

Análise de implicação do Educador/Pesquisador/ Psicólogo

por João Paulo Guidoni

Resumo

Trata-se de análise de implicação do pesquisador com o campo de pesquisa, o Programa de Educação em Tempo Integral, partindo de uma produção coletiva em que procuramos analisar os efeitos que nossas práticas produzem no mundo, pois tendemos a enxergar a realidade como já dada. Problematizamos os modelos de educador, pesquisador, psicólogo, que engendram práticas que normatizam modos de vida considerados como ideais. Desse modo, entendemos que análise de implicação de nossas práticas e das realidades ditas normais torna-se importante ferramenta de pesquisa e de produção de modos que escapam das capturas a que estamos sujeitos e das naturalizações que se atualizam em nosso cotidiano.

Palavras chave: análise de implicação; práticas; educação.

Abstract

It analysis the researcher's involvement with the field of research, the Full – time Educational Program, from a collective production in which we analyze the effects that our practices have on the world, whereas we tend to see reality as something already given. We question the models of educator, researcher, psychologist wich engender practices that regulate lifestyles considered optimal. Thus, we believe that the analysis of implication of our practices and the so-called normal realities becomes an important tool for research and production of ways that escape from the captures we are subject and form the naturalizations that update themselves in our daily life.

Keywords: analysis of implication, practices, education.

Introdução

Este artigo compõe parte da produção de uma dissertação de mestrado¹. Nele apresentamos o processo de análise de implicação do pesquisador com o campo de pesquisa, construído por meio da produção coletiva entre pesquisador e orientadora. Para tanto, narremos os modos de ser educador/pesquisador/psicólogo que nos atravessam, e o modo co-

mo nos engajamos em modelos ditos ideais, ou na aposta em uma postura ética da existência, a partir de uma aposta na vida. Enfocamos a importância da análise dos efeitos das práticas produzidas em nosso cotidiano e a construção de alianças para produção de modos de atuação profissional diante dos modelos apontados como ideais, tais como: professor, educador, aluno, psicólogo, pesquisador, etc.

Não é fácil colocar em análise o que está instituído, o que está cristalizado; é difícil. Muitas vezes estamos sendo capturados nas pequenas coisas do cotidiano e creio ser fundamental que possamos parar e pensar: o que estou fazendo? É uma questão que temos que pensar o tempo todo: para que estou fazendo isso? Que efeitos isso está produzindo no mundo? (COIMBRA, 2008, p. 153).

Ressaltamos que apesar do uso do pronome pessoal de primeira pessoa no corpo do texto, sua produção é coletiva, a partir de atravessamentos diversos, entre alunos de graduação, de pós-graduação e professores. O texto traz o percurso do pesquisador no seu campo de pesquisa, onde atuou como educador/voluntário/pesquisador no Programa de Educação em Tempo Integral (PETI)², do Município de Vitória – Espírito Santo, a chamada jornada ampliada na educação, tendo como alvo alunos da rede de Ensino Fundamental, considerados como crianças e/ou adolescentes “em situação de risco pessoal e social”.

Análise das práticas que nos atravessam: a aposta na afirmação da vida

“A escola está distante da realidade” (BOCK; AGUIAR, 2003). Início o meu trabalho com esta frase, pois fez muito sentido para mim no começo da minha carreira profissional. As autoras utilizam-se dessa frase para apontar o distanciamento que há num modo de ser escola em relação à realidade cultural e ao cotidiano dos seus alunos. No entanto, o meu “uso” da frase expressa a distância que a escola tinha da minha realidade acadêmica universitária, no sentido do pouco contato que tive com ela durante a minha graduação³. Estudar Psicologia da Educação me parecia monótono,

além do mais, o espaço escolar, crianças e adolescentes, não atraíam minha simpatia. Durante a graduação, consegui escapar da realidade escolar, apesar de duas visitas realizadas a um colégio. Já psicólogo, não poderia me dar ao luxo de evitar essa realidade, pois ela foi a primeira a se apresentar como possibilidade de exercício profissional. Não exerceria a função de psicólogo, mas de educador social, estando mesmo assim no campo de trabalho – ainda que fosse no espaço escolar do qual tanto me esquivei durante a graduação.

A porta de entrada para a escola do então psicólogo e futuro educador social foi o Programa de Educação em Tempo Integral (PETI) do município de Vitória. Tal Programa teve início em 2007, em cinco escolas de Ensino Fundamental da Região de São Pedro e, desde então, já se colocava a perspectiva da sua ampliação. A meta era o atendimento de toda a rede de Ensino Fundamental do município. No ano de 2010, o programa já contemplava 40 escolas de Ensino Fundamental, num total de 51 existentes no município de Vitória (PMV, 2010). Cada unidade do Programa contempla 40 alunos por turno, de primeira a sétima série, considerados em “risco social”, ou seja, que vivem em habitações irregulares; que possuem desemprego na família; que estão em “desamparo afetivo e educacional”; que foram vítimas de violên-

cia; que convivem em ambientes que ameaçam a integridade física e/ou psíquica; que são envolvidos com substâncias psicoativas e/ou cumprem algum tipo de medida socioeducativa (PMV, 2009).

Minha entrada no PETI aconteceu em 2008, após a publicação do edital de seleção de educadores sociais. Ingressei no mercado de trabalho como educador social em uma das escolas de Ensino Fundamental da Rede de Educação de Vitória em que foi implantado o Programa.

O trabalho iniciou-se pelo processo de capacitação dos estagiários e educadores sociais pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Vitória. Recebemos diversas orientações, entre elas: referir-se às crianças pelo nome, comunicar-lhes que não seríamos professores, fazer uso do “por favor”, entre outras. Nessa capacitação, conhecemos a configuração da equipe funcional do PETI, constituída por dois educadores sociais, dois estagiários (um educador e um estagiário para cada turno) e um coordenador para cada escola. No momento das apresentações, o som da palavra psicólogo parecia ser uma dádiva, que até então eu também achava que a possuía, pois teria um olhar diferenciado sobre a escola e diante das crianças e adolescentes, uma vez que passei cinco anos na Faculdade de Psicologia, ou seja, tinha a pretensão de possuir o conhe-

cimento “científico”, que me colocava em condição de saber privilegiado sobre os indivíduos. Porém, entenderia, a partir de Lavrador (1999), que

a pretensão de colocar o conhecimento psicológico no quadro das ciências pressupõe a idéia de unidade, de continuidade histórica, de racionalidade científica e a crença de que seria possível construir uma única psicologia (p. 39).

Assim, minha postura ético-política partia da redução dos saberes psi a uma única psicologia.

Inicialmente um “espanto”, a escola para onde fui encaminhado parecia uma instituição particular, com sua onipotência e infraestrutura de excelência. Outro espanto foi perceber que o espaço destinado ao PETI naquela incrível estrutura era uma pequena sala, anteriormente pertencente ao conselho da escola. Na época, esta se encontrava em período de greve; portanto o silêncio também era onipotente, mas tínhamos pressa. Assim, grande parte das entrevistas de seleção para a entrada no PETI foi realizada somente com os pais, quando deveriam ser realizadas com os alunos também. Tínhamos em mãos o material para a seleção dos alunos – as fichas de entrevistas. Fomos informados na capacitação que essa ficha tinha sido elaborada por pedagogos, psicólogos e

assistentes sociais, o que atestava a sapiência do modelo de entrevista.

O PETI começou as atividades com a chegada dos educandos. Entrei no auditório lotado de alunos. Sentia-me como um soldado numa guerra⁴, da mesma forma armado, porém pelas técnicas aprendidas nos cinco anos de Psicologia: dinâmicas de grupos, observação, condicionamento operante, reforço positivo ou negativo... Empolgado, comecei o discurso: “Galera, faremos uma dinâmica de grupo”, que atingiu os ouvidos como um estrondo de bomba e foi rebatido com outra: “Tio, isso é coisa de bicha”. Minha “arma” não funcionava, ou melhor, muita coisa em mim não funcionava diante de outras realidades. Percebi que não tinha arma alguma.

A questão é que ansiamos pela ordem e repudiamos o caos, a desestabilização de nossas certezas, de nossas verdades. Queremos um escudo protetor que nos afaste do desconhecido [...] (MACHADO, 1999, p. 215).

Porém havia uma saída: a palavra, ou melhor, o grito. Gritei e gritei diante da algazarra e vi o abatimento da educadora do matutino. A covardia abate o soldado. O meu turno não era o matutino, estava apenas como apoio para a educadora social. Naquele momento, pensei: “Os alunos

são seus”. Será esse pronome possessivo que atravessará o cotidiano do PETI no ambiente escolar: “seus alunos estão no pátio”, “seus alunos estão brigando”. Mas eles não eram da escola? A escola revela suas contradições, que o PETI intensificará.

A educadora social do matutino abandonou o campo de batalha: “Não consigo enxergar aqui as promessas e os princípios do PETI”. Dessa forma, ao ver um campo de batalha sem comandante, pedi transferência para o turno matutino – mais uma pretensão... No espaço de guerra, ou melhor, na escola, uma funcionária da escola pronunciou perplexa: “A escola está surtando”, ao se deparar com um Programa verticalizado e que incomodava o cotidiano escolar. O Integral – como é também conhecido o PETI, numa forma abreviada do nome do programa – revelou-se com outra cara, surgindo no contexto escolar sob o trocadilho “infernal”⁵. Eu trabalhava no Integral, ou melhor, no “infernal”; logo, estava atravessado por todo esse processo. Uma aluna me disse: “Pare de me pedir por favor e grite! Então te obedeço”; as professoras me ordenavam: “Você precisa ser mais rígido!”; ou me elogiavam: “Vi você chamar a atenção de um aluno. Parabéns! Você está aprendendo”; Outros alunos me desafiavam: “Você não sabe sua função!”, “Você não tem moral com a gente!”, “Você não

sabe conversar!”.

“Você não sabe conversar!” Como foi frustrante para um psicólogo ouvir que ele não sabe conversar, após cinco anos de faculdade. Depois de acreditar que tinha aprendido o domínio da palavra, pretendia mudar a realidade do cotidiano da escola. Nas palavras de Lavrador (2006), encontrei sentidos novos para o exercício do trabalho no Integral:

Experienciar o caos como sensação de possíveis e criar um plano de composição estética que encarna o intensivo e lhe dá corpo, carne, vida. Inventar um campo de possíveis reais, pois o real não é o já dado, mas o que criamos (LAVRADOR, 2006, p. 44).

Entendia então que a construção da minha prática, atravessada pela psicologia, deveria ser criada em cada experiência, pois o que vinha tentando fazer era reproduzir o que estava “aprendido”, era localizar o repertório armazenado e resgatá-lo, utilizá-lo apropriadamente para cada circunstância.

Na primeira reunião da escola para avaliação do PETI, uma funcionária discursou sobre a in experiência dos profissionais do Integral. Percebi a estagiária acuada, assim como eu. Porém, pedi a palavra: “Me proponho a realizar nesta escola uma nova forma de educação, que possa ouvir o aluno, conhecer sua história, não ter

o aluno preso a uma mesa e enfileirado”. A fala incomodou e ouvi: “Entenda que sua fala provocou muita mágoa aqui. Sairemos magoados”. Estávamos todos magoados, pois eu também me sentia profundamente magoado com a falta de apoio da escola e a desconsideração do esforço da equipe para o desenvolvimento do PETI, apesar de todos os obstáculos. Quis pontuar que atuaria de forma diferente, mas minhas palavras de ordem estavam “povoadas” pelo binarismo, ao tentar identificar quem era o bem e o mal naquele espaço. A partir da leitura que tive no mestrado, pude perceber os binarismos da minha vida, que eram atravessados na minha prática. Entendi que até mesmo no “uso” da palavra “diferença”, temos que ser prudentes.

Não se trata de oposição, negação ou contradição, mas de uma afirmação da Diferença, sem rodeios e sem concessões aos micro-fascismos de toda espécie que nos rodeiam. Aliás, gostamos ou nos acostumamos a contradizer tudo e todos, a esbravejar certezas e verdades, muitas vezes, sem perceber que nos enredamos numa teia de destruição e de impotência de nós mesmos e dos outros. Nós mesmos nos deixamos envenenar e mesmo assim continuamos a reclamar dos outros como culpados de nossas tristezas, de nossas vergonhas, de nossos deslizes

(LAVRADOR, 2006. p. 49-50).

A inserção do PETI no contexto escolar incitou movimentos de luta diretamente relacionados ao seu funcionamento: estrutura física e quadro de funcionários insuficientes, falta de integração entre PETI e escola, etc.

A onipotência da primeira escola por onde passei era um analisador da instituição: olhar sua grandiosidade, seu maravilhoso refeitório, seu marcante auditório e perceber igualmente sua onipotência, que normalizava, normatizava, capturava, totalizava e individualizava. Entretanto “[...] as instituições são normas. Mas elas incluem também a maneira como os indivíduos concordam, ou não, em participar dessas mesmas normas [...]” (LOURAU, 2004, p. 71).

Durante o período como educador social nessa escola, frases foram fazendo parte do meu discurso: “Vou sair do programa”, “São crianças de famílias desestruturadas”, “Nosso trabalho é desfeito quando elas retornam para casa”. Ou seja,

Em geral, atribuímos, de imediato, certos sentidos ao que ouvimos. Estes parecem se grudar nas coisas, reservando pouco espaço para indagações. Com isso, olhamos o mundo sob certo ângulo e nos viciamos a sempre olhá-lo da mesma forma. As nuances se perdem muitas vezes, nos entregando apenas a cores sóli-

das (MACHADO, 2008, p. 54).

A realidade do PETI na escola onde atuava não contava com o apoio da comunidade escolar. Com a saída da coordenadora, devido ao seu estado de saúde e pela difícil relação que mantinha com a direção da escola, o programa foi paralisado. Nesse período, fiquei sem função na escola, ou melhor, passei a ser professor substituto de Geografia, História, Ciências e Educação Física. Ser o professor substituto, principalmente de Educação Física, foi uma experiência inovadora, sinto uma enorme nostalgia ao lembrar que os alunos da 1ª à 4ª série esperavam minhas aulas e me abraçavam quando me encontravam. Acredito que conduzi as aulas de um modo diferente. Por exemplo, deixava as meninas jogarem futebol com os meninos, o que era incomum para eles. Segundo os alunos, as meninas não podiam jogar bola, pois a professora dizia que o jogo de futebol machucaria as meninas. Também pude ensinar a uma menina da 5ª série a sacar a bola de vôlei. Ela disse: "Nossa, meu professor nunca me ensinou e, com você, aprendi".

Mas essa não era minha função, pois o momento era de repensar o Integral e refazer a seleção dos alunos, uma vez que a primeira foi considerada inadequada. A nova seleção deveria ser feita a partir da observação da equipe diretamente em sala de aula. Deve-

riamos observar os comportamentos "não desejados". Éramos estranhos no espaço, com a função de observar os comportamentos fora dos padrões. Desse modo, diagnosticaríamos o problema no momento em que ele ocorresse, ou seja, na sala de aula, pois a primeira seleção de alunos fora feita de forma equivocada, segundo a escola. A pergunta era se aqueles primeiros alunos selecionados para participar do PETI estavam mesmo em risco social.

A falta de coordenação do Programa na escola e a recusa da própria escola em acolher o PETI, eliminaram definitivamente a proposta do PETI naquela escola. Contudo, não queriam perder a dádiva da função do psicólogo, pois demanda não faltava, mas como o profissional era contratado pelo PETI para exercer a função de educador social, sua permanência não foi possível.

Na última reunião entre a escola e a equipe do Integral, o meu choro não pôde ser contido. Outro educador, espantado, pediu para que eu parasse, mas minhas lágrimas falavam da minha relação com os profissionais, os alunos, a escola e o PETI. Naquele momento, a escola fazia parte da minha realidade. A "simpatia" que me faltava em relação à escola, às crianças e aos adolescentes foi produzida. Fui afetado pela relação que tive com o ambiente escolar. A frase da primeira reunião do PETI com a escola

reapareceu nessa última por meio de uma funcionária: "Espero que sua fala sobre a função do professor tenha mudado, pois ficamos magoados com ela". Uma professora complementou: "Bom, se ele chora, é porque mudou de idéia; gostou da gente". O campo de batalha fora abandonado inicialmente pela educadora social, depois pela coordenadora, e agora chegava o momento do resto da equipe. Logo, eu seria enviado para outra escola. A luta, portanto, continuaria em outro campo de batalha.

É necessário guardar o suficiente do organismo para que ele se recomponha a cada aurora; pequenas provisões de significância e de interpretação é também necessário conservar, inclusive para opô-las a seu próprio sistema, quando as circunstâncias o exigem, quando as coisas, as pessoas, inclusive as situações nos obrigam; e pequenas rações de subjetividade é preciso conservar suficientemente para poder responder à realidade dominante (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 23).

Fui remanejado para outra escola, onde permaneci na função de educador social até minha entrada no mestrado. Após o ingresso na pós-graduação, fiz outra escolha: retornei para essa escola, mas como voluntário do PETI. A partir da entrada no mestrado, novas inquietações, novos

conhecimentos e questionamentos surgiram, retornei para o campo de batalha com outras armas...

Surgiu então a angústia, ao me deparar com os aspectos que não conseguia enxergar da escola, os modos de funcionamento, as identidades, as totalizações, os binarismos, a disciplina, o controle, a noção de risco social presente no PETI e suas práticas. Buscando o sentido da transversalidade⁶, minhas viseiras foram reajustadas, portanto

À medida que formos abrindo as viseiras, podemos imaginar que a circulação vá se tornando mais harmoniosa. Tentemos imaginar a maneira como os homens se comportam uns com relação aos outros, do ponto de vista afetivo (GUATTARI, 2004, p. 110).

Do meu ponto de vista afetivo, houve uma transformação. A "simpatia" que até então não havia tido por crianças e adolescentes na minha época de graduação compareceu a partir da minha entrada no PETI. Construí um novo modo de percebê-los e senti-los: certo dia, quando estava olhando pela janela do ônibus indo em direção a um parque com os alunos, observava a imensidão da orla de Jardim Camburi (tanto mar, tanto mar...) e, de repente, senti na minha perna uma pequena cabeça se ajeitando para descansar. A imensidão do mar, da

vida, havia me invadido na delicadeza de um pequeno gesto e, meio sem jeito, passei a mão em sua cabeça. Esse mesmo aluno, em outro momento, fez-me chorar ao pedir que eu não contasse para sua avó suas travessuras: "Minha mente está muito confusa esses dias", disse ele. Mal sabíamos que ele estava "em risco" de retornar ao abrigo. Assim, fui transformado a partir do contato com a escola e com os alunos.

Apesar das inúmeras vezes que me fizeram ficar com muita raiva e gritar, eles me possibilitaram outras experiências na vida. Muitas vezes, misturei-me e pareci com eles. Enquanto a educadora social e a estagiária, sentadas ao longe, observavam as crianças e os adolescentes brincando no parque, eu estava junto deles. Do mesmo modo, foi gratificante ouvir em uma das escolas, a seguinte frase: "Nossa! Você é tão legal, você brinca com a gente". Minha antipatia falava da minha incapacidade de lidar com crianças e adolescentes, que até então acreditava ter, mas de certa forma me arrisquei a estar juntos delas, ou seja,

Arriscar é experimentar "uma vida" e criar outros modos de estar no mundo e na vida. Afirmando a possibilidade de vida como uma Diferença, uma avaliação, baseada nas afecções advindas da experimentação, entre o que deprecia a vida e o que expande.

Essa criação de novas possibilidades de vida ou abertura de novos campos de possíveis envolve uma nova maneira de ser afetado e de afetar, uma nova sensibilidade da qual emerge uma mutação afetiva e perceptiva (LAVRADOR, 2006, p. 58-59) ✎

NOTAS:

1 Dissertação intitulada “Tecituras da rede de atenção à criança e à adolescência no Município de Vitória (ES): uma análise das linhas que compõem o Programa de Educação em Tempo Integral”, realizada sob orientação da Professora Doutora Gilead Marchezi Tavares e defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo.

2 A sigla utilizada pela Secretaria de Educação do Município de Vitória é a mesma do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil do Governo Federal, porém, retirada a semelhança em relação à proposição de atividades extra-escolares, os dois programas possuem objetivos e ações diferentes.

3 Graduação em Psicologia no Centro Universitário Vila Velha (UVV) em 2007/2.

4 O uso do termo guerra expressa o sentido que a escola até então representava para mim. Construída pela minha experiência nesse espaço, como sendo um lugar de brincadeiras ofensivas e humilhações, principalmente durante o ensino fundamental. Assim, retornar à escola era um desafio, pelo receio de reviver todo um conjunto de experiências negativas. Portanto, me percebia como um soldado que se arma para combater o inimigo. No entanto, através da minha experiência no Programa, hoje a vejo como uma possibilidade de potencializar a vida, e também para exercer a função de professor, apesar da minha insegurança para tal desafio.

5 O trocadilho Integral x Infernal é usado em algumas escolas pelos profissionais de educação de modo corriqueiro.

6 Conceito utilizado por Guattari (2004), em oposição à verticalidade (no sentido de estrutura piramidal), assim como em oposição à horizontalidade (pensada como adequar-se a situação). Ela “[...] implica a ativação da circulação, da comunicação e dos agenciamentos enquanto produção de outros modos de ser, de sentir e atuar [...]” (AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 11), a partir da possibilidade de confronto e abertura ao campo do sensível em que a diferença emerge.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, Katia Faria de. ROCHA, Marisa Lopes da; Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia: Ciência e Profissão*. dez. 2007, vol.27, no.4, p.648-663.

BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda, M. Junqueira. *Psicologia da educação: em busca de uma leitura e de atuação compromissada*. In: BOCK, Ana Mercês Bahia. *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.132-159.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. *Jovens e Produção de Subjetividade Apresentação de Trabalho/Comunicação*. 2008, p.145 - 153.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Como criar para si um Corpo sem Órgãos*. In: *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. p. 9-115.

GUATTARI, Félix. *A Transversalidade*. In: *Psicanálise e Transversalidade: Ensaio de Análise Institucional*. São Paulo: Idéias & Letras, 2004. p.101-117.

LAVRADOR, Maria Cristina Campello. *Interfaces do Saber*. In: HECKERT, Ana Lúcia Coelho. Et al. *Psicologia: Questões Contemporâneas*. Vitória: Edufes, 1999. p. 15 - 57.

_____. *Loucura e Vida na Contemporaneidade*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

LOURAU, René. *Objeto e Método da Análise Institucional*. In: ALTOÉ, Sonia. (Org.). *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: HUCITEC, 2004. p.66-87.

MACHADO, Leila Domingues. *Imagens da subjetividade*. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/6027/4883>>. Acesso em: 24 de junho de 2009.

_____. *Subjetividades Contemporâneas*. In: HECKERT, Ana Lúcia Coelho. Et al. *Psicologia: Questões Contemporâneas*. Vitória: Edufes, 1999. p. 211- 229

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação (SEME). *Praticando políticas integradas*. Vitória-ES, 2009.

_____. *Lista das Escolas Municipais de Ensino Fundamental*. 2010. Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/semef.php?pagina=listadasemefs>>. Acesso em: 29 de março de 2010.