiente, que tem por finalidade formar profissionais e cientistas, que o amor perdeu seu sentido, fez-se “*démodé*”, trocado por uma razão técnica, que valida o enxugamento da educação a um projeto pífio de sociedade e de humano. É justamente neste “campo de batalha” em que existências são indagadas e direcionadas a sua vida adulta, que vemos como necessário o amor.

Sua necessidade vital se revela na prematura formação do coração – primeiro órgão vital, que surge quando só há um embrião humano na barriga de uma mãe gestante. O amor é igualmente vital para um projeto de sociedade e formação humana mais amplo. Esta amplitude não significa dispersão, muito menos perda de objetivos ou métodos. Do contrário, esta amplitude, na qual o amor se revela vital, mostra-se centrada, focada em si mesma, objetiva, por permitir um profundo e autêntico encontro com o outro. De modo que a presença e a relação podem ser bem melhor compreendidas. E é rico em métodos, por abrir à intuição e ao próprio movimento da Vida, que é de contínua fluência criativa.

Visualizo, de modo amplo, que o maior ônus da restrição do amor em nosso ambiente acadêmico revela-se no hiato entre as produções acadêmicas e a irresolução dos problemas humanos que tais produções se propõem a resolver ou, pelo menos, reduzir. Em nível micro, seu ônus é visível em todas as formas de fechamento entre comunidades de pesquisas e atores no campo científico. A distância na relação educador e educandos, tais como algumas que eu vivi e estão relatadas nesta tese, serve de exemplo da limitação do amor em nosso meio acadêmico. É visível também nas inúmeras dificuldades que fragilizam a relação entre as identidades de profissionais e pesquisadores.

Em nossa Pedagogia da Vida, quando conseguimos sustentar uma relação amorosa entre educadores e educandos, torna-se possível tratar da experiência de Vida, das emoções e sensações do corpo. Podemos nos deixar guiar pelos si mesmos e,

com isto, ter aprendizagens surpreendentes, que se revelarão não apenas ganho em termos profissionais e acadêmicos, mas igualmente em nível humano e existencial.

Se o amor se torna o cerne da Vida e do caminho educativo, penetramos na dimensão essencial da liberdade, foco do capítulo cinco. Em nossa pedagogia, a liberdade é entendida como a expressão ou ação autorregulada, que brota de si mesmo por uma necessidade intrínseca à natureza primária humana. Por este motivo, é igualmente expressão singular e criativa de si mesmo. O testemunho de educandos serviu-nos de suporte para penetrar na própria singularidade de minha prática pedagógica e de suas implicações no educando. Não apenas em termos de uma formação profissional e científica, mas essencialmente em termos humanos, de formação de si mesmo.

A liberdade, em nossa Pedagogia da Vida, não trata da possibilidade de escolhas contingenciais, muito menos de uma ideologia política. A liberdade trata do movimento essencial de nossa natureza primária – revela a simplicidade da criação em sua singularidade, afirmando o si mesmo perante a experiência viva no mundo. Liberdade é a possibilidade de diluição das restrições de nossos hábitos culturais e pessoais antívida, inscritos em nosso próprio corpo e nos vínculos sociais.

A liberdade, em síntese, se dá quando estamos enraizados em nossa natureza primária. Temos uma fé encarnada e nos entregamos amorosamente ao nosso corpo (*self corpóreo*). Diante disso, nos permitimos agir e ser guiados por nós mesmos, de modo autorregulado e singular, trilhando o caminho de si.

Por ser um tema caro às teorias sociais, a liberdade ainda figura na universidade com certo mérito e crédito. Porém, de uma maneira geral, a liberdade no ambiente acadêmico veste-se de sentido utilitário, destinado a forjar uma autonomia contingencial, de méritos e papéis sociais, nos quais o humano, na maioria das vezes, preserva suas couraças inabaladas, reificando valores sociais igualmente instrumentais. A pretexto da liberdade, são feitas escolhas que nutrem uma dissociação entre mente e corpo, preservam o desenraizamento de si mesmo, enquanto goza-se de prestígios comunitários.

De modo amplo, o reflexo mais danoso deste tipo de liberdade está na ética do consumo e da economia de mercado. Está igualmente presente na meritocracia e no modo perverso como se desenvolvem certas relações profissionais e de trabalho. Em seu aspecto mais doloroso, revela-se no extermínio de segmentos populacionais de nosso país e planeta. Dentro do ambiente acadêmico, a pretexto da “liberdade” de pensamento, sustentam-se posturas, opiniões, teorias, instituições e empreendimentos tecnológicos que ferem a integridade humana.

A resposta frágil, porém sincera e singular, de nossa Pedagogia da Vida para isto é encarnarmos nossa verdadeira natureza. Encarná-la não significa retornar ao primitivo, mas sair de um padrão cultural de evasão básica do essencial como nos lembrou Reich. Significa, sobretudo, entender, pela própria experiência, que somos natureza pulsante, em contínuo movimento criativo rumo a si mesmo. E, qualquer agir alternativo que intensifique a fratura de nossa integridade, fere nossa própria natureza, fere a Vida em sua essência.

Através dos testemunhos dos educandos no capítulo cinco, foi possível ver como funciona nossa Pedagogia da Vida. O trabalho corporal e a relação entre seus axiomas (fé, amor e liberdade) ganham sentido apenas quando encarnados em Vida. Não como absolutos transcendentais nem como códigos deontológicos, mas sim como imanente e frágil afirmação do humano, revelada no próprio corpo, pelo seu engajamento existencial por uma Vida Viva.

Assim foi possível nos debruçarmos sobre uma experiência de fracasso pedagógico com parte de uma turma, na qual não foi possível encarnar e compartilhar da fé, do amor e da liberdade. Tal situação revela seu valor ao apontar para indagações e cuidados pedagógicos relevantes em meu percurso. Fez-me perceber o movimento natural de contração da Vida, convidando-me a olhar de modo consciente tal movimento e a respeitar este tempo necessário à fluência.

Algumas questões fizeram-se importante neste contexto: Como incluir aqueles que se sentem temerosos e avessos ao método? Como lidar com tais resistências? Como respeitar os

caminhos e tempos de cada singularidade e grupo, uma vez que nossa pedagogia pode não produzir sentido para algumas pessoas, por mais que haja um esforço do ponto de vista teórico e prático de apontar sentidos? Esta é uma zona valiosa para futuros estudos e reflexões que possam somar-se a este estudo, contribuindo para o contínuo movimento desta Pedagogia da Vida.

A Pedagogia da Vida não prioriza descrever métodos de modo mais detalhado, apesar de ser possível penetrar em seu modo de funcionamento através dos testemunhos. A palavra que melhor descreve a via escolhida neste estudo é, sem dúvida, funcionamento, no sentido reichiano do termo. Demos evidência ao seu movimento ininterrupto de contração e expansão para tecer-se a si mesma ao longo de minha Vida. Por mais que a trate como um aspecto profissional e acadêmico, não a dissocio de minha Vida íntima e pessoal. Daí que tenha apontado em função de que esta pedagogia trabalha: integridade humana na própria Vida encarnada, revelando e potencializando experiências singulares de fé, amor e liberdade.

Neste sentido, o corpo, a fé, o amor e a liberdade são elementos vivos de nossa pedagogia, os quais não podem delimitar-se em um roteiro de ensino propriamente. Contudo, algumas ações intencionais podem contribuir para uma pedagogia da Vida:

a) **A construção de vínculo seguro e enraizamento desde si mesmo** – para isto, é necessário a maturação da consciência corporal e do modo como os laços humanos estão estabelecidos, para então direcionar o fortalecimento da consciência de si e dos vínculos humanos. Dito de outro modo, aprofundamos o conhecimento da realidade de si mesmo e do mundo quando, igualmente, cultivamos uma realidade mais íntegra. O estímulo ao enraizamento (*grounding*) e à suavização das coraças revelam-se como férteis recursos para tal empreitada.

b) **O trabalho corporal reichiano e loweniano** revela-se, então, como uma importante chave para o (auto)conhecimento profundo, justamente por sua intencionalidade estar situada no enraizamento essencial da Vida, estando seu núcleo no amor. Deste modo, cultiva-se uma razão sensível, *self*-centrada, que

aprofunda o conhecimento através de relações solidárias e empáticas, que reparam e amparam o educando em sua jornada de desenvolvimento humano, edificam um saber íntegro, que não se fundamenta majoritariamente no ego, mas em dimensões mais amplas do ser.

c) Procura-se estabelecer **um espaço protegido de partilha e integração das experiências**, livre de julgamentos, no qual educandos e educador possam privilegiar as falas na primeira pessoa, desde si mesmo, cultivando as singularidades, potencializando a expressão criativa e autorreguladora – que tem em si uma capacidade heurística de produção e elaboração de sentidos para a Vida em cada jornada humana singular.

Stolkiner (2008) define o trabalho do ergonômista como “*craft*” e não consegue utilizar um termo em língua hispânica e portuguesa para defini-lo. Para ele: “um *craft* usa a ciência sem se deixar limitar por ela, permanecendo, basicamente, como uma atividade humana total e não só intelectual” (ibidem, p. 23). Adicionalmente, ele conclui que a Medicina (e eu acredito que igualmente a Pedagogia) deveria ser um *craft*, se não houvesse se mecanizado e desumanizado. Considero que um educador de nossa Pedagogia da Vida também exerça seu ofício como *craft*.

Para mim, uma possível tradução para *craft* pode ser “chamado”. Quando nos conectamos com este chamado de si mesmo, o trabalho toma contornos singulares, de uma totalidade que revela a Vida em sua potência reparadora e transformativa. A Pedagogia da Vida revela, assim, uma singularidade criativa, porém não tem uma vocação de inovação. Sua força perene existe não apenas ou prioritariamente pela frágil verdade que revela, mas pelo desmedido horizonte que partilha com o campo da formação humana em sua ampla concepção de Educação.

Com isto, concluímos nossa tese testemunhal, atestando o próprio método em sua aporia, em seus limites de narrar o inarrável que é a própria Vida Viva, em movimento contínuo de fluência criativa. Aqui, encontro-me com o próprio limite de nossa Pedagogia da Vida, que se fez testemunhal: dar conta, por si só, da própria Vida na integridade de sua fluência. Sigamos adiante, contemplando no próprio corpo tal movimento!

Referências

- AGAMBEN, G. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III)**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- ALBERTINI, P. **Reich: história das ideias e formulações para a educação**. São Paulo: Ágora, 1994.
- ALVES, J. P., CORREIA, G. W. de B. **O corpo nos grupos: experiências em Análise Bioenergética**. Recife: Libertas, 2004.
- ARENDT, H. **A condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- _____. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- AVILA, D. C. **Reich, Espinosa e a Educação**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, 2010.
- BACRI, A. P. R. **Influência dos bloqueios corporais na educação**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2005.
- BARRETO, A. F. *Sobre a dor e a delícia da atuação psicológica no SUAS*. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 31, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 Jan. 2013.
- _____. *O corpo nas ruas: marginalidade, poesia e prática profissional*. In: BARRETO, A. F.; CANDEIA, D.; PAZ, M. **Corpo: um mapa do autoconhecimento**. Recife: Libertas, p. 131-148, 2011.
- _____. *Educar e cuidar com prazer: ou as relutâncias aventureiras do cotidiano profissional enquanto o sol continua em seu lindo brilho e calor*. **Revista de Educação do Vale do São Francisco**, Petrolina, v. 2, n. 1, p. 28-37, 2012. Disponível em: <<http://www.revasf.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/103/49>>. Acesso em: 28 dez. 2012.

- ____; MEDRADO, B.; QUADROS, M. T. de. *Dor, revolta e outros matizes: análises político-afetivas da violência urbana*. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte , v. 25, n. 2, p. 342-352, 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000200011&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 11 mar. 2016.
- ____; MIRANDA, A. C. S.; LIMA, C. S. O.; SOUZA, C. J. S. *Unidade mente-corpo: a Análise Bioenergética como um caminho para o cuidado integral à saúde*, p.129-149. In: BARRETO, A. F. (Org.). **Integralidade e Saúde: Epistemologia, Política e Práticas de Cuidado**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.
- ____; RÖHR, F. *Resgatando a espiritualidade humana: caminhos indicados para um cuidado sustentável e íntegro!* In: BARRETO, A. F. (Org.). **Práticas Integrativas em Saúde: proposições teóricas e experiências na Saúde e Educação**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014.
- ____; MIRANDA, A. C. S.; SOUSA, L. B.; ALMEIDA, L. A.; RODRIGUES, C. R.; VIRGÍNIO, I. M. P.; FLORINTINO, L. L.; BRAGA, S. F.; GONÇALVES, M. P. *Cuidando e formando de modo integrativo: A Psicologia Corporal como via de Humanização e Educação Permanente no SUS de Juazeiro/BA*. In: BARRETO, A. F. (Org.). **Práticas Integrativas em Saúde: proposições teóricas e experiências na Saúde e Educação**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014.
- BARRETO, A. V. B. *Corpo e poder em Foucault: uma relação (i)material*. **Revista Reichiana**, São Paulo, v.15, n. 15, 2006, p. 80 - 88.
- BELLINI, L. M. *O educador do amanhã princípios de uma educação auto-regulatória*. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 10, p. 23-32, Dec. 1994 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601994000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 mar. 2016. <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.122>>.
- BERGSON, H. **Memória e Vida: textos escolhidos por Gilles Deleuze**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

— **Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BEZERRA, D. da R. **Análise Bioenergética.** Natal: Editora da UFRN, 2003.

BOADELLA, D. **Nos caminhos de Reich.** São Paulo: Summus, 1985.

— **Correntes da Vida: Uma introdução a Biossíntese.** São Paulo: Summus, 1992.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS.** Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

CARNEIRO, J. V. P. J. **A clínica, a sensibilidade e o conhecimento: um diálogo entre as obras de Reich e Spinoza.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2012.

DADOUN, R. **Cem flores para Wilhelm Reich.** São Paulo: Moraes, 1991.

ESPINOSA, B. **Ética.** Coleção Pensadores. Seleção de textos de Marilena de Souza Chauí. São Paulo; Abril Cultural, 1983.

FERREIRA, A. **Introdução a Filosofia de Espinosa.** São Paulo: Quebra Nozes, 2009.

FERREIRA, A. L. *Espiritualidade e Educação: Um diálogo sobre quão reto é o caminho da Formação Humana.* Em: RÖHR, F. **Diálogos em Educação e Espiritualidade.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012, p. 109-159.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

— **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A; LOPES, J. *Reencontrar o Corpo: introdução*. Em: NOGUEIRA, A. (Org.). **Reencontrar o Corpo: Ciência, arte, educação e sociedade**. Taubaté: Cabral, GEIC, 1996.

FREITAS, A. S. O “*cuidado de si*” como articulador de uma nova relação entre educação e espiritualidade. Em: RÖHR, F. **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012, p. 53-80.

GALVES, I. C.; SASS, O. *Wilhelm Reich e a Educação*. **Publica**, Natal, v.5, n.1, 07 – 21, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/publica/article/view/85>>. Acesso em: 11 de mar. 2016>.

GUSDORF, G. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JOHNSON, D. H. *Transformative Body Practices and Social Change: The Intersection between Spirituality and Activism*. **Integral Review**. Volume 8, n01, p.35-42. Kings Mill: Ohio/USA, 2012.

— *Transpersonal Dimensions of Somatic Therapies*. In: HARTELIUS, G., FRIEDMAN, H. (Org.). **The Wiley - Blackwell Handbook for Transpersonal Psychology**. USA: Wiley-Blackwell, 2013.

KLOPSTECH, A. *Catarse e autorregulação revisitadas: considerações científicas e clínicas*. Em: CLAUER, V. H. (Org.). **Múltiplos saberes em psicologia corporal: Análise Bioenergética (Volume 2)**. Recife: Libertas, 2015.

LOWEN, A. **Prazer: Uma Abordagem Criativa da Vida**. São Paulo: Círculo do Livro, 1970.

— **O Corpo em Terapia: A abordagem Bioenergética**. São Paulo: Summus, 1977.

— **Bioenergética**. São Paulo: Summus, 1982.

— **O corpo em depressão: as bases biológicas da fé e da realidade**. São Paulo: Summus, 1983.

- **Medo da Vida: caminhos da realização pessoal pela vitória sobre o medo.** São Paulo: Summus, 1986.
- **Amor e Orgasmo: guia revolucionário para a plena realização sexual.** São Paulo: Summus, 1988.
- **Amor, sexo e seu coração.** São Paulo: Summus, 1990.
- **Narcisismo.** São Paulo: Cultrix, 1993.
- **A espiritualidade do corpo: Bioenergética para a Beleza e a Harmonia.** São Paulo: Summus, 1995.
- **Alegria: Entrega ao corpo e à vida.** São Paulo: Summus, 1997.
- **Uma vida para o corpo. Autobiografia de Alexander Lowen.** São Paulo: Summus, 2007.
- *O que é Análise Bioenergética.* Em: CLAUER, V. H. (Org.). **Múltiplos saberes em psicologia corporal: Análise Bioenergética (Volume 1).** Recife: Libertas, 2015.
- ; LOWEN, L. **Exercícios de Análise Bioenergética: Caminho para uma saúde vibrante.** São Paulo: Ágora, 1985.
- MATTHIESEN, S. Q. **A educação em Wilhelm Reich: da psicanálise à pedagogia econômico-sexual.** São Paulo: UNESP, 2005.
- **Organização Bibliográfica da Obra de Wilhelm Reich: base para o conhecimento em diferentes áreas do conhecimento.** São Paulo: Annablume/Fapesp, 2007.
- *Wilhelm Reich e a produção acadêmica brasileira entre 1979 e 2008.* **Psicol. cienc. prof.,** Brasília, v. 32, n. 1, p. 52-65, 2012. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 mar. 2016.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000100005>.

MOTA, M. V. S. **Princípios reichianos fundamentais para a educação: base para a formação do professor.** Tese de doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba / SP, 1999.

MÓYSES, M.H.F. **Sensibilização e conscientização corporal do professor: influência em seus saberes e suas práticas pedagógicas.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

NEIL, A. S. **Liberdade sem excesso.** São Paulo: IBRASA, 1976.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Trion, 1999.

OLIVEIRA, I. O. **Prazer! Reich! A base de uma educação livre.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

PENNA, J. C. *Este corpo, esta dor, esta fome: Notas sobre o testemunho hispano-americano.* Em: SELIGMANN-SILVA, M. (Org.). **História, Memória, Literatura. O testemunho na Era das Catástrofes.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

PIERRON, J. P. **Transmissão: Uma filosofia do testemunho.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

RAUTER, C. M. B. **A clínica, a sensibilidade e o conhecimento: Um diálogo entre as obras de Reich e Spinoza.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense, 2012.

REICH, W. **Materialismo Dialético e Psicanálise.** Lisboa, Portugal: Presença, 1977.

___ **A Revolução Sexual.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

___ **Psicologia de Massas do Fascismo.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

- ___ **Paixão de Juventude: Uma autobiografia 1897-1922.** São Paulo: Brasiliense, 1996.
- ___ **Análise de Caráter.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ___ **O Assassinato de Cristo.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ___ **Escuta, Zé-Ninguém!** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ___ **O Éter, Deus e o Diabo.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ___ **A Função do Orgasmo.** São Paulo: Brasiliense, 2004.
- ___ **A Biopatia do Câncer.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- RÖHR, F. **Educação e Espiritualidade: Contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.
- ___ (Org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade.** Recife: Editora da UFPE, 2012.
- ___ *Confiança – um conceito básico da Educação no Pensamento filosófico e pedagógico de Otto Friedrich Bollnow.* **EccoS – Ver. Cient.,** São Paulo, n.26, p.193-208, jul-dez, 2011.
- SAMPAIO, A. T. L. **Universo encantado do cuidado na autopoiese docente: uma viagem epistemológica transdisciplinar.** Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2009.
- SAMPAIO, Z. **Educação e Liberdade em Wilhelm Reich.** São Paulo: Perspectiva, 2007.
- SELIGMANN-SILVA, M. (Org.). **História, Memória, Literatura. O testemunho na Era das Catástrofes.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- ___ *Testemunhos e a Política da Memória: O tempo depois das catástrofes.* **Proj. História,** São Paulo, (30), p. 71-98, jun. 2005. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2255/1348>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

____ *Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas.* **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 65-82, 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652008000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 mar. 2016.
<<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652008000100005>>.

____ *O Local do Testemunho.* **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 3 – 20, jan. / jun. 2010. Disponível em:
<<http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/1894/1532>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

STOLKINER, J. **Abrindo-se aos Mistérios do Corpo: Seminários de Orgonomia.** Porto Alegre: Alcance, 2008.

SHARAF, M. **Fury on Earth.** New York: Da Cabo Press, 1983.

TONELLA, G. *Paradigmas da Análise Bioenergética no alvorecer do século XXI.*
In: *Revista Clínica do Instituto de Análise Bioenergética*, Recife, v.18, p. 33-80, 2008.

VILELA, E. *Do testemunho.* **Princípios: Revista de Filosofia.** Natal (RN), v. 19, n. 31 Janeiro/Junho de 2012, p. 141-179.

VOLPATO, L. R. R. *Biopolítica e a clínica em psicologia: uma discussão clínica a partir da análise bioenergética.* **Revista Reichiana.** São Paulo, v. 16, n.16, 2007, p. 10 – 21

WEIGAND, O. **O grounding na Análise Bioenergética: Uma proposta de atualização.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC de São Paulo, 2005.