



A POTENCIALIZAÇÃO POLÍTICA COMO TERRITÓRIO DA AUTONOMIA: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO.

KIRST, Patrícia Argôllo Gomes¹
GUEDES, Francisco²

Eixo Temático: Práticas de Inclusão Escolar.
Modalidade de Apresentação: Comunicação Oral.

O presente artigo tem como finalidade discutir dentro da prática de inclusão escolar uma experiência que propôs a potencialização política dos alunos por via da constituição de representantes de turma com o intuito de intervir sobre a construção da autonomia, tomada como significante, dentro da Escola. Por outro lado, propomos a forma de atuação específica do psicólogo na construção de um espaço democrático que é o terreno fértil para uma inclusão que não aumente a exclusão, mas sim que seja um instrumento de transformação tanto pessoal como coletiva.

Palavras chave: Inclusão, Psicologia, Autonomia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo colocar em pauta dentro do tema práticas de inclusão escolar uma experiência que propôs a potencialização política e a inclusão do debate do que os coletivos são capazes. Por outro lado, do que nós psicólogos somos capazes em nossas práticas de sustentação à cidadania e inclusão principalmente das capacidades dos grupos como principal afirmação de que a inclusão está ligada a reflexões do que é mesmo saúde e normalidade. Assim estamos aqui dispostos a operar em uma lógica onde a doença está na falta de capacidade de agir, de construir algo com sentido para nosso desejo enquanto comunidade Escolar.

Não estamos preterindo tecnologias específicas para minorias, mas nosso esforço é, através de nosso relato, visibilizar um campo de afetação e implicação de nossas ações pela construção de uma sociedade onde as instituições possam viver ambientes democráticos e, por vezes, instituintes.

Neste pequeno escrito, expõe-se um breve relato de uma observação e intervenção que está em curso neste primeiro semestre de 2011 em uma escola municipal de ensino fundamental da grande Porto Alegre por intermédio da nossa atividade enquanto consultor no SAPPE (Serviço de Pesquisa em Psicologia

¹ Dra. Informática na Educação –PPGIE/UFRGS, Mestre em Psicologia Social e Institucional, Docente da Graduação em Psicologia/ULBRA Guaíba, Coordenadora da Especialização em Psicologia Social-ESADE E Sócia Gerente da Nexus Desenvolvimento Institucional. Contato:pgomes.voy@terra.com.br

² Aluno da graduação em Psicologia da ULBRA de Guaíba. Estagiário do SAPPE/ULBRA-Guaíba.



Escolar) da ULBRA de Guaíba. A partir deste relato, se discute uma das atividades propostas, a de representantes de turma, para então, a partir desta, afirmar que a inclusão deve ser pensada como a construção de espaços de debate, de diferença e de afirmação de direitos para todo o coletivo de uma instituição.

Entretanto, gostaríamos de explicar a forma do texto. Optamos por não usar nenhum conceito conhecido da psicologia, salvo *significante*³, que tem um uso bem restrito e que será explicado e mecanismos de produção de verdade, que é um conceito de Michel Foucault (2006)⁴. De fato, estamos coerentes pois um é conceito da Lingüística e da Psicanálise e outro da Filosofia. Explicaremos o intuito desta modalidade.

Queremos propor um Plano de Imanência singular. Um conjunto tal de conceitos que criem entre si apoio para explicar uma idéia, ou ainda dar forma às pequenas e precárias verdades que construímos com nossa prática. Tal como nos traduz Cláudio Ulpiano (1995) sobre a verdade em Espinoza:

Um exemplo — para ficar bem claro o que estou dizendo — é o exemplo clássico do Espinoza, quando ele coloca que a razão, que a *questão* da **razão** é a VERDADE. Mas a verdade, para a razão espinozista, nem é um objeto nem uma finalidade; ou seja, a razão não teria como finalidade encontrar fora dela o objeto verdade. A verdade não é um objeto — é uma operação permanente da razão.

Pois que uma operação permanente da razão pressupõe um desejo que esta realize. A verdade é, pois, resultado de um desejo, de uma pergunta, e não um objeto para ser descoberto. Se a razão não tem como finalidade encontrar a verdade fora dela, a verdade será algo que a razão possa inteligir e, evidentemente, suportar.

Essa é nossa preocupação. Estamos de acordo em que usar conceitos desgastados somente aumenta o efeito babel dos debatedores da Psicologia. Propomos um plano próprio, explicando de forma sucinta, é verdade, os conceitos usados e colocaremos nas referências bibliográficas os textos realmente referentes e sua utilização deve ser um ponto de partida, um posicionamento para o leitor entender de que lugar pretendemos falar.

Da mesma forma que Espinoza, estamos cientes que esta forma de proceder

³ C.f. ANDRÉS, 1998 e NASIO, 1997. p. 111 e segs.

⁴ De fato, dever-se-ia dizer “mecanismo de poder”. Queremos no referir a que “cada sociedade tem seu regime de verdade...” (FOUCAULT, 2006. Pág 12). Este regime de verdade, pode ser pensado como uma “política de verdade” que funciona para justificar uma prática. Esta “verdade” não poderia existir sem relação com o poder.



corre o risco de apresentar uma “verdade” sobre o trabalho realizado que seja limitada pela própria construção feita. Preferimos correr este risco desta vez a escrever uma colagem de conceitos mais ou menos aceitos e não escrever de forma autêntica nossa prática. Não se trata, portanto, de estabelecer um posicionamento “único”, ou “melhor”, mas contribuir para o debate sobre inclusão de uma forma que, a nosso ver, se faz necessária.

DO MAPEAMENTO.

Nosso trabalho iniciou com uma observação que se define por um olhar a todos os pontos de potência de realizações na instituição e pontos de atrito no discurso, além de uma análise da demanda⁵ da instituição. Nosso desejo está justamente na nossa técnica que pode ser observada na forma com que conduzimos as observações, sobretudo nas perguntas.

Os *pontos de potência* são aqueles lugares em que se pode realizar alguma modificação, alguma construção de acesso ao novo ou algo que, pelo seu efeito, seja uma luz que garanta a visibilidade do nosso trabalho o que certamente conta para que a instituição continue a acreditar no processo (ainda que ela não saiba que processo é este). Um bom exemplo disso foi o trabalho de uma professora de matemática que realizou uma pesquisa quantitativa na comunidade e levantou uma série de dados relevantes utilizando os alunos da oitava série. Este movimento certamente é um ponto de potência que pode ser trabalhado em alguma intervenção com vistas a instrumentalização do campo da auto-análise. Acompanhamos este trabalho na feira da escola⁶ aonde foram demonstrados os resultados com gráficos e outras formas de exposição. Poderíamos citar também: a banda da escola, o laboratório de informática (que estava inativo) este ou aquele membro da equipe diretiva ou professores que pareciam demonstrar confiança no nosso trabalho, seja pelo nosso carisma, ou por uma suposição de saber, etc.

Os *pontos de atrito no discurso* é a observação sobre os mecanismos de produção de verdade da instituição. Toda vez que aparecia algum problema simplesmente se questionava as ações até o ponto aonde o discurso encontrava

⁵ C.f. SARAIVA *et al* (2007). Especialmente sobre a diferença entre oferta e demanda.

⁶ Tratava-se de uma feira em que todas as séries apresentavam algum tema e era aberto à comunidade.



uma resistência.

Na análise da demanda feita por nós, logo na chegada à escola fomos indagados a realizar algum trabalho em duas turmas de “repetentes”. Esta seria a encomenda. Nos a recusamos. Neste momento, é preciso deixar claro que quando se circunscreve um lugar onde um grupo é decalcado de seu coletivo temos um pedido de exclusão, mesmo com as melhores intenções. A questão da diferença deve ser mantida e, para ser trabalhada de forma a multiplicar pontos de vista, sua operação é no campo social do qual ela se forma como tal. A uniformidade de performances sim por nós é vista como de certo modo patológica.

Contudo, após a observação de diversas turmas, perguntamos ‘por que as turmas de repetentes recebiam o conteúdo da mesma forma das outras turmas regulares?’ ‘Alguém perguntou se os problemas de disciplina estavam relacionados com o desinteresse na forma com que o conteúdo era passado?’ Foi-me explicado que os professores tinham a mesma didática para todas as turmas desconsiderando a diferença de idade. Perguntei então de quem seria a responsabilidade de alertar aos mestres de que talvez muito dos problemas de disciplina se deviam a forma como os conteúdos eram passados. Explicaram-me que este é o papel do supervisor escolar, mas que não havia reuniões para a supervisão, pois a secretaria do município não ‘deixava’. A escola não tinha *autonomia*.

Em uma atividade com alunos surge uma proposta interessante: “Por que não tem um grêmio estudantil aqui?” Devolvemos a pergunta e a resposta foi: “porque os professores não iriam deixar!” Nova devolução: “alguém já perguntou se pode ser feito?” Silêncio óbvio dentro da sala. A partir deste momento começamos a elaborar o que seria uma das nossas propostas de atuação na escola: a criação de um grêmio estudantil que se modificou para a construção dos representantes de turma na escola.

Justamente quando começamos a perguntar para a equipe diretiva sobre o por quê não havia representação estudantil na escola, houve o temor de que a cidade era pequena “diferente do Estado” (?) e que havia muita politicagem. A escola poderia ser palco de disputas eleitorais e isto me foi passado como algo a ser temido. Não havia, portanto, *autonomia* das disputas políticas da comunidade dentro da escola. Havia este temor que algo indesejado, desagradável, estava fora da escola e que não se queria dentro.



A orientação e a supervisão faziam freqüentemente um o trabalho de outro criando um caos organizacional na instituição aonde todos deveriam apagar algum “incêndio” que aparecia durante o dia. As funções não tinham *autonomia* entre si.

Os *pontos de atrito do discurso*, então, são estes lugares da fala que esbarram em uma barreira que não está lá e nunca esteve, mas é dita como se lá estivesse: ali o desejo mora mas é despotencializado. Ela funciona como um significante que ordena toda a estrutura de funcionamento subjetivo da escola e serve como desculpa da mesma forma. Neste caso específico, parecia que o significante *autonomia* cumpria esta função. Este era o ponto de atrito no discurso aonde centramos nossa intervenção⁷.

Após este período de observação, propusemos cinco frentes de trabalho, da qual explicaremos apenas a de representantes de turma, para intervir sobre esta parte do mecanismo de produção de verdade que chamaremos pelo significante “autonomia”. Deixamos claro que este mecanismo de subjetivação não pode ser territorializado. Está muito mais para um lugar da onde surgem efeitos como resistência, problemas de disciplina, confusão de papéis, mas também de ótimas iniciativas como a pesquisa sobre a comunidade escolar, etc. A intervenção com base na autonomia é uma tentativa de, em movimentar este ponto de atrito, intervir sobre este lugar gerador de efeitos de passividade e de crenças mal estabelecidas, pois o ponto de atrito é também o horizonte deste mecanismo.

DA ATIVIDADE DE REPRESENTANTES DE TURMA.

Esta atividade modificou-se de uma proposta, de certa forma dos alunos, da criação de um Grêmio Estudantil. Isto se deveu a uma sugestão de uma professora em reunião. Ela sugeriu que a observação de apenas uma turma não seria suficiente para determinar uma demanda por um Grêmio Estudantil e que, no julgamento dela, não havia o preparo da escola para um acontecimento deste porte. Tivemos de aceitar sua sugestão de trabalhar, “quem sabe” ela disse, com os líderes de turma antes o que nos pareceu sensato. Após trabalharmos com os então líderes de turma

⁷ Claro deve estar que a escola temia perseguições: a direção temia perder sua função gratificada; professores temiam ser transferidos para lugares considerados piores, etc. No entanto, não havia um planejamento de nenhuma estratégia para enfrentar esta situação. Era apagar o incêndio causado por esta situação sem apelação.



ao final daquele ano, propusemos para o início deste que modificássemos o nome desta função para “representantes de turma”, em busca de uma construção de representação mais do que de liderança, e que faríamos a atividade desde a escolha destes atores.

A escolha do representante de turma seria feita pelo critério democrático. Mas não direto. Se crianças não podem votar é justamente pelo motivo que ainda merecem tutela (dos pais, dos professores, etc). Portanto, a escolha dos representantes de turma vai ser tutelada pelo coordenador da atividade de escolha, respeitando as diferenças entre as idades (quanto mais velho, menos tutela). Como exemplo da atividade, utilizaremos o modelo de maior tutela, o sexto ano do ensino fundamental, e explicaremos o modelo de retirada gradual de tutela nas outras séries.

A primeira aplicação da tarefa tinha como planejamento a utilização do quadro negro o que se tornou de difícil execução e, então, optamos por usar o projetor ligado a um computador e tabelas com os nomes dos alunos. Perguntávamos à turma que nomeassem as características de um representante ideal. Se a turma era de séries iniciais da área por atividades (o que equivale do sexto ano até a oitava série⁸) a discussão era mais dirigida e auxiliada, se próxima à oitava série, menos. A tabela, como exemplo, poderia ser feita desta forma:

	Responsável	Pontual	Criativo	Expressivo	Disponível
Aluno					
Aluno					

Que fique claro que a turma escolheria as características. Poderiam ser de cinco até nove. Após pedia-se dois votos por aluno em cada característica. O aluno não poderia votar em si mesmo nem votar duas vezes em um mesmo colega num mesmo item. Poderia sim votar apenas uma vez por característica ou não votar e poderia repetir o voto em outra característica.

No exemplo citado, marcam-se os dois alunos mais votados em cada item. Se havia mais de dois empatados, marcavam-se ambos. No sexto ano e na sexta série os alunos que obtivessem votação expressiva (ou seja que estivessem marcados

⁸ Nesta escola a uma transição para o novo modelo de séries. O sexto ano equivale à antiga quinta série. Na medida que este sexto ano chegar ao nono (o que seria equivalente à oitava série) toda a escola já estará no novo modelo.



como vencedores nos itens) eram eleitos representantes de turma. Se houvesse mais de dois, realizava-se um segundo turno com votação direta. Cada turma deveria ter dois representantes. Na sétima e oitava série realizava-se eleição direta com os candidatos mais votados em cada item. Cada turma teve sua particularidade: às vezes algum aluno bem votado desistia da disputa, ou então havia apenas três alunos que tiveram votação expressiva em mais de dois itens (pois algumas turmas tiveram oito ou nove itens) então, utilizava-se o bom senso para propor a votação direta.

Assim foi realizada a tarefa de escolha. Após esta atividade, iniciaram-se os encontros com os representantes de turma em turnos inversos, de forma semanal e separando sexto ano e sexta série, em um grupo e sétima e oitava série em outro. Existiam três possibilidades de atuação deste grupo recém formado: auxílio no recreio das séries iniciais por via de uma capacitação com intuito de dirigir este espaço com atividades lúdicas, de jogos e de brincadeiras; a escolha do repertório a ser tocado no recreio das turmas da área por atividade; e a composição de um grupo de trabalho para a formação de uma página no Wikipedia da escola.

Dentro destes encontros perguntou-se aos representantes outras possibilidades de atuação dos representantes de turma. Desta proposta surgiram três novas frentes de trabalho: uma gincana para a arrecadação de materiais recicláveis; uma campanha anti-bullying; e uma campanha pela racionalidade da comida na hora da merenda. Deve-se notar que o trabalho está em andamento e que podem surgir outras frentes, algumas podem apagar-se e/ou modificarem-se.

O grupo dos representantes de turma está bem solidificado e já está atuando.

CONCLUSÃO: DO (IN)VISÍVEL DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO.

A atividade de escolha dos representantes de turma pode ser documentada, vista, fotografada, descrita, explicada, etc. Era também uma forma de movimentar a escola em torno de uma atividade promovida por nós do SAPPE. Desta forma, a atuação do psicólogo poderia ser “vista” por todos os atores do local. De forma bem simples, se perguntássemos para estes atores “qual é o papel do psicólogo nesta escola?” Responder-se-ia que era realizar a escolha dos representantes de turma e de reunir-se com estes.



Entretanto, esta atividade poderia ser realizada por qualquer profissional de qualquer área dentro da escola. Bastaria apenas uma capacitação para tanto. De fato, nosso trabalho pode ser “visto” mas ele atua em uma região de difícil acesso que são os mecanismos de produção de verdade que nesta escola manifestava-se como um anseio por autonomia.

A própria constituição de representantes de turma era uma pontuação na construção de formas democráticas dentro da escola. Era, por assim dizer, a construção de uma autonomia que tanto perseguia a todos neste espaço. A nossa atuação não era de formar um grupo de representantes de turma, mas sim intervir sobre o significante autonomia de forma a mostrar que esta só pode ser alcançada a partir de um processo que envolve mudança nas práticas cotidianas. No caso específico desta escola, trata-se de demonstrar que autonomia se conquista. Por isso perguntamos aos representantes como estes gostariam de exercer a representação. A autonomia não poderia ser dada aos alunos, mas sim constituída de tal forma que os alunos se tornassem sujeitos deste personagem que é o representante de turma. A nossa contribuição neste espaço foi a de mapear a necessidade de demonstrar que a falta de autonomia não pode servir de explicação para uma inibição, mas sim como um objetivo que deve ser construído por todo o coletivo.

Desta forma, o mecanismo que constitui engessamento da instituição é pontuado no processo de intervenção que para ser verdadeiramente psicológica deve incidir sobre esta de forma não alienada, ou seja, não somente contando que a intervenção por si só possa modificar uma prática constituída. A intervenção psicológica deve sempre incidir sobre o mecanismo de produção de verdade e a escuta deste mecanismo é algo que somente um psicólogo é treinado para fazer. Nada é mais específico para a psicologia do que a possibilidade de escuta dentro de um discurso e de que existe um sujeito por traz dela. E nada é mais necessário à inclusão que a construção de práticas democráticas autônomas dentro das instituições.

Enfim para que seja possível uma Escola para todos temos de potencializar que a comunidade pergunte-se sobre seus próprios limites alimentando movimentos de problematização e de surpresa como o caso das três atividades que surgiram através dos representantes. Para ficar mais claro; nos convencem de que os cegos



não enxergam, e poderíamos perguntar; o que é ver? Incluir é dar voz à polifonia, a contradição a colocar em cheque por que afinal estamos assim? Quem nos impede? Assim, caminharíamos do nosso jeito e as rampas de acesso estariam no exercício de interpretar o outro como a chave para desejarmos a mudança no mundo, em nós mesmos e nossas salas de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉS, M. **Significante**. In KAUFFMAN, P. **Dicionário Enciclopédico de Psicanálise**. Rio de Janeiro: JZE, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

NASIO, Juan David. **Lições Sobre os Sete Conceitos Cruciais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: JZE, 1997.

SARAIVA et al. In **Anais da Primeira Jornada de Análise Institucional**. Vitória: Faculdade Saberes, 2007. Disponível em:

<http://www.prppg.ufes.br/ppgpsi/files/anais/Anais%20I%20Jornada%20de%20AI.pdf>

ULPIANO, Cláudio. **Aula de 31/05/1995: Plano de Imanência (Território) ou a Idéia de Imagem no Pensamento**. Disponível em:

<http://claudioulpiano.org.br.s87743.gridserver.com/?p=1994>.