

Contribuições da psicologia institucional ao exercício da autonomia na escola

Luciana Albanese Valore

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

VALORE, LA. Contribuições da psicologia institucional ao exercício da autonomia na escola. SILVEIRA, AF., *et al.*, org. *Cidadania e participação social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. pp. 105-114. ISBN: 978-85-99662-88-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this chapter, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste capítulo, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de este capítulo, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

Contribuições da psicologia institucional ao exercício da autonomia na escola

*Luciana Albanese Valore*¹

Enquanto psicóloga, voltada às questões da educação, professora e supervisora de estágios da área de Psicologia Escolar, proponho-me a compartilhar algumas ideias e inquietações... Uma delas diz respeito ao seguinte: **De que maneira a escola pode contribuir para o desenvolvimento e o crescimento dos sujeitos que dela fazem parte?**

Se a compreensão da instituição escolar como um AIE (Aparelho Ideológico do Estado), segundo a definição de ALTHUSSER (1980), representou certamente um avanço e foi de grande valia para as reflexões e descobertas de uma época, hoje, torna-se necessário ultrapassar este marco. Redimensionar o papel da escola, uma vez tendo claro que ela tem servido aos interesses de uma minoria dominante – e, mesmo assim, é de se perguntar se até a esta minoria ela tem servido, de fato, em sua função educativa torna-se uma tarefa importante para nós, pois dela deriva a possibilidade de resposta para uma outra crucial pergunta, fonte inspiradora deste escrito: **Qual o papel do psicólogo que se propõe a intervir em uma escola?**

A realidade encontrada em nossa experiência profissional teima em nos desafiar, mostrando que muito há para rever e transformar, ainda, a despeito de tudo o que se denunciou quanto ao fato de a instituição escolar ocupar uma função de agente de alienação e de exclusão. Ora interacionista, ora construtivista, ora histórico-crítica, revestida desta ou daquela nova roupagem, o que se observa é que, na essência, ou seja, no aspecto **humano**, a escola continua antiga; os discursos produzidos, na maior parte das vezes, são os mesmos de há algumas décadas. Ouve-se então dos professores: “Será que vocês, psicólogos, não podem dar um jeito naquela criança ali que se recusa a aprender ou a ficar quieta e bem comportada em sua cadeira/cadeia?” E, em resposta ao nosso questionamento sobre o quanto o contexto em que tal criança se encontra inserida possa estar operando como condição de produção de um determinado comportamento, geralmente obtém-se a seguinte afirmativa: “É verdade, tudo o que a gente

¹ Professora e Supervisora de Psicologia Escolar da Universidade Federal do Paraná. Mestre em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo.

faz aqui, os pais desfazem!” Ou: “Não se pode fazer nada contra a carência afetiva, econômica, cultural dessas crianças: é um problema social” Interessante observar como o termo *sacia* I aqui explica tudo e serve de aval para a resistência, acobertada pelo justificado sentimento de impotência! Não se cogita que *social* poderia querer dizer que se trata de um problema coletivo, de toda a sociedade... Contraditoriamente, a referência aos contextos familiar e social desvia a possibilidade de se considerar um outro contexto em questão: o **escolar**.

Por outro lado, e para que não percam por completo nossas esperanças, é curioso observar, no discurso de alguns professores e dirigentes, o surgimento de uma intuição – para dizê-lo de algum modo – de que algo deve ser feito **na escola** a fim de superar a crise **da escola**. Para os estudiosos e especialistas em educação este ponto já está claro há muito tempo. Prova disto são os inúmeros programas de reciclagem de professores, viagens à cidade paranaense denominada Faxinal do Céu (Com um nome tão sugestivo, me pergunto: será que ser professor seria algo como “padecer no paraíso?”), investimentos tecnológicos, implantação de novas propostas pedagógicas pelas Secretarias de Educação, revisão de modelos de gestão, e, mais recentemente, programas de modernização da escola – tipo qualidade total – etc. Pois bem: **Que efeitos têm produzido estas propostas de revisão da escola e, mais precisamente, da prática do professor?**

Não há dúvida de que muito têm contribuído no sentido de chacoalhar a inércia institucional, aprimorar o preparo pedagógico e propiciar a revisão de alguns conceitos. Contudo, o que me preocupa, particularmente, é uma certa insistência, sobretudo dos professores, em veicular um discurso marcado, ora pelo ceticismo do “Isto não vai dar certo!”, ora pela angústia: “Nós entendemos tudo isto (sobre a discussão da autoridade X o autoritarismo, por exemplo), mas não sabemos como aplicar na prática!”... Talvez, tenhamos que nos perguntar a respeito do efeito de todo este investimento na escola, e no aperfeiçoamento do professor, para os **sujeitos** implicados, mais do que para a sua prática. Será que este professor tem sido convidado a dizer, sinceramente, o que pensa e **sente** quanto às transformações propostas e, das quais, ele será o principal agente?

O quadro de mudanças que tem se apresentado na instituição escolar, decorrente de tal investimento e do conjunto de pressões sociais que vêm

exigindo a reavaliação da prática educativa, vem propiciando percepções mais amplas sobre a dinâmica das relações na escola, as quais, por sua vez, têm suscitado novas demandas ao psicólogo. Nas solicitações de estágio feitas à Coordenação do Curso de Psicologia temos constatado a necessidade, apontada por algumas instituições, de se trabalhar as relações interpessoais, a comunicação, a motivação de alunos e de professores, e até mesmo a resistência à mudança, na escola. Até há pouco tempo, quando perguntado sobre o tipo de auxílio que o psicólogo poderia prestar, um ou outro funcionário ou professor referia-se a esses aspectos como sendo importantes, porém, no conjunto da instituição, a queixa predominante relacionava-se, quase sempre, ao “aluno-problema”.

Em nossa experiência, temos evidenciado a necessidade de transcender a ação eminentemente terapêutica do psicólogo escolar, a qual, muitas vezes, tende a corroborar algumas mistificações pedagógicas, como a do fracasso escolar dos alunos, ou de suas famílias “carentes”, por exemplo. Pensamos que à *Psicologia do Escolar* – que privilegia o olhar sobre o “aluno-problema” – possa se contrapor uma *Psicologia Escolar*, de fato, que parta da compreensão da escola como um microsistema social, em que se produzem e reproduzem diferentes formas e níveis de relacionamentos, para propor uma ação psicológica de âmbito preventivo que contemple a instituição em sua totalidade.

O lugar ideológico ocupado pela Psicologia – como mais um agente de exclusão social e de alienação – foi exaustivamente apontado por autores como PATTO (1984), ANDALÓ (1990), GUIRADO (1987), BLEGER (1984)... que vislumbram na ação do psicólogo a possibilidade de ele vir a ser um *agente de mudanças* das relações sociais.

Com a preocupação de melhor compreender a dinâmica de funcionamento das instituições educativas e os processos institucionais de exclusão, temos buscado na proposta da *Psicologia Institucional*, formulada por BLEGER (1984), revista e aprofundada por GUIRADO (1987), maneiras concretas de intervenção psicológica que possam auxiliar na promoção da saúde mental dos sujeitos envolvidos em uma prática educativa. Através da articulação permanente entre a problematização, a interpretação e a ação, procura-se viabilizar a resignificação dos discursos que pautam o cotidiano da instituição, favorecendo a superação dos

processos que cristalizam as relações interpessoais, e estagnam qualquer possibilidade de criação no fazer educativo.

Tendo a instituição, e mais especificamente, as relações institucionais, como objeto de investigação/intervenção e, através da análise das representações imaginárias instituídas e instituidoras das relações concretas que se estabelecem na escola, configurando um determinado tipo de prática, a Psicologia Institucional procura criar condições para, como propõe PATTO:...

que se mantenham acesos a capacidade de pensar e o desejo de dignidade numa sociedade que conspira o tempo todo contra isso. (p.12)

Certa vez, em uma escola, meus estagiários presenciaram uma cena. Alguns alunos encontravam-se enfileirados em suas carteiras, de frente para a parede, no corredor. Cada professor, funcionário, ou inspetor que passasse por ali lhes fazia uma reprimenda diferente cujo tom, todavia, dava a entender que os alunos deveriam pagar por algo errado que tivessem feito. Passados alguns minutos, movidos pela curiosidade – os estagiários de Psicologia são sempre muito curiosos! – meus alunos se dirigiram às pessoas que estavam repreendendo os alunos a fim de saber o que havia acontecido. Surpresos, obtiveram a seguinte resposta: “Ah! Não sei não, mas coisa boa não é!” No entanto, nem por isto deixaram de recriminar os alunos enfileirados...

Fatos como este, ocorridos após algum tempo de intervenção psicológica nesta instituição, levam-me a questionar a respeito de que mudança seria esta que o psicólogo poderia operar no contexto de uma escola. Não me refiro aqui ao que o profissional poderia desejar, pois sabemos que ele pode e deseja muitas coisas para a instituição, porém não **pela** instituição. Aí, delineia-se um campo árduo de trabalho pessoal do psicólogo que vai exigir dele redimensionar constantemente as suas expectativas frente ao querer ou ao não querer do outro. A partir de que parâmetros delinear o campo específico de sua intervenção?

Parece-nos que, como aponta KUPFER, citada por PATTO (1997), se, por um lado, os discursos institucionais tendem a produzir repetições, na tentativa de preservar o igual e garantir a sua permanência, se tendem a insistir que, por melhor que pareça, qualquer mudança “Não vai dar certo!”,

por outro lado, contra isto emergem, vez por outra, falas de sujeitos que buscam operar rachaduras no que está cristalizado. Concordamos com a autora quando afirma que:

É exatamente como “auxiliar de produção” de tais emergências que um psicólogo pode encontrar o seu lugar. (p.12)

Pela via do *grupo operativo* com professores, alunos, equipe técnico-administrativa e pais, onde a tarefa está centrada na discussão sobre os diferentes aspectos do fazer educativo (motivação, responsabilidade, expectativas, angústias e conflitos, papéis, representações, relações com o contexto sócio-histórico, etc.), tem-se buscado investigar junto à comunidade escolar o grau de compreensão de sua dinâmica de funcionamento intra e intergrupar, o grau de percepção de suas problemáticas e dos principais conflitos existentes e o nível de autonomia apresentado para o encaminhamento de soluções.

Lado a lado às dificuldades financeiras e de infraestrutura encontradas no cotidiano das instituições escolares públicas, tem-se evidenciado uma série de fatores obstacularizadores da prática educativa que remetem a uma outra ordem: a da subjetividade dos indivíduos que compõem as instituições (e, neste caso, não apenas as públicas!). Nossa experiência tem demonstrado que os professores, coordenadores e alunos, na maior parte das vezes, conhecem as soluções necessárias aos problemas que se apresentam, dominando relativamente bem os conteúdos das cartilhas que pregam o fazer educativo como instrumento para a construção da cidadania. Entre o conhecer e o saber, porém, geralmente tece-se um hiato. O saber de algo envolve um investimento pessoal maior (o querer saber), uma implicação maior de apropriação e de construção particular do conhecimento, que vai além do estar apenas informado, na medida em que exige o saber de si e de seu desejo com relação a este algo a ser sabido... O “saber fazer”, por sua vez, situa-se no âmbito do querer de fato e, aí, delineiam-se alguns impasses, como o de vencer a inércia, por exemplo! Tem-se observado, portanto, uma falta que aponta para a necessidade de maior autoconhecimento (na perspectiva do saber de si, de suas expectativas e ideais e dos seus entraves mais íntimos), e que assinala algumas possibilidades de inserção da intervenção psicológica na escola.

Além disto, um dos empecilhos mais significativos denunciados, sobretudo pelos professores, para o alcance dos vários objetivos propostos

para a prática educativa, é a ausência do fazer coletivo. A dificuldade de se trabalhar em grupo faz abortar as melhores intenções, e o trabalho costuma emperrar, de saída, no não saber acerca da filosofia de educação da escola, dos objetivos da prática educativa e dos critérios institucionais de avaliação desta prática. Normalmente, ao elaborarem o diagnóstico institucional, os estagiários de Psicologia se deparam com a inexistência de clareza, por parte da equipe pedagógica em sua totalidade, com relação a estes aspectos. Com um pouco de sorte, encontram algum documento referente à filosofia ou aos objetivos educacionais, na maior parte das vezes muito bem redigido, arquivado em algum lugar. Ora! Como fazer da escola um espaço de criatividade, de crescimento, de autonomia, se sua filosofia de educação, com as implicações daí decorrentes, encontra-se aprisionada em uma gaveta? Como pensar no fazer coletivo sem antes trabalhar o querer da coletividade referente a este fazer?

O investimento em informação é sempre necessário, contudo pode ser insuficiente, pois, como coloca BLEGER (1984), a mudança na instituição passa, antes de mais nada, pela mudança **nos** sujeitos, os quais incorporam a instituição, ao mesmo tempo em que nela depositam suas ansiedades mais primitivas. Trata-se aí, portanto, de investimento nos sujeitos, em seu conhecimento sobre si, sobre o outro, sobre a instituição e as relações que aí se estabelecem. Daí a importância do trabalho com os grupos da instituição, não com a finalidade de se estabelecer um clima de harmonia intra e intergrupar em que “os ânimos mais exaltados possam ser apaziguados” (Como nos foi solicitado certa vez pela direção de uma escola!), nem com o objetivo de apagar as diferenças individuais em nome de um bem-estar comum imaginado unilateralmente por alguma instância, administrativa ou pedagógica, da escola. Ao fazer referência ao trabalho grupal, pensa-se na criação de espaços onde as diferenças possam ser explicitadas e analisadas, onde o fazer grupal represente a superação de processos narcísicos, culminando em um relacionamento mais amadurecido, saudável e produtivo, através do qual a tarefa educativa possa sair fortalecida. Neste ponto, convém resgatar uma colocação bastante pertinente feita por BLEGER:

O melhor grau de dinâmica de uma instituição não é dado pela ausência de conflitos, mas sim pela possibilidade de explicitá-los, manejá-los e resolvê-los dentro do limite institucional, quer dizer,

pelo grau em que são realmente assumidos por seus atores e interessados no curso de suas tarefas ou funções. (p.52)

Se a escola tem representado um dos tantos espaços sociais de exclusão, há que se considerar as dimensões do que isto significa. Em projetos governamentais como o DA RUA PARA A ESCOLA, por exemplo, com o qual tivemos a oportunidade de trabalhar durante um tempo, vimos o quanto a exclusão concreta de crianças ditas “em situação de risco” é ratificada por ocasião da tentativa de sua incorporação ou reincorporação na escola. Sem a suficiente preparação da escola e a implicação de professores, pais e alunos visando à integração de tais crianças na instituição, uma boa iniciativa teórica como a deste projeto, na prática pode se revelar um desastre! A exclusão explícita daquele que é diferente de algum modo presentifica uma outra exclusão, a do desejo: desejo de aprender, de ser, de ensinar, de criar. Ao excluir o aluno, o professor também se exclui e se aliena de si mesmo, de seus ideais, daquilo que se propôs realizar em seu trabalho.

De nossa prática, o que temos podido compreender é que se há uma mudança a operar, trata-se da mudança na **posição** dos sujeitos (professores, alunos, pais, coordenadores...) em busca de sua autonomia. Autonomia para saber e decidir como se colocar frente às novas propostas de fazer que lhe são aconselhadas ou mesmo impostas. Autonomia para poder se posicionar quanto ao lugar que lhe outorgam, de fora, os especialistas da educação, incluindo aí, os psicólogos. Autonomia como resultado de uma construção e de uma conscientização pessoal (o saber de si de que falávamos anteriormente) que culmine em um sujeito capaz de realizar uma escolha e de nela se implicar.

Aproximando-nos do conceito de *educação libertadora*, proposto por Paulo FREIRE, entendemos que a construção de uma postura autônoma pode ser instrumentalizada pela ação do psicólogo, através da criação de um espaço privilegiado de fala e de escuta, de si e dos outros, no esforço de tomada de consciência, por parte dos sujeitos, daquilo que, como bem sinaliza GUIRADO (1987) os instituem desde o inconsciente, levando-se em conta o interjogo do real e do imaginado e simbolizado. Cabe destacar que a autonomia de que falamos não tem a ver com o fazer o que se quer (o que está no registro do impossível) e sim com o querer o que se faz (o que está no registro do desejo). Trata-se justamente disto: **de uma aposta no**

desejo. Desejo de enfrentamento dos alicerces que fundamentam a estabilidade alienada e alienante do sujeito.

Consideramos que a proposta da Psicologia Institucional mediante o exercício da escuta clínica do psicólogo, em que a instituição passa a ser o cliente atendido – oferece condições bastante proveitosas para o desenvolvimento da autonomia da comunidade escolar, tornando a escola um lugar efetivo de formação e de crescimento. Convém diferenciar aqui o exercício da escuta clínica do exercício da Psicologia clínica na instituição. No primeiro caso, quer se enfatizar o procedimento que faz parte do método utilizado na Psicologia Institucional, nos moldes como foi proposta por BLEGER. Segundo o autor, no trabalho institucional guiamo-nos pelo método clínico introduzido pela psicanálise, naturalmente adaptado às necessidades específicas deste âmbito de trabalho. Tal método norteia-se pela observação detalhada, cuidadosa e completa, onde a investigação precede e sucede continuamente a ação, em uma relação dialética entre a compreensão e a intervenção, realizada em um enquadramento rigoroso, e que pressupõe para o psicólogo o manejo de um certo “*grau de dissociação instrumental*” o qual, segundo BLEGER:

...lhe permita, por um lado identificar-se com os acontecimentos ou pessoas, mas que por outro, lhe possibilite manter com eles uma certa distância que faça com que não se veja pessoalmente implicado nos acontecimentos que devem ser estudados e que seu papel específico não seja abandonado (p. 48).

Já no caso do exercício da Psicologia Clínica na instituição, costuma-se pensar, estereotipadamente, no atendimento psicoterápico dos indivíduos que, de alguma forma, apresentam desajustes em seu comportamento e que, com isto, perturbam o bem-estar geral. É preciso, portanto, certo cuidado, a fim de evitar associar a proposta de escuta clínica do trabalho institucional que, como bem pontua GUIRADO (1987), privilegia a posição do sujeito na estrutura institucional, com esta outra modalidade de intervenção que, ao contrário, geralmente preocupa-se e ocupa-se com as características ou capacidades individuais e pessoais.

Como analista das relações e dos discursos institucionais, como profissional voltado à criação e à expansão dos canais de comunicação, através da Psicologia Institucional, o psicólogo pode contribuir para o crescimento pessoal e profissional de todos os implicados no fazer

educativo, possibilitando o aprofundamento das reflexões sobre os conceitos de educação, de escola, de aprendizagem, do papel do educador e da comunidade, das expectativas de ambos, etc. bem como a circulação de discursos menos cristalizados, favorecendo o rompimento de estereótipos e a construção de práticas alternativas, onde o potencial criativo possa superar a pulsão de morte promotora dos processos institucionais de exclusão da subjetividade.

Sem dúvida, a intervenção no âmbito institucional, no contexto das escolas paranaenses, encontra-se ainda em sua fase preliminar. A formação dos profissionais de Psicologia, em alguns cursos do Ensino Superior, sequer prevê qualquer disciplina que trate especificamente desta temática. As escolas, por outra via, ainda resistem um pouco frente a uma proposta que não prioriza o atendimento de “alunos-problema”. Deste modo, muito trabalho há para ser feito, intensas pesquisas merecem ser desenvolvidas, com relação a esta modalidade de intervenção psicológica que, parece-nos, tenderá a ser cada vez mais solicitada e valorizada no próximo milênio, visando ao redimensionamento da função social da instituição escolar, dentre outros espaços educativos possíveis...

Para finalizar esta reflexão, cujo objetivo é o de contribuir para o debate, quer no âmbito da Psicologia, quer no de áreas afins que também se ocupam da instituição escolar como objeto de estudo e de intervenção, deixamos ao leitor o inquietante desafio proposto por NOVAES:

Construir e descobrir espaços sociais, compreendendo que os campos da produção científica e cultural, objetivamente, são delimitados pelos espaços possíveis, além das estruturas de diferenças e das limitações de determinados momentos do tempo, é tarefa complexa, mas imprescindível à prática de psicologia escolar (Anais do IX Encontro Paranaense de Psicologia).

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. *Posições -2*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

BLEGER, J. *Psico-higiene e Psicologia Institucional*. Trad. Emilia de O. Diehl. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

GUIRADO, M. *Psicologia Institucional*. São Paulo: EPU, 1987.

- PATTO, M.H.S. in: MACHADO, A.M. & SOUZA, M.P.R (orgs.)
Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- PATTO, M.H.S. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- NOVAES, M.H. *Anais do IX Encontro Paranaense de Psicologia*. Foz do Iguaçu: CRP-08, 1997.