

RESUMO

Neste artigo, apoiando-se em certos elementos de uma intervenção realizada, ao longo de três anos (2012-2015) em um estabelecimento escolar libanês, o autor deseja analisar, em retrospectiva, seu posicionamento de pesquisador-interveniente ligado à evolução de suas questões de identidade, tanto no aspecto intrapsíquico quanto no profissional. Primeiramente, o autor apresentará algumas características do cenário escolar libanês.

Descritores: *escola; pesquisador-interveniente; identidade profissional; Líbano.*

ITINERÁRIO DE UM PESQUISADOR-INTERVENIENTE POSTO À PROVA EM SEUS PRÓPRIOS DESAFIOS DE IDENTIDADE: UMA INTERVENÇÃO NUM ESTABELECIMENTO ESCOLAR NO LÍBANO

Antoine Kattar

Tradução: Inesita Machado

DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v21i2p455-478>.

“Identificar o que pode ser significativo nas relações sociais de seu paciente obriga o analista a interrogar seu próprio pertencimento social, aceito ou recalcado, e bem entendido, sua capacidade de ter consciência de certos componentes desse pertencimento.”
(Berenstein & Puget, 2008, p. 19)

“Quando dois caminhantes se encontram, eles não se perguntam ‘onde você vai?’ a resposta é evidente, e nem ‘quem é você?’ pois no caminho nada mais somos do que pobres peregrinos. A pergunta que eles fazem é ‘de onde você partiu?’”
(Rufin, 2013, p. 18)

■ Maître de Conférences en Sciences de l'éducation. Professor e pesquisador do Laboratório Centre Amiénois de Recherche en Education et Formation (CAREF) da Université de Picardie Jules Verne, Amiens, França.

Características da cena social libanesa

Em primeiro lugar, proponho evocar algumas características da cena social libanesa na medida em que ela constitui o ambiente social e cultural em que foi realizada a intervenção de que irei falar nesse artigo. Muitos trabalhos dedicados aos processos sócio-históricos do Líbano mostram que o contexto libanês está impregnado de paradoxos, resultantes da sucessão de crises e de conflitos violentos que atravessaram o país desde muito e que só “mantêm o trauma coletivo” (Mermier & Varin, 2010, p. 19) sofrido pela sociedade libanesa por ocasião da guerra civil de 1975 a 1990. O impacto desse evento, caracterizado essencialmente pela violência e pela imprevisibilidade, permanece presente no discurso dos adolescentes libaneses estudados ao longo de meu trabalho de pesquisa doutoral (Kattar, 2011a), ainda que eles não a tenham vivido diretamente. Esse trauma ainda é sentido e atua como uma “ameaça” permanente. O Líbano aparece, ao longo de sua história, como um surpreendente fato social com múltiplas facetas. Cada período de perturbações marcado por acontecimentos trágicos leva a pensar no fim da existência do país, seja na composição interna ou em sua situação de cruzamento geoestratégico do Oriente. Hoje eu ressaltaria apenas três elementos que parecem particularmente estruturantes na cena social libanesa e que fui levado a formular desse modo, em ressonância

com o discurso dos adolescentes que conheci em minha pesquisa: as guerras “fratricidas”; a política/o político (a perversão do político); o mosaico (o pertencimento) confessional.

As guerras “fratricidas”

Há séculos, as guerras pontuam a história do país e se inscrevem no cotidiano dos Libaneses, geração após geração. Entre estas, as mais devastadoras fisicamente parecem ser as guerras internas, as guerras civis, sejam elas longas ou muito breves. Tenho a intuição de que a guerra fratura o espaço entre os homens, como proposto por Hanna Arendt (1995), mas que ela também fratura os espaços internos.

As guerras fratricidas se diferenciam das guerras que realizam “um modo de regulação de uma situação de crise opondo grupos sociais distintos (partidos, povos, estados, nações etc.), na defesa de seus interesses particulares” (Perget, 2008, p. 9). Com efeito, nessas guerras fratricidas, as possibilidades de considerar o “viver junto” são atacadas, senão destruídas. As guerras fratricidas são guerras “internas”. O inimigo é interior. São guerras entre partes de identidade que se renegam entre si e em que a vitória – às vezes a vontade de destruição total do inimigo – é ao mesmo tempo derrota e destruição de si. Tratar-se-ia de uma explosão e de um despedaçamento de um *si libanês* com fins de proteção. A derrota seria de todos e a vitória de nenhum.

A política/o político

A política é muito midiática no Líbano e é objeto de uma forma de vulgarização que faz que ela perca sua consistência. Ora ela se apresenta como um marcador identitário para mostrar um pertencimento, ora ela se

infiltra de modo banal no discurso cotidiano. O que é hoje a política no Líbano? Que sentido é dado ao termo política? De que ordem são os preconceitos contra e/ou para a política? Poderia ela constituir um “viver junto”? Para Hanna Arendt (1995, p. 33), “A política nasce no espaço-que-há-entre-os homens, portanto, em algo de fundamentalmente exterior-ao-homem.... A política nasce no espaço intermediário e se constitui como relação”. Ora, na maior parte do tempo, no Líbano, constato que a política não se constitui como relação para construir junto algo do “comum”, do “domínio público”, do “entre” os homens. Cada vez mais, no Líbano, a política separa, empareda e despedaça os homens.

O mosaico confessional

Quanto ao pertencimento confessional e à “exceção libanesa” – que seria a da coabitação entre comunidades divergentes e minoritárias –, esse é um mito fundador da República Libanesa independente, uma espécie de “verniz cultural” (Enriquez, 1983, p. 122) que pode se desfazer a qualquer momento.

O pacto nacional de 1943 expressa uma forma de consenso. Com efeito, com esse pacto, os cristãos renunciam a uma demanda de proteção ocidental e, em contrapartida, os muçulmanos reconhecem a existência do Grande-Líbano e renunciam aos projetos da Grande-Síria e de unidade árabe. Parece-me que esse pacto, fundado sobre um imaginário instituído onde a alteridade tinha seu lugar,

permitindo uma coexistência pacificada das 18 comunidades confessionais existentes, hoje parece frágil.

A ilusão criadora voou em pedaços com a guerra de 1975 a 1990. Ainda que ela permaneça como uma esperança de unidade do país, outros imaginários radicais estão se desenvolvendo. Contudo, esses imaginários são portadores de exclusão e contêm o risco, se não a vontade, de despedaçamento do país.

Descrição do processo de pesquisa-ação implementado

Antes de falar da intervenção enquanto tal, parece-me importante apresentar os elementos de contextualização referentes ao sistema escolar libanês.

No Líbano existem 2719 escolas divididas em duas categorias, públicas e privadas –37% dos alunos estão inscritos no ensino público e 63% no privado. As escolas públicas são do Estado e gratuitas, representando 50% do total das escolas do Líbano; as privadas, entre as quais o estabelecimento em que pesquisei, constituem 36% do total. O resto (14%) agrupa escolas privadas subvencionadas pelo Estado ou por fundações que são gratuitas.

Atualmente, mais de uma quinzena de redes escolares dominam a cena educativa libanesa. A rede de escolas católicas de que faz parte o estabelecimento em que exerci agrupa mais de 200 mil alunos. As escolas das comunidades ortodoxas escolarizam 10 mil alunos; e as das comunidades protestantes, aproximadamente 35 mil. As escolas

muçulmanas, sunitas, xiitas e drusas multiplicaram-se depois do fim da guerra dita civil e escolarizam mais de 100 mil alunos (Daccache, 2012).

O sistema escolar libanês apresenta várias especificidades em relação àquele que prevalece na França. Citarei quatro. No nível da estrutura escolar e do ritmo diário, a partir da escola maternal para as crianças maiores, esse sistema se aproxima do da organização dos colegas franceses: a cada hora, os professores de diferentes matérias se sucedem nas classes. Não há, entretanto, um professor principal. O ensino é feito durante cinco dias por semana, de segunda a sexta, das 7h30 às 14h30, com duas pausas durante o dia. Cada estabelecimento escolar, essencialmente no setor privado, oferece a escolaridade dos alunos da maternal ao fim do ensino fundamental. O bilinguismo árabe/francês ou árabe/inglês é praticado com maior frequência a partir da maternal. O direito para todas as 23 comunidades de criar suas escolas está inscrito na constituição desde 1926. Esse direito não sofreu nenhuma mudança no momento em que foram feitas modificações na Constituição de setembro de 1990.

Análise da demanda

Depois de uma conferência intitulada “Rencontrer le sujet-adolescent avec ses turbulences à l’intérieur de l’habit d’élève” [Encontrar o sujeito-adolescente com suas turbulências dentro do uniforme do aluno], para a qual eu havia sido convidado em março de 2012 e que foi realizada em um estabelecimento escolar privado da rede das escolas católicas por iniciativa de sua diretora, a ideia de uma intervenção em um estabelecimento escolar germinou.

Ao longo dessa conferência, eu havia falado do modo como a incerteza ganhava terreno e que o mal-estar contemporâneo aparecia cada vez mais – mal-estar esse do qual uma das características se situava na dificuldade em imaginar o futuro apoiando-se nas construções afetivas

e sociais, sejam elas vindas do passado ou mesmo atuais. Assim, no pano de fundo dessas mudanças que afetam o mundo social, constatei que os adolescentes eram cada vez menos “suportados” e contidos por seus próprios contextos familiares e meios sociais. Diante deles, eu me questionava sobre como os professores, confrontados com uma complexificação de seu papel, poderiam contê-los. Expliquei que não era fácil para eles conseguir ao mesmo tempo instaurar um enquadre e mantê-lo com uma intenção de transmissão de saberes, suportando ser uma figura de identificação ou uma superfície de projeções para adolescentes em plenos remanejamentos.

Depois dessa conferência, a diretora desse estabelecimento comunicou-me sua intenção de desenvolver a profissionalização de seus professores tendo em vista seus alunos adolescentes.

Minha postura de psicossociólogo foi preponderante e comecei a analisar sua demanda referindo-me ao questionamento proposto por Jean Dubost. Para esse autor, todo processo de intervenção deve ser analisado e considerar cinco elementos: “o sistema de atores e de relações em que surge uma demanda”; “a parte do sistema em questão, as questões colocadas, o objeto das expectativas”; “a natureza dos atos que constituem a intervenção”; “o agente chamado para a consulta ou tomando a iniciativa de intervir”, bem como “os antecedentes e fatores contextuais que geram a

situação” (Dubost, 2006, p. 70). Essa diretriz para a pesquisa, que havia acabado de chegar ao estabelecimento, e um trabalho feito anteriormente sobre o projeto com um consultor não havia sido bem sucedido, segundo ela. Esse estabelecimento escolar, situado a 25 km de Beirute, tem 1739 alunos, 59 classes da maternal ao secundário, 130 professores e sua especificidade repousa sobre a diversidade social de seu público.

Ao fazer a análise de sua demanda, senti que meu posicionamento se ajustava ao dela. Eu não queria fazer uma simples consulta social, mas engajar-me na perspectiva de uma pesquisa-ação. Comuniquei essa opção à diretora e ela a aceitou. Decidimos juntos propor à equipe de direção entrevistas para partilhar com ela essa opção. No primeiro encontro, definimos com essa equipe os objetivos da pesquisa-ação e os métodos para realizá-la. Enunciei os princípios que orientavam minha ação e as escolhas metodológicas preconizadas na condução desse trabalho.

Nessas entrevistas inaugurais a equipe de direção apresentou-me o estabelecimento em sua singularidade. Tentei esclarecer suas representações e ouvir seu ponto de vista a respeito das dificuldades vividas com os adolescentes, bem como as dificuldades a eles atribuídas. Esses momentos de entrevista também me possibilitaram fazer o inventário dos recursos internos existentes para responder a essas dificuldades, e falar sobre o estado do modo de cooperação no estabelecimento.

Esse tempo de escuta e de troca sobre as entrevistas e sua análise pareceu-me necessário. Ele possibilitou à equipe de

direção fazer emergir suas interrogações, elucidar certas zonas de sombra na conduta de pesquisa-ação em termos de finalidade, de benefícios eventuais e favorecer uma apropriação da metodologia de trabalho por mim preconizada.

Propus dar à pesquisa-ação o nome de “Enjeux et évolutions des modes d’accompagnement des élèves adolescents à l’école d’aujourd’hui” [Determinantes e evoluções dos modos de acompanhamento dos alunos-adolescentes na escola de hoje]. Tratava-se de trabalhar com os professores das classes do ensino complementar e das classes do secundário, ou seja, o equivalente às classes da 6^{ème} à terminale na França.

O dispositivo estabelecido para esta pesquisa-ação

Irei me deter um instante sobre o que chamo de “pesquisa-ação”. Muitos autores, vindos de diferentes abordagens, descrevem os fundamentos epistemológicos e metodológicos da pesquisa-ação. O objetivo não é o de fazer uma síntese desses trabalhos. Por outro lado, quero definir meu ponto de vista. Baseio-me nos trabalhos de Jean Dubost e André Lévy para os quais o dispositivo da pesquisa-ação se caracteriza por “um ponto de vista holístico (o fato de considerar os sujeitos individuais ou sociais como um todo, e recusar dividi-los em funções separadas e autônomas)”; pela “vontade de agir com muitos, conjuntamente, segundo relações de cooperação entre pesquisadores perseguindo objetivos de conhecimento e de auxílio, e atores confrontados a problemas de ação e de existência”: bem como pela “consideração da implicação dos pesquisadores (sua não exterioridade) no objeto de sua pesquisa e nas modalidades segundo as quais eles tentam apreendê-lo” (Dubost & Lévy, 2002, p. 413).

Assim, considereei a utilidade de constituir um comitê de pilotagem em função da realidade desse

estabelecimento escolar, que comportava a equipe de direção do estabelecimento, bem como outros profissionais que intervêm e que têm papéis no processo implantado para acompanhar os alunos-adolescentes. Tratava-se de um grupo restrito com o qual trabalharíamos os elementos de análise e de reflexão da pesquisa-ação e verificaríamos a pertinência dos enunciados para começar a criação de uma cultura partilhada pelo debate de nossa compreensão e de nossas análises.

No registro da ação, os membros do comitê de pilotagem deveriam constituir grupos de reflexão, elaborar o documento de orientação, validar as sínteses de sua produção e participar da socialização e do estabelecimento das estratégias de ação. Conduzi uma reunião plenária para apresentar o projeto a todos os atores engajados. Durante essa etapa, os membros do comitê de pilotagem, durante as diferentes reuniões, fizeram emergir com meu auxílio os objetos sobre os quais eles gostariam de trabalhar: as funções da escola hoje, a postura do professor, o *si-aluno* e o *si-adolescente*.

A duração prevista da intervenção seria de quinze jornadas divididas em dois anos seguidos. O trabalho prolongou-se, a pedido deles, por mais um ano.

Os eixos do trabalho

No *après-coup* do desenvolvimento progressivo dessa intervenção de três anos, identifico quatro eixos no trabalho produzido em conjunto.

Um primeiro eixo levou ao que eu chamei de “monografia dinâmica do local”. Nós a construímos com o objetivo de centrá-la sobre a percepção dos atores de cada estabelecimento escolar, bem como sobre seu modo de funcionamento. Esta tinha como vocação alimentar os debates realizados ao longo da pesquisa para que os atores pudessem se posicionar em relação aos objetos de pesquisa já fixados pelo comitê de pilotagem e para identificar aos poucos novos projetos de ação e de experimentação.

A partir de vários indicadores que lhes propus, os atores identificavam do modo mais objetivo possível as características do estabelecimento escolar e chegavam, assim, a uma visão comum de suas particularidades. Essa análise possibilitou a identificação de recursos que requeriam uma consolidação e pontos de fragilidade para os quais seria conveniente um tratamento de modo prioritário.

Um segundo eixo constituiu-se pelos aportes teóricos e metodológicos propostos por intervenientes universitários externos ao estabelecimento e que fazem parte de minha rede de colegas clínicos, assim como um debate em torno desses aportes. Claudine Blanchard-Laville foi a primeira a falar sobre a profissão e sobre o papel do professor. Em seguida, mais tarde, Arnaud Dubois fez um dia de trabalho sobre “a prática da pedagogia institucional no ginásio e no colégio” e outro dia sobre “a

diferenciação pedagógica” e a personalização do aprendizado. Depois, Laure Lafage trabalhou com o sistema de atores sobre o fundamento de um serviço de vida escolar. Enfim, Patrick Geffard, a partir de um questionamento dos primeiros sinais que alertam sobre a possibilidade de que um aluno tenha dificuldades, conduziu um trabalho de construção de remediações a favor dos alunos com dificuldades.

Gostaria de esclarecer que cada palestrante deveria passar, previamente, um dia de imersão no estabelecimento antes de falar os grupos de reflexão.

O terceiro eixo resultou das entrevistas clínicas em grupo, realizadas com o objetivo de pesquisa (Kattar, 2012), com alunos-adolescentes de 13 a 16 anos, que realizei para recolher suas palavras e permitir-lhes falar de sua relação com a escola. Com os profissionais, analisei o discurso de trechos anônimos dessas entrevistas. Tratava-se de explorar de que modo os adolescentes libaneses(as) de seu estabelecimento sustentam seus processos de criação adolescente, enquanto a escola, o bairro, a família, todos os lugares em que se organizam suas cenas sociais constituem um ambiente permanentemente instável e preocupante.

O quarto eixo diz respeito ao trabalho realizado pelos participantes dos grupos de reflexão e do comitê de pilotagem para elaborar as “expectativas do papel” entre suas diferentes

categorias profissionais. Para nós, é importante diferenciar status e papéis. O termo status é tomado no sentido de posição social. Com efeito, “os direitos e deveres associados a uma posição organizacional são, na maior parte do tempo, definidos por regulamentos e definições de cargo” (Petit, 1989, p.128). Essa posição só tem sentido em relação a outros cargos na organização: executivo-educador, executivo-diretor etc.

O status existe na organização, independentemente dos sujeitos que os ocupam, enquanto o papel remete a como o sujeito se comporta ao ocupar seu status. O papel seria “o feixe das expectativas que regulam o comportamento de um indivíduo em dada posição” (Mendras, 1979 citado por Petit, 1989, p. 33). Em outras palavras, trata-se do conjunto de condutas associadas ao status. O papel “faz objeto de expectativas da parte de outrem, tanto em termos de condutas específicas... quanto em termos e conformidade aos modelos prescritos” (Citeau & Engelhardt-Bitriau, 2005, p. 85). Com efeito, no cotidiano todo papel situa os atores em relação com um ou vários parceiros, o que gera problemas de ajuste mútuos e, às vezes, conflitos, enquanto a expectativa do papel seria uma

espécie de antecipação das condutas em função das posições respectivas da situação local... Esse processo, grosseiramente regulador pode às vezes falsear o ajuste das relações; por exemplo, quando o “superior hierárquico” não responde

à expectativa do subordinado em função de um modelo estereotipado ou de experiência passada (Maisonneuve, 2000, p. 136).

O estabelecimento desse tipo de trabalho sobre as expectativas dos papéis permite a cada um se descobrir progressivamente. Com efeito, uma pessoa se expõe ao olhar dos outros e faz a descoberta. Estratégias e habilidades relacionais caminham. Progressivamente, ao longo do trabalho comum, é construída a confiança entre os membros e em relação ao coletivo.

O estabelecimento de uma confiança suficiente não exclui os conflitos, as divergências e as antipatias, porém, são os avanços em relação à tarefa comum que enraízam de modo durável a confiança dos membros do grupo cooperativo. No entanto, ela nunca é uma aquisição definitiva, podendo se desmanchar muito rapidamente em razão de conflitos não resolvidos ou quando a ação encalha de modo durável. A confiança é um ponto de apoio para que se opere a passagem do interconhecimento ao reconhecimento dos *savoir-faire* recíprocos, das engenhosidades individuais. O reconhecimento recíproco constitui um suporte para o prosseguimento da tarefa comum. Ela também provoca tensões e tomadas de consciência difíceis. No caminho, os profissionais experimentam suas complementaridades, o que permite ampliar a eficácia de suas ações. Mas eles também passam pela experiência das inevitáveis “fronteiras” entre as profissões que indicam limites ao que se poderá dizer ou fazer juntos.

Em relação à psicossociologia clínica, creio que ficou entendido que minha

intervenção enquanto clínico em um estabelecimento escolar não se traduziu como um ato “de autoridade” ou “de especialidade” externa. Ao longo do percurso, ela teve mais o objetivo de facilitar as trocas entre os atores e fazer um trabalho a partir de sua percepção para permitir a eles melhor identificar e compreender as significações das situações e encontrar respostas aos problemas, mobilizando sua energia para esse fim. Meu papel de pesquisador clínico possibilitou, sem dúvida, acompanhar o processo de produção, atribuindo sentido às dificuldades encontradas pelos atores.

De algum modo, tive um papel de “intérprete motivado” no sentido de Piera Aulagnier (1975). Penso poder dizer que esses quatro eixos de trabalho favoreceram a emergência de uma cultura partilhada dos objetos enquanto educação, postura profissional, adolescência, sem interferir em seu espaço de decisão e permanecendo no registro de um pensamento sobre a ação. Tenho consciência de que resumi bastante o que diz respeito aos adeptos e às obtenções dessa intervenção. Para mim, trata-se aqui de acentuar meu posicionamento.

O interveniente pesquisador-clínico

Gostaria de definir nessa parte do artigo, usufruindo de uma leitura no *après-coup*, as características de meu posicionamento nessa intervenção ligada à evolução de meus determinantes identitários. Enquanto pesquisador clínico, meu questionamento de pesquisa tem uma dupla ancoragem. Ele está associado a meu itinerário pessoal e a minha prática profissional.

De um lado, no que se refere a meu percurso profissional, sou psicossociólogo clínico: antes de ser *maître de conférences*, trabalhei durante quinze anos em uma orientação principalmente ligada à psicossociologia clínica no consultório Pluralité, organismo de formação e consulta social. A partir do trabalho feito em meu percurso de tese, de 2006 a 2011, meu posicionamento evoluiu e fui levado progressivamente a integrar em minha postura de psicossociólogo uma dimensão mais psicanalítica. Enquanto universitário, sou professor-pesquisador clínico em ciências da educação e me refiro à abordagem em que se inscrevem minhas pesquisas (a corrente “Pedagogia e psicanálise”, hoje transformada em “Psicanálise e educação”), referindo-me mais especificamente à atual corrente de trabalhos clínicos de orientação

psicanalítica no campo das ciências da educação que Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel e Pechberty circunscreveram na nota de síntese publicada na *Revue Française de Pédagogie* em 2005.

O termo “clínica” não é utilizado aqui no sentido terapêutico; ele indica uma escuta que “visa a uma compreensão profunda do sentido que pode ter, para sujeitos singulares, as situações, os acontecimentos” (Yelnik, 2005, p. 133-146). Trata-se de uma iniciativa que “tem capacidade de identificar, a partir de casos singulares, mecanismos psíquicos ou organizações psíquicas em curso nas situações estudadas e assim identificá-las como agindo potencialmente em toda situação vinda dessa categoria” (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel & Pechberty, 2005, p. 126).

Essa abordagem tem “a dupla característica de tomar em conta prioritariamente, nas situações estudadas, os processos inconscientes, no sentido freudiano, e de não esquivar-se à questão da relação transferencial do pesquisador com seu objeto-sujeito(s) de estudo, mas, ao contrário, trabalhar a partir dessa relação e tentar elaborar com ela a dinâmica durante o caminho” (Blanchard-Laville, 1999, p. 9). Claudine Blanchard-Laville insiste sobre essa dimensão que vai além de uma consideração da implicação do pesquisador para evocar seus movimentos contratransferenciais. Segundo essa autora, esses movimentos são, para o pesquisador, “ao

mesmo tempo o motor e o obstáculo na pesquisa” (Blanchard-Laville, 2007, p. 90). Com efeito, referindo-se aos trabalhos de Georges Devereux e aos de Claude Revault d’Allonnes, ela fala da necessidade, para o pesquisador, de tornar públicas as elaborações de seus movimentos contratransferenciais perante suas questões de pesquisa “já que não podemos fornecer provas, pelo menos tentemos transmitir de que modo descobrimos o que encontramos” (Blanchard-Laville, 2007, p. 90).

Com relação a meus trabalhos de pesquisa, muito brevemente, tento compreender, em uma perspectiva clínica, o eco incerto do ambiente sobre a evolução psíquica dos adolescentes e por quais modalidades esse contexto ressoa em suas transformações internas de sujeitos. Os resultados de minhas pesquisas levam-me a considerar a importância determinante de um trabalho sobre a postura de acompanhamento dos profissionais que se encontram sob o domínio desses adolescentes que crescem em um ambiente de incerteza e de crise (Kattar, 2011b, 2016). Aliás, o primeiro colóquio internacional de ciências da educação sobre esse tema foi intitulado “Adolescence contemporaine et environnement incertain”¹ [Adolescência contemporânea e ambiente incerto] por nós organizado, foi realizado na UPJV de Amiens em 2015.

Como escreveu Jacqueline Barus-Michel (2013, p. 119), “o pesquisador

só procura a si mesmo e... de qualquer modo, se ele quer chegar ao outro, deve primeiro passar por ele mesmo”. Com efeito, minha trajetória biográfica levou-me ao benefício hoje de um duplo pertencimento cultural: fui levado a deixar meu país, o Líbano, impulsionado por acontecimentos econômicos e políticos dos anos 1980, sob injunções parentais. Sou libanês, naturalizado francês, vivi minha adolescência no Líbano durante a guerra civil de 1975 e moro na França há mais de 25 anos. Criança, adolescente, jovem e professor, recebi o benefício das escolas católicas do Líbano, que para mim formaram um espaço assegurador, no qual me construí por relatos que nos transmitiram algo do passado e que me possibilitaram tornar portador dessa “identidade herdada”, como a nomeia Vincent de Gaujelac (2009).

Fui aluno de diversas escolas católicas e mudei constantemente de escola – não porque era um mau aluno, mas mais sob a ameaça permanente de uma guerra interminável, levando-me a multiplicar meus deslocamentos dentro do país, com minha família, até minha partida para o exterior, a França. Não participei da guerra, mas “ela foi desempenhada na minha frente” (Najjar, 1999, p. 7), como escreveu Alexandre Najjar.

O que significou voltar a trabalhar no Líbano, assumindo minha posição ou minha condição de emigrado? Parece-me que do ponto de vista de minha postura profissional, durante

esses três anos estive consciente de que minha implicação em novas relações havia mudado minha posição. Encontrava familiaridade mantendo um recuo, o que me possibilitava não estar em uma total identificação com as problemáticas encontradas no local, permanecendo totalmente empático.

Quanto a minha posição interna, hoje posso dizer que um dos efeitos do trabalho em meu itinerário e com meus conflitos identitários subjacentes foi o de aceitar ter deixado um passado e uma língua dos quais tenho o sentimento de ter sido “arrancado” aos 24 anos e depois de poder reatar hoje com essa língua e com esse país de modo mais apaziguado. Com efeito, como poderia eu ter ouvido os adolescentes e os profissionais libaneses se eu tivesse recusado me ouvir?

“Ser imigrante” implica assumir plena e profundamente a verdade e a responsabilidade inerentes a essa condição. É o que posso identificar hoje depois de todo um percurso de elaboração. A emigração é sempre uma carga mental, psíquica e emocional difícil a suportar. Assim, posso compreender a necessidade de recorrer a diversas operações defensivas que permitem permanecer na “negação” da emigração sem correr o risco de “ser imigrante”.

Tomo a medida, no *après-coup*, do efeito desse “*muito-cheio* nunca traduzido: nem bastante forte para se impor, nem bastante retirado para passar despercebido” no sentido de Daniel Sibony (1991, p. 40). Parece-me que, em meu papel de atravessador, meu comprometimento implicou, internamente, um trabalho para que eu

pudesse, suficientemente, “fazer as pazes com minha própria trajetória biográfica e que eu possa reconstituir... uma trama que a história... [às vezes] saqueou de modo profundo e durável” como escreveu Jacques Hassoun (2002, p. 25).

Esse trabalho difícil sobre minha própria história ligada à do Líbano e, principalmente, o esforço para pensar minha adolescência levaram-me à escuta dos adolescentes de hoje. Meu trabalho de elaboração permitiu-me aceitar ter perdido coisas preciosas e começar a atualização de minha própria capacidade de recriar o que havia sido perdido fazendo outro tipo de laço. Como escrevem L. Grinberg e R. Grinberg (1986, p. 245):

O indivíduo se encontra diante de um luto em razão das diferentes perdas: os anos de juventude passaram e não voltarão, a decepção diante de esperanças não realizadas, o que se teve e se perdeu, o que se desejou sem ter, o tempo passado que está perdido.

Trabalho sobre a perda que leva inevitavelmente a refletir sobre o exílio que

ainda que voluntário e assumido, é um sentimento do qual não nunca se cura. É porque trazemos em nós um mundo que ainda existe em algum lugar e que não está mais. É, ao mesmo tempo, uma riqueza e uma posição exigente (Guéno, 2005, p. 86).

É assim que hoje posso sustentar uma posição científica em que os elementos ligados ao processo de trabalho não vêm apenas do que aprendemos da instituição, da organização, dos grupos e dos sujeitos, mas também do que compreendemos de nossos próprios movimentos psíquicos

de pesquisador/clínico. Concordo com Eugène Enriquez (2011) quando ele escreve, em seu livro *Désir et résistance: la construction du sujet*, que “o sujeito está continuamente em conflito entre suas pulsões e instâncias e ele tenta, bem ou mal, reunir os pedaços do puzzle de que ele é formado e está condenado a nunca terminar sua tarefa”. (Enriquez, 2011, p. 111).

Quanto aos resultados da pesquisa-ação, parece-me que ela permitiu, como escreve André Lévy em seu livro *Penser l'événement*, ajudar os profissionais do estabelecimento escolar “a se desprender de suas representações, ideias ou julgamentos pré-concebidos”, e, assim, “a repensar, com um novo olhar, as situações e os problemas, e, desse modo, imaginar novas perspectivas de ação” (Lévy, 2010, p. 160).

Para concluir, esse retorno ao Líbano como pesquisador e clínico após esse trabalho de elaboração constitui um processo em andamento, e algumas questões permanecem atuais. Se retomo os trabalhos realizados durante o seminário de Royaumont, em julho de 1962, e publicados no livro *Le Psychosociologue dans la cité* (1967), o papel do psicossociólogo já era uma fonte de debates: pesquisador ou clínico? Claude Faucheux (1967, p. 25) escreveu na época:

o psicossociólogo tem essencialmente dois papéis: o de pesquisador e o de clínico. Como pesquisador, ele elabora

teorias sobre a realidade social e desenvolve métodos que permitem não apenas elaborar essas teorias, mas intervir concretamente sobre essa realidade.... Como clínico..., ele intervém em grupos sociais para facilitar a mudança das relações e das condutas.

Entretanto, os determinantes dessa intervenção não são apenas epistemológicos ou metodológicos. Essa intervenção me ajuda a pensar de modo mais geral a relação da clínica psicanalítica com as pesquisas (ação; intervenção; colaborativa; de parceria...) na educação e na formação. Como escreve Eugène Enriquez (2011, p. 77): “Ainda [que sejamos] fascinados pela obra de Freud..., explorar seu inconsciente é uma tarefa temível. [Com efeito], Lewin, Rogers, Moreno, são referências menos inquietantes”.

Parece-me que o trabalho do pesquisador clínico é o de conseguir mostrar no *après-coup* o caminho do pensamento, por meio da análise de seus próprios movimentos psíquicos. Essa afirmação permite privilegiar uma posição científica em que os dados recolhidos não provêm mais em sua totalidade dos sujeitos, mas também do pesquisador. No que me diz respeito, adotar hoje essa posição constitui um movimento determinante em meu processo de trabalho de pesquisa. Os afetos vividos e elaborados ao longo do trabalho são decisivos, ao mesmo tempo na evolução de meu questionamento e na de meu posicionamento teórico,

bem como na análise de meu material de pesquisa.

ITINERARY OF A RESEARCHER-STAKEHOLDER TESTED IN HIS OWN IDENTITY CHALLENGES: AN INTERVENTION IN A LEBANESE SCHOOL

ABSTRACT

Based on certain elements of a three-year (2012-2015) intervention at a Lebanese school, in this study the author wishes to analyze in retrospect his researcher-stakeholder position linked to the evolution of his identity issues, both in the intrapsychic and professional aspects. The author will present at first some characteristics of the Lebanese school scene.

Index terms: school; researcher-stakeholder; professional identity; Lebanon.

TRAYECTORIA DE UN INVESTIGADOR-INTERVINIENTE PUESTO A PRUEBA EN SUS PROPIOS RETOS DE IDENTIDAD: INTERVENCIÓN EN UNA ESCUELA EN LÍBANO

RESUMEN

Con base en determinados aspectos de una intervención llevada a cabo en una escuela en Líbano durante tres años, 2012 a 2015, en este texto el autor pretende analizar retrospectivamente su postura como investigador-interviniente desde la evolución de sus cuestionamientos sobre identidad, tanto en el ámbito intrapsíquico cuanto en el ámbito profesional. En primer lugar, el autor presentará algunas características del escenario escolar libanés.

Palabras clave: escuela; investigador-interviniente; identidad profesional; Líbano.

REFERÊNCIAS

- Arendt, H. (1995). *Qu'est-ce que la politique?* Paris: Seuil.
- Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation*. Paris: P.U.F.

- Barus-Michel, J. (2013). *Un objet peut en cacher un autre*. In V. De Gaulejac, F. Giust-Desprairies, & A. Massa (Dir.). *La recherche clinique en sciences sociales*. Ramonville-Saint-Agne, France: Érès.
- Berenstein, I., & Puget, J. (2008). *Psychanalyse du lien dans différents dispositifs thérapeutiques*. Ramonville Saint-Agne, France: Érès.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique, enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, (127).
- Blanchard-Laville, C. (2007). Pour une clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Chemins de formation: la démarche clinique en éducation et recherche*, (10-11), 83-95.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel F., & Pechberty B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151(1), 111-162.
- Citeau, J. P., & Engelhardt-Bitriau B. (2005). *Introduction à la psychosociologie*. Paris: Armand Colin.
- Daccache, S. (2012). Le Système éducatif libanais: un regard d'ensemble des réalités, des problèmes et des défis. *Intervention au Colloque Fondation Oasis: Maison de la Montagne, Liban*, 2012, Beyrouth, Liban.
- Dubost, J. (2006). *Psychosociologie et intervention*. Paris: l'Harmattan.
- Dubost, J., & Lévy, A. (2002). Recherche-action et intervention. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy (Dir.), *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville-Saint-Agne, France: Érès.
- Enriquez, E. (1983). *De la horde à l'État*. Paris: Gallimard.
- Enriquez, E. (2011). *Désir et résistance: la construction du sujet*. Lyon, France: Parangon/Vs.
- Faucheux, C. (1967). Qu'est-ce que la psychosociologie. In A. Ancelin-Schützenberger, B. This, C. Faucheux, R. Pagès, L. Herbert, M. Pagès, A. Lhotellier & G. Lapassade, *Le psychosociologue dans la cité*. Paris: l'Epi.
- Gaulejac, V. de. (2009). *Qui est "je"*. Paris: Seuil.
- Grinberg, L., & Grinberg, R. (1986). *Psychanalyse du migrant et de l'exilé*. Lyon, France: Césura.
- Guéno, J. P. (2005). *Cher pays de mon enfance*. Rezé: Libro.

- Hassoun, J. (2002). *Les contrebandiers de la mémoire*. Paris: La Découverte.
- Kattar, A. (2011a). *La "création" adolescente sous l'emprise d'une double menace. Étude clinique des adolescents vivant au Liban, thèse de doctorat*. Tese de Doutorado, Université Paris Ouest, Nanterre, France.
- Kattar, A. (2011b). Adolescents vivants au Liban: un processus identitaire en construction sous l'emprise d'une double menace. *Adolescence*, 4(78), 849-861.
- Kattar, A. (2012). "Entretien clinique en groupe" à visée de recherche auprès d'adolescents. *Cliopsy*, 8, 29-46.
- Kattar, A. (2016). Être élève-adolescent dans un environnement incertain. Entre "le familial et l'étranger". *Cliopsy*, (15), 9-25.
- Lévy, A. (2010). *Penser l'événement: pour une psychosociologie critique*. Lyon: Parangon/Vs.
- Maisonneuve, J. (2000). *Introduction à la psychosociologie*. Paris: P.U.F.
- Mermier, F., & Varvin, C. (Dir.). (2010). *Mémoires de guerres au Liban (1975-1990)*. Paris: Actes Sud.
- Najjar, A. (1999). *L'école de la guerre*. Paris: La Table Ronde.
- Petit, F. (1989). *Introduction à la psychosociologie des organisations*. Toulouse: Privat.
- Perget, J. (2008). A propos de la "guerre juste" du bon emploi du recours à la force. In *Topique*, 1(102), 7-16.
- Rufin, J.-C. (2013). *Immortelle randonnée: compostelle malgré moi*. Paris: Gallimard.
- Sibony, D. (1991). *Entre-deux: l'origine en partage*. Paris: Seuil.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation*, (50).

antoine.kattar@u-picardie.fr
 17 chemin des Picardes
 78510 – Triel sur Seine – France.

Recebido em junho/2016.
Aceito em agosto/2016.