

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Renata Capeli Silva Andrade

**Plantão psicoeducativo: cuidando dos
educadores**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca examinadora como exigência parcial para obtenção do título de **MESTRE** em Educação: Psicologia da Educação o Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Heloisa Szymanski.

SÃO PAULO

2008

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho aos meus queridos
Gabriel e Claudio pela espera paciente e
pela força que passam através do amor.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que participaram do meu trajeto...

À minha família que me deu forças para seguir na minha escolha e pela presença querida em minha vida.

À minha orientadora Heloisa pelas conversas inspiradoras e o apoio nos momentos em que eu precisava ser cuidada.

À Marília Marino e Henriette Morato pela disponibilidade e contribuições no exame de qualificação e pela presença na banca de defesa.

À Simone pelo incentivo na procura do mestrado e por acompanhar, mesmo ao longe, a minha trajetória.

À escola e a creche por permitir a realização do projeto no seu espaço e pela contribuição na construção deste trabalho.

A todos os educadores que participaram do plantão psicoeducativo, compartilhando suas histórias comigo.

A Helena e Irene pelo trabalho e atenção na minha estada no mestrado e, também pelas conversas agradáveis que tivemos nesses anos.

RESUMO

O questionamento que originou esse trabalho revelou-se na prática da pesquisadora enquanto educadora da rede pública: como se desvela o cuidar no cotidiano da vida escolar?

Com esse questionamento permeando a pesquisa o seu objetivo foi o de, partindo do vivido no plantão, investigar como se desvela a solicitude, o cuidado no cotidiano da vida escolar do educador, numa creche e numa escola da periferia da cidade de São Paulo.

A analítica heideggeriana foi fonte para compreender o desvelar a solicitude no cotidiano das instituições. Para Heidegger o homem é o ente a quem o Ser se abre e, cabe a este ente a responsabilidade de assumir seu próprio Ser – cuidar das possibilidades de tudo o que é e está ao seu redor.

O plantão psicoeducativo abrindo-se como um espaço de escuta e atenção diferenciada aos educadores dentro do ambiente de trabalho, mostrou-se como uma abertura para o desvelar do cuidar.

A solicitude dos educadores se revelou no movimento de cuidar de si, nas suas relações como mãe/pai, esposa/o, filha/o e com pares, equipe técnica e educandos.

Podemos entendê-lo como um espaço reflexivo favorecido pelo diálogo com o plantonista, no referencial de Freire. No plantão psicoeducativo novas formas de percepção do cotidiano vivido podem ser engendradas, ver desvelar possibilidades outras de poder-ser. O plantão revelou-se como um lugar de cuidado, um cuidar do cuidado vivenciado pelos educadores em seu existir.

PALAVRAS-CHAVE: plantão psicoeducativo – modos de cuidar - educadores

ABSTRACT

The questioning that originated this work appeared in the practice of researcher while educator of the public net: how if unveiling the care in the daily life of the school?

With this question permeating the search your goal was to, on the lived in the duty, investigate how if unveiling solicitude, the care, in the daily life in a first grade public school, and a day care center of the periphery of the city of Sao Paulo.

The analytical heideggeriana was the source to understand how unveiling the solicitude in the daily of the institutions. For Heidegger, the man is entity for who is the Being opens, and it is he who must take responsibility for their own Being - take caring of the possibilities of what is and is around his.

The psycho-educational duty itself as a place of listening and attention differentiated to educators within the working environment, has shown itself as an opening for the unveiling of care.

The concern of educators is revealed in the movement to care for themselves, in their relations as mother / father, wife / o, daughter / and with peers, students and technical team.

We can understand it as a reflective space favored by the dialogue with the plantonista, in the referencial of Freire. In the psycho-educational duty new forms of perception of everyday living can be produced, unveiling see other possibilities of power-be. The duty proved itself as a place of care, a care of the care by experienced educators in their place.

Key-words: psycho-educational duty - ways to take care of – educators

ERRATA

Página 9: No 6º parágrafo onde se lê **angústias** trocar por **sofrimentos**.

Página 11: No 5º parágrafo onde se lê **(sorge)** trocar por **(besorgen)**.

Página 13: No 3º parágrafo onde se lê **fenomenologia** trocar por **fenomenológico**.

Página 19: Onde se lê **ser ferramenta para** trocar por **ser um caminho da**.

Página 22: No início, onde se lê **surgiu** trocar por **se consolidou**.

Página 24: No 5º parágrafo onde se lê **como proprietário de sua subjetividade** trocar por **em sua subjetividade**.

Página 29: No 3º parágrafo onde se lê **O Ser para Heidegger** trocar por **O ser para Heidegger**.

Página 36: No último parágrafo acrescentar: ... **equação (no sentido de busca da incógnita, do que está velado,)**.

Página 49: No 4º parágrafo onde se lê **presos no presentar** trocar por **diluídos no “a gente”**.

Página 58: No 3º parágrafo onde se lê **TODOS** por **todos**.

No 4º parágrafo onde se lê **sentido do Ser** trocar por **sentido do ser**.

Página 88: Acrescentar **BEAUFRET, J. Introdução às Filosofias da Existência: De Kierkegaard a Heidegger. São Paulo: Duas Cidades, 1976.**

Página 89: Onde se lê _____. **Analítica do Sentido...** trocar por **CRITELLI, DM. Analítica do Sentido....**

Página 92: Acrescentar **ROSENBERG, R. Aconselhamento Psicológico Centrado na Pessoa. São Paulo: EPU, 1987.**

SUMÁRIO

Apresentação.....	1
Introdução.....	5
Capítulo I. O caminho trilhado.....	13
Capítulo II. O plantão psicoeducativo: em direção ao desvelar do cuidado.....	20
2.1 Origens do plantão psicoeducativo: o plantão psicológico.....	20
2.2 Bases e objetivos do plantão psicoeducativo.....	24
2.2.1 O plantão na escola e na creche: apresentação.....	26
Capítulo III. Analítica do cuidado.....	28
3.1 O caminho do Ser: Cuidado.....	35
Capítulo IV. Pensando sobre os plantões: o cuidado se desvelando.....	43
4.1 A entrada na escola e na creche.....	43
4.2 O caminho trilhado pelo plantão psicoeducativo.....	48
4.3 Continuando a história... questões reveladas.....	64
Portas abertas para a reflexão – O plantão psicoeducativo como uma prática educativa dialógica.....	72
Referências Bibliográficas.....	88
Anexos.....	94

APRESENTAÇÃO

A minha história com a educação começou há muito tempo, antes mesmo do meu nascimento. Venho de uma família de professoras (tias-avós, mãe, tias, primas) e as conversas sobre educação sempre foram constantes no ambiente familiar. Cresci ouvindo sobre educação, sobre salários, greves, ajudando a mimeografar atividades e cheguei no ensino médio optando por fazer magistério.

Ingressei no CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) onde fiz minha formação de professora do ensino fundamental e educação infantil. Mais adiante, fiz minha graduação em Psicologia, queria continuar na educação, mas com outro olhar – olhar que entendia que a Psicologia poderia me ajudar a construir.

Depois de formada fui trabalhar como professora de uma escola estadual de ensino fundamental localizada na periferia da cidade de São Paulo. Lá fiquei responsável por um projeto de alfabetização e, meses depois, assumi o projeto da Sala de Recurso, que tem por objetivo o apoio às crianças portadoras de necessidades especiais matriculadas em salas regulares. Neste trabalho fui responsável pelo apoio e orientação aos pais e professores destas crianças. Tinha essa atividade como um trabalho de escuta, principalmente dos professores (que estavam com as crianças e comigo diariamente)¹ e o que mais surgia como questão eram as dificuldades e sofrimentos com e no cuidar dos filhos/ educandos em situação de necessidades especiais. Professores e pais, em sua maioria, sentiam-se desorientados quanto à sua função educativa frente aos cuidados que requeriam as crianças.

Este trabalho, a vivência da realidade escolar como uma professora e, minha história pessoal me levaram ao questionamento a respeito da profissão do educador. **Foi trabalhando que fiz a questão que me trouxe ao mestrado... Como os educadores cuidam? Como se desvela o cuidado no**

¹ Os pais, por conta do horário da aula, só me procuravam ou quando eram chamados, ou quando estavam com algum problema incomodando.

cotidiano escolar? Há muito tempo trago comigo a preocupação com os educadores, com o cuidado que oferecem às crianças e a si mesmos.

Na graduação entrei em contato com a fenomenologia e com o pensamento de M. Heidegger e desde então os tomei como referenciais de todo o meu trabalho. **Assim, quando digo que minha interrogação é sobre como os educadores cuidam, busco compreender como o cuidar de ser se revela na existência destes profissionais.**

A realização desta pesquisa foi possível pelo encontro que tive com a Professora Dra Heloisa Szymanski e seu projeto, este ocorreu depois que tomei contato com a dissertação de mestrado de Calil (2004). O texto de Calil me incentivou a conhecer o trabalho que era realizado no grupo de pesquisa ECOFAM² e a escrever o meu projeto com esta questão que permeia minha existência.

A investigação, o olhar, se dirige àquilo que se revela no cotidiano escolar da escola e da creche, numa perspectiva fenomenológica. Perspectiva esta que orienta meu questionamento e fundamenta a prática do grupo de pesquisa.

Compreenderei as práticas educativas, refletidas no serviço de plantão psicoeducativo³, e as questões dos educadores como um modo de ser que se apresenta na trama existencial destes e também minha, no que Heidegger denominou de ser-no-mundo-com-os-outros, a coexistência.

O trabalho com o plantão psicoeducativo é o espaço escolhido para o desvelar da minha interrogação, mas, também, pode ser pensado como uma abertura para os educadores pensarem em seu existir numa situação de escuta atenta, onde o interlocutor está interessado nesta escuta. É um espaço de cuidar, no qual o plantonista cuida do modo de cuidar do participante.

Antes de iniciar minhas atividades no mestrado e os plantões, fui até a comunidade onde estão inseridas a creche e a escola – locais escolhidos para

² Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional à Família, Escola e Comunidade (ECOFAM) que faz parte do Programa de Psicologia da Educação - PUC-SP sob a orientação da Professora Dra. Heloisa Szymanski. Realiza trabalhos de apoio às famílias e escolas em uma comunidade de baixa renda da periferia do município de São Paulo.

³ O Plantão Psicoeducativo faz parte dos trabalhos realizados pelo grupo ECOFAM. Ele insere-se numa proposta de apoio aos educadores, em sua tarefa socializadora, desenvolvida pelo grupo. Mais a frente ele será apresentado.

os plantões. Precisava conhecer o lugar onde as instituições estavam inseridas e o trajeto para chegar até lá. Esse encontro aconteceu em dezembro de 2005 em uma reunião de pais e mães de crianças da creche com a equipe da PUC-SP. Esse encontro aconteceu no refeitório da citada creche, coordenado pela professora Heloisa com o objetivo fazer o encerramento das atividades que ocorreram naquele ano. Eu participei como observadora e estava muito ansiosa, tudo era novo, não conhecia o trabalho.

O caminho foi a primeira novidade (estava de carona), queria observar tudo, marcar pontos de referências e encontrar nomes de ruas conhecidos, mas mesmo conhecendo algumas ruas, tudo era estranho e nem o caminho eu consegui guardar⁴.

Chegando lá, surpreendi-me com a quantidade de pessoas presentes. O espaço era pequeno aos meus olhos acostumados com escolas com grandes pátios pouco utilizados e, a quantidade de pessoas dispostas a discutir a educação dos filhos/alunos, numa tarde de domingo, era grande.

Neste dia fui apresentada à presidente da creche e à coordenadora, como a nova integrante da equipe. Passado um tempo – início de abril de 2006 – retomamos a apresentação. Para todas as educadoras da creche fui apresentada como a nova responsável pelo plantão psicoeducativo.

O plantão é uma atividade oferecida à comunidade desde 2003 e para às educadoras da creche, desde 2005⁵. Na escola também houve uma experiência de plantão, mas devido algumas questões não teve continuidade.

A escola, até o momento da minha apresentação como responsável pelo plantão, conhecia apenas pelo olhar das pesquisadoras que lá estavam desenvolvendo seus trabalhos e pelas discussões nas orientações. O primeiro contato com ela ocorreu no final de março de 2006, num encontro que tive com suas duas coordenadoras.

Após as apresentações iniciei os plantões. Tanto a apresentação quanto o caminho percorrido durante o período do plantão psicoeducativo estará detalhada ao longo deste trabalho.

⁴ Antes de ir sozinha pedi uma nova explicação sobre o caminho para amigas do grupo ECOFAM.

⁵ Ver os trabalhos de: MELO (2004), ALMEIDA (2006), SANCHEZ (2006) e TINTI (2006).

Por enquanto gostaria de dizer que a trajetória relatada aqui, a minha história, a história de todos os que passaram pelo plantão, todos os passos dados neste espaço nos revela um modo de cuidar de ser.

INTRODUÇÃO

... lembro que a vida, que tem estas páginas com nomes de fazendas e dinheiro, com os seus brancos, e os seus traços (...) inclui também os grandes navegadores, os grandes santos, os poetas de todas as eras...
Fernando Pessoa⁶

No meu trajeto no mestrado, no programa de Psicologia da Educação, entrei em contato com pesquisas que se debruçam sobre os educadores e seus trabalhos. Por conta desse contato começaremos discutindo sobre o que vem sendo pensado a respeito deste tema nos últimos anos.

Segundo um levantamento realizado a partir do I Congresso Nacional de *Psicologia: Ciência e Profissão* (SANTOS e outros, 2003) houve um aumento significativo da representatividade da Psicologia da Educação no Congresso, com a apresentação de pôsteres e resumos de pesquisas. Isto mostra que muito vem se pensando sobre a educação e as contribuições que a Psicologia tem a lhe oferecer.

A Psicologia da Educação no dias atuais tem colocado sob foco a busca por contribuições para o trabalho docente. Na verdade, a preocupação da Psicologia da Educação com o professor e sua formação sempre existiu, mas não de forma muito expressiva, isto é o que aponta Witter (2003) em seu trabalho. A autora fazendo uma revisão de pesquisas sobre *relação professor-estresse* realizadas no mundo entre 1987 a 2002 e catalogadas na base bibliográfica *PsycArticle*, constatou que pouco havia sido produzido na área. A partir desta constatação concluiu que é preciso que se realizem pesquisas que objetivem conhecer o professor, trabalhar sobre seus problemas, relações interpessoais no ambiente de trabalho e, também quanto a sua eficiência e formação.

O professor com suas dificuldades e os problemas que enfrentava, no período estudado por Witter, não era acolhido, tudo era deixado por sua própria conta.

⁶ Pessoa, F. Livro do Desassossego. São Paulo: Companhia da Letras, 2006, p.45.

Zibetti (2004) afirma que os professores são preparados para assumir o papel daqueles que tudo sabem, dos detentores absolutos do saber, sem que isso possa ser possível. É sabido que não é apenas do saber acadêmico que os educadores são responsáveis. Os professores, desde a formação, enfrentam muitos questionamentos exatamente por serem responsáveis pela transmissão de conteúdo e, também pelos relacionamentos com alunos, pais, professores e outros funcionários, além da sobrecarga burocrática que lhes é imposta. Gasparini et al (2005) concordam dizendo que a missão do professor se ampliou para além da sala de aula, agora ele também tem por função garantir a articulação entre a escola e a comunidade.

Entende-se que com o decorrer dos anos as atribuições do professor foram ampliadas, mas o professor já não era o responsável por todas essas atribuições? Não é ele que está em contato direto com os alunos e com sua família? As atribuições que vemos como adquiridas com o tempo, já faziam parte do cotidiano dos educadores, a diferença está na atenção lhes dada.

Gonçalves e outros (2005) num estudo com professores sobre violência e práticas educativas constataram que mesmo sabendo sobre conteúdos a serem transmitidos, apresentam muitas dificuldades em lidar com situações de conflitos que surgem no cotidiano escolar. Lapo e Bueno (2002) relatam que estas vivências conflituosas podem desencadear nos professores uma crise de mal-estar no trabalho, cujas conseqüências podem ser: desmotivação, indisposição constante, absenteísmo e chegar até ao abandono da profissão.

Enquanto o professor enfrentava suas dificuldades sozinho e, tinha o conteúdo a ser transmitido sob seu domínio o seu trabalho estava garantido. Porém, à medida que as exigências sociais sobre sua função e os conflitos dentro do ambiente escolar aumentaram o professor sentiu o peso da sobrecarga vinculada ao seu trabalho. E o que os pesquisadores chamam de mal-estar no trabalho se mostrou, como vimos com Gonçalves, Lapo e Bueno.

Carlotto (2002) define essas conseqüências apresentadas como estressores que levam à Síndrome de Burnout⁷, o professor além de passar o conhecimento precisa enfrentar, no ambiente escolar, a indisciplina dos alunos,

⁷ A síndrome é para ela, baseando-se na formulação de Harrison (1999), um tipo de estresse persistente vinculado às situações de trabalho que envolvem constante e repetitiva pressão emocional.

a violência entre eles e contra a sua figura, o excesso de alunos em sala, os baixos salários e, também as exigências dos pais e demais funcionários da escola quanto ao cumprimento do currículo, como se pode ver nas falas a seguir:

O maior problema da escola é que os alunos não se importam se vão ser reprovados, não se importam com a nota que vão tirar... É claro que nosso ensino ainda continua na idade da pedra, cuspidando o conteúdo na cara do aluno. Tudo evolui, menos a educação. O dinheiro é pouco, é dentro desse contexto que a gente se encontra (GONÇALVES, 2005, p. 250).

Tenho muito trabalho e não tenho ajuda para realizá-lo – há falta de funcionário mas, quando mandam alguém a pessoa não sabe fazer direito e tenho que ensinar tudo... Algumas coisas me chateiam, mas deixo passar. Quando vejo que não estou conseguindo dar uma aula que desperte o interesse do aluno, sinto a consciência pesada (CODO E GAZZOTTI, 1999, p. 56).

Falas como estas são constantes em depoimentos de professores e mostram que há, na profissão de educador, um sofrimento que perpassa a prática pedagógica. Tardif e Raymon (2000) compreendem que a carreira do professor não é somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos, é uma trajetória social e profissional que provoca custos existenciais. Garcia (2005) segue essa mesma compreensão e diz que o professor é mais que um mero transmissor de conhecimento, seu existir envolve um conjunto de variáveis, história familiar e pessoal e condições de trabalho.

O professor era visto como mais uma ferramenta a serviço da educação, seu existir não era compreendido além dos muros da escola. A vida do educador fora da escola parece algo desconectado de sua vida profissional. Apenas quando alguma coisa interfere na sua produção na escola, como o absenteísmo, as pesquisas olham para este educador e seu existir. Ainda hoje o educador muitas vezes é visto como um “o quê”, uma “ferramenta” educacional e não com um “quem” responsável por seu existir e o educar.

Murta (2001) fazendo uma reflexão sobre seu trabalho na formação continuada de professores diz que há dois momentos no discurso dos

docentes: primeiro contam como são felizes com sua escolha profissional, dizem que a profissão era um desejo de infância, que nasceram para ensinar; num segundo momento, quando mais à vontade, expõem suas raivas e decepções com a profissão, descrevendo assim, o magistério como um lugar de sofrimento.

Outras pesquisas como a de Reis et. al. (2006) apontam o magistério como uma atividade altamente estressante, com repercussões na saúde física e mental do professor, assim como em seu desempenho profissional, afetando, conseqüentemente, a qualidade final da educação. Tanto Carlotto (2002) quanto Murta (2001) compreende estas repercussões no professor que por conseqüência afetam a educação como uma possível falência desta.

“O professor conhece muito sobre o quê e como ensinar, mas pouco sobre os alunos e muito menos sobre si mesmo” (CARLOTTO, 2002, p. 26). Carlotto com esta frase abre espaço para que se possa refletir o processo de formação do professor. Este deve ir além da ampliação das “competências” pedagógicas (práticas de ensino). São elas essenciais para o desenvolvimento da prática pedagógica, mas não bastam. Todos os trabalhos citados até aqui apontam que é preciso mais do que saber passar conteúdo para ser professor. A formação do professor deve considerar também a dimensão pessoal e as especificidades do professor enquanto trabalhador de um sistema amplo que exige muito dele deixando-o vulnerável aos problemas apresentados.

As pesquisas nos mostram que a vivência de situações conflitantes pode levar o professor a desenvolver uma série de problemas relacionados ao estresse e, conseqüentemente, isso pode desencadear uma crise no sistema educacional. Para que essa crise não se estabeleça faz-se a proposta de desenvolver trabalhos que atendam o professor.

Codo e Vasques-Menezes concordam que ser educador é mais do que entrar em sala todos os dias. Quando uma jovem se prepara por vários anos, aprende sobre português, matemática, geografia, presta um concurso, torna-se professora e, nos primeiros dias de aula já descobre que educar é mais do que passar uma série de conhecimentos científicos.

Ensinaram-lhe Piaget, cobraram-lhe Piaget; e lhe entregam a tarefa de administrar a vida toda, de todos nós. Ao contrário do provérbio popular: 'Cobraram por um gato e lhe ofereceram uma lebre' (CODÓ e VASQUES-MENEZES, 1999, p. 41).

Essas mesmas questões são enfrentadas pelos demais funcionários da escola, só no trabalho é que descobrem que mais do que preencher papéis ou alimentar os alunos são, também, educadores.

São tantas coisas que fazem parte do cotidiano escolar que fogem do controle pedagógico, exigem mais do educador. Ao educador é posto como tarefas: conhecer a história de vida de cada aluno, solucionar os problemas que estes trazem e transmitir-lhes o currículo. Mas, por outro lado, o cenário escolar oferece pouco espaço para a criatividade e autonomia do educador frente aos problemas vividos.

O educador está preso, segundo Gasparini et al (2005), às normas educacionais vigentes, aos cursos estipulados obrigatoriamente pelos gestores e, no entanto, como já vimos, freqüentemente sente que seu esforço não é reconhecido e valorizado.

O professor juntamente com seu aluno, se pensarmos na imagem de uma pirâmide dividida em níveis, estão em sua base "suportando" todo o peso, toda a pressão que vem dos níveis superiores. E, sendo responsabilizados por qualquer abalo e instabilidade que ocorrer nestes níveis.

Estas são as preocupações dos pesquisadores que encontramos na literatura e diante deste quadro, podemos concluir que uma contribuição da Psicologia da Educação para a educação poderá vir com trabalhos que se ocupem com a pessoa do professor. Pesquisas que olhem e escutem esta pessoa e as preocupações vividas são fundamentais para um melhor andamento da educação.

As pesquisas com o professor têm como objetivo, fundamentalmente, melhorar as condições vividas no sistema educacional, para evitar a falência da própria educação. Apontam que seria interessante que a Psicologia da Educação encontrasse meios para ajudar o educador a minimizar as angústias que enfrenta no trabalho educativo como forma de contribuir para o desenvolvimento educacional e prevenir problemas como os relatados.

Vemos que o professor hoje é foco de um cuidado, sua existência não se restringe à vida escolar, entende-se que sua história precisa ser ouvida para que possa ter uma melhor atuação junto aos educandos.

A proposta do plantão psicoeducativo parte desta preocupação com o educador, incluindo-se nas competências pedagógicas, porém seu objetivo principal será o educador e não a melhora da educação. Partindo de uma perspectiva dialógica o plantão abre-se como um espaço de escuta e atenção diferenciada aos educadores⁸, favorecendo uma reflexão sobre a ação educativa. Dessa forma a transformação das relações estabelecidas no ambiente de trabalho e uma “melhora” na educação (objetivo das pesquisas atuais) fica por conta do próprio educador. Entendo que o educador é o transformador de sua ação e que nosso trabalho deva permitir que isso seja apropriado em seu existir.

Este tipo de pesquisa recebe o nome de *pesquisa-intervenção*, que traz consigo a idéia de que a ação educativa está associada à investigação de um dado. Significa que, tanto o pesquisador quanto o participante são afetados pela situação de pesquisa. Reconhece-se, desta forma, as implicações do cuidado humano e compreende-se o espaço da pesquisa como um lugar de transformação e criação (SZYMANSKI e CURY, 2005). A intervenção nesse espaço se dá no encontro entre pesquisador e participante, numa co-construção.

Uma análise orientada pela perspectiva fenomenológica não visa apenas à manifestação do fenômeno, se compõe de uma orientação para o olhar que vê. No desenvolvimento de sua interrogação do real, daquilo que se mostra, aquele que a realiza precisa ter a compreensão de que faz parte do real interrogado.

Porque o interrogador faz parte daquilo que é interrogado (...) tudo o que toca o interrogador, o que aparece a ele, mesmo que sejam lembranças, sensações, e que pareça ser irrelevante deve ser levado em conta. Através de qualquer coisa, do que quer que seja, o sentido procurado pode se revelar (CRITELLI, 1996, p.135).

⁸ São entendidos como educadores todos os responsáveis pelo processo de formação e socialização dos alunos, segundo proposta de Szymanski (2004).

Lancei-me ao plantão psicoeducativo, fazendo parte do fenômeno, da escola e da creche, esperando que se revelasse o modo de cuidar dos educadores e, que isso pudesse trazer contribuições para uma compreensão do educador. Busquei, ao contrário de uma definição objetiva do que é um educador, empreender uma reflexão sobre o modo de estar-sendo-no-mundo dos educadores nas duas instituições, com a proposta de plantão aberta para todos.

O plantão psicoeducativo também se orientou pela perspectiva dialógica de Freire (2003, 2005) que reflete a respeito de um modo de ser entre educador e educando que favoreça a humanização ou “hominização”. O diálogo, segundo ele, é o encontro entre os homens que permite a reflexão sobre a ação sem a anulação de uma das partes perante a outra, na horizontalidade. É a possibilidade de transformação e criação dos participantes. O plantão psicoeducativo é constituído por esta reflexão e não com um banco que deposita no professor idéias sobre novas práticas pedagógicas.

O objetivo desta pesquisa foi, partindo do vivido no plantão, investigar como se desvela a solicitude, o cuidado no cotidiano da vida escolar do educador. Em outras palavras...

... Como o cuidado se desvela no plantão psicoeducativo com os educadores? Como o cuidar de si, se revela, se torna visível aos olhos, nas relações cotidianas estabelecidas por pessoas com pessoas e das pessoas com os instrumentos do mundo? Como se dá a apropriação dessa estrutura fundamental do existir? Que cuidar é esse que pode levar os educadores ao sofrimento e às doenças como as citadas acima?

A compreensão desta solicitude parte da compreensão que Heidegger⁹ elabora sobre o *dasein*¹⁰. A estrutura fundamental do *dasein* foi descrita por Heidegger com sendo preocupação (*sorge*) e sua forma de se apresentar é pela angústia. Mais do que um conceito, uma forma a ser atribuída ao homem, o cuidado é o homem (HEIDEGGER, 2002b).

⁹ Martin Heidegger (1889-1976). Filósofo alemão de grande importância para o século XX. Suas obras usadas neste trabalho são traduções, para o português e para o espanhol.

¹⁰ “*Dasein* (al.: existência, ser-aí) na compreensão de Heidegger significa desvelamento-abertura do Ser. A expressão alemã é traduzida para a língua portuguesa por *ser-aí*, *poder-ser*, *estar-aí*. Usarei neste trabalho indiferentemente a expressão *Dasein* ou *ser-aí*.”

Buscou-se, também, compreender a proposta do plantão psicoeducativo como uma prática de auxílio ao professor em seu trabalho educativo numa perspectiva dialógica sob o olhar da solicitude heideggeriana.

Partindo da idéia de que essa pesquisa apresentada foi um caminho percorrido, a divisão de capítulos traz os passos desse caminho. No primeiro capítulo há uma descrição do método fenomenológico de investigação. No segundo capítulo faço uma exposição das origens e objetivos do plantão psicoeducativo – a via de encontro com os educadores. O referencial teórico, a compreensão sobre o cuidado segundo Heidegger, vem logo em seguida no terceiro capítulo.

No capítulo quarto, descrevo como aconteceu o plantão nas duas instituições e algumas compreensões tecidas – como aconteceu o plantão.

Cuidando de todos os envolvidos nesse caminho, algumas precauções quanto à privacidade e garantia de sigilo foram tomadas. Nenhum relato de plantão está apresentado na íntegra. Apresento os conteúdos discutidos no plantão, mas omito a pessoa (educador/a) e a instituição em que ocorreram (creche ou escola).

Como último passo desse caminho, apresento uma discussão e algumas considerações a respeito do cuidado do educador e seu trabalho e, também do plantão como o cuidar deste cuidado e suas implicações – reflexões proporcionadas pelo plantão.

CAPÍTULO I.

O CAMINHO TRILHADO

- O Método

*“Não há nada de real na vida
que não o seja porque se
descreveu bem”.
Fernando Pessoa¹¹*

A palavra método deriva do vocábulo grego *méta-odos* que quer dizer: eu vou, percorro a via, caminho. O caminho trilhado, que nos conduz (SPANOUDIS, 1978).

Neste capítulo apresento o caminho trilhado em busca de ver o fenômeno revelar-se. Fenômeno é aquilo que se mostra, o que se revela em si mesmo. Este significado se mantém porque a expressão grega *phainomenon* de onde deriva, pertence à raiz *pá* que significa “o meio em que alguma coisa pode vir a se revelar e tornar-se visível em si mesma” (HEIDEGGER, 2002b, p. 58). Fenômeno não pode ser confundido com um objeto empírico, pois à manifestação do fenômeno pertence um movimento constante de mostrar-se e ocultar-se que não pode ser fixado de forma estável e imutável e que se dá para um ser-aí.

Para compreender o cuidar, poder ver este fenômeno se revelar no cotidiano escolar teria que percorrer um caminho na creche e na escola, o método fenomenologia.

Diante de muitas expectativas estava eu propondo um trabalho de investigação sobre o cuidar... Como propor este trabalho? Como propor o plantão psicoeducativo comigo, sem características de outros já realizados

¹¹ Pessoa, F. Livro do Desassossego. São Paulo: Companhia da Letras, 2006, p.59.

tanto na creche quanto na escola? Será que a creche e a escola abririam suas portas para este serviço já conhecido, mas de cara nova – a minha?

Primeiro era preciso conhecer as duas instituições que seriam o meu local de pesquisa. Soube sobre a região na qual se localizavam e sobre a organização das instituições quando fiz uma visita com o grupo de pesquisa (como dito na apresentação deste trabalho) e também durante as primeiras orientações. Mas o defrontar-se com o fenômeno traz uma perplexidade.

Os meus primeiros encontros, como pesquisadora, com a creche e a escola marcam essa perplexidade, porque havia um não saber meu. Eu tinha uma experiência com professores, tinha um projeto com objetivos e procedimentos traçados, mas isso não me assegurava o trabalho, faltava o encontro com os participantes na situação de pesquisa, interrogava apenas suposições. O método ainda estava “de fora”.... Mas como o método desta pesquisa é a fenomenologia, não poderia estar “de fora”, é preciso ir ao encontro. A fenomenologia é um método que se refere exclusivamente ao modo como se demonstra, se descreve o que nela deve ser tratado. Heidegger diz:

“Fenomenología” quiere, pues, decir (...) permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra por sí mismo, efectivamente por sí mismo. Tal es el sentido formal de la disciplina a que se da el nombre de fenomenología (1971, p. 45).

Descrever os fenômenos significa descrever a partir da própria coisa a ser descrita. O caráter da descrição só pode ser determinado cientificamente segundo o modo em que o fenômeno vem ao encontro. A fenomenologia pode ser compreendida como a busca pelo sentido no próprio fato – situação singular em que aparece – e não fora dele.

Para Husserl a fenomenologia é um caminho em que se pretende alcançar a essência das coisas, o caminho para “ir às coisas mesmas”. Assim, a prioridade da pesquisa não deve estar em conhecer o que uma coisa é, mas sim em conhecer como ela nos aparece, o sentido que se revela.

Portanto a fenomenologia pretende buscar o modo como os fenômenos são, por isso a máxima “ir às coisas mesmas”. Essa máxima se opõe às descobertas acidentais, às construções soltas no ar, à admissão de conceitos

apenas aparentemente verificados. O que é ir às coisas mesmas? Como fazer isso neste projeto?

“Ir à coisa mesma” significa ir ao encontro daquilo que se quer compreender, deixando de lado todas as concepções existentes (ALES BELLO, 2004). Neste trabalho, significa então, ir ao encontro do cuidar do cuidar dos educadores para ver como se revela o cuidado. As questões que me levaram a escrever o projeto e as questões que foram surgindo só podem encontrar alguma resposta no caminhar da pesquisa, indo de encontro ao fenômeno.

Mas, todas as interrogações não deixam de existir quando o projeto entra em ação, pois o modo de ser do pesquisador, nesta abordagem de pesquisa qualitativa, é o interrogador. Pesquisar, segundo Martins (2003), significa ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos e múltiplas dimensões. A interrogação sempre permanece, pois a compreensão do que se interroga não se esgota.

Na pesquisa qualitativa o que o pesquisador busca não é algo objetivo, quantificável, ele olha o fenômeno. Para isso o pesquisador vai até o fenômeno, sem retirá-lo de seu espaço. Entende que a compreensão só ocorre quando este fenômeno situa-se em seu próprio lugar. “Correlações estatísticas” são abandonadas dando lugar às “interpretações subjetivas oriundas das experiências vividas” (MARTINS e BICUDO, 2003, p. 24).

Para compreender o fenômeno faz-se necessário suspender o conjunto de afirmações implicadas na experiência tanto do pesquisador, quanto da pessoa. Suspender não significa negar a existência de tais afirmações e nem negar o vínculo que nos liga ao mundo, significa sim tornar-se consciente dele. Essa ação é chamada de redução fenomenológica – *epoché*. Merleau-Ponty (1973, p. 30) diz que a... “redução fenomenológica é a resolução não de suprimir, mas de colocar em suspenso, e como que fora de ação, todas as afirmações espontâneas nas quais vivo, não para negá-las, e sim para compreendê-las e explicitá-las”.

A redução é a possibilidade de vermos todos os conceitos em nós estabelecidos e deixá-los de lado para poder apreender tudo aquilo que

poderia ser, é poder abrir-se para todas as possibilidades do mundo humano (MERLEAU-PONTY, 1973).

Colocar todos os conceitos e afirmações em suspenso permite entrar em correspondência com o fenômeno que está no movimento de desencobrir-se, revelar-se. A suspensão significa espantar-se diante daquilo que se revela, é o retroceder-se, mas que ao mesmo tempo permanece atraído por ele (HEIDEGGER, 1991a).

O espanto se revelou quando eu me deparei com as educadoras na situação de plantão, como disse no início deste capítulo. E, neste espanto é que se abriu o espaço para desvelar o cuidado, o método passou a fazer parte, não estava mais do lado de fora. O espanto é a disposição na qual e para a qual o ser se abre. É a correspondência ao ser, é a escuta à voz do apelo do descobrir.

Portanto falar do método de ir ao encontro, neste trabalho, é permitir que entremos em contato com o fenômeno que está a se desencobrir. Heidegger diz "...des-vendendo o real, vigente com seu modo de estar no desencobrimento, o homem não faz senão responder ao apelo do desencobrimento..." (2002a, p. 22). O método é o desencobrimento que leva a verdade (entendida como *alétheia* que significa retirar o véu, desvelar) cintilar em seu próprio brilho (HEIDEGGER, 1991b).

Ao ir à coisa mesma, olhar como ela aparece, nasce uma descrição e, com ela surge uma compreensão que ilumina o sentido, o modo como se revelou. Compreender só é possível porque o homem habita um mundo que é a totalidade de relações em que está mergulhado. O homem não está simplesmente no mundo, ele o habita com seu modo de ser e refere-se a ele de uma maneira ou de outra, não há compreensão sem compreensão do contexto vivido.

A compreensão não é a reflexão da coisa em si, mas do sentido que é dado pelos homens. Projeta possibilidades porque, segundo Heidegger, compreender é o modo de ser do homem como um poder-ser, um projetar-se.

Enquanto projeto a compreensão é o modo de ser do homem, chamado de *dasein*- presença por Heidegger, em que ele é suas possibilidades. Portanto

compreender não significa tomar conhecimento do que se compreendeu mas sim, elaborar as possibilidades projetadas na compreensão como modo de ser do homem.

Ela não lança, por assim dizer, um 'significado' sobre a nudez de algo simplesmente dado, nem cola sobre ele um valor. O que acontece é que, no que vem ao encontro dentro do mundo como tal, a compreensão já abriu uma conjuntura que a interpretação expõe (HEIDEGGER, 2002b, p. 206).

A compreensão traz consigo a idéia de tornar explícito o que está implícito, de desencobrir a mensagem, torná-la clara e assim ver o abrir de possibilidades. Heidegger (2002b, p. 205) diz que o modo para encontrarmos o Ser é pela compreensão. “O que se abre na compreensão, o compreendido, é sempre de tal modo acessível que pode explicitar-se em si mesmo ‘como isto ou aquilo’”.

A análise dos encontros no plantão acontecerá de forma compreensiva, um pensar o sentido, sobre o destinar do cuidado, pensar sobre o desencobrimento do Ser. Critelli (1996) compreende que a fenomenologia abre-se como um novo olhar, chão, fundo e fundamento no qual o modo de ser no mundo dos homens pode ser reconstituído. Reconstituído pelo caminhar que a redução fenomenológica nos permite.

Podemos dizer que este trabalho é um trabalho de desencobrimento, um conhecer que permite o desvelar - retira do esquecimento. O plantão se apresenta como uma possibilidade do pesquisador tornar-se abertura para o desencobrimento, para o desvelamento dos modos de cuidar dos educadores. Para Heidegger (2002a, p. 30) “Todo questionamento é uma procura. Toda procura retira do procurado sua direção prévia. Questionar é procurar cientemente o ente naquilo que ele é e como ele é.”

A busca pelo sentido é uma busca pela fala da pessoa que, pelo seu estado de humor revela o modo como habita o mundo. Dessa maneira, a compreensão neste trabalho se dá numa hermenêutica, num desvelar da mensagem – o “que quer dizer” o discurso. Hermenêutico não é aquele que

interpreta, e sim aquele que traz a mensagem, dá a notícia na sua manifestação – luminosidade.

Realizar este caminho para compreender como o cuidado dos educadores se revela na creche e na escola, torna-se possível pelo caráter desta pesquisa, o de pesquisa-intervenção.

Pesquisa-intervenção consiste em uma participação ativa, na realidade, cronologicamente simultânea à pesquisa. Isto significa dizer que o pesquisador está totalmente presente e envolvido na situação de pesquisa. Ele não é apenas um observador – uma cadeira a mais na sala e, nem os sujeitos são meras fontes de dados. Essa modalidade de pesquisa, segundo Szymanski e Cury...

...exige a presença total, a honestidade, a maturidade e a integridade do pesquisador que não apenas deseja intensamente saber e compreender, mas está internamente disponível para comprometer-se num longo processo de imersão e concentração focalizada em relação a uma questão central, arriscando-se a abrir em si mesmo dores e dúvidas que podem levá-lo a uma transformação pessoal que o espreitará sempre como uma possibilidade numa jornada como esta (2004, p.5).

Essa modalidade de pesquisa exige do pesquisador respeito com os participantes, uma atenção rigorosa ao procedimento e o compromisso com a construção do conhecimento científico.

O plantão¹² se revela como o método desse trabalho, o desvelar do cuidar dos modos de cuidar dos educadores da escola e da creche. dado e se deu na forma de entrevista reflexiva. A reflexão se faz possível pelo diálogo. Através da prática reflexiva o plantão se apresenta como um encontro entre o plantonista, eu, com quem o procura, educador. Neste encontro, plantonista se dispõe à escuta, torna-se abertura para o fenômeno se revelar em si mesmo. Critelli (1996) nos lembra que a luz que permite o desvelamento do fenômeno “... é constituída pelo ente mesmo e pelo olhar que se institui como sua clareira” (p.67).

O plantão aconteceu na creche e na escola durante dezenove meses, entre os anos de 2006 e 2007. Uma vez por semana o plantão era o espaço

¹² O plantão psicoeducativo será apresentado e definido no próximo item. Por enquanto é preciso que fique clara sua proposta de atenção e apoio aos educadores.

reservado de 4 horas em cada instituição, escola e creche para o cuidar do cuidar dos educadores. Naquele período mais de 70 encontros com os educadores aconteceram, nas quartas-feiras reservadas, na forma de entrevistas, reflexivas, individuais e coletivas. A reflexividade além de ser uma ferramenta para a horizontalidade, também tem o sentido de refletir a fala do entrevistado, o entrevistador expressa o que compreendeu e submete ao próprio entrevistado. Esse movimento permite uma maior fidedignidade e acaba por abrir outro momento reflexivo para o entrevistado, no qual ele volta à questão discutida e articulada anteriormente, agora a partir de outra narrativa, a narrativa do pesquisador. A entrevista reflexiva pode se constituir em um momento de construção de novos significados e conhecimentos, uma co-construção entre plantonista e educador (SZYMANSKI, 2002).

Os registros de cada encontro baseiam-se na minha descrição de cada um. O dizer do fenômeno se apresenta pela minha fala – uma descrição que se dá pelo meu olhar. Porém, na compreensão trazida neste trabalho usei os meus primeiros contatos com as instituições e os encontros que aconteceram entre junho de 2006 e abril de 2007.

CAPÍTULO II.

O PLANTÃO PSICOEDUCATIVO: EM DIREÇÃO AO DESVELAR DO CUIDADO

O plantão surge neste trabalho como a possibilidade de ir ao encontro do cuidado dos educadores. Mas o que é o plantão psicoeducativo? Como surgiu? São estes questionamentos necessários, e que serão discutidos, para a compreensão do caminho trilhado nesta pesquisa.

2.1 Origens do plantão psicoeducativo: o plantão psicológico

Dentre as possibilidades de campo de atuação na Psicologia, surgiu o Plantão Psicológico com uma proposta de serviço emergencial.

Para compreender sua constituição é necessário um breve histórico do Aconselhamento Psicológico desenvolvido na Universidade de São Paulo, local onde o plantão psicológico foi engendrado.

O Aconselhamento Psicológico Centrado na Pessoa faz parte das atividades desenvolvidas pela Equipe do Serviço de Aconselhamento Psicológico do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

O Serviço de Aconselhamento Psicológico (SAP) foi criado no ano de 1969, ano do nascimento do Instituto de Psicologia. Mas, no início da década de sessenta, encontramos as primeiras sementes do serviço.

Com a regulamentação do curso de Psicologia em 1962, o curso fora vinculado, na Universidade de São Paulo, à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

O professor Osvaldo de Barros tornou-se o responsável pela disciplina Aconselhamento Psicológico, na qual seus alunos-estagiários realizaram os primeiros atendimentos. Muitos desses atendimentos aconteceram nos bancos dos saguões do prédio da faculdade (SCHMIDT, 2006).

Em 1966, foi criado o Serviço de Psicologia do Departamento de Cursos para Vestibular do Grêmio devido a um convênio firmado entre o Departamento de Psicologia e o Curso para Vestibular do Grêmio. Os alunos do 5º ano de Psicologia atendiam, gratuitamente, os alunos do curso pré-vestibular, como estágio nas disciplinas de Aconselhamento Psicológico e Orientação Profissional (NUNES, 2006).

O convênio fora suspenso por um período por conta da transferência de prédio do curso de Psicologia, mas o serviço voltou a funcionar no novo prédio sob a supervisão dos professores Osvaldo de Barros e Raquel Rosenberg (SCHMIDT, 2006).

A equipe do serviço mostrava uma postura criativa que a levou a uma ruptura com o modelo tradicional de atendimento. Rosenberg (1987) diz que tal postura possibilitou a criação de um serviço inacabado e dinâmico, em que se buscavam formas satisfatórias de atenção a essa comunidade e também se lidava com a precariedade de uma situação na qual os recursos materiais eram escassos.

O eixo do trabalho não estava na aprendizagem de todas as teorias de personalidade e técnicas psicoterápicas. Configurava-se como a busca de uma formação ética do psicólogo, pautada na reflexão sobre seu trabalho em comunidade (tanto no espaço público quanto privado e independentemente da abordagem teórica escolhida).

Outra diferença marcada pelo serviço foi a efetivação de uma prática de atendimento psicológico em instituição, em uma época em que a predominância era a do atendimento via consultório particular (NUNES, 2006).

Entre a década de 70 e de 80 o serviço cresceu, tomando uma nova forma de rotina institucional. Os papéis tomaram melhores definições e a equipe passou a ter, também, psiquiatras e assistentes sociais. Foi nesse

período de ampliação e consolidação que surgiu a proposta do plantão psicológico.

As pessoas que procuravam atendimento no SAP eram imediatamente atendidas no plantão psicológico, sem haver necessidade de um psicodiagnóstico prévio, "... o plantão psicológico tornou-se porta de entrada para todos que procuram auxílio psicológico junto ao SAP" (SCHMIDT, 2006, p.4).

Desde seu início oferecia um acolhimento diferenciado, uma disponibilidade mais atenciosa na recepção daqueles que procuravam atendimento no serviço de aconselhamento.

A abordagem rogeriana, que embasava o trabalho desde o início, trazia a idéia de que seria possível, mesmo em curto período de tempo, oferecer um espaço de expressão e articulação para o cliente. O que diferencia o plantão psicológico de uma psicoterapia, primordialmente, é que o primeiro privilegia a demanda emocional imediata da pessoa que procura o serviço. Outra diferença é a não necessidade de agendamento e de um possível retorno. Não há também a rigidez de horário como em uma sessão terapêutica. (CURY, 1999.)

Mahfoud (1987, p. 75) define o Plantão Psicológico da seguinte forma:

A expressão 'plantão' está associada a um certo tipo de serviço, exercido por profissionais que se mantêm à disposição de quaisquer pessoas que deles necessitem, em períodos de tempo previamente estabelecido e ininterrupto. Do ponto de vista da instituição, o atendimento de plantão pede uma sistematicidade do serviço oferecido. Do profissional, esse sistema pede uma disponibilidade para se defrontar com o não planejado e com a possibilidade (nem um pouco remota) de que o encontro com o cliente seja único. E, ainda, da perspectiva do cliente, significa um ponto de referência para algum momento de necessidade.

Uma característica marcante neste serviço é o atendimento de uma parcela da população que raramente encontra atendimento no momento da demanda emocional, da necessidade de escuta. Deste modo o Plantão se fixa como uma forma de atendimento psicológico criterioso e corajoso.

Com o passar do tempo o serviço sofreu uma "burocratização" que o levou a uma ruptura com os modos de fazer e pensar instituídos no seu início.

Essa burocratização atingiu diretamente o plantão psicológico, agora, central no projeto clínico-pedagógico do SAP.

Surgiram imensas filas de espera de clientes para atendimento psicoterápico, levando o plantão psicológico a funcionar como triagem e encaminhamento de pacientes. A proposta de acolhimento da demanda m sua “emergência”, aos poucos, fora posta de lado (SCHMIDT, 2006).

Na década de 90 esse quadro foi revisto e levou a equipe do SAP a uma atualização do sentido do serviço de plantão psicológico. O plantão passou então, por uma reestruturação encaminhada pela reflexão da prática que se deu através da aproximação com o pensamento do filósofo Martin Heidegger.

Hoje, o plantão psicológico busca novos horizontes de trabalho e tem procurado se estabelecer mais próximo à demanda, alguns exemplos são: Plantão Psicológico na Escola, Plantão Psicológico em Hospital Psiquiátrico, Plantão Psicológico no Esporte e Plantão Psicológico em Instituição Judiciária¹³.

O plantão psicoeducativo surge no bojo dessa proposta de ampliação de horizontes do serviço de Plantão Psicológico, mas já traz suas especificidades, orienta seu olhar para os educadores, a quem a tarefa socializadora está a cargo. Nas palavras de Szymanski (2004, p. 173)... “O plantão psicoeducativo insere-se numa proposta de apoio aos educadores para a realização de sua tarefa socializadora...”

¹³ Para maiores informações conferir MORATO, 1999, respectivamente p. 145. p. 161, p. 177, p. 187.

2.2 Bases e objetivos do plantão psicoeducativo

O plantão psicoeducativo se originou como uma vertente das práticas psicoeducativas desenvolvidas e pesquisadas pelo Grupo de Pesquisa em Práticas Psicoeducativas e Atenção Psicoeducacional na Escola, Comunidade e Família (ECOFAM). Ele vem para suprir uma demanda de educadores e famílias da comunidade assistida pelo grupo. A proposta é a de oferecer uma escuta a essas pessoas envolvidas com o processo de socialização-criação-educação de crianças.

Para essas pessoas os encargos de suas tarefas, muitas vezes, os sobrecarregam gerando sofrimento e conflitos. Apontam que não vêm-se preparados e com fontes de apoio para a responsabilidade socializadora que lhes cabe. (SZYMANSKI, 2004)

Sabemos que a forma de olhar a Psicologia da Educação e também a Educação foi transformando seu foco com o correr das experiências. Antes apenas a criança recebia atenção, já que era a “portadora” dos problemas de aprendizagem. Hoje a família, a escola e a comunidade têm suas vozes ouvidas para favorecer a humanização.

O foco desta atividade está sobre as práticas educativas da escola e da família buscando compreendê-las não mais sob o olhar da coerção e/ou adaptação, mas sim numa visão libertadora da Educação, segundo proposta de Freire.

Outra base que orientou a implantação do plantão foi o referencial da Fenomenologia. Esta abordagem teórica propicia ao plantonista uma escuta compreensiva, permitindo que se reconheça o outro a sua frente como proprietário de sua subjetividade e produtor de sentido de suas experiências, inclusive da experiência de ser educador.

Mello (2004) em sua dissertação apresenta como foi a implantação do plantão psicoeducativo para famílias em uma comunidade carente da zona norte da cidade de São Paulo. A proposta da atividade era suprir uma demanda

social, já que a comunidade apresentava deficiências nas áreas de educação, saúde, esporte e lazer, o que eleva as condições de exclusão social.

O plantão psicoeducativo surgiu como uma proposta de plantão psicológico que trabalhasse com as práticas educativas do cuidador. Figura esta que, na maior parte do tempo, se vê com a tarefa do cuidar das crianças e adolescentes.

Na creche da região o plantão foi iniciado por Almeida (2006) em 2004 e revelou-se como uma prática de intervenção que contribuiu oferecendo um espaço para que as educadoras pudessem refletir sobre a prática profissional. Já, na escola, que também se localiza na mesma região, ele foi implantando em 2004, alguns atendimentos foram realizados, mas devido algumas questões precisou ser encerrado (tudo foi esclarecido com a equipe técnica da escola).

Define-se o plantão psicoeducativo como “...um local que possibilite a reflexão e a mudança, indo além da busca por explicações e culpabilizações” (MELLO, 2004, p. 7). Constitui-se como um espaço de “esclarecimento do educador diante dos conflitos que enfrenta no decorrer do processo de socialização” (*ibid* p. 17).

Ele é o espaço do cuidar do cuidado dos educadores. Marino (1982, p.44) diz que a educação é um fenômeno “...cujo acontecer (essência) – se dá enquanto ato intencional, um **cuidar**, na relação de cada um com sua própria ‘cultura’, com a ‘cultura’ do seu grupo e com a ‘cultura’ como um todo, mediado pelo **educador e sua solicitude...**”

Este espaço abre suas portas para a discussão sobre as práticas educativas, aprende-se, dialoga-se, reflete-se e, assim busca-se sentido e mudanças.

2.2.1 O plantão na escola e na creche: apresentação

As portas do plantão psicoeducativo se abriram em uma escola municipal e uma creche conveniada com a prefeitura da cidade de São Paulo¹⁴. Ambas localizam-se na periferia da cidade e atendem a população local e participam dos projetos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa ECOFAM (Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional à Família, Escola e Comunidade).

Comecei os plantões no mês de junho de 2006, mas antes dos atendimentos, a proposta foi apresentada e discutida com a coordenação da escola e da creche em que ocorreriam.

Inicialmente a professora coordenadora do projeto informou as duas instituições que o plantão psicoeducativo seria novamente realizado, porém com uma nova aluna. Depois dessa conversa, iniciei os contatos que começaram via telefone, agendando encontros com as coordenadoras da escola e da creche (entre final de fevereiro e início de março de 2006).

No decorrer do tempo da atividade, na escola e na creche, a forma que o plantão psicoeducativo tinha em cada instituição foi se revelando e o como era compreendido pelos educadores, pelas direções, coordenações e também pela plantonista.

Enquanto andava pelas instituições, habitava junto aos educadores e, nesse habitar o cuidar se revelava. As questões trazidas no plantão diziam respeito à vida particular dos educadores e ao seu trabalho, porém o relacionamento com os educandos não foi um tema recorrente.

Para compreendermos o cuidado que revelou recorrei à analítica de Heidegger sobre o existir, que é apresentada no capítulo seguinte.

O pensamento heideggeriano diferencia-se do modo de pensar tradicional do ocidente¹⁵, por ultrapassar o pragmatismo deste pensar. O pensar

¹⁴ Na creche, durante os anos de 2006 e 2007, havia 18 educadores e na escola havia, no mesmo período, 67 educadores no total.

¹⁵ Heidegger o define como metafísica (CRITELLI, 1996)

metafísico instaura o conhecimento a partir de uma precisão metodológica de conceito buscando lhe garantir unicidade, absolutidade e imutabilidade a fim de torná-lo verdadeiro. Para a fenomenologia existencial proposta por Heidegger em sua analítica, a possibilidade do conhecimento se dá pela fluidez e não pela fixação do existir e do próprio pensar. Não há uma exclusiva forma de existir o que há são infindáveis modos de ser (CRITELLI, 1996).

Refazendo o caminho percorrido pode-se nos debruçar nos modos de cuidar que se desvelaram no plantão. Um relato a respeito do vivido nos plantões será apresentado juntamente com a compreensão construída no capítulo seguinte ao da analítica. Seguindo a descrição dos primeiros contatos e a do caminho do plantão psicoeducativo a análise se dá.

CAPÍTULO III.

ANALÍTICA DO CUIDADO

Heidegger vai ao encontro das origens genuínas que possibilitam a manifestação do ser e seu apresentar-se. Segundo Boss (1976) a análise realizada por Heidegger traz indicações significativas para a compreensão do existir humano:

... a Dasein Analytik é um novo caminho do entendimento humano, para atingir as coisas do mundo, e não um conjunto de conhecimentos já feitos e, neste sentido, não é um sistema filosófico, mas, uma escola para aprendermos a abrir os olhos e a ver de novo e se possível sem preconceitos, o nosso existir, simplesmente como ele se mostra (BOSS, 1976, p. 11-12).

O que Heidegger busca com sua analítica era o Ser, o sentido do ser. Para ele a questão do Ser era uma questão efetivamente existencial, um modo de habitar o mundo. Existindo o homem tem que responder por esse existir interrogando o Ser e assumindo-o. Mas que Ser é esse que temos que alcançar?

Para responder essa questão é preciso antes entender: que existência é essa. Existência advém de *ek-sistere* – *ek* (além de, fora de) e *sistere* (ser) – portanto, sendo para/ sendo além de (do fechado em si como uma coisa). O que nos traduz *ek-sistere*, não é o fato constatável, mas sim um acontecimento vivido, a experiência do surgimento do Ser. Essa tradução de existência como ex-sistência nada tem em comum com o conceito tradicional de existência – *existentia* – realidade efetiva.

Ex-sistência é a essência do homem, conservando sua determinação. Ser, então, é o horizonte de possibilidades de tudo o que é, é ultrapassagem e transgressão de tudo o que é ente. O homem é o único ente dentre os demais que é *dasein* (da – aquilo que se manifesta, que surge na evidência) – clareira do Ser. A existência do homem é *dasein*, o acontecimento do Ser em cada um de nós. “Somente enquanto é ser-aí, dá-se ser? Sem dúvida. Isto significa: somente enquanto se manifesta a clareira do ser este se transmite ao homem” (HEIDEGGER, 2005, p. 43).

Nessa clareira as coisas ganham significação não objetivada, mas fundamentalmente de sentido¹⁶. A clareira é a verdade do ser e o sentido a destinação do existir.

É pelo *Da do Dasein*, é pela ek-sistência ou liberdade enquanto posição avançada, atirada como flecha, que emana a luz de verdade e que o homem recebe a comoção do ser (BEAUFRET, 1976, p. 101-102).

O existir humano não é visto como um corpo, um objeto, que está presente em algum lugar, existir – *dasein* – significa manter-se aberto para o poder-apreender aquilo que aparece e lhe fala. O *dasein* (ser-aí ou pre-sença) é a clareira onde todas as coisas aparecem e lhe falam, desvelam seu sentido. O homem serve a tudo o que tem que ser como seu local de aparecimento, ele é um ente como todos os demais entes, mas ganha sua distinção em seu existir sendo abertura-clareira (BOSS, 2001).

Para Heidegger o Ser é o que possibilita as várias maneiras de algo se tornar presente, manifesto, produzido, sentido e criado. O Ser para Heidegger não é apenas um construto teórico, algo inacessível concretamente, mas sim um modo de estar no mundo (ser-aí), de habitá-lo e conduzir sua vida e suas relações com os outros que também estão a habitar o mundo (SPANODIS, 1981).

O aí é o lugar, a morada do ser, o mundo no qual o homem habita (ser-em) junto com os entes envolventes¹⁷ e com os outros homens. O *dasein* se faz espacialidade (aproximação e distanciamento na ocupação) e se mostra enquanto disposição afetiva (estados de ânimo), enquanto compreensão (poder-ser) e enquanto linguagem (fala).

Dizer que o homem habita, um ser-em, não significa dizer que um lugar determinado lhe é dado, como uma coisa. É pois, por ser espacialidade, ser-aí-no-mundo que o homem pode se ocupar das coisas como uma casa, um emprego, confirmando sua condição de abertura – ele é a clareira ... “Através

¹⁶ Sentido deve ser entendido aqui como rumo, direção, destinação do existir, segundo orientação de Critelli (1996).

¹⁷ Entes envolventes são os entes intramundanos que são instrumentos que servem de imediato para algo (são um para que, um a fim de que) aos quais se cuida. (COLPO, 2002)

dela, esse ente (a pre-sença) está junto ao pre-sente do mundo e se faz pré-sença para si mesmo” (HEIDEGGER, 2002b, p. 186). O que revela como o homem se tornou e está-sendo é a sua disposição afetiva, pois o *dasein* está sempre num humor.

A disposição afetiva é o modo existencial no qual o homem se entrega ao mundo permitindo-se ser tocado pelo que vem ao seu encontro dentro do mundo. Da mesma maneira também é a compreensão, um modo de ser existencial do homem, por poder-ser o homem se deixa determinar como ente que busca constantemente saber em que estado está em relação à possibilidade de ser. Assim, compreender é essencialmente elucidar-se a si mesmo enquanto possibilidade. Para Heidegger, na compreensão o homem projeta seu ser para as possibilidades.

Esses são modos de ser essencialmente existenciais, mas o como se explicitam no cotidiano se dá nessa abertura que cada homem é, são pronunciados. Pronunciados num discurso que revela a compreensibilidade (o poder-ser) colorida pela disposição. A linguagem é o pronunciamento deste modo de existir que nos remete ao Ser, à destinação do ser-existir. “Linguagem é advento iluminador-velador do próprio Ser” (HEIDEGGER, 2005, p. 28).

Mas é o homem, também, retraimento de possibilidades, um estar-aí-lançado (facticidade) sem ter como escapar. Essa é uma condição limitativa que nos coloca defronte às condições sócio-econômico-político-culturais em que nascemos e estamos (BEAUFRET, 1976).

Spanoudis compreende que o ser-no-mundo como “...as múltiplas maneiras que o homem vive e pode viver, os vários modos como ele se relaciona e atua com os entes que encontra e a ele se apresentam” (1981, p. 16). Heidegger também esclarece que o eu sem o outro fica distante de ser presença, sendo então ser-no-mundo-com-os-outros. O autor diz que o ser-com é uma característica existencial do *dasein* (HEIDEGGER, 1981).

O homem entendido como ser-com-os-outros não se constitui desconectado do mundo, o mundo é sempre algo partilhado com os outros. O eu é coexistente, sua produção acontece na coletividade, familiar e posteriormente no âmbito social ampliado. Coexistir é condição da existência

humana. Na coletividade o outro aponta quem o eu será e o que fará, isto é denominado por Heidegger como impropriedade, que é o modo de ser do cotidiano.

A impropriedade é o modo de ser do *dasein* que o coloca em uma posição nivelada com os outros *dasein*, as ações possuem a mesma forma, o que não nos propicia muita base para fazer a distinção entre o eu e o outro.

Vivemos na impropriedade cotidianamente, somos chamados a viver como os outros, como é de praxe. Mas ser impróprio não pode ser entendido como algo não verdadeiro do homem, é a impropriedade que o coloca como um homem de seu tempo e sua cultura. O homem não se dá conta de imediato de sua condição, extravia-se no labirinto de seu próprio destino (ser-no-mundo como queda no inautêntico).

Sempre encontramos o homem na sua cotidianidade¹⁸ ocupado com os entes intramundanos, fazendo coisas, lidando com elas, manuseando-as, projetando possibilidades para elas, portanto cuidando desses entes e de si. Do mesmo modo o encontramos preocupado com os outros e consigo mesmo, nos seus projetos e nas suas dificuldades. Dar conta de algo ou ter expectativas para os outros são condições que convêm ao homem no seu existir.

Perdido nos seus afazeres, distraído de si mesmo pelos compromissos que deve afrontar, o homem recebe maquinalmente sua regra de vida de uma disciplina feita de conformismo anônimo: a ditadura do impessoal (BEAUFRET, 1976, p. 23)

Heidegger chega mesmo a dizer que a compreensão do homem de tudo o que encontra se dá no âmbito da lida cotidiana, do manuseio, ou seja, por meio dos instrumentos. As aproximações teóricas, explicativas, causais, são condições desse primordial modo de compreensão das coisas.

Não é apenas para ser impróprio e impessoal que o homem nasce, desde o princípio há um apelo para ser si mesmo. Um pouco desta necessidade em ser singular é apresentada pelo modo de fazer e cuidar das

¹⁸ Cotidianidade refere-se a tudo o que faz parte do cotidiano do homem.

coisas há sempre algo de peculiar nos afazeres. Mas ser-si-mesmo-próprio precisa ser apropriado, já que a maior parte da vida se passa na impropriedade, sob as influências dos que estão ao redor.

Quem propriamente o homem pode ser não está claro como viver na realidade da vida imprópria, o ser próprio é uma possibilidade exclusiva que cabe a cada um realizar, é um vir-a-ser, não há nada pré-estabelecido. A apropriação do ser-si-mesmo-próprio começa quando o homem se dá conta de que vive apenas como mais um na multidão da impropriedade.

O autêntico *ser-si-mesmo* não repousa sobre uma condição excepcional do sujeito, na qual há uma extirpação do 'a gente' – do 'a gente' enquanto uma existenciália essencial (HEIDEGGER, 1981, p. 56).

O que retira o homem dessa queda no inautêntico está com o próprio homem – um retornar a si num despertar. Porém o despertar não se dá pela Inteligência, mas sim por um sentimento, a angústia.

Os pontos de apoio, de sustentação com que o homem pode contar, subitamente falham e somos então, abalados por esse sentimento de carência inesplicável cujo efeito é um desterrar que traz uma revelação fundamental. Na angústia o homem pode compreender o modo impróprio em que vivia, o quanto custava tal coisa, os equívocos, o quanto estava envolvido como um agente desta sua impropriedade e que agora nada mais lhe faz sentido. Mas é preciso entender que tudo o que o *dasein* faz, mesmo impropriamente, é sempre em prol de si mesmo. Ele vive impropriamente, pois é assim que estabelece suas relações. O homem é sempre um a fim-de-si-mesmo, este é seu projeto fundamental.

Na angústia revela-se a condição original do homem, a facticidade. Ela é um sentimento que coloca o homem num embate consigo próprio. Nos arranca da banalidade da vida cotidiana, possibilitando assumir o existir autenticamente.

A angústia é um encontrar a si que desvela a singularidade do homem e apresenta a possibilidade de poder-ser propriamente, que estava oculta pela

lida cotidiana. Dessa forma, o homem deixa de se compreender a partir do público, não há mais familiaridade no viver impróprio. Ao *dasein* é revelada sua condição de lançado no mundo tendo que se apropriar de seu poder-ser, de suas possibilidades. “A experiência da angústia sempre nos revela sós, entregues a nós mesmos, por nossa própria conta para dar conta de ser. E aí, cada um de nós tem que achar a própria saída” (CRITELLI, 1996, p. 124).

Porque ela estava sentindo a grande dor. Nessa dor havia, porém o contrário de um entorpecimento: era um modo mais leve e mais silencioso de existir. Quem sou eu? Pergunta-se em grande perigo. E o cheiro do jasmineiro respondeu: eu sou o meu perfume (LISPECTOR, 1998, p. 141).

Nos momentos em que se apropriar de seu vir-a-ser, o *dasein* assume sua condição de liberdade quanto ao mundo, aos outros e as suas escolhas, que a angústia desvela. O homem percebe que o mundo é um lugar inóspito para si, mas que apenas vivendo esta inospitalidade é possível efetivar as possibilidades de poder-ser próprio ou mesmo, permanecer no viver em impropriedade. Entretanto é sempre na facticidade que as possibilidades se efetivam ou não são postas de lado.

Não era à toa que ela entendia os que buscavam caminho. Como buscava arduamente o seu! E como hoje buscava com sofreguidão e aspereza o seu melhor modo de ser, o seu atalho, já que não ousava mais falar em caminho. Agarrava-se ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde ela fosse finalmente ela, isso só em certo momento indeterminado da prece ela sentira. Mas também sabia de uma coisa: quando estivesse mais pronta, passaria de si para os outros, o seu caminho era os outros. Quando pudesse sentir plenamente o outro estaria salvo e pensaria: eis o meu porto de chegada. Mas antes precisava tocar em si própria, antes precisava tocar no mundo (LISPECTOR, 1998, p. 56-57).

Esse trecho do romance de Clarisse Lispector serve de exemplo de um modo de existir. Ser em propriedade ou impropriedade é uma escolha do *dasein*, quando se dá conta de suas possibilidades de vir-a-ser. O *dasein* em seu vir-a-ser fará escolhas, realizará possibilidades, pois somos seres realizadores de possibilidades, estamos sempre numa possibilidade, que não se esgotam até a chegada da última delas, a morte.

A angústia revela-se, portanto, como um reconduzir energicamente o homem ao encontro consigo mesmo. Não lhe pertence ensinar boas maneiras, nem fundar uma ética. Nenhuma virtude por mais escrupulosa, ou não, que seja é autêntica sem que o homem tenha sido posto à prova pela angústia. Diante dessa constatação percebe-se que à consciência, necessariamente, pertence à indeterminação.

A ontologia¹⁹ heideggeriana não traz um imperativo, ao contrário, apresenta a condição do homem, que no mundo transita pelas possibilidades de ser.

¹⁹ Ontológico remete ao sentido como horizonte de possibilidades.

3.1 O caminho do Ser: Cuidado

O Ser só pode ser compreendido a partir da existência, é no existir que pode ser apreendido e revelado. É na existência e, através dela, que as coisas podem ser e ser como são. Ser é para o homem sua questão e sua tarefa enquanto existir. O homem desta forma torna-se o ponto referencial de tudo ao seu redor, tudo o que lhe surge aparece através de sua condição de ser-no-mundo.

Ser não é percebido pelo homem como algo fora de si que precisa ser conquistado, ele é sua mais própria e genuína possibilidade existencial que se perfaz do nascer ao morrer. Por localizar-se neste intervalo entre o nascer e o morrer, no horizonte do existir, o ser não pode ser fixado e datado em um esquema imutável, ele convoca-nos a compreendê-lo em seu próprio destinar-se.

Sendo-no-mundo o homem é projeto de si mesmo, no sentido da sua possibilidade – Existencialidade, é consciência de ver-se lançado aí – Facticidade e, perda de si mesmo no anonimato do “a gente” – Queda, podendo ascender à autenticidade pela angústia. Define-se então a cotidianidade do ser-no-mundo como o aberto na queda que, lançado no aí, se projeta e, que em ser junto ao mundo e em ser-com os outros está em jogo seu poder ser propriamente até a última possibilidade – a morte.

A morte é o termo final de toda existência. Segundo Heidegger, a morte não é um movimento de fora para dentro do homem, ela revela-se como uma possibilidade que o *dasein* sempre tem que assumir.

Desta feita o quadro está completo: ser de projeto, mas lançado *simplesmente assim* e caído no inautêntico pela perda de si mesmo no ‘impessoal’, assim é o ente cujo ser-no-mundo lhe é radicalmente luz, assim é o homem como existente (BEAUFRET, 1976, p. 23).

O que sustenta a estrutura de ser-no-mundo do homem é um fenômeno originariamente unitário que perpassa essa estrutura permitindo cada um dos

elementos. Essa unidade, a totalidade estrutural é chamada de cura (*sorge*), preocupação.

Heidegger usa como referência uma fábula grega antiga de Higino para ilustrar a determinação ontológica do homem como cura em seu existir.

Certa vez, atravessando um rio, 'cura' viu um pedaço de terra argilosa: cogitando, tomou um pedaço e começou a lhe dar forma. Enquanto refletia sobre o que criara, interveio Júpiter. A cura pediu-lhe que desse espírito à forma de argila, o que ele fez de bom grado. Como a cura quis então dar o seu nome ao que tinha dado forma, Júpiter a proibiu e exigiu que fosse dado o nome. Enquanto 'Cura' e Júpiter disputavam sobre o nome, surgiu também a terra (tellus) querendo dar o seu nome, uma vez que havia fornecido um pedaço de seu corpo. Os disputantes tomaram Saturno como árbitro. Saturno pronunciou a seguinte decisão, aparentemente eqüitativa: 'tu, Júpiter, por teres dado o espírito, deves receber na morte o espírito e tu, terra, por teres dado o corpo, deves receber o corpo. Como, porém, foi a 'cura' quem primeiro o formou, ele deve pertencer à 'cura' enquanto viver. Como, no entanto, sobre o nome há disputa, ele deve se chamar 'homo', pois foi feito de humus (terra) (HEIDEGGER, 2002b, p. 263-264).

O homem enquanto viver pertence à cura. Como diz a fábula, a cura está na origem da presença humana. O homem é mantido e dominado pela cura dentro do horizonte de seu existir, "enquanto for e estiver no mundo" (HEIDEGGER, 2002b, p. 264).

Como cura – preocupação o homem recria, em si, a cada instante a unidade fundamental da facticidade, da existencialidade e da queda. Ao modo da cura o homem é mantido em seu percurso temporal no mundo. Do nascer ao morrer o homem pertence à cura.

A totalidade existencial de toda estrutura ontológica da pre-sença deve ser, pois, apreendida formalmente na seguinte estrutura: o ser da presença diz preceder a si mesma por já ser em (no mundo) como ser junto a (os entes que vêm ao encontro dentro do mundo) (HEIDEGGER, 2002b, p. 257).

Podemos compreender a unidade estrutural na seguinte equação:

- **estar- lançado:** já-lançado-no-mundo, sendo-aí em condições não escolhidas e outras escolhidas. Assumindo-se no modo em que já foi, o homem assume a presença como sempre sua num mundo já determinado, no ter-sido.

- **projeto:** ser-para-frente-de-si. A presença abre-se para si mesma num poder-ser propriamente, num por-vir.

- **onde se deixa tocar pelos objetos de encontro:** numa circunvisão o homem se compreende junto aos entes que vêm ao seu encontro dentro do mundo, no atual/ apresentar.

Essa equação apresenta os movimentos da temporalidade que se fundam na cura. Heidegger usa a palavra grega *ekstasis* – *ex-tase* que significa transporta-se, para mostrar como a temporalidade se modaliza nos modos do por-vir (pre-ser-se), do ter-sido ((já-ser-em) e da presentidade-atualidade (ser-junto-a) (MARINO, 1992).

A compreensão ôntica²⁰ de passado, presente e futuro funda-se no existir temporalizado do homem.

O tempo é, na realidade, o homem mesmo como ser-no-mundo – entendendo o homem enquanto tolhido na facticidade e já possuído pela morte, mas igualmente o homem na ultrapassagem gloriosa do projeto e na exaltação do impulso (BEAUFRET, 1976, p. 30-31).

O homem é o próprio homem sendo-no-mundo-com-os-outros ao modo da preocupação. Esse é o modo de ser primordial que se dá entre os pólos da inautenticidade e da autenticidade. Da inautenticidade enquanto ser insatisfeito e atarefado e, da autenticidade em que a preocupação abre ao homem seu poder-ser propriamente.

Todo ente se manifesta, apresenta-se ao olhar, mostrando *o que é e como é*, traz à luz o ser, mas apenas o *dasein* é o ente capaz de compreender sua manifestação e a dos demais, por ser claraireira, ser aberto. Como abertura o homem toma para si a responsabilidade tanto por sua manifestação quanto

²⁰ Ôntico diz respeito a tudo aquilo que é percebido, conhecido e entendido de imediato.

pela manifestação dos entes ao seu redor e, sob seu cuidado estes irão permanecer, mesmo quando o *dasein* afastá-los de seus olhos.

Heidegger observa que a estrutura da preocupação é compreendida como ocupação-cuidado (*sorge*) quando referida à relação do homem com os entes intramundanos e como preocupação (*besorgen*) quando se refere à co-presença dos outros, abrindo-se também na possibilidade da solicitude – procura-por (*fürsorge*). Portanto, dos entes intramundanos o homem cuida e com relação aos outros ser-aí se preocupa.

O nosso modo de proceder com os entes-envolventes dentro do mundo foi por nós chamado de o 'cuidar'. (...) Os entes (os outros) com os quais o ser-aí como ser-com se comporta não têm o mesmo modo de ser que pertence à 'totalidade dos entes-envolventes', pois eles próprios são ser-aí. Assim, a esses entes (...) com os quais o ser-aí é-com, não pertence o caráter-de-ser do 'cuidar', mas da 'solicitude'. Esses entes com os quais o ser-aí é-com, não são objetos de cuidado, mas de solicitude (HEIDEGGER, 1981, p. 40).

Cuidando de si o homem cuida dos outros homens e entes intramundanos e confirma seu modo de ser no mundo, ser-com-os-outros. Todos os comportamentos e atitudes são dotados de cuidado. De todas as coisas e pessoas ao redor o homem cuida, ocupa-se e preocupa-se. Heidegger (2002b, p. 259) diz: “A cura é sempre ocupação e preocupação, mesmo que de modo privativo”.

O modo como o cuidado e a preocupação serão exercidos percorre toda a gama de possibilidades de relações, desde a apatia, a indiferença, negligência e o mimo, ou mesmo através de uma preocupação que abre possibilidades para o outro encarregar-se de si mesmo. Preocupa-se com alimentação, vestuário, bem-estar físico, ou negligencia-se tudo isso.

Para Heidegger (1981) a solicitude é a maneira envolvente e significativa de relacionar-se com o outro, que conjuga as características: ter consideração para como o outro e ter paciência com o outro, ou ser negligente e indiferente. Diferentemente do conhecimento que temos sobre consideração e paciência como princípios morais, compreende que estas ações encarnam na maneira em que vivemos com os outros com experiências e expectativas.

A solicitude pode ser a possibilidade do ser-aí se preocupar com o outro, estando ao lado de, apontando para os seus encargos, para que ele cuide de si, ou também o mimo e a superproteção onde o cuidar se exerce tomando as coisas para si, poupando o outro de responsabilidades e encargos. Podemos dizer que esses dois modos de solicitude são os extremos possíveis do cuidar. Heidegger (1981, p. 42) diz que “O ser-com-os-outros cotidiano mantém-se entre os dois extremos de solicitude – aquele que salta sobre o outro e o domina, e aquele que salta diante do outro e o liberta (*vorspringend-befreienden*).

Quando o *dasein* poupa o outro de seus encargos impede que este assuma o seu viver, retrocedendo diante de decisões e sendo dominado. Heidegger diz que há aí um saltar sobre o outro, no qual o outro é lançado para fora de seu lugar, destituído de sua posição de tomar conta de si. “O ser contra o outro, o ser sem o outro, o ‘passar’ pelo outro, o não importar-se com o outro, são todos modos possíveis de solicitude” (HEIDEGGER, 1981, p. 40).

Diferentemente do lançar o outro longe de seu lugar, que é um modo deficiente de cuidar, há o modo de solicitude que empenha-se em mostrar ao outro o seu lugar, projetando-se a frente dele para oferecer condições para que este desempenhe suas possibilidades existenciais. Heidegger denomina esse cuidar como um antecipar-se que coloca o outro na condição de ser livre para si, “Um modo em que não se protege o outro, mas em que, antes disso, faz-se com que ele se volte para si mesmo autenticamente...” (HEIDEGGER, 1981, p. 41).

Cotidianamente o homem cuida de seu existir igual a todos os outros homens, mas não é aleatoriamente que o faz. Há uma escolha do que cuidar, do como cuidar e como cuidar do modo de cuidar. Isoladamente e/ou coletivamente escolhemos o que ficará próximo a nós, ao redor, sob nossa atenção e interesse e o que ficará afastado, distante dos olhos, sem interesse.

O homem é cuidado, mas mesmo nascendo num mundo já posto ele recorta parte desse mundo e escolhe o que estará sob seus cuidados imediatos e mais distantes. Há uma escolha do que será alvo de cuidado.

No existir do homem revela-se também o modo de cuidar dos modos de cuidar. De que maneira o cuidado se revela, *como eu cuido do que daquilo que cuido?*. Com maior atenção, tomando o lugar do outro ou deixando a seu encargo. Critelli (1996) usa como exemplo o cuidado dos povos com seus mortos. Alguns enterram, outros embalsamam ou cremam. Todos os povos cuidam dos mortos, mas a maneira como fazem é uma herança cultural.

Como podemos ver essas escolhas nos encaminham ao âmbito da cotidianidade envolvida por aspectos culturais e históricos, chamados também de significação do mundo.

Sabemos que o como cuidar é direcionado, no cotidiano, pela cultura, mas o como este cuidar nos é revelado, na propriedade ou impropriedade, não é por definições culturais. Pelos estados de ânimo podemos ver nosso modo de cuidar do existir.

Voltando ao exemplo dos mortos, cada povo cuida de uma maneira diferente de seus mortos, mas o como cada pessoa o faz é o que revela o sentido para essa experiência. Uma pessoa o faz alegremente, outra sofredamente, com desânimo, raiva....

São os estados de ânimo que apontam como cada um cuida do que está ao seu redor, que revelam o Ser - constituem a abertura onde o sentido se mostra para cada homem. Dessa maneira, são eles revelam se o homem está se responsabilizando por sua existência ou está permitindo que outros se encarreguem disto. Isto é, se a existência está sendo autêntica ou inautêntica como Heidegger (1981) define.

É necessário esclarecer que uma existência autêntica não necessariamente é fundada em maneiras aceitas culturalmente como positivas (como por exemplo, a bondade e a caridade). Para alcançar a autenticidade de ser o homem precisa exercitar sua liberdade em relação ao mundo, aos outros, a si mesmo e ao seu modo de cuidar do existir (CRITELLI, 1996).

O cuidado é o que nos movimenta no existir, o ser dos entes surge ao ser-aí como algo que passa pelo seu olhar, estando sempre sob sua responsabilidade. É neste sentido, cuidando de tudo ao seu redor, que o ser-aí cuida de ser. A solicitude, procurar-por, do homem expande-se para tudo que

está ao seu redor... si mesmo, seus pais, seus filhos, seus amigos, vizinhos, sua casa, seu trabalho e tudo que está envolvido neste seu ao redor.

A existência de cada homem é espacializada no mundo pelo aproximar e distanciar do que tem que fazer, do cuidar. Escolhe o que vai trazer para cuidar mais próximo e o que ficará mais distante. Este movimento de cuidar cotidianamente é igual de todos os homens. Todos cuidam de sua existência da mesma forma, com os princípios da cultura e sociedade em que se encontram, o que os leva a um modo impróprio de estar no mundo.

Porém a possibilidade do cuidar impróprio caminha ao lado da possibilidade de cuidar propriamente que permite ao ser-aí empunhar suas possibilidades no mundo e habita o sentido próprio da sua existência.

Cada *dasein* é encontrado sendo-com-os-outros-no-mundo absorvido neste mundo e, quem assume seus encargos no cotidiano é o ser-com-os-outros – o “a gente”. Na de-cadência a presença está na fuga de si mesma, numa privação da propriedade de ser-si-mesma propriamente. Mas pode-ser propriamente, encarregar-se de si do seu próprio modo pode se abrir ao homem.

O ser-aí, de imediato, é ‘a gente’, e em geral permanece como tal. Quando o ser-aí descobre o mundo em seu próprio modo (*eigens*) e o aproxima, quando desvela para si mesmo seu próprio autêntico ser, essa descoberta do ‘mundo’ e esse desvelamento do ser-aí são consumados como um desembaraçamento dos ocultamentos e obscuridades, como um rompimento de disfarces com os quais o ser-aí obstrui seu próprio modo (HEIDEGGER, 1981, p. 54).

A disposição que retira do homem a possibilidade de compreender a si mesmo a partir do mundo, pela interpretação pública, é a angústia. Ela é a disposição que singulariza o homem em seu próprio-ser-no-mundo, que na compreensão se projeta para suas possibilidades. Revela-se o ser-livre para assumir e escolher a si-mesmo, para a propriedade de seu ser enquanto possibilidade de ser aquilo que já sempre é, ser-no-mundo para si mesmo na propriedade ou na impropriedade (HEIDEGGER, 2002b).

Enfim, a todo o momento, os homens estão vivendo suas vidas, usando as coisas do mundo, relacionando-se com os outros, cuidando destas coisas,

preocupando-se com estes outros (por exemplo: a comida do almoço, a saúde do filho, o seu emprego, o aprender do aluno...) e negligenciando outras coisas e alguns outros ao seu redor. É desta forma que o ser se revela ao ser-aí, que o sentido do existir se mostra – por isso o modo de ser do homem é cuidado.

Tudo ao redor de cada homem está sob seu olhar e foi alvo de suas escolhas. Tendo essa compreensão como referência, foco a partir do próximo capítulo uma região de manifestação do ser que foi o plantão psicoeducativo para os educadores.

CAPÍTULO IV.

PENSANDO SOBRE OS PLANTÕES: O CUIDADO SE DESVELANDO²¹

“Estamos diante de um pensar que retira sua evidência não do conceito já dado, pré-fixado, mas do que se faz presença, ganha sentido na totalidade de uma rede de relações de significados que ganha a vida na ação...”

Marília Marino²²

4.1 A entrada na escola e na creche²³

A proposta do plantão era a mesma tanto para a escola quanto para a creche, a plantonista também e, as duas instituições já haviam recebido no ano anterior a atividade do plantão, porém a proposta era nova - outra pessoa (desconhecida para todos) é que a faria. E assim continuei meus contatos com a creche e com a escola para marcar uma apresentação dessa nova proposta para todos educadores. Fui até a creche e a escola sem a plantonista anterior, no final do mês de março de 2006. Comecei a ver os plantões serem retomados, mas com novas feições constituídas por mim e pelas instituições.

Como foi dito anteriormente o plantão era uma experiência vivida nas duas instituições e, comigo eles foram retomados, mas como um novo modo de existir.

A plantonista responsável pela primeira experiência da atividade na creche se propôs a ir comigo até lá e me apresentar para o grupo de educadoras, mas isso não aconteceu. Pensei em marcar a apresentação para outro dia em que nós duas pudéssemos ir, mas eu precisava ir, eu precisava

²¹ Para uma maior clareza usarei cores diferentes quando me referir aos registros dos plantões da creche (azul), da escola (vermelho) e, para as análises (verde).

²² Marino, M.J. O acontecimento educativo psicodramático. 1992. p. 62-63.

²³ Para preservar a identidade de todos os participantes, os nomes usados neste trabalho são fictícios. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento para o uso de suas histórias neste trabalho de pesquisa (anexo 1).

olhar pelos meus olhos, o olhar que se iniciaria ali seria o meu e por isso eu teria que ir, eu mesma.

Fui até a escola numa tarde, pois era o horário que encontraria as duas coordenadoras. Já havia conversado com elas sobre a minha ida para uma apresentação formal e organização dos horários do plantão, mas quando cheguei lá uma das coordenadoras não estava e a outra estava de saída e a proposta foi novamente apresentada. Ela se dispôs a me ouvir, essa era Patrícia.

À medida que ia apresentando a proposta Patrícia parecia interessar-se pelo trabalho... “Nossos professores precisam muito de um psicólogo aqui.”

Na creche, no dia e no horário combinados, fui recebida por Fernanda, a coordenadora, que me levou até o refeitório pedindo para eu aguardar um pouco, pois as educadoras estavam encerrando uma atividade com outro profissional.

Passado o tempo Fernanda foi me buscar para conhecer as educadoras na sala em que estavam. Apresentou-me como a psicóloga da PUC que iria substituir a outra psicóloga que fazia o plantão. Todas em silêncio, sentadas em um semicírculo, me olhavam até que Fernanda pediu para que se apresentassem.

Após a apresentação delas eu fiz a minha. Encerradas as apresentações fui convidada por Fernanda (e pelas educadoras, pelo aceno da cabeça) a almoçar com elas, pois já era hora do almoço. Enquanto esperávamos Fernanda pediu para uma das educadoras, Karen, me levar para conhecer a creche e um pouco da Vila (sala da Associação de moradores, Cooperativa, Espaço dos Jovens). Acompanhei Karen ouvindo sua descrição das atividades que aconteciam em cada sala visitada.

Fernanda, após o almoço, contou que estava buscando um espaço alternativo para que o plantão pudesse começar. Conversou com o diretor, também responsável pela associação de moradores, sobre a possibilidade de usar a sala de coordenação do centro comunitário²⁴ (localizada um quarteirão

²⁴ Neste centro são realizadas as atividades do grupo de jovens e a cooperativa de costura também desenvolvia suas atividades em uma das salas.

abaixo da creche), mas ainda não tivera nenhuma resposta. Combinamos então que ela entraria em contato comigo assim que tivesse uma sala para eu começar os atendimentos.

Enquanto, na escola, Patrícia e eu falávamos da disponibilidade de dias e horários, chegou a outra coordenadora, Jane. Patrícia me apresentou e relembrou Jane sobre o projeto do plantão.

Patrícia contou sobre o que já havíamos falado e perguntou (apontando para uma folha, com vários horários, sobre a mesa) sobre os horários que achava adequados para os plantões. Jane indagou a respeito da garantia de continuidade do trabalho. Pois houve uma experiência de plantão anterior que, para ela, não teve continuidade. Embora tenha havido uma devolutiva da orientadora para a direção informando sobre o fim do plantão, a experiência que ficou para essa coordenadora foi de interrupção.

Eu disse que desconhecia o ocorrido e que da minha parte a garantia seria o tempo da minha pesquisa (os 2 anos da pós-graduação).

O plantão na experiência anterior não foi uma experiência abandonada no meio do caminho, no entanto o que ficou para Jane foi a interrupção. Foi desta forma que a experiência foi interpretada por ela. Podemos ver como Jane cuidou da relação comigo - associando-me à situação anterior de abandono, cobrando-me uma continuidade e esquecendo-se que a experiência anterior também teve um tempo limitado e seu fim foi informado.

Jane continuou... “E depois que você for embora?” Respondi que quando terminar não poderei mais garantir, eu só posso garantir o meu tempo de pesquisa. Então apontou que os melhores horários seriam os das JEIs²⁵ da tarde, por terem mais professores. Disse que eu poderia começar na semana seguinte. Patrícia concordou com a cabeça dizendo (apontando para a folha de horários: 11-15 h. e 15-19 h.) que aqueles eram os grupos mais cheios.

²⁵ Jornada Especial Integral – referente há 25 horas-aula com aluno mais 11 horas de estudo. Essas 11 horas dividem-se em: 8 horas de trabalho coletivo e 3 horas de trabalho individual. O cumprimento dessa jornada é semanal.

De um lado havia uma preocupação com o trabalho do plantão psicoeducativo, com um receio de possível interrupção, por outro lado, havia a exigência de um compromisso duradouro meu, plantonista, com a escola.

Jane expressou seu modo de cuidar do plantão na escola através da preocupação com a continuidade do trabalho, com a expressão de uma expectativa de uma durabilidade. Depois de minha explicação o limite do trabalho do plantão, aparentemente, deixou de ser uma preocupação para Jane.

Contei que o tempo geral do plantão é de 4 horas e por isso não conseguiria atender os dois horários propostos.

Terminadas as informações Jane voltou-se para outros afazeres. Patrícia explicou a Jane que o trabalho teria que ser quinzenal.

Com Patrícia, passei então para o próximo assunto. Questionei sobre o espaço em que poderia atender. Patrícia disse que seria a sala delas, como tinha sido anteriormente com a outra psicóloga. Nesse momento Jane levantou o problema de espaço por causa da pré e pós-aula (projeto implantado pela prefeitura de São Paulo no ano de 2006).

Perguntei se haveria problemas em usar a sala delas. As duas (com a cabeça) negaram. Jane disse que para elas não seria ruim, mas quando elas precisassem interromperiam o atendimento para entrar na sala.

Eu disse a elas que assim ficaria difícil, pois as pessoas que procurassem poderiam sentir-se incomodadas. Perguntei se não haveria outro jeito, mas novamente disseram que não. Encerrei então a conversa dizendo que falaria com a minha orientadora sobre esse encontro e depois voltaria a entrar em contato. Despedi-me de Jane e Patrícia me levou até a porta dizendo que pensaria em uma solução para a sala.

No fim daquele mês mandei um e-mail para a escola aos cuidados das coordenadoras explicando que não poderia atender semanalmente por conta dos atendimentos na creche. Não recebi nenhuma resposta a respeito dele.

Liguei no dia 14 de abril para a escola, pedi para falar com Patrícia. Expliquei sobre o e-mail enviado que não recebi resposta. Patrícia pediu para escrever para seu e-mail pessoal, pois esse confere diariamente.

Por e-mail Patrícia avisou que a escola estava em greve (funcionários públicos municipais – educação). A escola continuou em greve e eu passei a ligar toda semana para saber sobre a continuidade ou não da paralisação.

Passado quase um mês que a escola estava em greve, liguei novamente para a escola e pedi para falar com Patrícia. Ela, atenciosa, disse-me que a greve tinha acabado e que eu poderia marcar um dia para começar os plantões. Contei que pensava que, seria melhor se os atendimentos ocorressem semanalmente em um horário fixo – período da tarde. Muito contente Patrícia disse que achava ótimo e que eu poderia ir assim que quisesse, disse também que havia conseguido uma sala para mim.

Marcamos a apresentação e o início dos plantões para o dia 14 de junho às 13 horas. Despedimo-nos confirmando o início do plantão psicoeducativo.

Patrícia assumiu o cuidado com plantão, tomando para si a preocupação com os arranjos necessários para a viabilidade da proposta.

4.2 O caminho trilhado pelo plantão psicoeducativo

Depois dos primeiros contatos na creche e na escola, os plantões foram iniciados em junho de 2006.

Na creche a grande maioria dos plantões aconteceu na sala reservada (sala da Associação). Três atendimentos ocorreram em outros lugares: a sala da direção/coordenação e na casa (próxima à creche) de uma educadora²⁶. Já na escola, apenas sete, de todos os atendimentos, aconteceram na sala reservada para o plantão, os demais ocorreram em locais diversos, na sala de JEI, no corredor, no refeitório.

A experiência na escola nos mostra que o plantão não precisou, necessariamente, de um lugar reservado para acontecer. O plantão precisou de uma plantonista, eu, que o levou consigo – o plantonista é o plantão psicoeducativo. Onde estive como plantonista o plantão podia acontecer. A abertura que permite que o fenômeno se revele no plantão é o próprio plantonista. Podemos assim começar a ver a característica do plantão de ser um lugar disponível para o que se fizer necessário.

Cheguei à escola no dia marcado e fui recebida pela coordenadora Patrícia que me encaminhou para a sala de reuniões – JEI/JEA para conhecer os professores. Ela me contou que a outra coordenadora estava de licença e que para não me atrasar mais, resolveu sozinha qual sala eu poderia usar. “Você pode usar a sala aqui ao lado, é do auxiliar de período, mas você pode usar o tempo que precisar, eu já avisei o Jonas e a inspetora Guta Mas você também pode ficar à vontade, se quiser ficar aqui quando não tiver atendimento não tem problema nenhum.”

²⁶ Esse foi um atendimento excepcional... O diretor da creche, logo que cheguei no dia, conversou comigo sobre essa educadora. Contou o que havia acontecido com ela e que numa visita que lhe fez, a educadora, perguntou se eu não poderia vê-la apenas uma vez, até poder andar até a creche.

Patrícia me levou para conhecer a sala e depois me encaminhou novamente para a sala em que estávamos para esperar pelos professores para a apresentação e retirou-se.

Dois professores, na sala de reuniões, que estavam no intervalo, após eu me apresentar, contaram sobre a jornada dupla de trabalho, a correria para se locomover de uma escola para outra. Disseram que o professor é uma máquina, tem que fazer tudo ao mesmo tempo, não tem tempo para parar, ler e preparar uma aula. Chega sempre dizendo... “Onde foi que eu parei?”

Apontaram o que achavam que todo professor precisa prestar atenção na sala de aula, que são a ordem e a aprendizagem. Contaram que uma das dificuldades que enfrentam se refere às diferentes maneiras dos alunos aprenderem (uns precisam mais de coisas práticas e outros se dão melhor com aulas mais teóricas).

Na correria e atribulação vividas pelos educadores falta-lhes tempo para refletir sobre as atividades trabalhadas com os alunos. Absorvidos no viver cotidiano, presos no presente são levados a promover uma transmissão de conhecimentos que se adapte a cada aluno. A possibilidade de transcender essa circunscrição da determinação cotidiana não se revelou.

Uma funcionária da secretaria entrou na sala e me perguntou se eles, funcionários, também poderiam ser atendidos no plantão. Expliquei que o plantão era um momento de escuta e reflexão e dirigia-se a todos os funcionários, já que estão todos envolvidos, de uma maneira ou de outra, com a educação.

Passado alguns minutos Patrícia voltou à sala com duas professoras do grupo de JEI apresentou ao grupo de JEI (no momento apenas duas professoras estavam presentes) dizendo que eu era do grupo da PUC-SP, estava ali para ouvir, trabalhar com todos os professores e, que achava interessante ter alguém lá para fazer isso. Contou uma experiência que teve na escola: “Não sabia, quando fiz faculdade, que iria ter que contar banana.” Uma vez teve que conferir a merenda e contou três caixas de frango. Depois de um

tempo fora chamada a dar explicações porque havia errado na contagem. “A gente faz mais coisas do que deveria, gosto de trabalhar com formação, que é a minha função. Quando faço só isso saio daqui realizada.”

Contei sobre o plantão psicoeducativo. Patrícia perguntou se só podia falar de coisas que estavam acontecendo ou podia-se falar sobre coisas que já aconteceram. Uma das professoras disse que eu não teria muitos atendimentos porque nesta escola não havia muitos problemas.

Fernanda, coordenadora da creche, me ligou avisando que havia conseguido uma sala para mim, marcamos para começar na semana seguinte (21.06.06).

No dia marcado cheguei cedo e fui muito bem recebida por todas educadoras (já me chamavam pelo meu nome). Fui conversar com Fernanda para resolver como seriam os atendimentos e ela me mostrou uma caixinha com uma etiqueta escrita PLANTÃO. Essa caixinha havia sido utilizada no plantão do ano anterior e, segundo ela, era o melhor jeito de organizar os atendimentos e manter o sigilo²⁷.

Depois que me explicou como funcionava, aceitei a proposta, tomamos café e fui com ela conhecer a sala onde aconteceriam os atendimentos. Provisoriamente atendi nessa sala que é da coordenação do projeto de jovens (apenas nesse primeiro dia).

Na semana seguinte a sala da Associação já estava pronta e Fernanda me levou para conhecê-la – a sala do plantão. Era uma sala pequena, com algumas cadeiras, uma mesa grande com um computador e duas pequenas, tinha também alguns armários-arquivos. Com todos esses móveis tornava-se uma sala estreita, mas duas pessoas se acomodavam bem.

Enquanto na creche todos sabiam dos meus horários e me esperavam preparadas para os atendimentos, na escola não havia um espaço possível

²⁷ Fernanda disse que seria a responsável pela caixinha. O uso da caixinha acontecia da seguinte maneira: 3 envelopes pequenos, todo dia de plantão, ficavam ao lado da caixinha, quem quisesse (educadoras da creche e do grupo de jovens) passar escrevia seu nome em um deles e colocava dentro da caixinha. As únicas pessoas que podiam abrir a caixinha era ela e eu. Quando eu chegava para o plantão Fernanda olhava a caixinha e chamava aquelas que colocaram o nome para irem ao atendimento.

para o plantão. Precisei intensificar os contatos com Patrícia, que havia se mostrado receptiva a administrar o funcionamento do plantão.

Na creche eu fui colocada num lugar que para todos de lá já existia, o lugar do cuidar dos educadores. O plantão lhes pertencia, era um lugar habitado pelas educadoras. A sala já estava pronta (eu atenderia no Centro comunitário e depois mudaria para a sala da Associação, que estava em reforma). A ordem de atendimentos já estava estabelecida, porque funciona bem dentro da rotina das educadoras. O número de atendimentos por dia, também já estava estabelecido, Fernanda me disse que, pela experiência delas, por dia no máximo três atendimentos aconteceriam. Porém, alguns atendimentos foram realizados em outros lugares da creche, como a sala da direção e coordenação.

O que eu sentia é que tudo era pensado, o plantão era de responsabilidade da creche. Café e suco eram preparados especialmente para o plantão. Eu precisava apenas estar lá no momento marcado. Podemos dizer que o plantão fora apropriado pela creche, fazia parte do seu cotidiano. A preocupação com o cuidar da pessoa do educador se manifestava daquela maneira, permitindo um espaço de cuidar das educadoras.

Já na escola, eu vi outra constituição. O plantão não se revelava como um lugar habitado por essa instituição, mesmo tendo ocorrido uma experiência lá o lugar do cuidar do educador não estava aberto o espaço para ele. Eu fui abrindo espaço para ele junto daquelas que assumiram o plantão para a escola, Patrícia e Antonia (inspetora).

Fomos apropriando-nos dessa prática, desse espaço. Na creche e na escola fui cuidando, junto com essas educadoras, do espaço que abríamos, porém o modo de cuidar que se modalizou foi diferente em cada uma das instituições.

O cuidado com o espaço do cuidado se modalizou de formas diferentes, mas dentro da formatação geral de plantão psicoeducativo. Era uma relação entre plantonista e instituição, na qual ambos os envolvidos tinham ações a seguir. Da parte da plantonista houve a preocupação com a presença nos dias

determinados para o plantão, com o embasamento teórico, o sigilo, o não envolvimento e a interlocução com um supervisor. Também ficavam sob responsabilidade da plantonista os arranjos necessários de tempo e espaço dentro do que era oferecido pelas instituições. Da instituição o que se esperava, e fora realizado pelas duas instituições, é a abertura do espaço para o plantão.

Depois de um ano de plantão percebi que numa instituição a idéia de plantão dentro de uma sala específica não necessariamente acontece. Qualquer lugar em que estejamos o plantão pode acontecer, qualquer situação pode ser um plantão. Isso nos remete a pensar que a sede do plantão é o plantonista, o plantonista é o lugar do plantão, o tempo todo o plantão acontece.

Cogitei usar na escola a mesma caixinha usada para organizar os atendimentos da creche. Mas vi que não dava certo, pois não tinha quem pudesse organizá-la comigo, alguém que chamasse as pessoas como Fernanda fazia na creche. Então pensei em ir para escola e ficar lá, na sala do auxiliar até que todos me reconhecessem como parte do ambiente, até que me vissem como membro da escola. Mas não dava para ficar parada esperando que os educadores, em toda sua correria, me reconhecessem, eu ficava muito isolada de todos, ninguém ia até lá.

Mudei então de sala, passei a ficar na sala de JEI, pois assim, quem sabe, eu me tornaria parte da escola, como pretendia. Também não deu certo, não era procurada, então passei a andar pela escola. Andava pelos corredores, o pátio, a cozinha, a sala dos professores e pela secretaria, conversando com as pessoas com quem cruzava. Todos os dias eu precisava me apresentar (a psicóloga da PUC responsável pelo plantão) apresentava o plantão e colocava-me a disposição deles.

A transposição da experiência da creche para a escola não deu certo. O homem não tem uma existência estática que pode ser superposta por outras experiências, ele é um poder-ser que está-aí habitando o mundo. Diante disso

o plantão, mesmo seguindo uma formatação geral, precisa necessariamente ser um processo de criação. Em cada instituição em que se instalar precisa considerar os habitantes daquele lugar e se “adaptar” à cultura da instituição.

Optei por depois de andar e conversar com os educadores ficar na sala de reunião/JEI como um ponto de referência para que pudessem me encontrar. Essa é a sala de maior movimentação, nela encontram-se os computadores com acesso à internet que podem ser utilizados pelos funcionários e professores para pesquisas de forma rápida. Fisicamente é uma sala grande, com uma estante com livros didáticos ao lado do balcão com um dos computadores, uma prateleira, com jornais e alguns outros livros, próxima à porta, uma mesa retangular no centro e duas outras mesas com computadores abaixo da janela.

Mesmo fazendo isso muitos professores e funcionários não souberam que eu estive lá, ou souberam que havia uma psicóloga da PUC, mas não sabiam o quê ela fazia. São muitos professores, muitos funcionários e muitos turnos – o meu período de plantão não atingia todos eles.

É preciso considerar que, esse modo de reconhecimento do plantão psicoeducativo por parte dos professores na escola tem origem na própria cultura da escola²⁸. Diferentemente da creche, a escola é um mundo complexo, populoso, movimentado, com encontros fugazes e, por isso a comunicação nem sempre ocorre de forma efetiva. Essa característica da escola é vivida também por muitas outras escolas e, é um fator que gera muito cansaço, podendo levar às vivências de estresse, como vimos nas pesquisas trazidas no início deste trabalho.

Qualquer trabalho que vá fazer parte da escola precisa reconhecer a cultura. É no existir com os outros e no manuseio das coisas do mundo é que o ser do *dasein* se revela, o educador se revela cuidado. De vários âmbitos

²⁸ Por cultura escolar compreendo todo o funcionamento da escola com suas regras internas e externas (Secretaria Municipal da Educação) e as relações que se mantêm por conta dele.

trazemos marcas das contingências sócio-político-econômicas de nossa cultura, através das quais nos presentificamos em modos de ser.

Quando eu encontrava alguns dos educadores nos corredores da escola, nós conversávamos, eu me apresentava e, eles me perguntavam coisas como...

“O que é que eu posso perguntar para você? O que é que posso falar com você? Tem que ser só coisa da escola? Eu posso falar coisa minha? Queria conversar com você...”

Essas questões eram uma forma de reconhecimento do plantão como uma prática voltada para eles e revela que estavam às voltas com as ocupações cotidianas.

Com as perguntas muitas vezes vinham frases sobre a falta de tempo deles:

“... mas hoje não posso “passar” porque tenho aula e não vai dar tempo...”

“... não posso conversar agora porque estou atrasada...”

Diante das frases de falta de tempo questionava-os sobre o que sobre o que gostariam de conversar e se não poderiam então chegar mais cedo ou sair mais tarde na próxima semana. Os educadores começavam a contar o que lhes preocupava naquele momento.

“... estou com problemas com meu filho, preciso conversar com você, não sei o que fazer...”

“... Eu queria que você me desse uma orientação para lidar com a minha neta...”

Fui percebendo que estas conversas tornavam-se um plantão, mesmo sendo momentos muito rápidos – o tempo se fazia ali, naquela abertura. Ali as

peessoas viam a possibilidade de conversar com uma psicóloga. Um lugar novo foi construído. Um espaço “perambulante” que carregava em si o cuidar do educador, permitindo-o refletir sobre seu próprio cuidar. Existindo arrumamos o espaço que ocupamos dessa forma, o plantonista é o próprio espaço do plantão no lugar em que estiver à medida que se apropria deste espaço.

Os plantões dentro das salas reservadas e os encontros pelos corredores e na sala de reunião nos apontam que o plantão psicoeducativo precisa ser compreendido como uma prática que é construída no lugar onde acontece.

O plantão é uma situação de escuta ativa que abre, junto com aqueles que procuram o plantonista, a possibilidade de articulação da problemática vivida. Mas a abertura do plantão só é possível via plantonista, ele é a abertura que constitui a situação de plantão.

Há a possibilidade de o plantonista construir o plantão de um modo seu dentro dos parâmetros do trabalho com plantão psicoeducativo. Construir o plantão traz em si a idéia de habitar, mas não numa relação meio-fim – porquê construímos podemos então habitar. Construímos à medida que habitamos – o homem é no mundo à medida que habita (se demora junto às coisas). Ao cuidar e proteger as coisas e seu crescimento, como por exemplo, o plantão, o homem (plantonista) habita.

Na escola andava pelo pátio, corredores e outros lugares conhecendo e conversando com todos os que por ali passavam (professores e funcionário), na creche, como os atendimentos já estavam organizados antes da minha chegada não tinha tempo para fazer essas mesmas caminhadas. O tempo que tinha para encontrar as educadoras, da creche, fora da sala de atendimento era durante o café da manhã e durante o almoço. Nestes momentos elas me contavam como estavam e também um pouco das suas histórias.

Uma contava que estava preocupada, pois seu marido estava doente, outra contava sobre o tratamento que precisava fazer, mas que não gostava de médicos. Certa vez uma educadora ficou o almoço todo me contando como foi sua infância na cidade onde nasceu.

Estes encontros funcionavam como um plantão, já que para elas eu não era uma amiga, sempre fui a PSICÓLOGA – a escuta especializada, diferente do ouvido “comum” das companheiras de trabalho.

O plantão psicoeducativo pode não ser o espaço só para falar de um problema, é também para ser ouvido. A escuta do plantão abre-se também para a necessidade da pessoa falar de experiências significativas.

Algumas pessoas, tanto na creche quanto na escola, procuraram o plantão para se informar sobre: como começar uma pós-graduação, onde procurar e o que fazer para entrar.

Podemos, com estes dados, pensar o como o espaço do plantão pode ser usado... Será que estas conversas nos mostram como os educadores habitam o plantão?

Uma educadora que sempre que encontrava comigo no corredor dizia que gostaria de “passar” comigo (eu e a inspetora já havíamos contado para ela sobre a atividade do plantão). Dizia que tinha problemas com a filha, mas não podia conversar comigo por falta de tempo, pois estava chegando sempre atrasada (ia acompanhar a filha às consultas médicas) e não podia se atrasar mais.

Ela trazia em sua fala o modalizar de sua preocupação – ocupava-se, neste período mais intensamente, do cuidar da filha.

Outras vezes me encontrava no portão de saída quando eu estava indo embora e, ela, novamente, chegando atrasada. Todas essas vezes ela me procurava para contar o porquê não pôde ir ao plantão.

Uma vez essa educadora me procurou para dizer a mesma coisa, mas ela havia chegado um pouco mais cedo, então começou a contar sobre sua filha ali no corredor onde nos encontramos.

Cuidar de si nesse momento implicava cuidar da filha que é aquela que está sob seus cuidados mais intensos. Ser não é algo fragmentado, onde vida pessoal e vida profissional não se esbarram. A preocupação com a filha perpassava a presença dessa educadora na escola.

Enquanto ela contava sobre sua filha pedi para que sentássemos no sofá que ficava no corredor. Ela sentou por alguns minutos falando suas preocupações.

O plantão foi uma abertura que ela utilizou de maneira fragmentada. O cuidar do cuidar de si se deu nessa fragmentação.

A sala onde atendia na creche precisava ficar sempre fechada quando não utilizada, então todas as quartas-feiras precisava pegar a chave que a abria e ao final do plantão devolvê-la na sala da direção e coordenação²⁹. Ao ir buscá-la ou entregá-la sempre encontrava alguém nessa sala e, alguns plantões aconteceram ali:

Uma educadora estava sozinha na sala da direção/coordenação quando fui guardar a chave. Ela me perguntou sobre o mestrado – queria saber como era, como fazer a inscrição. Disse-me que gostaria de fazer mestrado.

Contou-me que gostaria de fazer mestrado, desde que não atrapalhasse os cuidados com os filhos. Outra preocupação sua era com o valor das

²⁹ Nessa sala havia duas mesas, uma do diretor e da presidente e outra da coordenadora. Havia também alguns armários destinados aos pertences das educadoras e ao armazenamento de alguns materiais pedagógicos (folhas, brinquedos, livros). Ofícios da diretoria de ensino, documentos referentes à merenda e o livro de presença dos educadores ficavam numa grande estante de alvenaria.

mensalidades, pois seu salário não era alto e não havia como aumentarem seu salário. Na creche eram muitas as despesas e pouco dinheiro.

Essa educadora sentia que não estava bem, enfrentava dificuldades para se “organizar” com suas tarefas domésticas, afazeres na instituição e com seus desejos de aprofundamento de estudo. Disse que quando não está bem percebe que sua bolsa ficava bagunçada.

Um educador disse que sente que trabalhar numa escola é estar numa correria. Disse que estava sempre correndo cheio de coisas a fazer com prazos a cumprir, mas que estava bem. Perguntou-me como estavam os plantões: “As pessoas te procuram?” Respondi que sim e ele continuou sua fala contando sobre seu trabalho e o acúmulo de funções. Relatou sobre as implicações das decisões da Secretaria da Educação têm sobre o trabalho na escola – para responder a essas solicitações precisa se afastar do trabalho pedagógico junto aos demais educadores.

Disse que achava muito bom ter um psicólogo ali, pois “... é tanta correria que eu não consigo conversar com TODOS.” Após o seu relato, ele olhou para mim e perguntou: “Isso é um plantão, não é?”

O encontro com a esses educadores são para nós exemplos do plantão como a abertura que independe de uma sala específica. Esses encontros se revelaram como um momento no qual os participantes se depararam com a modalização do próprio cuidar. Os educadores reviram aquilo que cuidam, o modo como cuidam e as implicações em suas existências, a disposição afetiva para cuidar – como cuidam do modo de cuidar do que tomaram em suas mãos – se aproximando do sentido do Ser.

No ano de 2007 eu precisei mudar os horários do plantão por motivos pessoais, entrava uma hora mais cedo na creche e na escola, assim sairia uma hora mais cedo. O plantão na creche acontecia das 7:30 às 11:00 e, na escola das 12:00 às 15:00. Organizei essa mudança de horário no final do ano de 2006, antes de sair de férias, com Fernanda, na creche, e Patrícia na escola.

Quando se aproximava o período de férias³⁰ eu conversava com Patrícia na escola e na creche com Fernanda, para avisar por quanto tempo ficaria fora, quando recomeçaria a atividade e pedir que elas lembrassem os educadores que a parada do plantão era temporária.

Próximo ao reinício da atividade, eu voltava a conversar com as coordenadoras Fernanda e Patrícia para saber como estava o andamento da creche e da escola, se algo havia mudado e confirmar os horários para os plantões.

A partir dos encontros com as coordenadoras sobre o plantão, elas tratavam de comunicar os educadores. Essa divulgação e, principalmente, a parceria no desenvolvimento do plantão, ficou clara no início de 2007: Fernanda chegou a fazer um pequeno cartaz avisando do novo horário e colou no mural de recados da creche. Patrícia, na escola, divulgava a atividade do plantão para os novos professores e para os funcionários. Ela também os avisava que havia a possibilidade de arrumar substitutos para ficar em sala enquanto um professor estivesse no plantão.

Ao longo de seis meses na escola o plantão se instalava e na creche a atividade seguia rotineiramente a cada semana com três atendimentos realizados.

Voltei à creche no dia 28 de fevereiro de 2007 para marcar o reinício do plantão psicoeducativo. Fui recebida por Fernanda que passava pano no chão (por falta de funcionárias) e pelas educadoras que estavam almoçando. Quando cheguei, elas sorriram e seus olhos brilhavam, uma delas perguntou se estava voltando para atender, afirmei que sim e outra disse que estavam felizes com minha volta. Fernanda disse que não poderia conversar comigo, mas que o diretor, Paulo, estava na sala e poderia conversar comigo.

Paulo estava no computador e parou para me receber. Disse que gostaria de conversar como seriam os próximos atendimentos e saber sobre como estava o andamento dos trabalhos na creche. Ele contou que o fim do ano foi tranquilo e o começo deste ano também. Mas, desde o começo daquela

³⁰ O período de férias do plantão coincidia com o período de férias e recesso na Universidade – nos meses de janeiro e julho.

semana duas educadoras tiveram que se afastar por motivos de saúde e, isso estava provocando dificuldades, pois não há funcionárias para cobrir os afastamentos, as educadoras, que estão trabalhando, é que ajudam em suas horas vagas.

Paulo contou que isso é difícil, sobrecarrega as demais educadoras, mas que não há como contratar novas educadoras por falta de verba e no fim do ano tiveram dificuldades para efetuar os pagamentos (a creche é conveniada e por isso o repasse de verbas da prefeitura é menor).

No início daquele ano a creche e outras creches conveniadas da região formaram uma comissão para discutir essa questão e outras com o atual secretário da educação do município. Paulo contou que levaram questões como elevação do piso salarial das educadoras (hoje o piso salarial das educadoras de creche conveniada é de R\$ 520,00, enquanto que o piso das que trabalham em creches da prefeitura é de R\$ 1200,00). Para ele isso é injusto, já que estas últimas trabalham 6 horas e as demais (creches conveniadas) trabalham 8 horas.

No dia 28 de fevereiro também fui à escola marcar a volta do plantão. Fui recebida pela secretária que me disse que estavam sem aula, pois ocorreu uma reunião pedagógica e os professores já tinham ido embora. Contou também que as duas coordenadoras haviam ido almoçar e que no momento, apenas ela, Samuel (o diretor) e alguns funcionários estavam na escola.

Enquanto ela me contava essas coisas Samuel saiu de sua sala e veio ao meu encontro. Cumprimentamo-nos e ele disse que não tinha ninguém, pois pouco tempo antes estavam em reunião e me convidou para conversarmos em sua sala. Sentamos e eu comecei a explicar que tinha ido para conversar com Patrícia e marcar o retorno do plantão. Samuel disse que poderia começar quando eu quisesse, sem problemas.

No primeiro dia de reinício do plantão, cheguei à escola e fui cumprimentar as coordenadoras. Elas estavam na sala delas conversando, eu entrei as cumprimentei e avisei que estava reiniciando a atividade e que a realizaria até o fim do ano, conforme havíamos combinado em nossos primeiros encontros.

Patrícia disse que estava contente com o retorno e me desejou boa sorte. Jane me perguntou se algum plantão já havia acontecido, "... você já atendeu alguém? Algum professor já te procurou?" Disse-lhe que sim, que já havia conversado com algumas pessoas ali e que o plantão ocorre devagar, pois, as pessoas o procuram quando sentem necessidade. Dessa maneira em alguns momentos permanecia sem atender. Patrícia contou que uma funcionária que tinha conversado comigo lhe disse que havia gostado muito do trabalho.

Depois dessa conversa um relatório geral sobre o plantão na escola foi estruturado e entregue para toda equipe técnica³¹. Os relatórios foram recebidos e guardados na escola.

Na creche esse tipo de questionamento nunca existiu, pois as informações sobre o plantão eram continuamente relatadas para a equipe técnica e, por isso nenhum relatório lhe foi enviado.

O meu contato com a equipe técnica da creche foi mais freqüente do que com a equipe da escola. A equipe da escola muitas vezes não estava acessível por conta de convocações da Secretaria Municipal de Educação.

Porém uma mudança na configuração do plantão na creche foi notada nesse retorno de férias.

Na creche, o plantão neste reinício teve seu modo de funcionamento configurado de maneira diferente. Sua dinâmica mudou: Nas quartas em que Fernanda estava trabalhando na instituição o plantão acontecia como no ano anterior, três atendimentos eram agendados e, ela ficava responsável por colocar substitutas nas tarefas das educadoras que passariam comigo. Nos dias em que Fernanda não estava lá³² isso não acontecia. Ninguém fazia essa organização, então em alguns dias fiquei mais de uma hora esperando para

³¹ Ver anexo 2.

³² Fernanda e algumas educadoras faziam um curso de formação organizado pelo psicólogo que freqüentava a parada pedagógica

atender e ninguém apareceu (mesmo tendo agendado). Precisei sair da sala e ir ao encontro das educadoras que haviam pedido para conversar comigo.

As configurações estabelecidas para o andamento do plantão não necessariamente mantêm-se ao longo do tempo, não ficam estagnadas num formato exclusivo. O plantão se transforma de acordo com as mudanças que ocorrem na instituição.

As educadoras reclamavam que, nesses dias sem a coordenadora, não eram avisadas sobre quando poderiam sair da sala para ir ao plantão. Não havia ninguém para ficar no lugar delas - Uma das educadoras contou-me que não conseguiu “**passar**” no plantão porque não tinha nenhuma volante³³ para sua sala. Perguntei se ela não poderia ter pedido para alguém ficar em seu lugar enquanto ia se informar a respeito do que estava acontecendo e pedir para uma volante assumir sua sala. A educadora respondeu que esperou que alguém da equipe fosse avisá-la.

Esse “passar” remete ao escape do cotidiano, a ida ao plantão pode ser pensado como o habitar outra possibilidade, a do espaço de cuidar do cuidar de si.

Não assumiram a articulação de educadoras para a ida ao plantão. Não se organizaram para irem ao plantão e queixavam-se, como que esperando que alguém assumisse tal articulação. Quando a coordenadora estava presente e organizava os atendimentos, agendando os horários, o plantão seguia sua rotina.

O plantão se configurou como o espaço da queixa (principalmente quando as queixas dirigiam-se à vivência institucional). Parecia representar uma busca de alívio, momentâneo, para que pudessem retomar suas vidas e continuá-las no mesmo modo.

³³ Volante é o termo utilizado na creche para designar as educadoras substitutas.

As educadoras iam ao plantão e se interrogavam sobre o que acontecia com elas. Porém, voltavam em outros momentos com as mesmas questões e as mesmas queixas. Usavam o plantão para exporem reclamações quanto à vida pessoal e ao próprio trabalho – Essa exposição trazia um alívio, as educadoras deixavam o plantão mais calmas, mas voltavam em outros dias com as mesmas queixas. O plantão, na creche, passou a ser visto como o espaço de queixa, como se queixar-se fosse um fim em si mesmo. A queixa se revelou como o modo de cuidar de existir dessas educadoras.

Para não ser capturado pelo cotidiano da instituição e tentar buscar resoluções para essas queixas o plantonista precisa cuidar do habitado pelo plantão de maneira que seu olhar permaneça o de um “estrangeiro” (alguém que faz parte do fenômeno revelado, mas que olha “de fora” compreendendo e explicitando o revelado). Suas concepções de como agir e resolver queixas precisam estar em suspensão. O plantonista precisa cuidar para que o plantão não se dissolva nos modos cotidianos vividos naquele lugar, precisa garantir a suspensão de suas concepções sobre o modo de viver e permanecer como abertura para os modos de cuidar que se revelam. Seja da maneira que for revelado, numa busca de transformações ou no queixar-se, o plantão sustenta para que o educador decida como vai dar conta da questão.

O sentido do plantão é abrir-se para o educador se colocar diante de sua vivência, para que possa ver-se em sua facticidade e perceba as possibilidades de habitar que se revelam.

O risco de ser capturado, internalizado pela instituição é grande já que a necessidade de uniformidade faz parte de seu cotidiano e, a maneira de enxergar esse movimento é através do olhar de outro “estrangeiro”, a supervisão do plantonista. A supervisão faz parte do plantão como um cuidar do cuidar do plantonista com o cuidado dos educadores. Ela se coloca junto ao plantonista interrogando o que se revela no caminhar do plantão e no trabalho institucional.

4.3 Continuando a história... Questões reveladas³⁴

O conteúdo de alguns plantões realizados será apresentado de maneira geral para evitar qualquer exposição dos seus participantes³⁵, focando apenas o que foi revelado o cuidado. Em se tratando de plantão dentro de uma instituição, o dever do sigilo impede que se façam citações literais do conteúdo dos plantões.

De maneira geral o conteúdo dos plantões foram aproximados de acordo com o lugar em que ocorreram e, também segundo as preocupações que se revelaram.

Os plantões que ocorreram nas salas abertas a todos eu chamo de **plantão coletivo**, por terem sido momentos de reflexão no quais todos os educadores presentes podiam participar. As questões surgiram dentro das conversas que estavam ocorrendo no momento em que estávamos no mesmo lugar (alguns fazendo diários de classe, elaborando ou corrigindo tarefas e outros descansando, lendo jornais).

- Para alguns educadores a função da educação é maior que dar a matéria, você precisa ser lembrado por seus atos. Disse-me que na educação temos que confiar, se não confiarmos no nosso trabalho o aluno não irá confiar em nós e, acontecerão diferentes coisas, como atos de vandalismo (depreciação de carros de professores e funcionários, porte de arma na escola). O papel da educação e o educador é estar junto ao aluno para que coisas assim não aconteçam - “Você tem que conversar com o aluno, respeitá-lo, mas dizer quando está errado. Ele tem que confiar em você.”

³⁴ Todos os plantões realizados foram registrados e estão arquivados. Podendo ser examinados para fins de pesquisa, mas não constarão deste exemplar por razões éticas, como dito anteriormente.

³⁵ Passarei a utilizar a cor (roxa) para o conteúdo dos plantões tanto da creche quanto da escola e, a cor (verde) para a análise. Esse conteúdo aparece em forma de tópicos.

Na educação os educandos não podem ser vistos como objetos em que se depositam conhecimentos, eles são o outro na relação e a solicitude precisa ser orientada pela consideração – permitindo que o educando encarregue-se por seu existir.

- Como se relacionar com um aluno que não se consegue uma aproximação? Como ensiná-lo? – Esta foi uma questão trazida e discutida comigo, plantonista e com outros educadores.

- Num grupo de professores surgiu uma questão sobre o Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC) e suas implicações na vida da pessoa. Os professores gostariam de saber a gravidade desse estado.

- Alguns professores comentavam o incômodo que um barulho no pátio estava causando (era o ensaio da fanfarra). Para um deles o “barulho” incomodava, mas sabia que os alunos adoravam. Para outros professores o barulho naquele momento era indevido (não era uma atividade escolar). Os alunos, segundo eles, deveriam ficar em casa, pois já estavam dispensados para o recesso de julho e aquilo não era aula eles estavam apenas mexendo nos instrumentos.

- Uma educadora contou sobre sua preocupação com a falta de entusiasmo dos professores com os computadores que estavam chegando. Disse-me que esperava mais, já que outras escolas da rede estavam brigando para realizar o projeto no lugar deles. “Eles em vez de brigar para ter o computador em suas salas (havia, ainda, poucos computadores. Apenas duas salas receberiam neste momento), estavam brigando para não ficar com eles em suas salas.”

O computador surgiu como uma nova prática que interferiria diretamente na atuação dos professores. Era algo diferente que apareceu de repente. O

professor diante das inovações no ensino vê sua prática questionada por práticas desconhecidas por ele.

Assuntos pessoais, ligados ao cuidar de si e não sobre as relações educativas com alunos foram os discutidos nos momentos em que não havia pessoas ao redor, nas salas reservadas. Trouxeram como preocupações diferentes aspectos de suas vidas.

Preocupações com a própria saúde e implicações na vida social e profissional.

- Uma das educadoras procurou o plantão dizendo que tinha algumas dúvidas a respeito de seu modo de agir. Achava que alguns de seus modos de agir poderiam ser sintomas de um “problema psicológico”. Queria naquele momento uma confirmação sobre o que tinha, queria confirmar se tinha algo denominado por um rótulo psicológico, um diagnóstico psicológico.

Durante os plantões discutimos aspectos de sua rotina e de sua história, ela retomou sua história, revelando seu modo de cuidar das coisas ao seu redor. A preocupação com a rotulação deu lugar para o olhar para seu existir. Por ser plantão psicoeducativo uma abertura para a compreensão do existir, não me ocupei de constatar um rótulo psicológico. O plantão para ela foi um espaço no qual pôde se perceber, a definição de um rótulo era uma obscuridade cotidiana do existir próprio dessa educadora. Essa rotulação ao longo dos plantões deixou de orientar a compreensão de seu modo de cuidar de si, ela pôde defrontar-se com seu poder-ser.

A constatação de uma definição funcionaria como uma diluição do modo de ser dela nos modos impróprios do ‘a gente’. E, numa análise orientada pela analítica heideggeriana o plantonista não pode encerrar-se na busca de definições pré-concebidas, ele é a abertura para que os modo de ser se revelem.

Relacionamento pessoal – preocupação com o desempenho escolar e o convívio dos filhos com outras crianças e professores

- Preocupações em manter uma rotina pessoal para que mudanças não interfiram na “ordem” da vida cotidiana (problemas no trabalho e aumento de compromissos são os motivos que precisam ser evitados pelo bem dessa “ordem”).

- O filho tem algumas dificuldades na escola e ela, a mãe, é quem houve as reclamações de alguns professores quanto ao desempenho dele. Em meio às muitas reclamações contou que o garoto já havia sido elogiado por uma professora pela qualidade dos textos que escreve.

- Também com questões com o filho esta outra educadora procurou o plantão. Segundo ela em casa o filho é calmo, mas na escola onde estuda, morde as crianças e já “bateu” na professora (isso acontece quando um amiguinho bate nele e a professora não vê ou quando mexem com os brinquedos que está brincando). Ela contou que não sente-se mal com o que falam de seu filho – não entendem que ele é agitado, fazem apenas reclamações.

Entre essas mães e seus filhos o espaço de reclamações do “a gente” se revelava. A pressão do mundo circundante, naquele momento impedia que o diálogo se mostrasse como uma possibilidade de ser-com os filhos na autenticidade, calando o falatório do “a gente” que regia as relações delas com os filhos.

Relacionamentos amorosos – namoro, casamento

- Algumas educadoras contaram sobre seus namoros e envolvimento com outras pessoas e as mudanças que estes provocavam em suas vidas.

- Alguns aproveitaram o plantão para rever seus relacionamentos, pensaram sobre outras maneiras de existir sem ser compromissados. Enquanto outros tentaram significar suas perdas com separações não planejadas por eles.

A vivência do trabalho nas instituições

- O relacionamento entre educadores e membros da equipe técnica. Com queixas sobre as distinções entre educadores que muitas vezes é feita. O que leva à falta de clareza nas ações (os procedimentos para ausências e atrasos – descontos e abonos).

- As implicações das mudanças e acúmulos de cargos e funções dentro da mesma instituição e também fora dela.

- Limitações de tempo para reuniões entre educadores e equipe técnica. Ausência de espaços para discussão de regras e imposição de comportamentos não acordados.

- Questões salariais – baixos salários, poucas perspectivas de aumento salarial e progressão de carreira.

- Implicações das decisões, da Prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação, na rotina dos educadores nas instituições.

- Desenvolvimento, acompanhamento e continuidade de projetos com crianças, jovens e comunidade.

- Implicações que surgem no trabalho em equipe: quem assume a coordenação desse tipo de trabalho; como elaborar projetos juntos; como expor as próprias idéias.

Contando sobre como cuidavam dos projetos e das relações que se estabeleceram, os educadores se defrontaram com o modo como cuidavam

das coisas que estão ao seu redor em seu existir, desde seus relacionamentos amorosos até suas vivências profissionais.

Mudanças e desligamentos

- Busca de novos horizontes profissionais e novas perspectivas salariais dentro das instituições.
- Desligamentos das instituições para busca de melhores salários – conquista de novos bens pessoais e, busca de outras condições de trabalho.
- Envolvimento com outras perspectivas no projeto existencial – mudança de carreira – desligamento da educação.

Abrir-se a outras possibilidades de estar-no-mundo e questionar-se a respeito da própria facticidade aconteceram no plantão, revelando como o cuidar de si se modalizava no existir desses educadores.

Curiosidade em conhecer o trabalho de um psicólogo

- Uma educadora chegou dizendo que estava ansiosa, pois nunca havia “passado” com um psicólogo, mas queria conhecer o trabalho de um.

O plantão psicoeducativo se apresentava como um espaço dentro da instituição para o cuidado do cuidar – um espaço diferente do vivido cotidianamente nas instituições. Uma ruptura desse cotidiano em que poderiam ter um momento para falar sobre si e o que mais quisesse.

4.4 Finalização do plantão psicoeducativo

O plantão psicoeducativo permaneceu na escola e na creche até dezembro de 2007, quando precisou ser encerrado por conta do término do meu mestrado.

O encerramento foi um momento calmante planejado durante as supervisões – Já que a supervisão funcionava como um espaço de cuidado comigo plantonista, sua intenção era a de ser uma abertura para pensar como se dava o cuidar do plantão, tendo como foco os educadores e as instituições (escola e creche). Ela é um cuidado com a pessoa do plantonista, tendo com referência as relações estabelecidas por ela e os educadores, como também o encerramento dessas relações.

Sendo o plantão um modo de cuidar, tendo os primeiros contatos com as instituições e todo o caminhar como referência, o encerramento não representava apenas o fim de um trabalho de pesquisa. O encerramento significava o fim de uma abertura que se fez durante os dezenove meses da atividade.

Tendo essa preocupação guiando o trabalho, comecei a conversar sobre o encerramento a partir de um mês antes do encerramento, novembro de 2007. Conversei com as equipes técnicas da escola e da creche, avisando sobre a proximidade do término do plantão psicoeducativo. Cada educador que foi ao plantão foi avisado sobre o encerramento, assim como aqueles com quem encontrei nos corredores e pátios. No mês de dezembro falei novamente sobre o término do plantão psicoeducativo.

No último plantão conversei com o diretor da escola e depois com cada uma das coordenadoras para me despedir e confirmar o término dos atendimentos. Os três se despediram sem nenhum outro questionamento.

No último dia de plantão me despedi da coordenadora e esta me disse que achava que para as educadoras ainda não estava claro que o plantão não continuaria no ano de 2008. Disponibilizei-me para ir à última reunião mensal

da creche para conversar com todas as educadoras e explicar melhor o término da atividade.

A proposta foi aceita por Fernanda e, no dia marcado (13 de dezembro) conversei com todas as educadoras e encerramos o plantão. Algumas agradeceram minha presença, disseram da importância do plantão no momento em que precisavam e de quanto sentirão falta dos atendimentos³⁶.

Não se extinguiu a possibilidade do plantão psicoeducativo acontecer nas instituições, suspendeu-se um momento vivido. Outro plantão poderá vir a se constituir, mas a abertura nunca será a mesma. Estando plantonista e educadores na condição de vir-a-ser lançado num mundo junto aos outros o plantão se constituirá em cada encontro.

³⁶ Apontei para a possibilidade de o plantão ser reiniciado por outro pesquisador, ou por eu mesma em outro momento

PORTAS ABERTAS PARA A REFLEXÃO – O PLANTÃO PSICOEDUCATIVO COMO UMA PRÁTICA EDUCATIVA DIALÓGICA

Na introdução trouxemos um panorama sobre pesquisas acerca do trabalho de educadores e suas relações com o ambiente escolar que nos mostrou o quanto o cotidiano vivido na escola precisa ser pragmático. Toda a agitação é voltada para um fim programado que é a formação dos alunos.

Enquanto a Educação tem como objetivo esse fim programado a Psicologia tem como objetivo oferecer um suporte para aqueles que a procuram. Dessa forma um trabalho psicoeducativo tem como objetivo mais básico ser um espaço de acolhimento de qualquer questão trazida por seus participantes.

Portanto, qualquer possibilidade de configuração dos atendimentos é verdadeira. Revela-se como um modo de cuidar, seja promovendo uma reflexão que favoreça uma transformação de questões do cotidiano ou sendo o lugar para queixar-se e aliviar as pressões vividas, uma suspensão do cotidiano.

O plantão aconteceu nas duas instituições, seja promovendo uma reflexão ou como o lugar para o alívio de uma queixa. O plantão psicoeducativo foi habitado, foi o espaço de cuidado para os educadores. Mesmo para aqueles que nunca foram ele se mostrou como uma possibilidade aberta para ouvi-los. Com uma compreensão sobre o homem, seu modo de ser no mundo, de habitá-lo e, de conduzir sua vida e a de todos ao seu redor, permitiu-se que o educador pudesse evidenciar seu existir.

Podemos olhar o plantão psicoeducativo como uma prática reflexiva no contexto escolar. Reflexão esta que se abre ao educador para pensar em sua relação com o mundo.

Segundo a analítica heideggeriana a educação encontra seu fundamento na característica de ser-com-os-outros, é nesta relação que ela irá se apresentar. É sendo-com-o-outro que as possibilidades de ser se desvelam e assim construímos a realidade.

Em sua origem educar vem do Latim *educere*, que se refere a conduzir o homem para outro “lugar”, distinto daquele em que ele se encontra. A educação acontece no existir humano, no envolvimento do homem com o mundo do qual cuida, sendo-com-os-outros. O mundo que o rodeia tem por característica levá-lo de uma situação de existência para outra, esta ação é o que, originariamente, reconhecemos como educação (CRITELLI 1981).

Não há homem desligado do mundo, mas ocupado em suas tarefas diárias o homem não pára para refletir e organizar seus pensamentos e ações propriamente. Absorvido na pré-ocupação, diluído no “a gente”, sua compreensão é atravessada por uma uniformidade do viver como todas as outras pessoas.

Enquanto somos no mundo estamos aprendendo a ser humanos como os outros, aprendemos a viver o “a gente”. O ser-aí se encontra dissolvido no modo de ser dos “outros”, do “a gente”, que é ao mesmo tempo uma indefinição e o “todo”. O “a gente” prescreve o modo de viver na cotidianidade, viver como todos os outros, numa uniformidade. Para manutenção desta uniformidade aprendemos um modo de ocupar-se das coisas e preocupar-se com os outros que não permite que nos, propriamente, responsabilizemos pelo ser.

O ‘a gente’ está em toda a parte (ist überall dabe), mas de um tal modo que, sempre que o ser-aí o pressiona a uma decisão, ele escapa. Exatamente pela razão do ‘a gente’ apresentar todos os julgamentos e decisões como propriedade sua, ele priva cada ser-aí de sua própria responsabilidade (Heidegger, 1981, p. 51)

Ao nascer o homem tem infinitas possibilidades de ser no mundo, mas encontra um mundo compreendido, cheio de significados produzidos pela humanidade ao longo do tempo. Segundo Heidegger (2002a) esta compreensão chama o homem a todo o momento a uma forma de habitar o

mundo. Lançando-se algumas possibilidades são evocadas e outras negadas dentro dos limites do tempo e do espaço em que estamos circunscritos.

O mundo que habita e que o constitui é também por ele constituído constantemente, assim o sentido da sua existência e dos outros no mundo é estabelecido a partir da relação do homem com o mundo. A educação convoca educador e educando para assumir sua humanidade e dela cuidar, mas o como dela cuidar é a questão que não pode ser esquecida.

A reflexão que se abre no plantão acontece como um silenciar das concepções do mundo para ouvir o que quer revelar. Suspendemos o agir em prol da produção para, então, refletir o revelado, não para adequá-lo às necessidades e determinadas programações, mas sim deixá-lo ser como é.

Vendo o plantão como uma prática reflexiva ele torna-se um espaço onde o silenciar e o falar irão se intercalar. É um espaço onde o espanto com o revelado tem sua vez e as palavras que o signifiquem são construídas, desvelando assim possibilidades. O plantão psicoeducativo se constitui retomando o sentido original de conduzir da educação, opondo-se a um cuidar diluído no modo impróprio que define uma “forma”/ solução para cada educador e seu existir.

Além de um espaço de reflexão em que o Ser pode se revelar, uma possibilidade de retomar a condição de poder-ser. É, também, um encontro entre duas pessoas no qual há a participação ativa de ambas as partes. Encontro de reflexão e criação, numa co-construção, onde se podem criar novas formas de percepção da realidade vivida, desvelar possibilidades outras de cuidado, como também manter o modo de cuidar já vivido.

Dessa forma, o plantão também pode ser descrito como uma prática dialógica, na qual a pessoa que procura o serviço encontra outra na mesma condição de humanidade que, lhe oferece o respeito fundamental que o diálogo exige.

No mundo em que vivemos em que tudo deve ser prático, rápido e eficiente, tudo deve manter a uniformidade do “todos nós”, deixamos de ver a educação como parte da realidade humana. O que buscamos são apenas as novidades em técnicas de ensino, separamos nossa existência dos verbos do

português e dos problemas de matemática. Dividimos a educação em pequenos pedaços e repassamos sua responsabilidade para determinadas ciências e instituições como a Pedagogia, Psicologia da Educação, a escola, família, igreja etc. Perdemos assim seu foco, perdemos a educação em si, a olhamos através de suas divisões, de sua intencionalidade formal.

Com este olhar tomamos a educação como uma tarefa a ser cumprida e não como uma ação que dê sentido à tarefa. Educar acaba por significar instruir, informar, treinar e adestrar. A escola, muitas vezes, atua como mantenedora de ideologias opressoras, elitistas e seletivas, por importar idéias e sistemas de ensino reprodutores de conceitos e limitadores das críticas (CRITELLI, 1980).

As ideologias suspendem toda abertura para o ser, característica da atividade do pensar que se inicia pelo espanto e, a substitui pela afirmação de princípios explicativos totais. O pensamento ocidental tentou prender o ser para assegurar-se dele e assim controlá-lo (ARENDT, 1993). A respeito disso Critelli diz:

...deixou que escapasse de sua presença o ser, pois não para a possibilidade infinita em aberto que o pensamento ocidental estava voltado, mas para o que poderia ser fechado, limitado, precisável, objetivado, manipulado, controlado, observado (CRITELLI, 1980, p. 14).

Freire (2005) traz à luz a reflexão sobre a relação opressor-oprimidos e, a partir dela apresenta a possibilidade de superação desta díade. Os personagens desta díade são fruto de uma ordem social injusta que promove a violência por parte dos opressores, menor parcela da população. Aos oprimidos, nesta ordem, resta se resignar e aceitar o seu lugar fora da história, fora do mundo, aceitar a desumanização.

Os opressores, detentores do saber, se relacionam com as pessoas que estão imersas em uma situação desfavorável (pobreza), os oprimidos, não como pessoas, mas como objetos de uso. Não há uma relação de trocas, é sim uma relação de servidão. Os oprimidos estão no mundo para servir seus opressores, não têm reconhecido seu direito à humanidade. Segundo Freire

(2005) a humanidade dos oprimidos é roubada, a eles só lhe é concedido um lugar fora do mundo, onde sua palavra não tem força, a desumanização.

Porém este processo de desumanização desvela a humanização, que é o caminho de todo homem, é uma vocação, pode até ser negada, mas dele não se separa, é o caminhar em direção ao Ser, que a desumanização afastou do homem.

A libertação dessa ordem surge da luta pela superação da contradição opressor-oprimido, que chama o sujeito para a ação, para se responsabilizar, criar, construir e também se aventurar. A superação só ocorre quando os oprimidos se engajam nesta luta e se reconhecem como produtores de significados do mundo vivido numa relação horizontalizada (FREIRE,2005).

Isso é o que Freire (2005) chama de princípio da horizontalidade. Se o plantonista não for capaz de se reconhecer como humano e de aceitar que o diálogo na atividade é uma sintonia que precisa ser estabelecida, o processo não será autêntico e não será um espaço de criação.

Estabelecida a relação horizontal, numa participação ativa sem superioridades, seus sujeitos, plantonista e a pessoa que procurou o serviço, colocam-se a conhecer e refletir sobre a história que é trazida. Permite-se que o educador escolha entre caminhar na alienação e submissão que o existir inautêntico promove ou buscar sua emancipação e tornar seu existir mais autêntico, apropriando-se do lugar que já está. Pode-se abrir a possibilidade para o que Freire (2005) chama de emancipação do ser humano, mas não perdendo de vista que o emancipar é uma escolha a cargo de cada pessoa, que não apaga a possibilidade do viver diluído no “a gente” da cotidianidade.

O homem é necessariamente ser-no-mundo-com-os-outros pronunciando o mundo. O diálogo se revela ao homem como a possibilidade de estabelecer com os outros uma relação livre, sem autoritarismos e opressões. Freire diz que “O diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para sua real humanização” (2005, p. 156).

O diálogo não se estabelece em uma relação vertical, onde um homem, o opressor, se sobrepõe a outro homem, oprimido. Não há espaço no diálogo

para a arrogância, a relação que é estabelecida é de horizontalidade. A horizontalidade é o reconhecimento de que não há sábios absolutos e nem ignorantes absolutos, há sim o encontro entre homens que, em conjunto, buscam conhecer mais e, por conseguinte construir sentido para a ação.

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro (FREIRE, 2003, p. 118).

A reflexão que se abre no espaço do plantão tem como fonte o pensar o homem em suas relações com o mundo, ser-no-mundo, e como elas se dão. Quando se desliga de concepções dadas a priori, ele assume uma percepção crítica, um olhar, sobre sua condição e seu modo de ser no mundo.

O homem quando descobre o mundo em seu próprio modo, desvela para si seu ser autêntico, abandona a dispersão que se dá no “a gente” e encontra-se. Aquele que procurou o plantão o fez por se encontrar em meio a questionamentos em suas tarefas como educador e em seu viver. E, neste espaço do diálogo, no silenciar da reflexão, pode tomar sua existência para si, ver possibilidades de cuidar de sua existência se desvelarem. Junto com o plantonista desvela sentidos e pode romper com os disfarces do viver público que obstruem seu próprio modo de ser.

O ser-aí, de imediato, é “a gente”, e em geral permanece como tal. Quando o ser-aí descobre o mundo em seu próprio modo (*eigens*) e o aproxima, quando desvela para si mesmo seu próprio autêntico ser, essa descoberta do “mundo” e esse desvelamento do ser-aí são consumados como um desembaraçamento dos ocultamentos e obscuridades, como um rompimento de disfarces com os quais o ser-aí obstrui seu próprio modo (HEIDEGGER, 1981, p. 54).

Diante das possibilidades que se desvelam cabe à pessoa fazer a escolha de qual seguir. Se, vai por um caminho ou por outro não será o plantonista que irá decidir, mas sim a própria pessoa, só a ela cabe isso. As escolhas acontecem a todo o momento, não apenas na situação no plantão. A cada minuto escolhemos o que faremos a seguir, baseados em todas as

vivências que passamos e em todas as que não passamos também. Isto é o que costura a trama da existência, vivências minhas, suas, deles e escolhas. O homem nesta trama existencial é livre para fazer escolhas, esta é sua condição. E, sempre que escolhe responsabiliza-se pelo escolhido.

Toda pre-sença é o que ela pode ser e o modo em que é a sua possibilidade. A possibilidade essencial da pre-sença diz respeito aos modos caracterizados de ocupação com o 'mundo', de preocupação com os outros e nisso tudo, à possibilidade de ser para si mesma, em função de si mesma (HEIDEGGER, 2002a, p. 199).

A educação além de transmitir conceitos, precisa ativar a consciência crítica daqueles envolvidos no processo educativo. A conscientização possibilita ao educador e ao educando inserir-se na construção de sua realidade, permite que participe do processo histórico (FREIRE, 2005).

A educação precisa buscar o seu significado além dos conceitos científicos e pedagógicos, deve refletir sobre o que pensa. Abrir-se para a compreensão dos valores e idéias que transmite. O pensar segundo Arendt (2002) rompe com o automatismo das ações, coloca em questão as compreensões e os afazeres do dia-a-dia.

Educar é ir até os limites das capacidades do homem, não é uma mera reprodução de conceitos. É possibilitar ao homem enxergar-se como um ser lançado no mundo tendo que construir e cuidar de sua história e de sua realidade. O homem não é vaso vazio esperando que o mundo lhe encha de informações.

Uma educação libertadora só tem sentido nessas condições, sob pena de se deslizar para uma proposta bancária, na qual o professor é o detentor único do saber. A educação precisa ir contra o imediatismo e o consumismo característicos da pós-modernidade, ela é muito mais do que instrutiva, é transformadora, transformadora das condições de opressão (FREIRE, 2005).

A educação nesse sentido é, para Freire, um caminho para a emancipação do ser humano de sua condição de alienação e submissão. Libertação do próprio professor e de seu aluno. No entanto, é exatamente a partir das condições alienadas de existência do educando que ele propõe que

se estabeleça a aventura educacional. Ou seja, a meta é justamente a da superação da condição de alienação, mas partindo da reflexão sobre ela e sobre suas origens. Assim, no exercício de uma educação problematizadora a compreensão que se constrói tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, mais desalienada (FREIRE, 2005).

Desta forma o sujeito toma consciência de seu projetar-se intencional no mundo, de seu papel ativo na construção do mundo vivido. O homem, com sua palavra, assume seu lugar no mundo. A educação é sempre uma intencionalidade que abre para educador e educando outra possibilidade de existir. Possibilidade que pode ser atuando na transformação de sua realidade, buscando ser em autenticidade.

O plantão psicoeducativo e o cuidado pedagógico

Cotidianamente compreendemos o educar como uma tarefa de instruir e instrumentar, cabendo então às escolas, principalmente, colocá-la em prática. Este pensar encaminha a educação a se ocupar com a elaboração de currículos e planos de trabalho e avaliação, deixando de lado o seu sentido mais profundo: ser um encontro entre os homens.

Há, muitas vezes, uma idéia de que um bom planejamento é o caminho para uma boa formação, dentro de uma educação voltada exclusivamente para a transmissão de conhecimento. O ensinar toma a frente do aprender e os sujeitos do processo, educador e educando, assumem as posições de opressor e oprimido.

Diluem-se em uma existência inautêntica, na qual reproduzem papéis pré-estabelecidos para todos. Atuam no modo de ser dos outros – “a gente”. O ser-aí autêntico muitas vezes dá lugar à possibilidade de oprimir e ser oprimido, manter uma uniformidade.

O professor encontra-se sob forte pressão tendo que cumprir currículos não elaborados por ele, sendo cobrado por todos os lados por bons resultados

e pelo controle da indisciplina. Nesta pressão o aluno e as demais pessoas que convivem com o educador acabam sendo mais um na multidão. Deixam de ser reconhecidos como produtores da história da humanidade e responsáveis por sua existência, preocupam-se no modo do comum a todos.

Neste existir diluído o modo de cuidado se revela em deficiência, a solicitude habita o modo da indiferença que leva o ser-aí a não se reconhecer e também a passar sobre o outro. A alienação toma lugar, o homem é absorvido no mundo e age na impessoalidade, age como todos os outros e não assume um cuidar próprio de ser.

Assim educa-se para manter a ordem existente, educa-se para que os papéis continuem como estão. Crianças não cuidam, adolescentes não cuidam; o cuidado do mundo está a cargo de homens “sábios”. Só quem é um detentor da palavra pode educar, é o responsável. O educador que vive na cotidianidade compreende-se como o único responsável pelo conhecimento e sua transmissão, a educação é de sua responsabilidade e os educandos estão sob o seu cuidado.

Todos se nivelam e aceitam o que está como está, já que é o modo da “maioria”. É assim que a educação “tem que ser”: reprodutora de conceitos e quanto melhor for o planejamento a tarefa terá sido cumprida com maior eficiência.

Na educação decide-se sobre o que queremos que aqueles, sob nossos cuidados, tenham direito. Permitiremos que participem de nosso mundo ou os abandonaremos, que descubram e renovem o “velho mundo” ou se arrancaremos de suas mãos essa tarefa (Arendt, 2005). Decide-se sobre que tipo de cuidado será exercido, se vamos abrir possibilidades ou se vamos apenas repassar o que já está pronto não permitindo a descoberta da novidade, a criação de novas possibilidades.

Mas o que se revela é um caráter de doação. Doa-se o conhecimento, os mais sábios transmitem os conteúdos àqueles cujo existir é “ignorante”. Permite-se que os que estão sob o cuidado, “assistidos”, adaptem-se à realidade como é para preservar o mundo vivido, assim como alguns educadores fazem. Não queremos novos conhecimentos e muito menos que

critiquem os já estabelecidos, queremos que se mantenha a ordem da realidade, que alguém se encarregue pelo existir.

Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura (ARENDT, 2005, p. 243).

Freire chama isso de caráter paternalista por não abrir espaço para o educando ser. Esse é um modo de cuidar do que está sob nosso cuidado que pula “em cima” do outro, impedindo-o de assumir sua própria responsabilidade pelo mundo, é um cuidado que garante a uniformidade do “a gente”.

Não só do educando é retirada a responsabilidade pelo mundo, do educador também. O educador é a ponte entre o saber instituído, que um dia foi passado para ele, e o aluno que nada sabe. Assim ele é uma peça a serviço do conteúdo e, se é uma peça, pode ser moldada e substituída a qualquer momento. Portanto a sua responsabilidade pelo mundo também lhe é negada. Eles vivem o “a gente” e tomam esse modo de ser e compreender o mundo como seu modo próprio e, dessa forma contribui para a massificação e mediocridade de ser todos e ninguém.

Mas é preciso lembrar que o modo de ser do “a gente” é modo de ser do ser-aí em sua cotidianidade, pertence à sua constituição. É a facticidade do público que revela ao homem sua condição de ser-com-outro e, que como já foi dito, permite que a educação aconteça. Através dessa inautenticidade que o Ser se revela ao homem, é através dela que a educação pode acontecer de forma a convocar educador e educando para assumir propriamente seu lugar no mundo (CRITELLI, 1981).

Freire (2005, p.78) diz: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, neste modo de educar parece não fazer sentido no nosso cotidiano, pois retira a primazia da transmissão de conhecimento e reconhece a educação como um modo de ser-com do homem, no qual educador e educando necessariamente assumem seu lugar no mundo, responsabilizam-se por eles mesmo, pelos

outros e pelo próprio mundo. Cuidam juntos, lado-a-lado, das possibilidades de existir que se abrem na educação de ambos.

Se os homens se educam entre si, cada saber, cada conhecimento – por mais que possam estar imersos na alienação têm seu valor. Não se trata, pois, de se levar a consciência àqueles que não a possuem, mas sim de construí-la em conjunto, a partir das condições reais de existência. Todos nós temos sonhos e expectativas, somos seres de história, seres em busca do crescimento – lançando-se em nossas possibilidades, somos seres da práxis nas palavras de Freire.

Os homens têm consciência de que são incompletos, e, assim neste estar inacabados e na consciência que disso têm, encontram-se nas raízes mesmas da educação como fenômeno puramente humano. O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua (FREIRE, 1980, p. 81).

Essa prática fundada pelo diálogo leva o educador a viver uma situação de aprendiz na qual não ocorre o enrijecimento do saber absoluto. O educador constrói o conhecimento no mundo junto ao outro, educando. O cuidado do educador com si-mesmo, com o educando e com o próprio conhecimento visa a abertura de possibilidades e da necessidade de se responsabilizar por elas.

Mas, o que muitas vezes vemos é uma educação onde a prática dialógica soa como uma desvalorização do educador e de sua experiência. Essa prática surge para ele como perda de autoridade, porque o faz assumir seu lugar de responsável. A autoridade é, cotidianamente, entendida como um fazer o outro crescer. Isso quer dizer que o outro trilha um caminho que o cuidador/autoridade traçou. Confirma-se no modo de cuidar deficiente do “pular sobre o outro” que o desencarrega.

Por assim dizer, o ‘a gente’ pode manipular a todos para ser invocado constantemente. Pode responsabilizar-se por tudo com grande facilidade, exatamente porque ele não é alguém que precisa dar testemunho de coisa alguma. Foi sempre o ‘a gente’ quem fez, e também se pode dizer que foi ‘ninguém’ (HEIDEGGER, 1981, p. 51).

A autoridade constituída no modo solícito autêntico, que encarrega o homem por seu existir, não obriga que educador e educando sejam passivos diante da impropriedade que o mundo os convoca. O sentido dessa autoridade se revela como um autorizar-se, um assumir-se em seu existir, que não comporta a idéia de um fazer pelo outro.

...o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em os 'argumentos de autoridade' já não valem (FREIRE, 2005, p. 79).

Colocar educador e educando lado a lado para pensar e atuar no mundo ao contrário do que se tem como verdade dada, não nega a autoridade do educador. A autoridade do educador é reconhecida, o que é negada é a autoridade que se impõe pelo "saber absoluto".

O educador quando assume o modo dialógico de educar, lança-se a frente do educando abrindo-lhe possibilidades de ser livre para si, para assumir seu lugar no mundo e seu encargo com seu próprio existir e o existir de tudo ao redor. Mas essa pode ser uma grande dificuldade para o educador, pois implica confiar no outro e na possibilidade de responsabilizar-se por si sem sua determinação. Autoridade autêntica respeita o vir-a-ser do educando e também o próprio poder-ser. Portanto, autoridade é a possibilidade de se responsabilizar pelo mundo e pelos outros autenticamente numa procura pelo outro.

Porém, nem sempre o existir se dá de forma autêntica, nosso pensar cotidiano é cheio de lacunas, é contraditório, motivado pelas urgências da sobrevivência e pelos interesses imediatos que se dão no viver do "a gente". Dessa maneira, a autoridade autêntica precisa ser buscada por cada educador em sua práxis como outro modo de cuidar dos educandos, pois o transmitir conteúdos e assumindo os rumos do educar também é um modo de cuidar. Um cuidar não autêntico, mas que se mostra como uma das possibilidades de existir que não pode negada por estar no horizonte de possibilidades do *dasein*.

Pensar nestas questões que envolvem a prática de cada educador já nos remete a um cuidado, o cuidado pedagógico. Constantemente, a prática, o modo de cuidar dos educandos, se revela e é cuidada no cotidiano escolar em cada reunião de professores e em cada ato da coordenação e da direção da instituição. O trabalho desenvolvido pela equipe técnica se revela um cuidado, um cuidado que se orienta pela possibilidade de aprendizagem dos educandos da instituição. Por reconhecer esse cuidar é que o plantão psicoeducativo pode dirigir-se ao educador. Articulando-se com o cuidado pedagógico o plantão coletivo pode acontecer. Na JEI, no corredor e outros espaços o plantão pode se abrir.

Algumas considerações pertinentes

O plantão foi uma experiência onde cuidados se revelaram. A preocupação dos educadores apareceu em toda sua absorção no cotidiano escolar. Conduzidos, pelas obrigações e pressões trazidas pelo trabalho em instituição, do educar, dos alunos e de seu próprio existir. O cuidado do plantão mostrou a necessidade do plantonista ser a abertura para qualquer questão, uma suspensão do cotidiano.

Mais do que conhecer o que é vivido pelos educadores, suas dores e conquistas, o plantão como método nessa pesquisa foi uma atenção comprometida com aqueles que participaram. Uma co-construção de significados para o vivido que vai além do conhecer e explicitar o cotidiano, é uma disponibilidade para os educadores – mais do que buscar “o quê” acontece com esses profissionais, foi o “suportar” todas as implicações do existir.

Além de ser um espaço de cuidado do cuidado sendo abertura para qualquer questão, no trabalho com profissionais de uma mesma instituição o compromisso do plantão é a garantia do sigilo, não cabe ao plantonista revelar o que foi discutido em cada plantão. O cuidado com a não exposição dos seus participantes precisa guiar o trabalho na instituição e a escrita do texto da pesquisa.

Mesmo sendo um método de pesquisa, um caminho para revelar o cuidado, ele é primordialmente cuidado. Um cuidado que se lança na autenticidade não assumindo a responsabilidade pelo existir do outro. O existir está a cargo de cada educador, não cabendo ao plantão expô-lo na instituição.

No plantão sem vínculo com uma instituição ou num plantão voltado para os educandos o sigilo da identidade do participante já se mostra como uma preservação deste. No entanto, no plantão para os profissionais o sigilo da identidade não é suficiente para preservar os participantes, pois estes estão circunscritos na quantidade de funcionários que se conhecem, fazem parte da vida uns dos outros.

Assim, esse trabalho revelou que o cuidar dos educadores se dá na disponibilidade do plantão ser abertura, cuidando do cuidado dos educadores no espaço institucional, não os reconhecendo como objetos ou sujeitos de pesquisa. Ele só revelou-se como método por dispor-se no caminho do cuidado como abertura para o desvelar dos modos de ser nas instituições.

O plantão se caracterizou pela escuta acolhedora, no qual quem o procura tem liberdade para deixar-se ser sem o dizer do 'a gente'. Cuidou-se daquilo que urgia, do que brotou e não podia esperar.

A vivência desses educadores, na educação é de constante pressão e cobranças que nos remete ao "mundo da técnica" descrito por Heidegger (2002a), onde tudo está programado e calculado num tempo cronologicamente linear. Nesse mundo tecnicista as relações são mantidas pela dualidade causa-efeito. O existir do homem é mantido pela impropriedade dessa vivência do mundo.

O desencobrimento, que rege a técnica moderna, é uma exploração que impõe à natureza a pretensão de fornecer energia, capaz de, como tal, ser beneficiada e armazenada.

O desencobrimento que domina a técnica moderna, possui, como característica, o pôr, no sentido do explorar.

Pois controle e segurança constituem até as marcas fundamentais do desencobrimento explorador (HEIDEGGER, 2002a, p. 19 e 20).

O plantão se mostra como o lugar à parte desse “mundo da técnica”, um escape desse mundo. Como ruptura da cotidianidade o plantão é a abertura na qual as possibilidades de poder-ser se revelam.

Enquanto algo essencialmente disposto, a pre-sença já caiu em determinadas possibilidades e, enquanto o poder-ser que ela é, já deixou passar tais possibilidades, doando continuamente a si mesma as possibilidades de seu ser, assumindo-as ou recusando-as (HEIDEGGER, 2002b, p. 199).

O plantão psicoeducativo se revela como o espaço de diálogo, reflexão e também de cuidado, porque não paramos de cuidar. Práticas estas que, necessariamente, precisam que a relação entre homens seja vista e compreendida em si, em sua horizontalidade, deixando aberto o caminho da escolha.

Ele se revela como o lugar do encontro no qual, juntos, plantonista e participante conhecem³⁷ e consideram a questão. Apresenta-se como uma possibilidade de cuidar, cuidar de si, de sua questão e do próprio espaço do plantão. O plantão acompanha o participante em sua própria existência para que possa articular sua questão e encaminhá-la em seu viver cotidiano.

O autêntico ser-si-mesmo não repousa sobre uma condição excepcional do sujeito, na qual há uma extirpação do 'a gente'; antes disso, ele é uma modificação existencial do 'a gente'.... (HEIDEGGER, 1981, p. 56).

O modo de encontro que acontece no plantão pode ser representado pelo “por entre parênteses” que pausa o falatório do mundo e permite demorar-se no, que realmente importa, pensar no que está velado. O tempo do encontro não se faz na instantaneidade e na rapidez, o diálogo remete à possibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversa possa fluir livremente.

³⁷ Do latim *cognoscere* que significa: junto com os outros começar a aprender (pelos sentidos), considerar, examinar (SPANOUDIS, 1978).

Na rapidez do mundo o encontro entre as pessoas, muitas vezes, se caracteriza por um monólogo, onde o essencial do diálogo, que é a proximidade proporcionada pela escuta e pelo tato, é relegado (GADAMER, 2002). Mas o plantão se constitui pela escuta, no ouvir o outro e toda sua existência, é um tempo para cuidar do que não pode esperar.

Essa constatação nos faz reconhecer a experiência do plantão como uma escuta cúmplice e consolida a afirmação de Szymanski (2004) de que o plantão psicoeducativo é um lugar do diálogo para refletir o agir no mundo, assumindo nossa responsabilidade com o mundo e com aqueles que estão sob nossa atenção, os educandos. Segundo Arendt (2005, p. 223): "... a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALES BELLO, A. Fenomenologia e ciências humanas: psicologia, história e Religião. (Tradução de Miguel Mahfoud e Marina Massimi). Bauru- São Paulo: EDUSC, 2004.
- ALMEIDA, C.C.C. **Plantão psicoeducativo para educadores. Estudo em uma creche na periferia da cidade de São Paulo**. 2006. 94f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2006.
- ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. (Tradução de Mauro W. Barbosa). São Paulo: Perspectiva, 2005. (Debates, 64)
- BOSS, M. Prefácio à primeira edição. In: HEIDEGGER, M. **Seminários de Zollikon**. (Tradução de Gabriela Arnhold e Maria de Fátima de Almeida Prado). São Paulo: EDUC, Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-16.
- _____. Encontro com Boss. Revista da Associação Brasileira de Análise e Terapia Existencial - Daseinsanalyse, São Paulo, n. 1, 1976.
- BRAGA, TBM. **Práticas psicológicas em instituições e formação em Psicologia: possibilidades de reflexões sobre o sentido da prática**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CALIL, S.D.B.W. **Um estudo fenomenológico em Psicologia da Educação sobre a experiência de mulheres de uma comunidade de baixa renda em uma cooperativa de costura e suas implicações com o processo identitário**. 2004. 116f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), 2004
- CARLOTTO, M.S.A. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicol. Estud.** [online], v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 15 de maio 2006.
- CODO, W. GAZZOTTI, A.A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (Org.) **Educação: Carinho e Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília, DF:

Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília, 1999. p. 48-59.

CODO, W. VASQUES-MENEZES, I. Educar, educador. In: CODO, W. (Org.) **Educação: Carinho e Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília, DF: Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília, 1999. p. 37-47.

COLPO, M.O. **Fundamentos para uma Filosofia da Educação a partir da ontologia de Martin Heidegger**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2002.

_____. Analítica do Sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: EDUC: Brasiliense, 1996.

_____. Para recuperar a Educação (uma aproximação à ontologia heideggeriana). IN: HEIDEGGER, M. **Todos nós...ninguém: um enfoque fenomenológico do Social**. São Paulo: Moraes, 1981., p. 59-72.

_____. Educação e Dominação Cultural: Tentativa de reflexão ontológica. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980.

CURY, V.E. Plantão Psicológico em Clínica-Escola. In: MAHFOUD, M. (org.) **Plantão Psicológico: novos horizontes**. São Paulo: Editora C.I., 1999. p. 115-133.

FIORI, E.M. Prefácio - Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 7-22.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido, 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido, 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

GADAMER, H-J. Verdade e Método II: complementos e índice. (Tradução de Ênio Paulo Giachini; revisão e tradução de Márcia de Sá Cavalcanti Schuback). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GARCIA, M.M.A.; HIPOLITO, A.M.; VIEIRA, J.S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educ. Pesqui. [online]**, v. 31, n.1, p. 45-56, jan./mar. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 15 de maio 2006.

GASPARINI, S.M.; BARRETO, S.M.; ASSUNÇÃO, A.A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educ. Pesqui. [online]**, v. 31, n.2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 15 de maio 2006.

GONÇALVES, M.A.S. et al. Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. **Cad. Pesqui. [online]**, v. 35, n.126, p. 635-658, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 15 de maio 2006.

HEIDEGGER, M. Ensaio e conferências. (Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Márcia de Sá Cavalcante Schuback). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

_____. Ser e Tempo. (Tradução de Márcia de Sá Cavalcante). Parte I. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

_____. Ser e Tempo. (Tradução de Márcia de Sá Cavalcante). Parte II. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002c.

_____. Seminários de Zollikon. (Tradução de Gabriela Arnhold e Maria de Fátima de Almeida Prado). São Paulo: EDUC, Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. Que é isto – a Filosofia?. In: Heidegger, M. **Conferências e escritos filosóficos**. (Tradução e notas de Ernildo Stein). 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991a. p. 13-24. (Os Pensadores, 5).

HEIDEGGER, M. Que é Metafísica?. In: Heidegger, M. **Conferências e escritos filosóficos**. (Tradução e notas de Ernildo Stein). 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991b. p. 35-63. (Os Pensadores, 5).

- _____. Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do Social. (Tradução e comentário de Dulce M. Critelli). São Paulo: Moraes, 1981.
- _____. El Ser y El Tiempo. (Trad. de José Gaos). 2. ed. México: FCE, 1971.
- HERMANN, N. Hermenêutica e Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. – (O que você precisa saber sobre).
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. Dicionário básico de filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- LAPO, F.R.; BUENO, B.O. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. **Psicol. USP**. [online], v. 13, n. 2, p. 243-276, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 16 de maio 2006.
- LISPECTOR, C. Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MAHFOUD, M. A vivência de um desafio: Plantão Psicológico. In: ROSENBERG, R.L., et. al. **Aconselhamento Psicológico Centrado na Pessoa**. São Paulo: EPU, 1987. p. 75-83.
- MARINO, M.J. **O acontecimento educativo psicodramático – encontro entre Heidegger, Moreno e uma psicodramatista Educanda/Educadora**. 1992. 242f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação)- Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 1992.
- MARTINS, J. e BICUDO, M.A.V. A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos, 3. ed. São Paulo: Centauro, 2003.
- MELO, F.F.S. **Plantão Psicoeducativo espaço de reflexão e mudança oferecido às famílias de uma comunidade de baixa renda**. 2004. 130f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação)- Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2004.
- MERLEAU-PONTY, M. Ciências do Homem e Fenomenologia. (Tradução de Salma Tannus Muchail). São Paulo: Saraiva, 1973.
- MORATO, H.T.P. Serviço de aconselhamento psicológico no IPUSP: Aprendizagem Significativa em ação. In: MORATO, H.T.P. (Org).

Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

MURTA, C. Magistério e sofrimento psíquico: contribuição para uma leitura psicanalítica da escola. In: **COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE – USP**, 3, 2001, São Paulo. Anais eletrônicos. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 20 maio 2006.

NUNES, A. **Entre Aprendizagem Significativa e Metodologia Interventiva: A práxis clínica de um laboratório universitário como Aconselhamento Psicológico**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2006.

PESSOA, F. Livro do Desassossego: Composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. (Organizado por Richard Zenith). São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

REIS, E.J.F.B. dos et al. Docência e exaustão emocional. **Educ Soc. [online]**, v. 27, n. 94, p. 251-275, jan./abr. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 20 de maio 2006.

ROSENTHAL, R.W. Plantão de Psicólogos no Instituto Sedes Sapientiae: uma proposta de atendimento aberto à comunidade. In: MAHFOUD, M. (Org.)

Plantão Psicológico: novos horizontes. São Paulo: Editora C.I.,1999. p. 15-28.

SANCHEZ, R.S. **Plantão psicoeducativo para jovens em uma periferia da cidade de São Paulo: Uma experiência provocadora de uma reflexão sobre práticas educativas**. 2006. 97f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação)- Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2006.

SPANOUDIS, S. A tarefa do aconselhamento e orientação a partir da daseinsanalyse. **Revista da Associação Brasileira de Daseinsanalyse**, São Paulo, n. 4, p. 5-14, 1978.

_____. Apresentação - A todos que procuram o próprio caminho. In: HEIDEGGER, M. **Todos nós...ninguém: um enfoque fenomenológico do Social**. São Paulo: Moraes, 1981. p. 9-22.

SCHMIDT, M.L.S. Continuidade e Ruptura: Interpretação da história do Serviço de Aconselhamento Psicológico do Instituto de Psicologia da USP.

Mnemosine, v. 2, n. 2, p. 3-32, 2006. Disponível em:

<http://www.cliopsyche.cjb.net/mnemo/index.php/mnemo/article/view/111/174>. Acesso em: dez de 2007.

SZYMANSKI, H. Plantão psicoeducativo: novas perspectivas para a prática e pesquisa em psicologia da educação. **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação – PUC-SP**, São Paulo: EDUC, n. 19 (2ºsem.), p. 169-182, 2004.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H (org); Almeida, L.R.; PRANDINI, R.C.A.R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática Reflexiva. Série Pesquisa em Educação**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 9-61. (série Pesquisa em Educação, v. 4).

SZYMANSKI, H. CURY, V.E. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 2, p. 355-364, 2004.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc. [online]**, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 16 de maio 2006.

TINTI, R.O. **“Morreu com as mãos sujas de graxa”: Um olhar fenomenológico-existencial para a morte na prática do plantão psicoeducativo. 2006.** 103f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2006.

WITTER, G.P. Professor-estresse: análise de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional/ Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 33-46, 2003.

ZIBETTI, M.L.T. A angústia no ofício do professor: Angústia Docente. **Psicologia Escolar e Educacional/ Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 219-225, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

I – IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

NOME
 SEXO: (M) (F)
 DATA DE NASCIMENTO...../...../.....
 INSTITUIÇÃO:
 ENDEREÇO:
 BAIRRO: CIDADE:
 CEP: TELEFONE:
 COORD. DE EDUCAÇÃO:
 DISTRITO:

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: Plantão psicoeducativo na escola: um olhar fenomenológico para o cuidado numa prática dialógica.

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Prof.a. Dra. Heloisa Szymanski e Renata Capeli Silva Andrade

CARGO/FUNÇÃO: Profa. do Programa de Estudos pós-graduados em Psicologia da Educação; Aluna de mestrado no mesmo programa.

UNIDADE DA PUC-SP: Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação

AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA: sem risco (probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)

III –EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA
--

1. *Propósito do estudo:* Compreender o plantão psicoeducativo como uma prática de auxílio ao professor em seu trabalho educativo no cotidiano escolar numa perspectiva dialógica. Possibilitar um espaço de reflexão sobre a prática docente e sobre o trabalho educativo.
2. *Benefícios:* Os resultados deste estudo podem ajudar na instalação do plantão psicoeducativo como um recurso auxiliar no processo de formação continuada dos professores e funcionários. O trabalho desenvolvido também poderá beneficiar os participantes, na medida em que os procedimentos adotados podem se configurar como um espaço de reflexão e diálogo sobre suas práticas e sobre a instituição.
3. *Procedimentos:* Encontros individuais e coletivos para professores e funcionários que procurarem o plantão psicoeducativo.

4. *Riscos e desconfortos:* Não existem riscos ou desconfortos associados com este projeto, isto é, a probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo.
5. *Confidencialidade:* Fica garantindo aos participantes da pesquisa a confidencialidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas. Os resultados deste estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais, mas informações pessoais que possam identificar o indivíduo serão mantidas em sigilo.

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Ficam garantidas aos participantes da pesquisa:

1. O acesso, a qualquer tempo, a informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.
2. A salvaguarda da confidencialidade, do sigilo e dos dados identificatórios.
3. O direito de retirar-se da pesquisa no momento em que desejar.

V – INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

Profa. Dra. Heloisa Szymanski e Renata Capeli Silva Andrade
 Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação – PUCSP
 R. Monte Alegre, 984 – Perdizes – São Paulo – Fone: (11) 3670 8527
 E-mail: pedpos@pucsp.br

VI – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, depois de convenientemente esclarecido pelo pesquisador e de ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente pro"TOC"olo de pesquisa.

S.Paulo,de.....de 2007.

.....

.....
 Participante da pesquisa ou seu representante legal

Pesquisador

ANEXO 2

PLANTÃO PSICOEDUCATIVO NA EMEF “ERNANI SILVA BRUNO”

RELATÓRIO DE ATENDIMENTOS – 2006 e 2007

Psicóloga responsável: Renata Capeli S. Andrade (EQUIPE PUC-SP)

Supervisora: Heloisa Szymanski

I. O QUE É O PLANTÃO PSICOEDUCATIVO

Espaço de reflexão individual e coletiva sobre o cotidiano escolar e a prática educativa.

II. OBJETIVOS DO PLANTÃO

Possibilitar uma reflexão sobre:

- Relações institucionais – escola – Secretaria de Educação do Município;
 professor – professor;
 professor – gestores;
 funcionário – gestores;
 gestores – professor;
 gestores – funcionários;
 professor – aluno;
 professor – família.
- Carreira docente – saúde;
 profissão;
 cargos e funções;
 formação;
 práticas educativas.

III. ATIVIDADES

Encontros individuais e encontros coletivos.

IV. PÚBLICO ALVO

Educadores, Gestores e Funcionários.

V. CALENDÁRIO

2006

Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
14	05	02	06	04	22	06
21		09	13	25	29	13
28		16	20			
		23	27			

2007

Fev.	Mar.
28	07
	14
	21
	28

Total: 23 dias

Falta de plantão: 06/Jul. – 01/Ago. – Férias

Agosto: 30 - Evento na PUC-SP (Mostra de Educação)

Outubro: 11 - Comemoração na escola

18 - Falta da pessoal

Novembro: 01 - Falta Pessoal

08 - Falta Pessoal

15 – Feriado

14/Dez./07 – 27/Fev./07 - Férias

observação: Todas as faltas foram avisadas e justificadas com antecedência.

VI. ENCONTROS REALIZADOS

1º ATENDIMENTO	RETORNO
15	3

- Local: sala do auxiliar de período, sala de reuniões, sala dos professores, pátio e corredor.

VII. TEMAS DISCUTIDOS

Os temas discutidos ao longo dos plantões são os que constam dos objetivos apresentados.

VIII. DEPOIMENTOS

- Favoráveis à atividade do plantão (“Ajudou bastante...”; “É um trabalho interessante...”);
- Favoráveis à presença de um profissional em Psicologia na escola.

IX. SUGESTÕES

- Atendimento de alunos.