

WILHELM REICH E A EDUCAÇÃO

Iracema Cerdán Galves¹, Odair Sass²

¹Aluna bolsista PIBIC/CNPq, ²Professor Orientador, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo

O presente trabalho apresenta o tema da educação anti-autoritária como uma possibilidade para a formação de indivíduos conscientes de sua própria existência e de seu papel social.

Como referência básica foi utilizada a teoria psicanalítica de Wilhelm Reich, que, apesar de sua importância, é pouco estudada na educação e menos ainda na formação de professores. Tal teoria toma como central a questão da neurose como uma doença social, considerando que a partir da educação seria possível a revolução social. Alguns exemplos de experiências educacionais anti-autoritária na sociedade soviética socialista são mencionados a fim de explicar o tema e discutir os impedimentos de sua realização na sociedade.

Palavras-chave: educação, Wilhelm Reich, revolução social, revolução sexual

Abstract:

This paper presents anti-authoritarian education as a possibility to develop individuals that are aware of their own existence as well as of the role they play in society. The psychoanalytical theory proposed by Wilhelm Reich was used as basic reference.

Keywords: education, Wilhelm Reich, social revolution, sexual revolution

WILHELM REICH

Wilhelm Reich era austríaco. Nasceu em 1897, na parte ocidental do império austro-húngaro, e faleceu em 1957, nos Estados Unidos. Estudou medicina, na Universidade de Viena aos 21 anos. Participando de encontros na própria universidade que discutiam o tema Sexologia e buscando materiais para seus estudos, conheceu Sigmund Freud, considerado o criador da Psicanálise. Em 1920, entrou para a Sociedade Psicanalítica de Viena e contribuiu com trabalhos, principalmente nas áreas de Biologia, Sexologia e Psicanálise.

Era psicoterapeuta e pesquisador, mas não se limitou a uma única área do conhecimento. Foi considerado o pai das psicoterapias corporais e interessava-se também pela política e a luta social, ingressando também no Partido Comunista alemão.

“Seu envolvimento com o Partido Comunista e suas posições teóricas discordantes de Freud logo o colocam em confronto direto com alguns dos psicanalistas do grupo próximo a este, na Associação Psicanalista de Viena. Enquanto isso, a tentativa de uma conciliação e de uma complementação das teorias da psicanálise e do materialismo dialético, assim como o desenvolvimento de suas hipóteses relativas à técnica terapêutica, cada vez mais o afastam de Freud e exigem a formulação de uma metodologia e de uma teoria próprias que dêem conta dos novos territórios por onde seu trabalho vai enveredando: a pesquisa sobre o funcionamento energético-corporal e o campo social” (SAMPAIO, 2007, p.2).

É expulso do Partido Comunista e da Associação Psicanalítica e vai para a Noruega. Em 1939, fixa residência nos Estados Unidos. Organiza o Organic Infant Research Center, cujo objetivo era pesquisar elementos para uma nova proposta

educacional a partir dos princípios da orgonomia¹, visando o funcionamento infantil saudável. Nesta época também começa a pensar a educação.

Sofre diversos problemas judiciais, como o de ser acusado por charlatanismo ao vender aparelhos criados por ele para a cura do câncer. Entretanto, conforme relata Ilse Ollendorff de Reich (1972), uma das esposas que teve, Wilhelm Reich pensava que se as leis estavam erradas ele as modificaria. Além disso, teve seus livros queimados por ordem judicial. É preso e morre na prisão, na Pensilvânia (EUA), vítima de um ataque cardíaco.

Além da teoria de Freud sobre a sexualidade e sua relevância para o desenvolvimento humano, Sampaio (2007) afirma que Reich se alimenta de diversos outros pensadores para compor sua teoria, entre eles: Rousseau, como citado anteriormente, Nietzsche (o homem como um ser degenerado) e Bergson (a vida e o desenvolvimento enquanto fluxo e criação).

Tratava a sexualidade como tudo aquilo que envolvesse as relações afetivas, comunicantes, pessoais, discordando de que a função dela fosse restrita ao coito; ou seja, o amor e a sexualidade eram imprescindíveis para a satisfação emocional. Discutiu a Revolução Sexual, acreditando que só seria possível uma revolução social, quando aquela acontecesse.

Reich via o individual e o social, o público e o privado, como aspectos que nunca se dissociavam. Assim, sobre a questão da revolução social e do desejo do povo em conquistá-la, afirma que o futuro da humanidade depende dessas pessoas, porém, elas não desejam assumir essa responsabilidade e permanecem fugindo. “Você já se teria livrado dos seus opressores há muito tempo se não tivesse aprovado a opressão, e lhe dado tantas vezes apoio direto” (REICH, 2007, p.20). Verifica-se, então, que o ser humano não está preparado para a autonomia, preferindo uma vida não-livre a assumir sua independência.

¹ Orgonomia estuda as funções básicas no campo energético, no biológico e no psíquico (SAMPAIO, 2007).

Desejava uma sociedade justa, em que as pessoas fossem felizes, autônomas e livres. Queria entender as motivações inconscientes que acarretam uma prática educativa repressora. Via os problemas humanos, como por exemplo, a neurose², como males que se originam fora do próprio indivíduo, vindo, por exemplo, da herança patriarcal ou da estrutura social capitalista. Por isso, seus objetivos em educação referem-se tanto à saúde, ou seja, à profilaxia da neurose, quanto aos campos social e político. Desta maneira, sua proposta combaterá a educação autoritária ou as intervenções excessivas. Defendia também que a sociedade é formada por indivíduos encorajados, relacionando-se e educando os demais.

A opressão sexual entra neste contexto também como uma maneira de produzir um indivíduo ajustado e submisso. “Primeiramente a criança se submete à estrutura autoritária familiar, preparando o caminho para o sistema autoritário geral. A formação da estrutura autoritária acontece durante e através do processo de inibição e ansiedade sexual” (KIGNEL, s/d, p. 39). Mas, o que fazer para que a população tome consciência de tudo isso e se impulse para uma transformação concreta?

PREOCUPAÇÕES COM A EDUCAÇÃO DE WILHELM REICH

Wilhelm Reich pensou em uma educação psicanalista que atendesse às questões e reflexões colocadas acima, porque, para ele, “a psicanálise encontrava-se em posição de informar um projeto de redução dos distúrbios emocionais em novas gerações pela eliminação ou diminuição dos procedimentos que os causam” (SAMPAIO, 2007, p.41) e, com base nessas noções de educação, Vera Schmidt³ organizou o Jardim Infantil-

² Reich via a neurose como uma “incapacidade para a descarga energética sexual saudável” (SAMPAIO, 2007, p. 9).

³ Vera Schmidt (1889-1937) foi psicanalista e educadora russa e uma das figuras líderes do movimento psicanalista na Rússia. Ela também foi oficialmente responsável pelo Jardim Infantil-Laboratório. Suas preocupações principais ficavam principalmente a psicanálise e a organização do sistema educacional coletivo. Assim, escreveu um livro *Educação Psicanalítica na Rússia Soviética*, baseado em suas experiências e observações no Lar de Crianças e citado extensivamente por Wilhelm Reich. Em 1930, após a Sociedade Psicanalítica Russa ser dissolvida, ela trabalhou na Academia de Ciências Pedagógicas

Laboratório, em Moscou, o qual foi visto como o principal modelo para outras experiências semelhantes no mundo⁴.

Wilhelm Reich defendia uma educação psicanalista com base numa pedagogia anti-autoritária. Afirmava que uma boa formação para a vida adulta se basearia numa educação que está a serviço do ser humano e não a serviço de uma determinada classe da sociedade. O relatório elaborado pelo Conselho Central dos Jardins de Infância de Berlim (1975, p. 83), por sua vez, informa que “a instalação de jardins infantis anti-autoritários é a conseqüência prática da tomada de consciência política. A realização das nossas concepções de educação não pode ter alcance duradouro a não ser que tenha em consideração o conjunto do processo social”.

Reich apontou quatro maneiras de educação infantil, partindo da relação entre frustração e satisfação pulsional – ou seja, a boa ou a má educação ocorrerá de acordo com o grau de frustração ou satisfação pulsional. A mais adequada é aquela em que existe a “ação educacional frustrante sem uma conseqüente inibição pulsional completa” (ALBERTINI, 1994, p. 61). Entretanto, existe aquela forma de educação em que a frustração é excessiva, propiciando alguns aspectos inibidores; outra, que é muito permissiva, gerando características de pouca capacidade de autoconcentração; e a última, em que a educação consiste em adotar uma postura permissiva seguida de frustração intensa e traumática, acarretando caracteres impulsivos no indivíduo. Desta forma, expressa a importância do processo educativo ser coerente, “isto é, a contenção externa, em vez de oscilar entre ausência e presença massiva, deve ser progressiva, contínua e consistente” (ALBERTINI, 1994, p. 62).

Até os 7 anos, mais ou menos, a criança forma sua personalidade – em função da construção da couraça do caráter⁵ –, sendo influenciada pelo meio familiar, entretanto,

e no Instituto Experimental de Defectologia.
([http://en.wikipedia.org/wiki/Vera_Schmidt_\(psychoanalyst\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Vera_Schmidt_(psychoanalyst)))

⁴ A análise desse modelo, tema principal do livro *Elementos para um pedagogia anti-autoritária* (1975), é desenvolvido pelo próprio Reich, por Vera Schmidt e pelo Conselho Central dos Jardins de infância de Berlim.

⁵ “O que sustenta o caráter é sua dinâmica atual, sua tarefa é ocultar a angústia e consumir a energia não descarregada. O indivíduo necessita desse mecanismo devido à sua impossibilidade de se entregar aos processos espontâneos da vida, em especial, à descarga orgástica” (SAMPAIO, 2007, p. 15).

sua forma definitiva será adquirida somente quando assume um papel no ambiente social, na adolescência.

A repressão dos instintos sexuais é importada pela sociedade através da educação, isto quer dizer que a educação que nos é oferecida não é determinada por uma necessidade interna do indivíduo, mas é uma determinação exterior, ou seja, “a supressão da sexualidade surgiu no desenvolvimento histórico, não tem origem biológica. Portanto, é possível criar uma cultura em que as crianças e adolescentes possuam liberdade sexual” (SAMPAIO, 2007, p.18).

Na infância, a sexualidade não está relacionada organicamente com a genitália, mas, por ser um fenômeno submetido a leis e biologicamente fundamentado, é algo natural e, desta maneira, suas manifestações devem ser encaradas também com naturalidade. Por isso, o trabalho no jardim de infância era orientado para a afirmação da sexualidade infantil.

“Facilitaremos o progresso harmonioso desse desenvolvimento complicado se o nosso trabalho tiver em conta as fases de organização pré-genitais que habitualmente só se manifestam de forma alusiva. Devemos saber ainda que cada etapa nesta via pode tornar-se o ponto de fixação de uma inibição do desenvolvimento que torne necessária a nossa intervenção e a nossa assistência” (SCHMIDT, 1975, p.20).

Assim, os impulsos sexuais eram julgados da mesma maneira que as outras necessidades corporais, como a fome ou a sede – “isso evitava a necessidade do segredo, aumentava a confiança das crianças nas educadoras, favorecia a sua adaptação real, fornecendo assim uma sólida base para o desenvolvimento geral” (REICH, 1975b, p.48). Para que uma pessoa consiga ensinar uma criança a lidar bem com sua sexualidade é muito importante que conheça o amor por experiência própria.

EXPERIÊNCIAS DE UMA EDUCAÇÃO ANTI-AUTORITÁRIA:

1) JARDIM DE INFÂNCIA EXPERIMENTAL

a) *Localização e vínculos:* O Jardim de Infância Experimental foi fundado em 19 de agosto de 1921 e estava ligado ao Instituto de Neuropsicologia de Moscou. A princípio, obteve financiamento do Comissariado do Povo para a Instrução Pública. Sua organização era coletiva e estava baseado em princípios não-autoritários.

b) *Alunos:* O trabalho foi iniciado com 30 crianças de 1 a 5 anos, divididas em subgrupos de acordo com a idade; elas provinham de famílias de diversos níveis sociais (desde a classe operária até círculos intelectuais). Seis educadoras ficavam com os alunos por cinco horas e uma hora extra para a preparação do trabalho.

c) *Recursos:* Cada grupo de crianças ocupava dois quartos do local: um era o dormitório e o outro, o local das atividades. Havia também um quarto isolado destinado aos doentes.

d) *Educadores:* Desenvolviam seus trabalhos, como cuidados físicos e pedagógicos, revezando-se de seis em seis horas.

Era considerado essencial que o educador mantivesse seu bom estado emocional, pois permitiria um contato sensível e sintonizado com a criança. Assim, as educadoras do instituto não puniam as crianças e os julgamentos sempre ocorriam sobre a atitude, nunca sobre a pessoa. Elas também não podiam expressar seus afetos, violentamente, com abraços e beijos, pois estas atitudes eram consideradas a expressão da sexualidade insatisfeita das mesmas e, por outro lado, Reich (1975b, p. 46) acreditava que *se* “se abandonarem as medidas disciplinares e o juízo moral, desaparece a razão para fazer esquecer com beijos o mal produzido com pancadas”. Por outro lado, é interessante “o treinamento de pais e educadores em intervenções educacionais-terapêuticas no que chama de primeiros socorros orgonômicos” (ALBERTINI, 1994, p. 77), como por exemplo, o toque corporal como meio de evitar a cronificação de bloqueios.

A prevenção das perturbações psíquicas é muito importante e por isso aconselhava-se uma re-educação da vida sexual das pessoas, ou seja, para que os

educadores pudessem libertar-se de seus próprios preconceitos (causados por sua educação) aconselhava-se fazer análise, com o objetivo de não os passarem aos alunos. Além disso, tornava-se necessário que fossem capazes de reconhecer as rejeições do inconsciente da criança, interpretando-as e distinguindo-as das manifestações conscientes, que dariam suporte para que ela as conseguisse dominar.

“Está claro que a maioria dos adultos não saberá como reagir, ou reagirá de maneira inadequada, diante das situações que surgirão em um ambiente afirmativo à sexualidade e à autonomia. Pessoas que cresceram sob a orientação anti-sexual e autoritária não têm facilidade para aceitar as manifestações instintuais infantis, tampouco sabem lidar com crianças sem causar nelas a expectativa de aprovação. É imprescindível, portanto, a reestruturação dos próprios professores para que estes abracem verdadeiramente o novo sistema” (SAMPAIO, 2007, p.49).

e) *Atividades*: A partir da observação da criança o educador realizará seu trabalho pedagógico, usando o comportamento dela para a elaboração das mesmas. O

“princípio da adaptação do material à necessidade, em lugar da adaptação inversa, está de perfeito acordo com as concepções essenciais da economia sexual e aplica-se a toda a vida social. (...) Este princípio da economia sexual (...) é o oposto do princípio moral autoritário utilizado nas escolas Montessori⁶, onde as crianças devem, por assim dizer, adaptar-se a um material preestabelecido” (REICH, 1975b, p. 47).

Três tarefas eram consideradas essenciais para serem realizadas com os alunos (SCHMIDT, 1975, p. 22): 1ª. adaptação progressiva às exigências da realidade; 2ª.

⁶ Segundo Bull, *et. al.* (1984, p. 41), Maria Montessori acreditava que a liberdade tinha “como limite o interesse coletivo e como forma a educação das maneiras e dos gestos” e que a criança adquiria o hábito da disciplina. Entretanto, essa disciplina, que era considerado algo consciente, deveria ser alcançada pelo próprio aluno e nunca ser algo imposto por um educador.

controle das funções de excreção; e 3ª. facilitar a sublimação das tendências pulsionais infantis.

Considerava-se também que para a educação ser eficaz haveria três condições (SCHMIDT, 1975, p. 22): estabelecimento de vínculo entre o educador e a criança; o crescimento da criança numa comunidade de crianças da mesma idade; e o estabelecimento de condições exteriores favoráveis, da criação de um ambiente que seja sã, do ponto de vista pedagógico.

O ambiente era adaptado as necessidades e à idade das crianças. Assim, estavam livres para realizar qualquer atividade motora que desejassem – como, por exemplo, correr ou gritar –, pois acreditavam que “o livre exercício dos impulsos é a condição para a sua sublimação, e, portanto, do seu uso cultural; enquanto a sua inibição, provocando o recalamento, impede a respectiva sublimação” (REICH, 1975b, p. 49).

Trabalhos com as necessidades orgânicas e também para uma melhor adaptação social eram considerados de grande importância. Aqueles que visavam à adaptação social eram realizados de diversas maneiras: as obrigações sociais em que as crianças eram submetidas eram determinadas pela vida cotidiana delas mesmas (não devido àquilo que um adulto julgava ser correto); e caso o educador acreditar que algo fosse essencial, lhes era sugerido juntamente com uma explicação. Desta maneira, ia-se desenvolvendo nelas a confiança e o sentimento de independência, características essenciais para a vida em sociedade fora da escola.

Nesta idade, as crianças ainda são regidas pelo princípio do prazer e não levam em consideração as exigências da realidade. Nesse sentido, o jardim infantil pretende ensiná-las a entender pouco a pouco o significado das condições reais do mundo exterior, estimulando-as a superar e substituir esse princípio pelo da realidade.

Apesar de todo o trabalho desenvolvido (e explicado acima), a comunidade onde a escola estava inserida não via com bons olhos os princípios que norteavam a educação destes alunos e, por isso, foi formada uma comissão para avaliar o trabalho: um pediatra, um pedagogo, um psicólogo e um representante do Comissariado. O psicólogo criticou o trabalho (enquanto que os outros profissionais se posicionaram

favoravelmente) e o jardim de infância perdeu o financiamento. Contudo, a Confederação alemã e russa dos mineiros tomou essa responsabilidade para si e a escola pôde continuar funcionando, mas com um número reduzido de alunos. Porém, devido a tantos inquéritos e a falta de apoio oficial, o Jardim Infantil viu-se obrigado a interromper suas atividades depois de 3 anos de tê-las iniciado.

2) JARDIM INFANTIL DE CHARLOTTENBURG

Outra experiência a ser citada é a do Jardim Infantil (kinderladen) de Charlottenburg I, de Berlim. Orientada pelo modelo de Schmidt. Por ser uma experiência socialista, havia um caráter político muito evidente na educação (com relação à conscientização e luta de classes), no entanto, defendia-se que o trabalho não deveria estar orientado diretamente sobre este caráter. Na educação infantil, por exemplo, esta prática pode ser desenvolvida de várias maneiras: como o domínio do jogo, do estudo e do trabalho coletivo infantil.

Ali, conflitos e agressões com os demais eram vistos como um fenômeno importante, uma forma de lidar com a realidade. Acreditavam que quando a criança não demonstrava tais conflitos ou agressões, muito provavelmente era indício que os usou contra si, em outras ocasiões e agora os estava recalçando. No entanto, acreditava-se que as crianças não deveriam gozar de uma liberdade caótica, mas de uma ordem racional, que possibilitaria a satisfação de suas necessidades em harmonia.

“A liberdade caótica conduz a ações desprovidas de qualquer finalidade, a agressões difusas que não encontram sobre quem ou quem se descarregar. As crianças crescem em condições que não encontraram na realidade e, além disso, são lançadas para uma fixação aos pais que é precisamente o que queremos evitar” (CONSELHO CENTRAL DOS JARDINS DE INFÂNCIA DE BERLIM, 1975, p. 92).

Da mesma forma, os jogos têm importante função: “de transformar as experiências da realidade de maneira a poderem dominá-la” (CONSELHO CENTRAL DOS JARDINS DE INFÂNCIA DE BERLIM, 1975, p. 97).

Assim como a experiência de Vera Schmidt, nesta escola a manifestação da sexualidade era encarada como algo natural e o comportamento dos alunos era observado para que os educadores percebessem seus centros de interesse; com esta finalidade, realizavam um dossiê para cada criança.

Apesar de essas experiências não terem durado tempo suficiente para que se tornassem referência como um modelo educacional que realmente atingisse os objetivos a que se propuseram, elas parecem ser bem interessantes no sentido de tratar de aspectos do ser humano que normalmente são tidos como secundários, possibilitando uma formação holística do indivíduo. No entanto, a sociedade daquela época e até mesmo a nossa (de quase um século depois) não está preparada para esse tipo de educação, tanto com relação à maneira como a liberdade é desenvolvida com a criança, quanto a forma como a sexualidade é abordada – neste caso, principalmente, porque o recalçamento dos pais e da própria sociedade pode ser um grande empecilho.

Um fato que aconteceu comigo⁷ numa escola de educação infantil em que dava aula e que não foi bem trabalhado em virtude do recalçamento sexual de nossa sociedade, foi um desenho (com cenas de um casal em diversas posições sexuais) realizado por uma aluna de 6 anos. Nesta situação, os pais da criança, quando chamados para conversar, como uma tentativa de decidir em conjunto a melhor maneira de se trabalhar a situação, negaram a atitude da filha, alegando que ela não poderia ter tido conhecimento do conteúdo presente no desenho e que aquilo era má influência da escola. Houve um conflito do pai da criança com a escola, com ameaça de retirá-la do estabelecimento de ensino, e muito sofrimento por parte da mãe, que chorava na frente da filha. Desta maneira, optou-se por não se falar mais no assunto e, muito menos, trabalhá-lo em sala de aula. Aparentemente, o caso foi resolvido, mas qual foi a “lição”

⁷ Trabalhei como professora de Educação Infantil por 3 anos numa escola de pequeno porte na cidade de São Paulo.

sobre sexualidade humana ensinada a esta criança? Devemos tomar cuidado com o currículo oculto – que “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2005, p.78) –, pois com ele aprende-se atitudes, comportamentos, valores e orientações inconscientemente, contribuindo para a formação do indivíduo.

“A repressão à sexualidade infantil, em termos psicanalíticos, não consiste apenas em coibir os jogos sexuais genitais, mas em bloquear praticamente toda a vida instintual da criança. As manifestações de vida da criança são sacrificadas em prol de uma educação cujo objetivo é criar indivíduos dóceis e obedientes” (SAMPAIO, 2007, p.25).

Isso tudo porque vivemos numa sociedade patriarcal e para mantê-la é necessário um sistema repressor.

Reich afirma que aqueles que puderam experimentar a sexualidade livremente conseguem lutar por sua felicidade e seu autogoverno, ou seja, a falta de liberdade forma adultos submissos, fomentando o medo da autoridade no sujeito pertencente à massa.

Reich faz alguns questionamentos importantes que continuam nos fazendo refletir até hoje:

“Será que o homem, ao contrário do que gostaríamos de crer, não está mesmo capacitado para a autonomia? Ou, se o homem pode e deve ser livre, algo acontece entre seu nascimento e sua maturidade para que renuncie à liberdade, e procure a tutela. Em que medida a educação está envolvida neste processo?” (SAMPAIO, 2007, p. XVII).

Esses dados nos remetem a uma melhor reflexão acerca de uma educação ideal, indagação feita por muitos pensadores dessa área. O que particularmente acredito é que todos os métodos têm vantagens e desvantagens, dependendo de como é abordado e

trabalhado, e o que leva à preferência de um, são fatores próprios à pessoa, bem como sua visão de homem, mundo e a corrente filosófica que segue.

CONCLUSÃO

É de se estranhar que Wilhelm Reich, apesar de seus estudos e das experiências que estimulou na educação, não seja uma referência, como o é Freud, por exemplo, e que suas contribuições não sejam aplicáveis na área. É lamentável que a sociedade hoje comporte-se como no início do século passado e ainda encare a sexualidade como um tabu, resistindo a grandes contribuições como a de Reich, porque se suas obras fossem mais estudadas haveria uma maior possibilidade de acrescentar, ao menos alguns aspectos positivos delas, na prática educativa atualmente. Como por exemplo, utilizar bancos de areia para a criança brincar e descarregar energia sexual a um fim lúdico e sadio; deixarem com que a criança esteja mais livre para realizar atividades motoras que lhe apeteçam com o intuito de evitar o recalçamento e formar indivíduos menos inibidos; permitir que organizem suas próprias atividades; ou mesmo, integrar tarefas manuais e intelectuais. Da mesma forma, os jogos têm importante função, a de preparar o sujeito a experiências da realidade a fim de capacitá-lo a modificarem-nas e dominá-las.

Um fator que destaco como importantíssimo na sociedade, e que Reich pode ajudar a desmistificar, é a revisão da maneira como a sexualidade humana é encarada. Digo isso porque o ato sexual está cada vez mais explícito e banalizado, haja vista as letras de músicas de funk carioca ou as cenas nas novelas, que são temas para pessoas de qualquer idade cantar, dançar (com gestos obscenos) ou conversar. Apesar deste fato, as pessoas não reconhecem atitudes da descoberta sexual da criança como algo natural, formando crianças (futuros adultos) reprimidas, presas e sem autonomia.

Podemos comprovar esse argumento perguntando para muitos professores de escolas infantis a reação dos pais ou deles próprios quando se deparam com uma criança abaixando a calça ou pedindo para ver o outro nu, ou mesmo brincando de namorados. Em muitas escolas hoje há a orientação sexual no programa (em virtude da necessidade

ou sugestão dos temas transversais), mas como é trabalhado? Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), coloca-se que os trabalhos envolvendo a sexualidade aumentaram nas escolas a partir da década de 1980 devido à grande preocupação com o crescimento de gravidez precoce indesejada e o risco de contração de doenças sexualmente transmissíveis. Portanto, este tema na escola tem como principal objetivo a promoção da saúde de crianças e adolescentes, mas também visa contribuir para uma vivência sadia de sua sexualidade.

Verifica-se que houve avanços, como a aceitação da sexualidade da criança, mas ainda há muito que fazer e conquistar.

Referências Bibliográficas

ALBERTINI, Paulo. **Reich: história das idéias e formulações para a educação**. São Paulo: Agora, 1994, p. 57-77.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural: orientação sexual**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BULL, Márcia; BURKINSKI, Pércio; SLEPETYS, Ruta; TESTA, Maristela March. Revendo os caminhos montessorianos. In: CHAMADOIRA, Luiz Carlos Netto. **Educação Integral pela Trilogia analítica**. São Paulo: Próton, 1984, p. 37-50.

CONSELHO CENTRAL DOS JARDINS DE INFÂNCIA SOCIALISTAS DE BERLIM. Acta da fundação do Kinderladen de Schöneberg. In: **Elementos para um pedagogia anti-autoritária**. Porto: Publicações Escorpião, 1975, p. 81-87.

_____. Da educação anti-autoritária à educação socialista. In: **Elementos para um pedagogia anti-autoritária**. Porto: Publicações Escorpião, 1975, p.141-165.

_____. O funcionamento dos Jardins Infantis de Berlim. In: **Elementos para um pedagogia anti-autoritária**. Porto: Publicações Escorpião, 1975, p.89-140.

KIGNEL, Rubens. Wilhelm Reich – a clínica do homem encouraçado. In: **Viver Mente e Cérebro**. Memória da Psicanálise n. 6, Duetto, s/d.

REICH, Ilse Ollendorff de. **Wilhelm Reich uma biografia personal**. Buenos Aires: Granica, 1972.

REICH, W. **Escute, Zé-ninguém!** 2ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Materialismo Dialéctico e Psicanálise**. Lisboa: Presença, 1975a.

_____. Os jardins de infância na Rússia soviética. In: **Elementos para um pedagogia anti-autoritária**. Porto: Publicações Escorpião, 1975b, p.39-52.

SAMPAIO, Zeca. **Educação e Liberdade em Wilhelm Reich**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SCHMIDT, Vera. Educação psicanalítica na Rússia soviética. In: **Elementos para um pedagogia anti-autoritária**. Porto: Publicações Escorpião, 1975, p.15-35.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Summerhill. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Summerhill>. Acesso em: 07 dez. 2007.

Vera Schmidt. Disponível em [http://en.wikipedia.org/wiki/Vera_Schmidt_\(psychoanalyst\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Vera_Schmidt_(psychoanalyst)). Acesso em: 10 abr. 2008.

Iracema Cérdan Galves

Endereço eletrônico: iracema.cerdan@gmail.com

Base de pesquisa: Educação: História, Política e Sociedade

Endereço postal: Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Rua Monte Alegre, 984, Perdizes - São Paulo – SP, CEP: 05014-901