

NOVA PERSPECTIVA
SISTÊMICA

UMA PARCERIA NOOS, FAMILIAE E INTERFACI

AGOSTO DE 2012. ANO XXI

43



AGOSTO 2012 • ANO XXI • NÚMERO 43

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Adriano Beiras (Instituto Noos)

EDITORES ASSOCIADOS

Helena Maffei Cruz (Instituto Familiaie)
Marilene Grandesso (Interfacci/NUFAC-PUC-SP)

EDITORAS ANTERIORES

Gladis Brun (1991/1996)
Rosana Rapizo (1997/2005)

SUPERVISÃO EDITORIAL

Instituto Noos

PRODUTOR EXECUTIVO

Carlos Eduardo Zuma

PRODUÇÃO EDITORIAL

Anna Carla Ferreira

REVISÃO

Luara França

PROJETO GRÁFICO E CAPA

Amanda Simões

DIAGRAMAÇÃO

Ilustrarte Design e Produção Editorial

CONSELHO EDITORIAL

Azair Vicente/Instituto Familiaie/Ribeirão Preto
Carla Guanaes Lorenzi/USP/SP
Eloisa Vidal Rosas/RJ
Emerson F. Rasera/UFU/MG
Harlene Anderson/Taos Institute/EUA
Jorge Bergallo/Instituto Noos/RJ
Marcelo Pakman/EUA
Rosa Maria S. Macedo/PUC/SP
Sallyann Roth/Family Institute of Cambridge/EUA
Saul Fuks/Fundación Moiru/Argentina

As opiniões emitidas nos artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores.

NOVA PERSPECTIVA SISTÊMICA é uma publicação quadrimestral do Instituto Noos, do Instituto Familiaie e do Interfacci com distribuição dirigida. Registro: INPI 816634556

Acesse o nosso site: www.revistanps.com.br

A revista Nova Perspectiva Sistêmica está indexada pelo Latindex e tem conceito B3 na Qualis.

PARECERISTAS AD HOC

Adriana Bellodi Costa César/Familiae/SP
Aimorá Losso Laus Veras
Azair Vicente/Familiae/SP
Carla Guanaes Lorenzi/USP/SP
Cecília Cruz Villares/UNIFESP/SP
Celia Passos/ISA-ADRS/RJ
Cibele Motta/UFSC
Emerson F. Rasera/UFU/MG

Leonora Corsini/UFRJ/RJ
Liana Fortunato Costa/UnB Mariana Gonçalves Boeckel/Faccat/RS
Marianne Ramos Feijó/PUC-SP/Cogea/FAMERP/FTSA
Maristela Moraes/Instituto Papai
Miriam Schenker/Uerj/RJ
Mônica Corrêa Meyer/ATF/RJ
Neyde Bittencourt de Araújo/Familiae/SP

Rafael Diehl/UFRGS/RS
Regina Jardim/PUC-Rio/RJ
Renata Orlandi/UFFS
Rita Flores Müller/Margens/UFSC
Roberta de Alencar Rodrigues
Rosa Maria S. Macedo/PUC-SP/S
Roseli Righetti/Instituto Familiaie/SP
Solange Diuana/ATF/RJ



Instituto Noos
Rua Álvares Borgerth, 27 • Botafogo
Rio de Janeiro • RJ • Tel.: (21) 2197-1500
www.noos.org.br • editora@noos.org.br



Instituto Familiaie
Rua Agisse, 56 • Parque das Bandeiras
São Paulo • SP • Tel./Fax: (11) 3037-7652
www.familiae.com.br • familiae@familiae.com.br



Interfacci
Avenida Rouxinol, 55 • conjunto 1111
Moema • São Paulo • SP
www.interfacci.com.br

- 5 **EDITORIAL**
Adriano Beiras
- 9 **PROCESSOS GENERATIVOS NO DIÁLOGO: COMPLEXIDADE, EMERGÊNCIA E AUTO-ORGANIZAÇÃO**
GENERATIVE PROCESS TO DIALOGUE: COMPLEXITY, EMERGENCE AND SELF-ORGANIZATION
Dora Fried Schnitman
- 22 **APRENDIZADO COLABORATIVO: ENSINO DE PROFESSORES POR MEIO DE RELACIONAMENTOS E CONVERSAS**
COLLABORATIVE LEARNING: TEACHERS LEARNING THROUGH RELATIONSHIPS AND CONVERSATIONS
Harlene Anderson, Sylvia London
- 38 **“SE NÃO PERGUNTAR, ELE NÃO VAI FALAR”: REFLEXÕES SOBRE CONVERSAS COLABORATIVAS EM UM ATENDIMENTO DE FAMÍLIA COM CRIANÇAS**
“IF YOU DON’T ASK, HE WON’T TALK”: REFLECTIONS ABOUT COLLABORATIVE CONVERSATIONS IN FAMILY THERAPY WITH CHILDREN
Lilian de Almeida Guimarães, Sandra Aparecida de Lima, Adriana Bellodi Costa César
- 54 **A CONSTRUÇÃO DE UM PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA FAMILIAR EM UM HOSPITAL-DIA PSIQUIÁTRICO: DESAFIOS E POTENCIALIDADES**
THE CONSTRUCTION OF A FAMILY ASSISTANCE PROGRAM IN A DAY CARE PSYCHIATRIC HOSPITAL: CHALLENGES AND POTENTIALITIES
Carla Guanaes Lorenzi, Marcus Vinicius Santos, Fabiana S. Brunini, Sérgio Ishara, Sandra M.C. Tofoli, Eliana M. Real
- 73 **TRÊS SABERES A SERVIÇO DAS FAMÍLIAS: UMA DISCUSSÃO SOBRE A SUPERVISÃO DAS EQUIPES DOS CENTROS DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL**
THREE KNOWLEDGES AT FAMILIES SERVICE: A DISCOURSE ON SUPERVISION OF TEAM OF SOCIAL ASSISTANCE REFERENCE CENTRE
Cristiana P. G. Pereira, Rodrigo P. S. Coelho, Regina Maria Hirata
- 84 **O MAPA DE REDE SOCIAL SIGNIFICATIVA COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO NO CONTEXTO DA PESQUISA QUALITATIVA**
THE MAP OF SOCIAL NETWORK AS A RESEARCH TOOL IN THE CONTEXT OF QUALITATIVE RESEARCH
Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré, Maria Aparecida Crepaldi
- 99 **APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E PODER: HIERARQUIA, HETERARQUIA, HOLARQUIAS E REDES**
ORGANIZATIONAL LEARNING AND POWER: HIERARCHY, HETERARCHY, HOLARCHY AND NETWORKS
Claudia Liliana Perlo, Leticia del Carmen Costa, Maria Verónica Lopez Romorini, María del Rosario de la Riestra
- 113 **Ecos • VIOLÊNCIA E INVISIBILIDADE: DIÁLOGOS COM O ARTIGO “INTERVENÇÃO COM HOMENS QUE PRATICAM VIOLÊNCIA CONTRA SEUS CÔNJUGES”**
Luciana Moretti Fernández

SUMÁRIO

- 118 **Família e Comunidade em Foco • CONVERSANDO SOBRE PRÁTICAS EM SAÚDE MENTAL PARA ATENÇÃO ÀS PESSOAS QUE USAM DROGAS**
Maristela Moraes, Alexandre Franca Barreto
- 127 **Conversando com a mídia • GENTE EXTRAORDINÁRIA**
Adriana Mattos Fráguas
- 129 **Estante de Livros • ÉTICA E ESCUTA DE CRIANÇAS NO SISTEMA DE SISTEMA DE JUSTIÇA**
Fernando Luiz Salgado da Silva, Louise Lhullier

Iniciamos o editorial da edição 43 da *Nova Perspectiva Sistêmica* com uma notícia muito positiva vinda do âmbito acadêmico. Nossa revista recebeu nova avaliação do *Qualis* acadêmico 2012 – sistema que avalia a qualidade de revistas de diversas áreas de conhecimento, a partir de determinados critérios. Obtivemos a classificação B3, equiparando-nos a outras revistas da área, graduação que melhor nos posiciona no âmbito acadêmico, ampliando nossa inserção nesse campo, além de nossa já reconhecida trajetória no âmbito profissional. Esta nova nota é fruto de um árduo trabalho de adaptação a determinados requisitos acadêmicos. No entanto, continuamos sempre atentos para não perder nosso objetivo de divulgar práticas e trabalhos de profissionais, como fazemos já há duas décadas, pois acreditamos no diálogo entre saberes produzidos na academia e a partir da prática. Seguimos com a meta de promover mais indexações de nossa revista e continuar ampliando nossa inserção acadêmica. Temos novos desafios pela frente!

Diversos temas constroem a edição 43 da revista *Nova Perspectiva Sistêmica*, que traz textos teóricos, muitas experiências práticas com significativas reflexões e também textos de pesquisas.

Iniciamos com o artigo de Dora Fried Schnitman intitulado *Processos generativos no diálogo: complexidade, emergência e auto-organização*. Seu texto trabalha o diálogo e suas articulações com múltiplas vozes, construtoras de uma rede de diálogos e círculos e conhecimento. Convida-nos a uma consciência reflexiva e novos paradigmas, em um processo de coconstruir realidades.

O texto seguinte, *Aprendizado colaborativo: ensino de professores por meio de relacionamentos e conversas*, de Harlene Anderson e Sylvia London desenvolve o tema da educação colaborativa a partir dos pressupostos pós-modernos e do construcionismo social. Busca orientar a formação e o treinamento de professores para que se tornem parceiros de conversação uns com os outros e com os estudantes.

Falando em conversas e colaboração, conectamos com o seguinte texto de Lilian de Almeida Guimarães, Sandra Aparecida de Lima e Adriana Bellodi Costa César intitulado “*Se não perguntar, ele não vai falar*”: reflexões sobre conversas colaborativas em um atendimento de família com crianças. As autoras apresentam reflexões teórico-clínicas sobre o atendimento de família com crianças. Buscam compreender o processo conversacional que se estabelece nesse contexto, pontuando as produções de sentido e novas narrativas derivadas da conversação

terapêutica com uso criativo de equipe reflexiva. Essa experiência foi realizada em um instituto de formação de terapeutas de São Paulo.

Seguindo com experiências práticas, temos o artigo *A construção de um programa de assistência familiar em um hospital-dia psiquiátrico: desafios e potencialidades*, de Carla Guanaes Lorenzi, Marcus Vinicius Santos, Fabiana S. Brunini, Sérgio Ishara, Sandra M.C. Tofoli e Eliana M. Real. Esse texto apresenta, no âmbito da saúde mental, os desafios e potencialidades de um programa de assistência familiar voltado para o cuidado e a inclusão de famílias no tratamento de portadores de doença mental. O contexto da experiência é um hospital-dia psiquiátrico. As reflexões tomam por base o construcionismo social, atentas ao uso de discursos sobre a doença mental.

Ainda no âmbito prático, mas centrando-se no tema de práticas de supervisão, trazemos a experiência de Cristiana P.G. Pereira, Rodrigo P.S. Coelho e Regina Maria Hirata, materializada no artigo *Três saberes a serviço das famílias: uma discussão sobre a supervisão das equipes dos Centros de Referência de Assistência Social*. Os autores e as autoras discutem a prática de supervisão de equipes multidisciplinares que realizam trabalhos sociais com famílias, em Centros de Referência e Assistência Social de Jundiá. Essa experiência propõe-se a construir uma metodologia de trabalho e o encontro da terapia familiar, do serviço social e da economia, como olhares que se complementam.

Finalizadas as experiências práticas, trazemos ao leitor dois artigos de pesquisa acadêmica. O primeiro refere-se ao uso do Mapa de Rede Social de Carlos E. Sluzki como instrumento de coleta de dados em contextos de pesquisa qualitativa. O texto intitulado *O mapa de rede social significativa como instrumento de investigação no contexto da pesquisa qualitativa* é de autoria de Carmen L. Ocampo Moré e Maria Aparecida Crepaldi, da Universidade Federal de Santa Catarina. As autoras, professoras dessa universidade, apresentam o potencial gráfico, descritivo e de conteúdo do mapa e possibilidade de triangulação dos dados com os conceitos teóricos e narrativas dos participantes. O segundo texto derivado de pesquisa vem de nossas vizinhas argentinas, da cidade de Rosário, Claudia Lilliana Perlo, Leticia del Carmen Costa, María Verónica Lopez Romorini e María del Rosario de la Riestra. O artigo *Aprendizagem organizacional e poder: hierarquia, heterarquia, holarquias e redes* apresenta o resultado de uma pesquisa realizada em organizações, relacionada às concepções de poder, hierarquia, heterarquia e rede. Trata-se de parte de uma pesquisa qualitativa, um recorte de um estudo maior realizado pelo IRICE-CONICET da Argentina. As autoras propõem um olhar eco-holárquico para pensar as estruturas organizacionais, no qual as diferenças são entendidas como complementaridade, colaboração e comunidade.

Finalizada a apresentação dos artigos, iniciamos as seções deste número. Na seção **Ecos**, Luciana Moretti Fernández revisita o artigo de Álvaro Ponce Antezana, sobre a intervenção com autores de violência contra mulheres. Luciana nos mostra como a leitura desse artigo teórico reverberou em suas práticas, produzindo importantes reflexões. Ilustra apresentando-nos um caso clínico, onde dialoga com as reflexões do autor, levando-nos a novas leituras, construções e possibilidades.

Na seção **Conversando com a Mídia**, Adriana Mattos Fráguas faz um diálogo com *A separação*, ganhador do Oscar 2012 como melhor filme estrangeiro. A autora relata que a película permite a reflexão sobre como as pessoas se posicionam

diante de situações extremas, limites e impasses. Na seção **Estante de Livros**, Fernando Luiz Salgado da Silva e Louise Lhullier nos mostram suas impressões e reflexões sobre a leitura do livro recentemente lançado no Rio de Janeiro e organizado pela profa. dra. Leila Torraca de Brito, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), intitulado *Escuta de crianças e de adolescentes: reflexões, sentidos e práticas*. O livro aborda um tema de significativa importância **no âmbito profissional, relacionado à psicologia jurídica**, com importantes reflexões críticas que não devem passar despercebidas nas práticas e discussões relacionadas a este tema.

Na seção **Família e comunidade em foco**, Maristela Moraes e Alexandre Franca Barreto nos apresentam o texto *Conversando sobre práticas em saúde mental para atenção às pessoas que usam drogas*. Trata-se de um diálogo crítico a partir de uma perspectiva biopsicossocial e de clínica ampliada, com o objetivo de fornecer ferramentas para pensar e exercer uma clínica ampliada no âmbito de intervenção, formação social e políticas direcionadas ao tema álcool, drogas e saúde mental. Buscam uma escuta ética e política, dialogando com temas como a reforma psiquiátrica e o paradigma da Redução de Danos.

Fechamos a edição com a certeza de estar cumprindo nosso objetivo de trazer novas experiências, relatos, pesquisas e práticas em diálogo com teoria, criatividade e inovação, proporcionando ao leitor reflexões críticas, atualização teórica e ampliação de conhecimentos. A partir dessas considerações, só nos falta desejar boa leitura e agradecer a todos que colaboraram e colaboram com a revista *Nova Perspectiva Sistêmica!*

Adriano Beiras

PROCESSOS GENERATIVOS NO DIÁLOGO: COMPLEXIDADE, EMERGÊNCIA E AUTO-ORGANIZAÇÃO*

GENERATIVE PROCESS TO DIALOGUE: COMPLEXITY, EMERGENCE AND
SELF-ORGANIZATION

RESUMO: Os novos paradigmas favorecem uma concepção plural, polivocal e emergente da ciência, da cultura e das relações interpessoais, coconstituída mediante nossas ações comunicativas. Nesta perspectiva ganham importância os processos generativos, o diálogo, a ética e a ecologia social. O artigo propõe o diálogo como metateoria que se centra na exploração ativa das zonas de contato e os enlaces como novos territórios do diálogo, na criação de possibilidades e na sua circulação. O diálogo se interessa e busca articulações entre as múltiplas vozes envolvidas configurando *redes de diálogos*, que são componentes significativos do *círculo de conhecimento* e da construção social que o acompanha. Boa parte de nossa habilidade para permanecer receptivos e abertos com relação a outros – este outro pode ser uma realidade física, uma pesquisa, dados produzidos por um experimento, outra/s pessoa/s, uma organização ou uma comunidade – emerge da nossa consciência reflexiva, da multiplicidade de diálogos em que estamos envolvidos e de nossa participação nos processos em que estas realidades se “coconstroem” em nossa experiência.

PALAVRAS-CHAVE: Novos paradigmas, diálogo como metateoria, processos generativos, realidades relacionais, complexidade, conhecimento prático, rede de diálogo, círculo de conhecimento, criação dialógica

ABSTRACT: The new paradigms favor a plural, poly-vocal and emerging conception of science, culture and inter-personal relationships, a conception that is co-constructed by means of communicative actions. From this perspective, generative processes, dialogue, ethics and social ecology become meaningful. This article proposes dialogue as a meta-theory focused on the active exploration of areas of contact and links as new territories of dialogue in the creation of possibilities and their circulation. Dialogue is concerned with linking the multiple voices engaged in a process in order to build *networks of dialogue*, important components of the *circle of knowledge* and its attendant social construction. Much of our ability to be receptive and open to others – whether that other is a physical reality, a research project, information yielded by an experiment, other persons, an organization or a community – depends on our reflexive awareness, on the multiplicity of the dialogues in which we engage, and on our participation in processes by which these realities are “co-constructed” in lived experience.

KEYWORDS: New paradigms, dialogue as meta-theory, generative processes, relational realities, complexity, practical knowledge, dialogue network, circle of knowledge, dialogical creation

**DORA FRIED
SCHNITMAN**

Ph.D. Diretora da Fundación Interfas. Profesora de Pós-graduação, Universidad de Buenos Aires. Profesora convidada, Universidad Adolfo Ibáñez, Chile. Faculty, Programa de Doutorado, The Taos Institute-Tilburg University. Profesora, Maestría Latinoamericana Europea en Mediación, Institut Universitaire Kurt Bösch, Suíça-Argentina. Codirectora, Red de Trabajo para Diálogos Productivos, www.dialogosproductivos.net. E-mail: dschnitman@fibertel.com.ar, interfas@fibertel.com.ar

Tradução de:

**ANDRÉ PEREIRA DA
COSTA**

A expressão “novos paradigmas” constitui uma forma sintética e conveniente de nos referirmos às mudanças pelas quais a teoria e a prática científicas passaram nos últimos quarenta anos. Durante esse período, a ciência e a cultura contemporâneas presenciaram a formação de novas perspectivas em ciências, cujos componentes tendem a se amalgamar e não são mais configurações isoladas.

Segundo a visão do paradigma da modernidade, a ciência podia levar à certeza, ao prognóstico. Este paradigma fazia-se acompanhar de uma busca de marcos uni-

* Publicado na revista *Pensando la Complejidad*, VIII, janeiro-junho de 2010.

versais que unificavam as explicações e nossa visão da realidade; buscavam regularidades, explicações inclusivas, sem espaço para o inesperado ou para os desenvolvimentos espontâneos. Na imagem do mundo que emergia, tudo o que ocorria devia ser, pelo menos em princípio, explicável em termos de leis gerais e imutáveis.

No quadro desta visão, éramos espectadores de uma narrativa já dada, uma linha de argumentação com um final conhecido por alguém que não éramos nós. A lógica desse tipo de representação – segundo Fox Keller (1994) – é a **história de um progressivo desaparecimento do autor-observador [cientista]**. Este desaparecimento tornou-se tão completo que permitiu uma representação do mundo progressiva e sem sujeito. Nesta visão, o curso dos acontecimentos nada tem a ver com a nossa participação neles.

Assim como a noção de paradigma nos remete a Kuhn (1970), a noção de novos paradigmas nos remete a processos de auto-organização, caos e irreversibilidade temporal; ao reconhecimento da complexidade, à inclusão do observador e à construção social das ciências, à passagem de formas monológicas a dialógicas na construção científica e cultural, à fertilização recíproca entre disciplinas, à heteroglossia (diversidade de discursos) e à inclusão de dimensões estéticas e éticas em processos criativos e científicos, entre outras transformações (Foerster, 1984; Fox Keller, 1994; Gergen, 1994; Guattari, 1990, 1994; Latour, 1987; Latour & Woolgar, 1979; Morin, 1994; Pearce, 1994; Prigogine, 1994; Prigogine & Stengers, 1979).

A perspectiva inovadora e criativa do tempo, o caos como fonte de processos de inovação, a complexidade como um mundo aberto de possibilidades que se aborda com um método

que detecta enlaces, conexões, pontos de articulação e dimensões diversas, a construção ativa realizada pelos sujeitos envolvidos no desenvolvimento de um trabalho científico e os contextos onde ele ocorre, a perspectiva do conhecimento como um processo generativo são **recursos dos novos paradigmas** que permitem que nos reorientemos de visões associadas a um mundo ordenado e previsível a outras, nas quais as turbulências, as oscilações e a criatividade fazem parte tanto do trabalho científico e dos contextos em que têm lugar, como da cultura e da vida cotidiana. A perspectiva na qual o futuro está previsto por sistemas políticos, científicos, psicossociais, econômicos alheios à participação social dá lugar a outras em que o futuro ainda precisa ser construído, e as pessoas e suas relações ganham importância.

Nesta inteligibilidade, o mundo é um evento emergente que implica uma abertura ao novo, ao inesperado. Os eventos singulares, não só as leis, necessitam ser reconhecidos e compreendidos. A criatividade está sempre presente em resposta às circunstâncias, aos eventos particulares em momentos particulares. A ciência se torna um diálogo com a natureza – e com outros –, **não um monólogo que podemos prosseguir segundo nosso arbítrio (Prigogine, 1994; Prigogine & Stengers, 1979)**. A monologização é uma forma de pensar que transforma o diálogo numa interação descarnada, vazia e sem vida. As formas de conhecimento que silenciam as vozes sintetizam o conteúdo mas desvirtuam sua natureza socialmente construída e sua incompletude. Muito embora a forma monológica tenha alimentado por séculos um hábito de pensar sem autoria, a inclusão da construção social e dos processos generativos emergentes nos reorienta ao diálogo e a uma ecologia da criação.

Em suma, a mudança crucial é uma passagem de perspectivas baseadas em narrativas totalizadoras, monológicas, sem autor, e espaços de interação não ideológicos que nossas mentes podem apreender sem dificuldade se equipadas com o método correto, à **concepção** de um universo multidimensional, plural, polivocal, a que podemos nos integrar como parte de sua ecologia e que está coconstituído, mais do que representado, por nossas ações comunicativas; nessa perspectiva, o diálogo e a ética ganham importância.

O que mais os novos paradigmas tornam possível? Eles nos conduzem a uma tentativa de nos envolvermos com destreza e conhecimento nos eventos únicos que não podem ser completamente previsíveis, nos quais é preciso elucidar como prosseguir. Os novos paradigmas também **nos permitem** considerar e conceitualizar projetos ou pautas orientadas a avançar na tarefa de construir um futuro, que não podemos prever, mas no qual podemos, sim, influir (Prigogine, 1994a, 1994b). Já não se trata de um plano estrategicamente implementado por algum operador externo ao sistema, mas sim – como propõe Morin (1994) – de ideias-farol, para encontrar o caminho adequado em circunstâncias mutantes, ideias que alertam sobre riscos e possibilidades, indicam um curso e nos permitem navegar atentos, no timão, às **contingências das coordenações** que surgem ou são necessárias entre múltiplos atores, contextos e dimensões dos temas tratados.

Os programas esboçados funcionam quando as condições externas alteram-se lentamente, quando não há perturbações. Estas circunstâncias dificilmente refletem nossa situação presente. A estratégia, agora, é a arte de trabalhar no contexto da incerteza (Morin, 1994). Mais que conhe-

cimento onisciente, necessitamos de um conhecimento generativo e local, enraizado ecologicamente, uma junção de saberes que incluem como fazer e saber como ser. Há uma virada em direção a uma **perspectiva que propõe que o mais promissor está definido** pelo exercício da curiosidade, pela criação, por um conhecimento generativo (Fried Schnitman, 1996, 2002) e por “teóricos/praticantes” que operem como observadores participantes em mundos sociais conceitualizados como pluralistas (Pearce, 1994). Não se trata de um programa esboçado por um especialista, mas sim de coordenações distribuídas socialmente entre diversos atores num jogo finamente elaborado.

Os novos paradigmas emergem de nosso contexto cultural, nos convidam a repensar a ciência, a cultura e a nós mesmos, nosso lugar e nossa responsabilidade, mas não como receptores de uma realidade separada de nossa observação. Somos convidados a um posicionamento ético baseado e enraizado na responsabilidade por nossas construções e pelas ações que as acompanham. Dificilmente seremos capazes de determinar ou aceitar nossa visão do mundo e nossos programas de ação baseados somente na perspectiva de uma realidade objetiva, que reflete uma verdade evidente. A partir de uma perspectiva dialógica, **construímos de maneira local, coletivamente**, aquilo que consideramos verdadeiro e adequado no processo de levar adiante diálogos e ações conjuntas: o recorte de uma visão da realidade, das relações, dos valores, dos significados. A noção de verdade dialógica é um processo, uma metanarrativa, não um conteúdo. Este tempo exige que encontremos maneiras de institucionalizar o diálogo como a forma, “não o conteúdo” de uma metanarrativa

para nosso trabalho, as comunidades e sociedades em que vivemos (Gergen, 1994; Pearce, 1993; Shotter, 1993a).

A forma pela qual levaremos adiante esta tarefa não se assemelha a um plano monológico a ser implementado estrategicamente ou aquilo que o paradigma da modernidade reconheceria como uma resposta. Nossas tradições intelectuais monológicas, descorporizadas, frequentemente nos fazem perder o sentido da qualidade dialógica da ciência, da cultura e da subjetividade. Na busca de regularidades, leis gerais para caracterizar este empreendimento, o meio vital em que transcorre se desvitaliza. A atividade se transforma em quietude, a pluralidade se reduz a uma visão única, a irreversibilidade se percebe como reversibilidade, a abertura se torna um sistema fechado e as potencialidades tendem a ser deixadas de lado.

A tradição modernista da ciência vem se dedicando a elucidar essências – seja da personalidade, das condutas, do aparelho psíquico, dos átomos, dos gens ou dos mercados – com o objetivo primário de estabelecer *corpus* de conhecimento objetivo e sistemático. Desenvolvimentos mais recentes, incluindo as perspectivas coconstrutivistas e construcionistas, enfatizam a pluralidade das narrativas científicas e seus efeitos ilocucionários na medida em que atuam para criar, sustentar ou modificar mundos sociais. O coconstrutivismo e o construcionismo fornecem novas formas de compreensão que questionam os modos de entender o conhecimento e introduzem novas perspectivas e práticas. Ambas concordam em não aderir ao dualismo sujeito-objeto e à premissa segundo a qual o conhecimento é apenas uma representação do mundo. A construção do mundo e o conhecimento científico e cultural têm lugar dentro de formas

de relação e vínculos sociais. No nível metateórico, convidam a uma diversidade de perspectivas sobre a realidade ao mesmo tempo em que reconhecem a contingência e a posição material, histórica e cultural de cada uma (Gergen, 2002, 2009).

DIMENSÕES PRAGMÁTICAS DA COMPLEXIDADE, DOS PROCESSOS EMERGENTES E DA AUTO-ORGANIZAÇÃO. ALGUMAS DISTINÇÕES A RESPEITO DO DIÁLOGO E DO CONHECIMENTO PRÁTICO

A ação social conjunta não faz sentido numa perspectiva monológica que favorece a adesão monádica a um ponto de vista ou a uma ideia. No monologismo, os participantes escutam para refutar os argumentos dos demais e provar as falhas na lógica que utilizam; as perguntas são formuladas com base na certeza. No diálogo, por sua vez, dá-se uma expressão plural, diversificada; os participantes expressam dúvidas, incertezas, bem como crenças muito arraigadas, e o questionamento se torna um instrumento para a criação contínua de novas possibilidades.

Uma característica central do diálogo* é que se trata de um processo generativo emergente sempre recíproco entre interlocutores que elaboram, criam, constroem, sintetizam, diferem, diluem significados**, à medida que esse processo se desenrola. Num diálogo, os participantes se dirigem a outros e escutam ativamente com o propósito de compreender e obter uma visão mais complexa e rica sobre as perspectivas, dados, pesquisas e preocupações dos outros; são formuladas perguntas, emerge nova informação, e um bom resultado requer a exploração das complexidades dos temas considerados. Diferentes perspectivas enri-

* Estamos utilizando a noção de diálogo proposta por Bakhtin (1981, 1982, 1986).

** Para ele, o significado tem valor semântico-social cujo depositário é a forma das palavras, e neste aspecto são acima de tudo portadoras de valoração social (Bubnova, 2006).

quecem a versão e **visão de um problema** e lhe conferem profundidade. No diálogo, as diferenças **entre participantes** e aquelas próprias de cada um se revelam no processo de explorar a base individual e pessoal das crenças e valores, e criam uma perspectiva mais profunda sobre as circunstâncias, recorrendo à metáfora batesoniana da visão binocular da qual depende a visão de profundidade (Bateson, 1979).

A qualidade emergente de uma relação dialógica é poder se apoiar nos recursos da linguagem e da lógica, mas também os ultrapassa. Os participantes criam em conjunto um diálogo num espaço virtual que se desenrola com uma compreensão em ação e um posicionamento recíproco que vai se transformando.

A perspectiva objetivista do mundo não dá vez aos processos generativos nem aos dialógicos. A incompletude do diálogo e uma perspectiva aberta a singularidades, diferenças e diversidades pessoais, culturais e de tradições científicas operam como uma oportunidade que conclama a novas aberturas e questionamentos. Surpresa, incerteza, descoberta, interesse e curiosidade, mais que poder, constituem as emoções e relações associadas ao diálogo e aos processos generativos emergentes.

O diálogo, como um modo privilegiado de comunicação, nesta visão de um mundo pluralista, polivocal, se interessa e busca as articulações entre as múltiplas vozes envolvidas. Neste tipo de mundo, toda forma de ação social, incluindo a pesquisa, o uso sustentado de todo grupo de procedimentos ou formas de participação, marca suas **próprias perspectivas e desvios em relação** ao conhecimento que criamos. A pesquisa científica **não é um monólogo** e sim um diálogo por meio do qual as realidades que estudamos respon-

derão aos nossos questionamentos, mas o farão no marco dos termos com que formulamos nossas perguntas (Prigogine, 1994a, 1994b). A pergunta científica recria o espaço de produção: com quem se está em diálogo? As equipes, as redes, os grupos de referência e a interdisciplinaridade conquistam novos lugares.

Nossos interesses e pressupostos **dão forma aos nossos questionamentos** e interpretações dos dados; nossa compreensão se relaciona ativamente com uma multiplicidade de diálogos, incluindo os que sustentamos com os temas e as realidades que estudamos*. Toda vez que produzimos algo respondemos a algo que foi feito antes e nos posicionamos em relação a estudos prévios ou futuros, e àqueles com os quais se vinculam. Numa rede de diálogos falamos a partir de uma tradição, nos posicionamos com relação a outros estudos possíveis, às maneiras pelas quais outros – as múltiplas plateias e interlocutores que são parte do meio social interconectado – poderiam considerá-lo. Que respostas e avaliações poderia suscitar?

Deixando de lado os contextos mais óbvios sempre presentes como parte de todo empreendimento científico, estas *redes de diálogos* revelam-se componentes significativos do *círculo de conhecimento* e da construção social que o acompanha (Schnitman, 1998). Boa parte da nossa habilidade para permanecer receptivos e abertos em relação a outros – este outro pode ser uma realidade física, dados produzidos por um experimento ou questionário, outra(s) pessoa(s), uma organização ou uma comunidade – emerge de nossa consciência reflexiva, da multiplicidade de diálogos em que estamos envolvidos e de nossa participação nos processos em que estas realidades se “constroem” na nossa experiência (Pearce, 1993).

* Tal como afirma Bakhtin: “Chamo de sentidos as respostas às perguntas. O que não responde nenhuma pergunta, para nós, carece de sentido” (Bajtín, 1982, p. 350).

As implicações dessas transformações sugerem novos critérios para avaliar toda forma de conhecimento, pesquisa ou prática que tenhamos criado. Assim sendo, um critério para avaliar todo método de pesquisa ou outra forma de participação e seus resultados é constituído pela habilidade reflexiva que nos permite discernir tanto nossos próprios horizontes como as vozes que falam linguagens diferentes.

A ênfase na heteroglosia (pluralidade de discursos), na polifonia (pluralidade de vozes), na singularidade, na coordenação e nas quebras de consenso visa a perguntar e a desarticular os pontos fixados pelas subjetividades, visões hegemônicas e dogmatismos predominantes que limitam os centros de criatividade. A criatividade exige linhas de fuga, contradições, colapsos naquilo que ainda não tem sentido, que só pode ocorrer quando existem aberturas às mais diversas dimensões do reconhecimento do outro (Guattari, 1990, 1994).

Nesta perspectiva, é importante nos mantermos reflexivamente abertos à diversidade, ao inesperado, às singularidades que não pertencem aos códigos dominantes para discernir os registros – que não necessariamente correspondem à teoria ou visão de mundo a que aderimos, nós ou outros – e permitir que surja a disparidade entre os sistemas explicativos e as experiências, porque só nesta diversidade, só a partir de um posicionamento com relação a outros pontos de vista ou perspectivas, podemos começar a desenvolver uma formulação, uma representação suficientemente rica de nossa experiência para ter consciência dessa complexidade. A habilidade para desenvolver múltiplas narrativas e reunir componentes variados exerce uma pressão extraordinária sobre corpos de conhecimento fechados

em si mesmos, reposicionando-nos como sujeitos generativos em universos emergentes e diversificados (Fried Schnitman, 1994).

Descobertas inesperadas têm lugar no processo de explorar novas práticas e perspectivas, porém os participantes as registram quando podem construí-las, reconhecê-las e descrevê-las durante o próprio processo. Depois que se consegue isso, as decisões tomadas e os itinerários percorridos ganham visibilidade, e tornam-se marcadores de transformação.

Nas humanidades existe uma tradição de práticas construtivas e desconstrutivas que operam entre o existente e o emergente como plataforma para expandir possibilidades. Mediante a desconstrução de premissas, projetos e temas implícitos no existente é possível gerar uma nova rede de descrições e práticas. Os enlaces de descrições e práticas, novas e prévias, abrem possibilidades e alternativas para considerar uma multiplicidade de perspectivas criando um tipo de compreensão não disponível no início do processo. Do emaranhado das relações surgem novas possibilidades que respondem e contribuem para necessidades e oportunidades locais, e, no processo, semeiam a criatividade futura (Fried Schnitman, 1995, 1996).

Os espaços científicos, culturais e relacionais expandiram o conhecimento para abarcar dimensões estético-criativas da experiência para além de um foco territorializado nas artes, questionando as distinções tradicionais entre a arte e as ciências. A possibilidade de gerar qualidades de existência originais não consideradas, conhecimentos ou crenças, de transformar potencialidades em possibilidades e novas realidades existenciais, aproxima nossa experiência de metáforas abertas e incompletas de criatividade e aprendiza-

gem (Fried Schnitman, 1994; Guattari, 1990, 1994).

De uma perspectiva construtivista (Foerster, 1984), derivam as noções de auto-organização, reflexividade e unidade entre o processo de observação, a própria observação e construção do observador, as quais permitem considerar tanto a inclusão do observador naquilo que estuda ou constrói como a emergência do “si mesmo”, enquanto parte e produto dos processos de que participa e que, por sua vez, o constroem recursivamente. O construcionismo enfatiza a maneira pela qual coletivamente – como interlocutores e em nossas relações – participamos da construção de nossos mundos sociais e de nós mesmos (Gergen, 1994).

Ambas as perspectivas propõem uma alternativa ao objetivismo. Em contraste com a perspectiva que afirma que as palavras **têm significado porque representam** objetos existentes num mundo objetivo ou na mente dos usuários, as perspectivas construtivista e construcionista enfatizam o caráter formativo e a referência relacional do diálogo, da linguagem, e sua inseparabilidade de ações humanas generativas.

De que modelos e práticas necessitamos para atender aos processos generativos? Os modelos e as práticas que propõem **focos de experiência** esboçados precisam ser complementados com modelos que permitam que os participantes reconstruam seus centros de experiência. Pesquisadores e realidades, grupos e contextos, terapeutas e clientes convertem-se em autores de cada processo singular através de um foco nas atividades específicas, locais e situadas de construção social da realidade. As micropráticas e os microdiálogos se mostram de significativa importância não só como dados ou ilustrações de temas mais gerais mas também como objeto de questiona-

mento apropriado para processos generativos.

Podemos denominar *criação dialógica* a construção gradual no tempo de algo novo por meio do diálogo reflexivo e da aprendizagem conversacional. No processo generativo que se desenrola, as pessoas ou grupos compreendem, experimentam, descobrem, desenvolvem uma perspectiva, e posicionam-se de modo distinto. Esta abordagem entende a criação de significado, experiência e conhecimento como um processo construtivo no qual os eventos específicos, ações e episódios **têm o potencial de transformar** as pautas de relação social e o conhecimento desde o seu interior. Os episódios com potencial de expandir, transferir ou criar novos significados e práticas viram núcleos alternativos que podem se desenvolver em contextos privilegiados para a interpretação e a prática. Nesta perspectiva, o questionamento foca em como se gera este tipo de episódios, em como algo novo emerge e se consolida transformando-se num contexto para a nova perspectiva, a prática ou o significado. Algumas perguntas que nos guiam nesta busca são: que **coordenações discursivas e sociais** favorecem esses desenvolvimentos?; quais são os contextos ou as condições que facilitam a **emergência e a manutenção de novas possibilidades** de significado e ação (Fried Schnitman & Schnitman, 2000)?

A construção de futuros como parte da mudança implica a exploração dos procedimentos para ter acesso a esses futuros enquanto se atua sobre as **circunstâncias atuais**. As **possibilidades** criadas na conversa generativa se tornam realidades virtuais que, uma vez criadas, podem ser atualizadas se sustentadas por ações que conduzam a alternativas existenciais e a realidades diversas (heterogênese ontológica).

O diálogo e a polifonia consideram a possibilidade de uma troca significativa entre pessoas e grupos tanto na produção científica como no desenvolvimento de práticas. As diferentes linguagens, experiências e culturas nos aproximam da coexistência de uma pluralidade de realidades sociais, criando *alternativas complexas* a visões monológicas excludentes. Essas aproximações facilitam a construção de novas maneiras de nos relacionarmos na diversidade, com maior consciência da multiplicidade de vozes e perspectivas envolvidas, e da necessidade do diálogo com o outro. Os diálogos com foco nos processos emergentes registram o diferente e utilizam modelos não lineares de mudança que favorecem **visões complexas e processos de auto-organização** original para avançar até formas de relação e conhecimento que deem respostas úteis às questões postas. Esses diálogos trabalham com os princípios sustentados pelos novos paradigmas e pelas possibilidades emergentes. Neste processo, os próprios participantes, suas perspectivas e suas relações vão se transformando.

PROCESSOS EMERGENTES: O DIÁLOGO COMO METATEORIA

Resumindo: o diálogo como metateoria promove a troca entre diversas pessoas, difere da linguagem e contém uma multiplicidade de vozes que lhe conferem profundidade e sentido. Atende às condições do contexto e ao momento (cronotopo) em que sucede, é resultado de uma relação recíproca entre os participantes que se envolvem – tornam-se coautores – e estabelecem uma compreensão ativa. Todo diálogo tem sempre um projeto, uma qualidade antecipatória e é sempre incompleto, permanecendo aberto (Bajtín, 1982).

Participar de um diálogo implica poder escutar e se expressar, apreciar, identificar recursos, promover inovações, reconhecer momentos sutis e originais, aprender reflexivamente; estar atento à complexidade com um foco no propósito e no fluxo da conversa; aprender a observar e participar em interações dialógicas.

Todo diálogo tem um domínio – de que trata –, um propósito – que objetivo o anima –, um contexto – em que situação –, participantes – quem está envolvido –, é específico – ocorre em condições singulares. Os diálogos trabalham com uma “lógica” da possibilidade, do emergente, que expande a criação de valor a limites insuspeitados.

Pode promover processos **não previsíveis** ou necessariamente conhecidos, as possibilidades e interações que emergem no diálogo podem iniciar ou favorecer processos de auto-organização, e transformar-se progressivamente em novas perspectivas e práticas possíveis. A interação dos participantes pode produzir inovações ou levar a mudanças que vão mais além do seu próprio conhecimento. O **diálogo como metateoria** tem uma dimensão ética e uma **referência relacional: a responsabilidade** se expressa no reconhecimento dos limites que nossas participações e descrições promovem, e uma reflexão acerca de até onde e como avançar. A emergência, a auto-organização e a complexidade se dão no espaço social do diálogo e da produção do conhecimento entre pessoas e entre diversos campos de conhecimento.

As dimensões criativas e reflexivas que o diálogo, como metateoria, empresta – em diferentes disciplinas – ao conhecimento nos permitem repensar premissas, perspectivas, formas de prática e discursos institucionais como processos interrelacionados e abertos. A polifonia do diálogo nos

convida a exercitar a curiosidade e o interesse pela relevância dos vínculos como centro para tornar o mundo efetivamente habitado; também requer o nosso compromisso como participantes e construtores ativos de um mundo forçosamente social, com responsabilidade por nossas ações e relações.

O DIÁLOGO COMO METATEORIA E OS PROCESSOS GENERATIVOS

Este processo se centra naquilo que os participantes são capazes de construir criando possibilidades na exploração ativa das zonas de contato e dos enlaces como novos territórios do diálogo, e pondo em circulação as novas possibilidades.

A habilidade para promover sínteses, recuperar recursos e possibilidades, permite criar condições para inovar e avançar. Trata-se de uma criação dialógica com estruturas cognitivas e construtivas aptas a organizar novos significados, relações e práticas.

Os “espaços sociais” podem ser definidos como uma instância dialógica de ação social coordenada. Nesses espaços, os participantes interpretam, constroem sentido e ações conjuntamente, e se reconhecem reciprocamente como copartícipes.

Este tipo de procedimentos incorpora os participantes como pesquisadores da própria situação que se propõem estudar ou transformar, como pessoas em condições de produzir possibilidades inéditas no diálogo. Ou seja: sujeitos-agentes proativos que utilizam as próprias reflexões para melhorar a compreensão e a ação enquanto têm lugar. Tais processos incrementam a recuperação de poder (*empowerment*) e o reconhecimento dos participantes.

Esta virada convida os participantes a focar na construção de um futuro

em relação ao problema que os ocupa, isto é, a especificar até onde querem ir, como transformar a situação atual, como gostariam que fosse o futuro caso tivessem a oportunidade de construí-lo e como começar a fazê-lo. O olhar para o futuro torna relevantes as perguntas sobre o que pesquisar, o que cada um poderia fazer de maneira diferente, o que funcionou, o que pode ser reciclado. Também assumem relevância as questões sobre como notariam que mudaram e o que impediria imaginar um futuro, o que escolheriam se pudessem propor alternativas.

A reflexão a respeito do conhecimento e das possibilidades resultantes torna visíveis opções e escolhas originais que podem, por seu turno, ser motivo de novas reflexões, configurando uma espiral generativa.

Por esta perspectiva, o processo se transforma num empreendimento criativo no qual não só se descobrem as inovações como estas podem ser construídas ativamente, reconhecendo e valorizando diferenças, oportunidades e possibilidades, explorando aquilo que funciona bem e como incrementá-lo, incluindo as possibilidades existentes em novas combinações adaptadas a maneiras diferentes de ver a realidade, até que se possam imaginar outras relações.

Assim, em todo processo há um campo generativo especificado por dois eixos que ligam, de um lado, os objetivos específicos da situação a se conhecer ou resolver e uma visão de futuro e, de outro lado, uma solução criativa de problemas, recursos e oportunidades a expandir.

Quem participa de um processo de diálogo generativo está atento a outras vozes latentes ou esboçadas no dito – como torná-las audíveis, transformá-las ou ligá-las –, registra o sutil ou fugaz, as variações – mesmo as quase

imperceptíveis –, e mantém consistentemente uma ótica voltada para registrar a novidade, as flutuações, as variações nos possíveis enlacs no diálogo e entre diálogos. Deste modo, configuram-se no diálogo plataformas para a criação de possibilidades.

As possibilidades emergentes são estruturas de compreensão humana, imaginativas e transversais, que influem na construção das significações, na sua natureza, nas aberturas e restrições impostas pelas inferências que se elaboram. Encarnadas nos diálogos e nas comunidades discursivas de onde emergem, essas possibilidades podem se constituir em nós generativos e adquirir – via enlacs e processos de auto-organização, através de seu uso – um espaço expandido no conhecimento, nas práticas e nas relações sociais. Quando operam como novos nós e enlacs, as possibilidades emergentes expandem os espaços do dado, vinculando descrições de formas nunca antes consideradas, que permitem captar relações originais. Se estas possibilidades emergentes se consolidam como óticas privilegiadas, oferecem uma nova visão da situação e cursos de ação inéditos.

Esta visão pressupõe que trabalhar na transformação das possibilidades existentes em um sistema social, assim como com sua capacidade para desenvolver novas alternativas frente a situações mutantes, requer atenção para aquilo que funciona bem, para a diversidade, a possibilidade e a criação de oportunidades (Fried Schnitman, 1995).

A transformação de possibilidades em ações efetivas constrói-se de modo gradual, área por área, mas não linearmente. Refletir em ação sobre esta progressão permite identificar um conjunto de saberes originais e de saberes sobre saberes.

Apreender(-se) no ato de construir esses saberes e ações originais, e os saberes que deles emergem, implica aprender a trabalhar com os processos formativos de novos mundos sociais, de contextos/relações/pessoas e de problemas/possibilidades. Utilizá-los configura um sistema que aprende; incorporá-los como conhecimento acerca da comunicação e dos processos sociais para construir a possibilidade de trabalhar com processos emergentes transforma-os em um sistema generativo.

Quando os participantes conseguem promover resoluções com sabedoria e coragem, reapropriando-se do próprio poder e reconhecendo o outro – pessoa, tema, produção, teoria etc. – com que está em diálogo, toda resolução se mostra um processo transformacional. Esses processos não podem ser avaliados exclusivamente por seu resultado final; também devem ser consideradas as oportunidades que se abrem no desenvolvimento mesmo do processo, e sua capacidade para se sustentar como plataformas para a ação.

CONSTRUÇÃO DE REALIDADES RELACIONAIS E GENERATIVAS COM BASE NOS NOVOS PARADIGMAS

Neste ponto nos propomos a distinguir um “conhecimento acerca dos fenômenos, perspectivas, pesquisas, processos e metodologias considerados pelos novos paradigmas” de um “conhecimento como metateoria no contexto dos novos paradigmas”, o qual se pergunta sobre o caráter de nossas experiências em diferentes situações de ação conjunta – equipes de trabalho, pesquisa, docência, relações entre equipes, conferências científicas, vida cotidiana.

Como exemplo de trabalho com uma pragmática relacional vincula-

da aos novos paradigmas gostaria de mencionar a organização do Encontro “Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade”*, para o qual desenvolvemos diferentes experiências baseadas nos processos de diálogo como metateoria. Nesse encontro participaram Ilya Prigogine, Edgar Morin, Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld, Evelyn Fox Keller, Félix Guattari, José Jiménez, Mark Wigley, W. Barnett Pearce, Harold Goolishian, Mony Elkaim, Gianfranco Cecchin y Carlos Sluzki, entre outros. Todos tinham contribuições teóricas, de pesquisa e práticas amplamente difundidas. Criamos um espaço social que permitiu que os convidados avançassem mais além dos seus materiais previamente publicados. Na concepção, tomamos o diálogo como metateoria, tanto na maneira de abordar os temas como na relação entre os participantes e o Encontro.

A primeira tarefa foi a elaboração de uma proposta que foi enviada a todos os convidados; a partir dessa proposta mantivemos diferentes diálogos entre grupos de possíveis participantes que culminaram com uma reunião da maioria dos convidados; os temas das trocas giraram em torno de como organizar um encontro científico-cultural com um formato dialógico, diferente dos congressos habituais. Como descrever cada uma dessas conversas mostra-se quase impossível, nos limitaremos a algumas características do processo. A transição para o diálogo e um projeto generativo desde a adesão dos convidados exigiu coordenações, negociações e a participação de todos; cada um contribuiu para dar forma ao que procurávamos alcançar: a criação de um espaço polivocal, polidiscursivo, onde **cada um** expressasse o significativo, o relevante, o que esperava, desejava perguntar ou o que lhe interessava dos demais, o que podia e de-

sejava expressar, quais eram os temas ou agenda significativa, quais eram as fronteiras do conhecimento, como nos aproximarmos, com que temáticas e com que projeto. Tivemos que criar um procedimento novo: tomar o diálogo e a construção social do Encontro como os articuladores da participação e das contribuições. Dividimos todas as produções e respostas, e dessa troca surgiu a agenda de temas e o desenho; e esta forma de trabalho se manteve durante o Encontro. Foi uma tarefa laboriosa abandonar a forma monológica característica dos congressos e da produção científica e cultural em que as pessoas se referem ao que já sabem, já disseram, seguindo-se um momento de diálogo geralmente pautado por perguntas e respostas, mas sem uma reflexão conjunta nem abertura para o inesperado.

Depois que concordamos em trabalhar juntos e sobre os temas que nos ocupariam, o desafio consistiu em planejar uma reunião **aberta a processos emergentes** que, ao mesmo tempo, preservasse seu foco. Para isso combinamos, num processo anterior ao Encontro, que os oradores se deslocassem de seus temas específicos – o já conhecido – para se concentrar em formular as questões relevantes para cada um. Também combinamos que anteriormente ao Encontro cada um faria sua proposta, questões e reflexões **na primeira pessoa**, assim como o que desejaria ouvir nas apresentações dos outros, e que esta informação circularia entre todos os convidados. Deste processo de trabalho prévio surgiu o temário do Encontro, durante o qual cada palestrante teve um espaço para apresentar seu tema e inquietudes; em seguida a essa apresentação, **teve lugar um diálogo** do orador central com outros oradores. Assim, cada um deles participou no diálogo posterior à sua apresentação e em outros diálogos que se seguiram às

* Buenos Aires, 21 a 28 de outubro de 1991, organizado pela Fundación Interfas. É um exemplo do nosso desenvolvimento de metodologias dialógicas, nesse caso aplicadas à difusão do conhecimento.

apresentações de outros oradores. Um terceiro espaço permitiu aos oradores dialogar acerca dos diálogos – anteriores ou próximos –, um quarto espaço consistiu em diálogos com os assistentes, que se fez acompanhar por uma reflexão estética sobre os temas tratados.

Criar coletivamente um consenso sobre este modelo foi trabalhoso e enriquecedor. Os resultados da realização deste Encontro expandiram-se à maneira do efeito borboleta: uma transformação muito importante no nível científico-cultural em diversos países e em diferentes disciplinas que abriu diálogos transformadores e promoveu reformulações; a vivência expressada de estar participando num evento único e histórico, e um incremento exponencial da produção e publicações em múltiplas disciplinas. “O melhor congresso da minha vida” e “o Encontro foi transformador” são alguns comentários de assistentes que ainda hoje continuo recebendo, vinte anos passados. O Encontro explorou não só a complexidade dos temas como também os processos emergentes no diálogo e na construção de realidades conversacionais: pela primeira vez *fizemos novos paradigmas*. Isso foi possível porque trabalhamos em uma rede dialógica generativa que manteve uma comunicação ativa e focalizada nas coordenações significativas e nos processos que necessitávamos promover em diferentes momentos; trabalhamos desde dentro a complexidade, a emergência, a auto-organização e a construção social. Exigiu coragem e sabedoria de todos a decisão de avançar mais além dos nossos limites. Uma equipe trabalhou em Buenos Aires, uma na Europa e uma na América Latina (isso antes da instalação de redes de computador).

Situemos este processo no momento histórico em que se deu: no período

1989-1991. O livro de mesmo título foi publicado em 1994. Nos últimos vinte anos, em diferentes campos – economia, desenvolvimento organizacional, urbano e comunitário, cooperação internacional, educação, psicoterapia, docência etc. – desenvolveram-se metodologias de trabalho que operam com o diálogo e com os novos paradigmas como metateoria. Este foi apenas um começo, resta muito a fazer.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin**, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Bajtín**, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XX.
- Bakhtin**, M.M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bateson**, G. (1979). *Mind and Nature*. Toronto, New York, London: Bantam Books.
- Bubnova**, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética*, 27 (1), 97-114.
- Foerster**, H. von. (1984). *Observing Systems*. USA: Intersystems Publications.
- Fox Keller**, E. (1994). La paradoja de la subjetividad científica. In: D. Fried Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. (pp. 143-173) Buenos Aires: Paidós.
- Fried Schnitman**, D. (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Fried Schnitman**, D. (1995). Hacia una terapia de lo emergente: construcción, complejidad, novedad. In: S. McNamee & K.J. Gergen (Comps.). *La terapia como construcción social*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.

- Fried Schnitman, D.** (1996). Between the extant and the possible. *Journal of Constructivist Psychology*, 9 (4), 263-282.
- Fried Schnitman, D.** (1998). Navigating in a circle of dialogues. *Human Systems: The Journal of Systemic Consultation & Management*, 9 (1), 21-32.
- Fried Schnitman, D.** (2002). New paradigms, new practices. In: D. Fried Schnitman & J. Schnitman (eds.). *New Paradigms, Culture and Subjectivity*. Nova Jersey: Hampton Press, 345-354.
- Fried Schnitman, D., & Schnitman, J.** (2000). La resolución alternativa de conflictos: un enfoque generativo. In: D. Fried Schnitman (Comp.). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos: perspectivas y prácticas*. Buenos Aires-Barcelona-México-Santiago-Montevideo: Granica, 133-158.
- Gergen, K. J.** (1994). *Realities and Relationships: Soundings in Social Construction*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Gergen, K.J.** (2002). Foreword. In: D. Fried Schnitman & J. Schnitman (Eds.). *New Paradigms, Culture and Subjectivity*. Nova Jersey: Hampton Press, xi-xv.
- Gergen, K.J.** (2009). *Relational Beings: Beyond Self and Community*. New York: Oxford University Press.
- Goolishian, H., & Anderson, H.** (1994). Narrativa y Self: algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia. In: D. Fried Schnitman (Comp.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 293-306.
- Guattari, F.** (1990). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-Textos.
- Guattari, F.** (1994). El nuevo paradigma estético. In: D. Fried Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 185-204.
- Kuhn, T.** (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Latour, B.** (1987). *Science in Action*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Latour, B., & Woolgar, S.** (1979). *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Morin, E.** (1994). Epistemología de la complejidad. In: D. Fried Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 421-442.
- Pearce, W.B. &** (1993). Achieving dialogue with 'the other' in the post-modern world. In: Philip Gaunt (ed.) *Beyond Agendas: New Directions in Communication Research*. (pp. 59-74) Westport, CT: Greenwood Press.
- Pearce, W. B.** (1994). Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social y de la representación a la reflexividad. In: D. Fried Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. (pp. 265-283). Buenos Aires: Paidós.
- Prigogine, I.** (1994a). ¿El fin de la ciencia? In: D. Fried Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. (pp. 37-65). Buenos Aires: Paidós.
- Prigogine, I.** (1994b). De los relojes a las nubs. In: D. Fried Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. (pp. 395-419). Buenos Aires: Paidós.
- Prigogine, I., & Stengers, I.** (1979). *La nouvelle alliance*. Paris: Gallimard.
- Shotter, J.** (1993b). *Conversational realities*. Londres: Sage.

APRENDIZADO COLABORATIVO: ENSINO DE PROFESSORES POR MEIO DE RELACIONAMENTOS E CONVERSAS*

COLLABORATIVE LEARNING: TEACHERS LEARNING THROUGH RELATIONSHIPS AND CONVERSATIONS

HARLENE ANDERSON

Doutora
Houston Galveston Institute
Taos Institute

SYLVIA LONDON

Mestre
Houston Galveston Institute
Taos Institute

RESUMO: A educação colaborativa baseada nos pressupostos pós-modernos e da construção social fornece uma orientação para a formação e treinamento em que os estudantes estão envolvidos ativamente e intimamente em seu aprendizado e tem voz para determinar e avaliar o que e como aprender. Neste artigo apresentamos os pressupostos básicos da nossa abordagem de educação colaborativa. Ilustramos, então, a abordagem com uma história sobre o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizado colaborativo – um projeto de treinamento para professores em que eles se tornam parceiros de conversação uns com os outros e com seus estudantes. A história também ilustra os processos conversacionais e de relações generativas nos quais o conhecimento é trocado e gerado muito mais criativa e abundantemente e de modo mais específico às necessidades dos membros do que poderia ter sido alcançado sem a colaboração.

PALAVRAS-CHAVE: educação colaborativa, construção social.

ABSTRACT: The collaborative education based on the assumptions of the postmodern social construction and provides guidance for the education and training where students are actively and intimately involved in their learning and have a voice in determining and evaluating what and how to learn. This article presents the basic assumptions of our approach to collaborative education. Illustrated, then approach with a story about the development of a collaborative learning community – a training project for teachers in which they become conversation partners with each other and their students. The story also illustrates the conversational processes and generative relationships in which knowledge is exchanged and generated much more creative and abundantly and more specifically to the needs of members than could have been achieved without the collaboration.

KEYWORDS: collaborative education, social construction.

Nossa abordagem colaborativa da educação é baseada em uma colcha de retalhos de pressupostos filosóficos práticos (Anderson, 1997, 2007). Essa colcha de retalhos inclui pedaços de tecidos das filosofias hermenêuticas pós-modernas e contemporâneas e da construção social, bem como teorias dialógicas. Estes pressupostos proporcionam uma linguagem alternativa que, por sua vez, fornecem uma orientação particular às práticas educacionais nas quais os estudantes estão envolvidos ativamente e intimamente em seu aprendizado e tem voz para determinar e avaliar o que e como aprender. Em trabalhos anteriores, referimo-nos a esta orientação como *aprendizado colaborativo* e *comunidades de aprendizado colaborativo* (Anderson, 1998, 2000; Anderson & London, 2011; Anderson & Swim, 1993; Fernandez, London & Rodriguez, 2006). Discutimos primeiramente esses pressupostos e depois ilustramos seu transporte para a educação por meio da história sobre o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizado colaborativo: um projeto de treinamento para professores em que eles se tornam parceiros conversacionais uns com os outros e com seus alunos. Por sua vez, os alunos tornaram-se

* Uma versão anterior deste artigo foi publicada em Anderson, H. & London, S. (2011) "Undervisning som kollaborativ læring – Lærere, der lærer gennem relationer og samtaler". *Kognition og pedagogik nr. 81, AKT og inklusion*. Dansk Psykologisk Forlag. arn

parceiros conversacionais uns com os outros. Por meio dessa relação e atividade – aprendizado colaborativo –, professores e alunos e alunos e alunos se dedicam a criar novos tipos e qualidades de conexões uns com os outros – comunidade de aprendizado colaborativo – que melhoram os relacionamentos, a cidadania e, claro, o aprendizado. Esses parceiros colaborativos, por meio de suas trocas dinâmicas, geram conhecimento* e outras inovações muito mais criativas, abundantes e específicas ao contexto e necessidades locais do que qualquer membro da parceria poderia alcançar sozinho.

CARACTERÍSTICAS DAS COMUNIDADES DE APRENDIZADO COLABORATIVO

O aprendizado colaborativo requer um ambiente e atividade de aprendizagem em que sabedoria, conhecimento e costumes dos membros de um contexto educacional local (por exemplo, uma classe de alunos ou um grupo de professores) são reconhecidos, acessados e utilizados. Esse tipo de ambiente e atividade de aprendizado requer valores e atitudes particulares do educador em relação a: a) a natureza transformadora do diálogo e da colaboração, b) confiança e segurança nas competências e no julgamento de cada membro quanto à sua vida diária e futura, e quanto ao que é crucial para elas; c) o conhecimento e as experiências que os alunos trazem considerados como valiosos e necessários como os que os professores trazem e d) autorreflexão e abertura das perspectivas dos educadores sendo examinadas, confrontadas e mudadas. Isto requer, antes de tudo, que o educador, aquele designado como “professor”, expresse esses valores e atitudes em suas palavras, ações e atitudes.

A colaboração é um meio fértil para fins criativos. A emergência da noção de aprendizado colaborativo – com a utilização de denominações variadas como aprendizado colaborativo, coletivo, cooperativo, de ação, de pares, de parceiros, de grupo e de equipe – tem sido documentada por mais de três décadas (Anderson, 1998, 2000; Anderson & Swim, 1993, 1994; Astin, 1985; Bonwell & Eison, 1991; Bosworth & Hamilton, 1994; Bruffee, 1983; Freire, 1970; McNamee, 2007; Shotter, Golub, 1988; Goodsell, Maher, Tinto, Smith & MacGregor, 1992; Johnson & Holubec, 1990; John-Steiner, 2000; Kuh, 1990; Mezirow, 1978; Mezirow & Associates, 2000; Peters & Armstrong, 1998; Sir Ken Robinson, 2001; Slavin, 1990; Weiner, 1986). O aprendizado colaborativo é definido aqui como uma abordagem relacional e conversacional, na qual cada membro da comunidade de aprendizado, educadores e alunos, contribui para a produção de um novo aprendizado (conhecimento, habilidades, competência), incluindo a sua integração e aplicação, dividindo as responsabilidades de tudo isso. Baseia-se na suposição de que a construção do conhecimento é uma atividade em comunidade, criada no intercâmbio social e não na interação instrucional e que a experiência de aprendizado coletivo é transformativa. Além disso, o que está sendo aprendido é transformado no processo de aprendizado. Do mesmo modo, o aprendizado e o processo de produção de conhecimento é transformado durante a produção e as pessoas envolvidas no processo de aprendizado também são transformadas. Os termos “transformador” e “transformativo” referem-se ao processo generativo no qual as pessoas se envolvem umas com as outras e com elas próprias no compartilhar e questionar sobre a questão do sujeito e suas

* Usamos a palavra conhecimento como um termo amplo que pode incluir habilidade, verdade, perspectiva etc.

experiências, considerando e refletindo de forma crítica sobre as premissas e quadros de referência familiares e novos. O processo transformativo não é um aprendizado informacional ou instrutivo. Como o biólogo e filósofo chileno Humberto Maturana (1978) sustenta, não existe interação instrutiva. Não é possível colocar conhecimento na cabeça de outra pessoa. Em outras palavras, não é possível controlar o que se espera ou se pensa que o outro está aprendendo. Cada pessoa traz sua história particular e assim por diante para o encontro educacional. Isto, entre outras coisas, influencia como cada pessoa (por exemplo, o aluno) irá “ouvir”, “ler” ou vivenciar o material educacional e, logo, cada um terá sua própria interpretação e compreensão. A partir desta perspectiva, o aprendizado é um processo ativo e generativo no qual o que é aprendido é particular a um aprendiz. Como educador e psicólogo da Universidade de Harvard, Robert Kegan, sugere “...o aprendizado genuinamente transformativo é sempre, em alguma extensão, uma mudança epistemológica e não meramente uma mudança no repertório comportamental ou um aumento na quantidade ou no estoque de conhecimento” (2000, p. 48). De forma semelhante à noção de mudança epistemológica proposta por Kegan, o educador Jack Mezirow (2000) sugere que é a mudança de hábitos mentais que leva à mudança de referência ou de perspectiva. O aprendizado transformativo tem implicações que vão além do próprio contexto educacional. É uma oportunidade de pensar de forma diferente sobre nós mesmos e sobre os outros e de viver de modo diferente em nossos mundos educacional e pessoal e de propagar as sementes da oportunidade para mudar nosso mundo para algo melhor. É importante

notar que o aprendizado colaborativo é uma cultura de aprendizado baseada na crença e no valor de bondade e nos motivos positivos dos professores e alunos com relação ao aprendizado.

O DESENVOLVIMENTO DA ABORDAGEM DE APRENDIZADO COLABORATIVO

Nosso interesse na colaboração na educação de crianças e adultos evoluiu através da nossa experiência em focar na colaboração em nossas práticas como psicoterapeutas, como consultoras e ministrando treinamento em diversos contextos de treinamento clínico, universitário e de pós-graduação (Anderson, 1997; Anderson & Gehart, 2007; Anderson & Goolishian, 1988; Anderson & Swim, 1993; Fernández, London & Rodriguez, 2006). Nossa filosofia de educação é baseada em uma colcha de retalhos de pressupostos abstratos que formam uma visão global de compreensão dos seres humanos como participantes singulares, ativos e engajados na construção de conhecimento, que tem relevância local e fluidez e que suporta a noção de colaboração na educação. Manter a congruência entre nossa filosofia de psicoterapia e nossa filosofia de educação e ser capaz de desempenhá-las de forma consistente tem sido de primordial importância para nós. Isto exige que se seja aquilo que o teórico de sistemas de aprendizado Donald Schön (1983, 1987) descreve como um profissional reflexivo ou reflexão na ação: refletir, parar e questionar tanto a teoria quanto a prática para entender os aspectos teóricos subjacentes e descrever a própria prática enquanto ela se realiza. Fazendo isso, a teoria e a prática são reciprocamente influenciadas à medida que o profissional retira disso novos sentidos, e assim torna-se mais

ponderado e responsável em relação a seu trabalho. Por sua vez, a teoria e a prática continuam se desenvolvendo. Baseado em sua pesquisa sobre como os profissionais aprendem, Schön sugere que a incorporação da prática reflexiva na educação leva a um aprendizado mais profundo. Ele ainda sugere que o aprendizado autodescoberto e autoapropriado ou o aprendizado que pertence àquele que aprende é o único aprendizado que influencia o comportamento de forma significativa.*

Os pressupostos filosóficos acima mencionados e os desafios que fluem a partir deles contribuem para uma maneira diferente de pensar sobre nosso mundo e nossas experiências de mundo e, logo, como conceituamos e organizamos nossas práticas educacionais. Tais pressupostos informam uma filosofia da educação e uma instância filosófica do educador: *uma maneira de ser*, referindo-se a uma maneira de se *orientar* – como abordamos as pessoas e as circunstâncias que encontramos em nossas práticas educacionais e *o que fazer com* nossas práticas. Isso inclui uma forma de pensar em conjunto, estar em relação em conjunto, conversar em conjunto, agir em conjunto e responder em conjunto. A expressão *em conjunto* enfatiza o envolvimento compartilhado que põe um professor e um aluno em uma parceria conversacional na qual os membros se conectam, colaboram e criam uns com os outros. A noção de conjunto é similar à de Hoffman (2007), influenciada pelo teórico da crítica russa Mikhail Bakhtin, com foco na noção de “conjunção”. A estância filosófica e a noção de conjunto e conjunção sugere uma parceria, uma parceria conversacional. A educação é um tipo de atividade conversacional de parceria. As características da estância filosófica incluem: engajar-se na investigação

mútua/compartilhada, a criação relacional de competência/conhecimento, não saber, ser público, confiar na incerteza, transformar mutuamente e terapia/educação parecidas com a vida cotidiana (*Consulte Anderson [2007] para uma discussão sobre as características.*). Central a esta estância filosófica é a noção de relacionamento colaborativo e conversação generativa que envolve intercâmbios dinâmicos de duas vias, compartilhamento, entrelaçamento e tecelagem de ideias, pensamentos, opiniões e sentimentos através dos quais o novo emerge. O modo de ser de um educador, por exemplo, estabelece o estágio para e convida esses tipos de relacionamentos e conversações.

Relacionamento colaborativo.

St. George e Wulff (2011) da Universidade de Calgary sugerem que a colaboração implica em uma maneira de interagir com os outros tal que todos contribuem de sua(s) forma(s) preferida(s) e uma nova compreensão, ideia ou processo desenvolve-se, o que seria improvável com um ator individual. O diálogo é *tramado*, o que significa que os comentários e ações estão conectados a outros comentários e ações. A beleza de se colaborar é que não há papéis estabelecidos; há uma flexibilidade e fluidez que permitem que tanto o líder quanto o seguidor estejam em movimento. Na colaboração, todos os participantes apreciam a variedade de ideias e empenham-se em ser inclusivos (St. George & Wulff, 2011).

Para que a colaboração ocorra, deve haver espaço para cada pessoa e suas vozes; cada uma deve ser bem recebida e autorizada a estar presente de forma incondicional e a participar integralmente. A contribuição de cada um deve ser igualmente reconhecida, apreciada

* Embora digamos “auto”, temos em mente que as pessoas são seres relacionais (Gergen, selves únicos não encapsulados).

e valorizada. Ter uma sensação plena de ser valorizado leva a uma sensação de pertencimento (por exemplo, à comunidade educacional). Uma sensação de pertencimento à comunidade leva a uma sensação de participação que, por sua vez, leva à contribuição com o produto de aprendizado e assim a uma sensação propriedade e de responsabilidade partilhada. Tudo isso se combina para promover um aprendizado sustentável. Apenas uma observação: sustentável não significa que o que é recentemente aprendido permanece estático, mas que o processo de aprendizado é sustentado e, portanto, o novo aprendizado continua a se desenvolver e depois um novo aprendizado pode ocorrer. Esse foco na participação e reconhecimento é visto como particularmente fundamental para o desenvolvimento das crianças – começando com recém-nascidos no aprendizado social, de conhecimento e de habilidades (consulte Trevarthen, 2005 para uma discussão estimulante).

Conversa dialógica

Os termos diálogo ou conversação dialógica referem-se a uma forma dinâmica de conversa na qual os participantes envolvem-se uns com os outros (em voz alta) – com ou sem palavras, em uma investigação mútua ou partilhada – conjuntamente examinando, questionando, imaginando, refletindo e assim por diante sobre o assunto ou a tarefa (como um discurso, conteúdo programático, opiniões). O que é apresentado no diálogo fica sujeito à interação e interpretação conjunta, o que implica um intercâmbio de duas vias e entrelaçamento de ideias, pensamentos, opiniões e sentimentos. Os participantes são envolvidos em uma investigação partilhada na qual tentam entender um ao outro, tentam aprender a singularidade de sua linguagem, seus significados

expressos em palavras ou sem palavras. Em outros termos, os participantes não presumem que sabem o que o outro pretende, não tentam preencher as lacunas de significados. Por meio desses intercâmbios dialógicos e da investigação partilhada, os participantes envolvem-se em um processo de tentar compreender uns aos outros, por meio dos quais novos significados, pontos de vista e perspectivas (como o aprendizado) são criados. Novamente, o modo de ser de um educador estabelece o estágio para, convida e continuamente suporta os relacionamentos colaborativos e conversações dialógicas.

Na educação, a meta do aprendizado colaborativo e da conversa generativa é um aprendizado transformador*. Por exemplo, o desenvolvimento de novos conhecimentos, competências, habilidades etc. tem relevância e utilidade para além da sala de aula. O processo para alcançar essa meta tem várias características. Antes de tudo, aquele designado como professor deve acreditar e confiar no processo dialógico colaborativo e deve acreditar e confiar nos seus alunos. Se sim, eles agirão de maneira natural e conversarão de forma coerente com a abordagem filosófica do aprendizado colaborativo. Em outras palavras, deverão vivê-lo, ser genuína e naturalmente colaborativos. Isso inclui respeitar, estimular e valorizar cada voz a partir do momento em que se encontram e ao longo de toda a duração do programa de aprendizado (por exemplo, um curso, workshop). Isto requer flexibilidade, sensibilidade e capacidade de resposta, e criatividade para fazer aquilo que a ocasião exigir em cada momento. Relacionamentos e aprendizado mais horizontais começam a ser criados,** ao invés dos relacionamentos professor-aluno e processos de aprendizado hierárquicos e dualistas, que são geralmente mais familiares a educadores e alunos.

* Todos os educadores diriam que sua meta é o novo aprendizado. Estamos enfatizando a diferença entre pensar que um aluno aprende o que é dito ou lido da maneira que é e o pensamento de que os alunos criam o novo aprendizado, único para cada um, a partir de suas interações e do que escutam e leem.
** É importante, no entanto, que a diferença não seja tão grande a ponto de abalar os alunos e estimular o que pode ser mal interpretado como "comportamentos de resistência".

Alunos e professor e alunos e alunos desenvolvem conexões nas quais o que é aprendido – por exemplo, conhecimento, habilidades, destrezas – é selecionado em conjunto e criado em contraste com a situação de haver um assim chamado conhecedor (por exemplo, professor) que oferece um conhecimento previamente determinado (por exemplo, por um professor, instituição de aprendizado ou por um contexto maior de aprendizado) àquele (como o aluno) que não sabe. Isso contrasta com o ensinar e aprender enquanto interação instrutiva (já mencionado), em que se assume que o conhecimento de uma pessoa pode ser transferido para outra. É importante notar aqui que o aprendizado em sala de aula sempre ocorre em múltiplos contextos e grupos de interessados, e cada um com sua própria agenda. São respeitados, mas não se tornam camisas de força para a criatividade do professor e do aluno.

O educador colaborativo deseja criar e facilitar as relações e processos de aprendizado nas quais os participantes possam identificar, acessar, elaborar e produzir suas próprias competências singulares, cultivando sementes de inovação em suas vidas pessoais e profissionais, fora do contexto de aprendizado. Querem falar e agir para estimular e encorajar os participantes a se responsabilizarem por seu aprendizado e serem seus arquitetos.

A seguinte história ilustra a instância colaborativa de Sylvia quando ela atenciosamente responde ao convite do presidente de uma universidade para providenciar um programa de treinamento para professores nas escolas de suas redes. O objetivo do presidente era melhorar as relações entre os professores e entre eles e a universidade. Ela ilustra a importância de “preparar o palco” para a possibilidade e o estímulo de relações generativas e processos

colaborativos em que as necessidades e os desejos tanto das instituições como dos aprendizes foram reconhecidos e respondidos e em que os objetivos de aprendizado e o modelo de aprendizado foram mutuamente construídos (ver London, St. George, & Wulff, 2009 para diretrizes para colaboração). A história foca no processo de treinamento e não em seu conteúdo.

PREPARANDO O PALCO PARA AS RELAÇÕES COLABORATIVAS E AS CONVERSÇÕES DIALÓGICAS: A HISTÓRIA DE SYLVIA

Nasci na Cidade do México e cresci em comunidade mexicana judaica. Frequentei escolas da Rede de Educação Judaica, fui para a faculdade na Cidade do México, completei os estudos de pós-graduação no exterior, morei nos Estados Unidos por oito anos e então voltei para o México (20 anos atrás) para morar e trabalhar. Atualmente dou aulas em universidades públicas e privadas e em um instituto de formação de pós-graduação que fundei com colegas. Dou consultas e supervisiono terapeutas e psicólogos em escolas, incluindo a Rede de Educação Judaica. A Rede tem 10 escolas, variando de Montessori a religiosas. Ela conta com um Conselho de Educação composto de representantes do conselho principal de cada escola. O Conselho estabelece políticas e aponta problemas com relação à qualidade da educação, finanças, bolsas de estudos, segurança, continuidade da tradição judaica, relações com Israel etc. O Conselho é uma rede de apoio para as escolas e oferece acesso a recursos para que possam suprir as necessidades das escolas e da comunidade em geral. Mas não toma decisões pelas escolas; cada uma é independente.

UM CONVITE

Recebi uma ligação da presidente da Universidade Hebraica solicitando uma consultoria. Ela queria fortalecer as relações entre a universidade e as escolas dentro da Rede e pensou que oferecer treinamento para os professores poderia ser uma boa forma de fazê-lo. A missão da universidade é formar professores para fornecer educação de qualidade nas escolas da Rede. A universidade oferece diplomas de bacharelado e mestrado em educação e estudos judaicos e fornece educação continuada para professores por meio de uma variedade de estágios e treinamentos em diferentes assuntos.

Encontrei-me com a presidente e descobri que, além do que ela havia dito por telefone, ela queria oferecer um programa para as escolas da Rede para capacitar professores a se tornarem diretores (chamados tutores no sistema de educação nacional mexicano) para atender às exigências de uma nova iniciativa do Conselho de Educação mexicano que exige que toda escola tenha diretores. O papel do diretor deve incluir monitorar o desenvolvimento das crianças na escola, assim como apontar problemas acadêmicos e sociais. A presidente via esta iniciativa como parte da missão da universidade: “Para melhorar a qualidade da educação dentro da Rede, ajudando os professores a desenvolverem habilidades de ensino e de relacionamento melhores uns com os outros e com seus alunos” e para oferecer uma oportunidade de trocar ideias entre professores de escolas diferentes. Depois de saber um pouco mais sobre seus objetivos, propus um modelo de programa de treinamento que introduziria a filosofia das práticas colaborativas nas escolas e que ajudaria a desenvolver as habilidades da conversação e relação

dos professores dentro e fora da sala de aula. Concluímos o encontro com a ideia de um projeto piloto de 10 semanas para professores de escola secundária que apresentaríamos ao Conselho de Educação da Rede para sua consideração. Decidimos, provisoriamente, chamar o programa de *Habilidades Tutoriais para Professores*. Este nome nos permitiu abordar o assunto das habilidades tutoriais, não apenas para tutores, mas para qualquer professor interessado em melhorar suas habilidades de relação e conversação. Era importante usar a palavra “tutor” para torná-lo coerente com a exigência do Conselho de Educação mexicano.

Pensamos que a melhor faixa etária para dar prosseguimento ao projeto estava na escola secundária, visto que professores de escola secundária pareciam ter a grande necessidade de desenvolver habilidades de relação e conversação, dada à faixa etária com que trabalhavam.

RELAÇÕES, RELAÇÕES E RELAÇÕES: OU UMA CONVERSA LEVA À OUTRA E...

De acordo com a filosofia colaborativa, seria importante apresentar o projeto ao conselho como uma proposta para consideração e simultaneamente receber sugestões com relação às suas necessidades definidas e como abordá-las melhor. A presidente da universidade pensou que o próximo passo deveria ser marcar uma reunião com o presidente do conselho e conversar com ele sobre o projeto, receber suas sugestões e decidir a melhor maneira de apresentar a ideia do projeto ao conselho e depois aos diretores das escolas. Eu conhecia bem o presidente, já que crescemos juntos e nossos filhos frequentaram a mesma escola. Ele ficou feliz em se encontrar com a presidente da universidade e comigo e

entusiasmado com a ideia do projeto. Agendamos uma reunião na mesma semana e descrevi os detalhes do projeto piloto, cujo objetivo era desenvolver uma atmosfera amigável e dialógica dentro do sistema escolar que iria apontar a questão: “Como os profissionais podem criar tipos de conversações e relações que permitam a todos os participantes acessar sua força, recursos e criatividade para desenvolver possibilidades que pareciam não existir antes (Anderson, 1997).”

A comunidade judaica na Cidade do México é unida. Conheci o presidente do conselho por meio das minhas atividades comunitárias e de outros trabalhos de consultoria em várias escolas. Quando nos encontramos com o presidente, ele foi bastante receptivo e ficou imediatamente curioso sobre a abordagem colaborativa e quis saber mais detalhes a respeito, minha história pessoal com essas ideias e de que maneira trabalhei com elas no ambiente educacional e em outros ambientes. Passamos algum tempo trocando ideias em uma vívida conversa, na qual compartilhei a estância filosófica e minha experiência com a aplicação de práticas colaborativas na terapia e na educação. Ele fez muitas perguntas a respeito da aplicação dessas ideias no desenvolvimento de habilidades de relação e de conversação para a equipe escolar e as mudanças que eu previa na qualidade da educação, no ambiente de sala da aula e na administração. A proposta fez sentido para ele e ele queria apresentar o projeto logo que possível para o Conselho de Educação da Rede.

Nossa conversa foi muito colaborativa, com cada pessoa contribuindo com ela de sua perspectiva e área de habilidade. Meu papel na conversa foi apresentar o conteúdo do programa, incluindo a metodologia e a estância

filosófica. Por sua vez, eles ofereceram o conhecimento, a linguagem e a cultura interna para traduzir as ideias em um projeto adequado às suas organizações. Estava curiosa e respondi também com o objetivo de saber mais sobre eles e suas situações. E assim, eles articularam mais e expandiram o que estavam me contando. Juntos, nós três ajustamos os detalhes da proposta e, uma vez em acordo, era chegada a hora de encontrar a linguagem e a descrição apropriadas para apresentar a ideia do projeto piloto aos diretores da Rede, tendo em mente que havia similaridades e diferenças entre as escolas, suas culturas e necessidades e que a participação no projeto seria voluntária. Decidimos apresentar o projeto e usamos o título “Projeto Mensch”, do iídiche, que significa “pessoa íntegra, decente”. A ideia de usar uma palavra em iídiche e sua ênfase em ser um bom ser humano e aprender boas maneiras poderia ajudar a deixar de lado as diferenças entre as escolas e enfatizar seus objetivos comuns em educar cidadãos bons e responsáveis dentro da tradição judaica. O presidente do conselho sugeriu que eu apresentasse a proposta do projeto no próximo Conselho da Rede que estava marcado para a semana seguinte. A agenda da reunião estava cheia, mas o presidente pôde ceder 15 minutos para apresentar o projeto.

AS PERSONAGENS: RELAÇÕES NOVAMENTE

Dado o tempo reduzido, o fato de que a apresentação do projeto foi adicionada à agenda no último minuto, e mantendo minha crença na importância das conversações e das relações para desenvolver confiança e intimidade, decidi chegar mais cedo à

reunião, esperando ter a oportunidade de conversar com os membros do Conselho quando eles chegassem. Eu não era uma estranha para a maioria das pessoas que iria encontrar, já havia tido contato com alguns dos diretores, com os quais havia estudado e trabalhado na comunidade, alguns conheciam meu trabalho porque eu tinha sido consultora em algumas escolas, e outros eu não conhecia. Os diretores que eu conhecia estavam muito curiosos sobre minha presença na reunião. Começamos conversas informais sobre mudanças em nossas vidas pessoais e pessoas que tínhamos em comum, ou seja, agimos da forma como se age com pessoas que conhecemos, ou seja, falamos sobre amenidades. Esse bate-papo informal criou um ambiente relaxado e amigável, e lentamente o restante dos membros se juntou e as pessoas que eu conhecia me apresentaram aos membros do Conselho que eu não conhecia. Na hora de apresentar a proposta, senti-me confortável e o grupo estava curioso e aberto a ouvir as ideias. O presidente do conselho me apresentou, falou sobre o projeto e seu interesse nele, então mostrou uma breve apresentação deixando alguns minutos para perguntas e comentários. Os diretores gostaram da ideia do projeto e acharam que suas escolas precisavam disso. No fim da reunião, ofereci-me para encontrar cada diretor e sua equipe (em suas escolas) para conversar sobre o programa, ouvir suas necessidades e incorporar suas habilidades únicas e valiosas de anos de experiência trabalhando com professores no conteúdo e modelo do programa.

A RESPOSTA

Suas respostas ao meu convite chegaram no dia seguinte por telefone e

e-mail e, inclusive, perguntas e comentários adicionais. Eles queriam mais detalhes sobre o programa, incluindo a filosofia, metodologia de ensino e conteúdo. Eles também queriam orientação sobre como escolher professores candidatos adequados para o programa. Fiz uma visita às escolas que me solicitaram e conversei com o diretor e alguns dos professores de cada uma. Pedi sugestões e atendi às perguntas e preocupações. Estar disponível para reuniões nas escolas e conversar com eles foi um elemento importante na construção de relações com confiança, respeito e segurança.

Começamos o programa de treinamento um mês depois; incluía 18 professores de oito escolas que decidiram participar. O grupo estava agendado para se encontrar em sessões de duas horas por dez semanas na universidade.

A CRIAÇÃO DA NOSSA COMUNIDADE DE APRENDIZADO COLABORATIVO

De acordo com meus anos de experiências lecionando em universidades, era importante para mim começar a primeira sessão de treinamento fornecendo o horário e o local para encontrar cada participante, como um ser humano único, e para que eles se conhecessem, criando uma comunidade de aprendizado colaborativo (Anderson, 1997). Tomar algum tempo para o que chamamos de introduções conversacionais ou narrativas faz com que se reconheça a importância de cada participante e não se toma por certo que os membros, apesar de suas histórias conjuntas, “conhecem” um ao outro. Cada membro está se apresentando em um novo contexto, cheio de oportunidades de ser conhecido de um modo diferente e conhecer os outros de um modo diferente. Criando o contexto

em que é possível vivenciar a possibilidade de “conhecer o familiar de outra maneira”. Eu usava um exercício que começava com três perguntas: Qual o seu nome, qual a história do seu nome e como você quer ser chamado neste grupo? Esse exercício convidava os participantes a se apresentarem por meio de histórias pessoais que os conectavam a suas famílias e experiências. No final, eles tinham compartilhado e discutido suas experiências e eu compartilho minhas razões para começar o grupo com isso. Mais tarde no treinamento, discutiríamos as maneiras de eles levarem o conceito do exercício para as salas de aula. Eu segui com um segundo exercício que focava nos objetivos dos participantes e estilos de aprendizado e incluía o seguinte: O que você acha que precisa acontecer na formação durante nossos dez encontros que faria seu investimento em tempo, dinheiro e esforço valer a pena?

A segunda pergunta era sobre seus estilos de aprendizado e preferências por formatos de aprendizado. Eles discutiram essas duas perguntas em três pequenos grupos e, então, cada um contou os pontos principais de sua conversa e resumiu seus objetivos e estilos de aprendizado. Depois formamos um grupo de discussão sobre os objetivos compartilhados e as implicações das diferenças a respeito de preferências e estilos de aprendizado. Também comparamos as experiências nos dois exercícios, de conversar em grupos grandes e pequenos e a dificuldade de reportar e reproduzir o conteúdo das conversas em grupos pequenos. No fim do primeiro encontro tínhamos desenvolvido o início de uma comunidade de aprendizado e contextos de aprendizado e havíamos começado a conversar sobre possíveis maneiras de levar os conceitos e exercícios para suas salas de aula. Cada professor teve a oportunidade de

incluir sua voz, expressar suas ideias, conhecimento e habilidades bem como agendas pessoais, objetivos de aprendizado e estilos.

A partir da perspectiva da prática colaborativa, o aprendizado acontece dentro e fora da sala de aula. Em outras palavras, o aprendizado em sala de aula é um trampolim ou um convite para continuar o processo de aprendizado, tornando-se um aprendiz reflexivo fora da sala de aula, assim como é importante para aquele designado como treinador ou professor ajudar a facilitar a continuação do aprendizado fora da sala de aula. Os participantes e eu discutimos esse conceito e desenvolvemos a ideia de escrever uma crônica semanal no fim de cada sessão. A cada sessão um professor designado criaria um documento escrito resumindo o aprendizado juntamente com as reflexões deles sobre suas experiências da sessão e ele ou ela compartilhariam isso com o restante do grupo entre as sessões via e-mail. Os membros do grupo eram encorajados a responder com comentários, perguntas etc. sobre os documentos e reflexões do outro. Essas reflexões convidariam os professores a refletir sobre seu aprendizado e a criar interações e conexões uns com os outros. Eu me ofereci para escrever a primeira crônica para começar o processo e também como um exemplo de uma descrição e reflexão que eu esperava que fosse encorajar respostas do grupo. Houve muito entusiasmo e participação neste primeiro encontro: nossa comunidade de aprendizado tinha começado e o palco e o tom foram definidos para o restante do treinamento.

A EXPERIÊNCIA

Os professores começaram o programa com hesitação, reunindo-se às

16 horas depois de um dia cheio de aulas com nenhum intervalo e pouco tempo para o almoço. Não eram as melhores condições para o aprendizado. Depois da primeira reunião, todos pareciam empenhados e dispostos a participar do programa. Eles acharam o conteúdo desafiador, mas potencialmente útil para resolver seus dilemas diários. Fazer parte de uma comunidade de aprendizado ativo, ser capaz de falar sobre seus dilemas e escutar os outros proporcionou um ambiente seguro para compartilhar e perguntar. Exercícios experimentais, entrevistas e processos reflexivos forneceram um laboratório interessante para avaliar e praticar sua maneira de ensinar e habilidades de relação.

AVALIAÇÃO E APRECIÇÃO

Como mencionado antes, o programa foi planejado como um projeto piloto e precisávamos avaliar sua aplicabilidade em outras escolas da Rede. A questão básica que direcionou nosso trabalho e os objetivos do curso foi adaptada a partir da fala de Anderson (1997):

Como os profissionais podem criar tipos de conversações e relações que permitam a todos os participantes da comunidade escolar acessar sua criatividade, forças e recursos para desenvolver possibilidades onde pareciam não existir antes?

Resultados do questionário:

Pré-questionário	Pós-questionário
Curiosidade	Criatividade
Valorização da beleza e excelência	Curiosidade e senso de humor
Justiça e equidade	Trabalho em equipe
Persistência	Otimismo e esperança
Gratidão e senso de humor	Gratidão

Eu queria usar uma ferramenta de avaliação que ajudasse os professores a terem consciência de suas forças e talentos e que os ajudasse a encontrar meios de usá-los em seu trabalho como professores e aprendizes, bem como criar uma cultura de apreciação e possibilidades. O questionário VIA Signature Strength desenvolvido por Seligman e Peterson e disponível online (www.authentichappiness.com) atendia aos critérios. Eles preencheram o questionário de pesquisa entre a primeira e a segunda sessões e iriam retomá-lo entre a nona e a décima.

Os professores trouxeram os resultados da pesquisa na segunda sessão. As informações foram usadas para falar sobre os pontos fortes e possibilidades individuais e em grupo. Também criei exercícios por meio dos quais eles puderam praticar a melhoria de seus pontos fortes em sala de aula. A experiência do questionário e os exercício nos ajudaram a criar uma cultura e uma linguagem baseada nos pontos fortes. Os professores foram encorajados a levar a cultura dos pontos fortes para o seu ambiente de ensino e a olhar para os seus alunos por meio dessas lentes. No final de nossas dez semanas de treinamento as informações produzidas no pós-questionário nos permitiu avaliar as possibilidades de mudança, já que estavam relacionadas às perguntas básicas que direcionaram nossa experiência de aprendizado. A seguir encontra-se a comparação dos resultados médios do grupo, listados em ordem decrescente de frequência de pontos fortes:

Podemos apreciar algumas diferenças ao comparar os resultados dos pontos fortes do grupo entre os momentos anteriores e posteriores à pesquisa. Na pós-pesquisa, vemos que o primeiro ponto forte é a criatividade, e também encontramos trabalho em equipe e esperança, três pontos fortes que não estão presentes na pré-pesquisa. Podemos presumir que as mudanças que encontramos no grupo podem ser um resultado do programa de treinamento, já que parecem representar o conteúdo e o espírito da estância filosófica conforme expressa na pergunta básica, embora os próprios professores fossem responsáveis por “explicar” as diferenças.

COMENTÁRIOS DOS PARTICIPANTES

- Questionário exigido pela Universidade. Além da avaliação dos pontos fortes, a universidade também tinha um questionário padrão que usava para avaliar todos os seus programas. Incluía as seguintes perguntas: O que você valoriza na nossa formação?
- O que você aprendeu?
- Como você planeja implementar o aprendizado em sua vida pessoal e profissional?
- O que você aplicou até agora?
- Para quem você recomendou esta formação e o que você diria ao recomendá-la?
- Que recomendações você tem para a instituição onde você trabalha?
- O que você sugere para melhorar este programa?

Resumo das respostas do questionário da Universidade. Os professores comentaram que era mais fácil primeiro levar o aprendizado para suas vidas pessoais, principalmente

para casa nos seus relacionamentos com os membros da família e então experimentá-los em sala de aula. Disseram que este não era um programa para aprender habilidades tutoriais, mas um programa que os treinava a mudar suas vidas, especialmente as maneiras de pensar sobre si mesmos, seus papéis como professores e seus alunos. Eles disseram que recomendariam este programa para qualquer pessoa interessada em melhorar suas relações e fazer um mundo melhor. Por outro lado, eles sentiram que o programa era curto demais e não oferecia tempo suficiente para praticar a aplicação das ideias e habilidades. Eles ainda não se sentiam prontos e confiantes para levar as ideias para sala de aula e compartilhá-las com os colegas. Valorizaram a oportunidade de trabalhar com professores de outras escolas e perceberam que compartilhavam desafios e dilemas similares. Apreciaram a riqueza dos processos reflexivos e as possibilidades de olhar de várias maneiras para resolver problemas e valorizar diversas perspectivas.

Em resposta ao questionário da universidade, os professores decidiram escrever uma carta conjunta endereçada às suas instituições, na qual fizeram comentários e sugestões em relação a o que precisava haver na escola para que fossem capazes de colocar os processos de relações colaborativas e aprendizado generativo em ação na escola em geral e, em particular, com suas relações com seus alunos. Duas escolas entraram em contato comigo depois de concluído o treinamento e pediram-me para oferecer este tipo de formação para toda a equipe educacional deles. Os membros do grupo também me contataram no início do ano letivo seguinte pedindo por um curso de reciclagem. Encontramo-nos e revisitamos as ideias apresentadas no

curso, discutimos como os membros estavam colocando o aprendizado em ação e desenvolvemos ideias para aplicar ainda mais seu aprendizado no novo ano letivo.

Como resposta à avaliação e ao sucesso do primeiro grupo, a universidade decidiu organizar um segundo grupo com o mesmo formato e conteúdo para o semestre seguinte. Desta vez o grupo estava composto por uma mistura de professores de escolas secundárias e primárias. Começamos o programa de treinamento com o mesmo conteúdo e os mesmos exercícios. A natureza do grupo e as características individuais dos participantes criaram um ambiente e uma comunidade de aprendizado diferentes. Este grupo estava bastante interessado em aprender e praticar processos reflexivos e no modelo de equipes de reflexão. Seguindo suas iniciativas, no fim das dez semanas, a universidade organizou um grupo de consultoria duas vezes por semana para oferecer um espaço de consulta para professores interessados.

OBSERVAÇÕES REFLEXIVAS

Eu estava muito empolgada com a possibilidade de levar ideias e práticas colaborativas para o sistema escolar e para trabalhar com os professores. O treinamento com os dois grupos proporcionou-me a experiência e a compreensão de que é possível fazer mudanças significativas no ambiente escolar ajudando os professores a considerar e mudar o valor que eles conferem a si mesmos e a maneira que se relacionam uns com os outros e com os alunos em sala de aula. As mudanças acontecem nos tipos de relações e conversas que eles promovem em interações diárias e não parecem ser muito

visíveis ou importantes, mas, ao longo prazo, elas têm a possibilidade de influenciar a cultura da escola. Tenho a satisfação de informar que nos quatro anos, desde o projeto piloto, implementei o treinamento aqui descrito, ou similar, em 17 escolas e organizações. Trabalhei com aproximadamente 1.500 professores nos setores público e privado no México. O programa continua sendo muito importante para mim e continuo explorando maneiras de melhorar a qualidade das conversas e relações dentro e fora das salas de aula.

REFLEXÕES DE HARLENE SOBRE A HISTÓRIA DE SYLVIA

Eu já ouvi Sylvia contar essa história antes, mas toda vez, como nesta leitura, ouço como se fosse a primeira vez. Toda história contada apresenta diferenças sutis ao ser narrada, e o contexto e os ouvintes da narração da história são geralmente diferentes. Esta habilidade de ouvir e ver como se fosse a primeira vez é fundamental para as práticas colaborativas: a habilidade de não saber antes do tempo e ser capaz de ver e ouvir o familiar com novos olhos e ouvidos requer o mesmo interesse genuíno na nova narração como se fosse a primeira. Na história de Sylvia, embora fosse familiarizada com a Rede, suas escolas e seus membros, ela abordou a situação de modo novo. Claro, a experiência anterior com os sistemas e seus membros a influenciou, mas seu conhecimento prévio (que já está lá) não determinou suas palavras e ações. Assim como eu ouvia sua história como se fosse a primeira vez, ela foi capaz de encontrá-los e ficar curiosa e saber as necessidades e expectativas dos membros como na primeira vez.

Embora um título da história seja “preparando o palco”, preparando não se refere a planejar como em planejar uma estrutura ou etapas antes do tempo. Preparando refere-se a estar pronto para ver toda e qualquer situação como algo novo, com o qual você nunca se deparou ou vivenciou antes e estar pronto para responder a ele de modo espontâneo. Estar pronto também é ser capaz de estar aberto a, estimulado a, apreciador de e ser capaz de trabalhar com o conhecimento local da outra pessoa – sua sabedoria, costumes, linguagem etc. A história de Sylvia ilustra a natureza fundamental do conhecimento local e sua importância para estimular um sentido de pertencimento, participação, criação e propriedade do que é produzido e como é produzido. Como sempre, ela tinha em mente, como nesse caso, que o conhecimento local não é estático. Evoluiu continuamente.

Quando ela começou a consultoria/formação, não fazia ideia de para onde isso iria. Ela estava aberta a aceitar o lugar para onde as relações e conversas levariam ela e o participante, confiando na inerente incerteza do processo colaborativo. Assim como eu comecei a digitar em Houston e Sylvia começou a digitar no México quando começamos a escrever este artigo sobre nosso trabalho com escolas, não tínhamos nenhuma ideia de para onde nossa jornada colaborativa nos levaria.

REFERÊNCIAS

Andersen, T. (1995). Reflecting processes; acts of informing and forming: You can borrow my eyes but you can't take them away from me. In: S. Friedman (Ed.). *The reflecting team in action: Collaborative practice in family therapy*. New York: Guilford.

Anderson, H., & **Gehart**, D. (2007). *Collaborative therapy: Relationships and conversations that make a difference*. New York: Routledge/Taylor and Francis Group.

Anderson, H., & **Goolishian**, H. (1991). Supervision as collaborative conversation: questions and reflections. In: H. Brandau (Ed.). *Von der supervision zur systemischen vision*. Salzburg: Otto Muller Verlag.

Anderson, H., & **London**, S. (2011) “Undervisning som kollaborativ læring – Lærere, der lærer gennem relationer og samtaler”. *Kognition og pedagogik nr. 81, AKT og inklusion*. Dansk Psykologisk Forlag.

Anderson, H., & **Swim**, S. (1993). Learning as collaborative conversation: Combining the student's and the teacher's expertise. *Human systems: The journal of systemic consultation and management*, 4, 145-160.

Anderson, H. (1998). Collaborative learning communities. In: S. McNamee, & K. J. Gergen (Eds.). *Relational responsibility*. Sage Publications: Newbury Park, CA.

Anderson, H. (2000). Supervision as a collaborative learning community. *American Association for Marriage and Family Therapy Supervision Bulletin*, 2000, 7-10.

Anderson, H. (2009). Collaborative practice: Relationships and conversations that make a difference. In: J. Bray, & M. Stanton (Eds.). *The Wiley Handbook of Family Psychology*. (pp. 300-313). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.

Anderson, H. D. (1985, July). The new epistemology in family therapy: implications for training family therapists. *Dissertation Abstracts International*, 46.

Anderson, H., & **Rambo**, A. (1988). An experiment in systemic family therapy training: A trainer and trainee

- perspective. *Journal of Strategic, Systemic Therapies*, 7(1), 54-70.
- Anderson, H., & Swim, S.** (1995). Supervision as collaborative conversation: Connecting the voices of supervisor and supervisee. *Journal of Systemic Therapies*, 14(2), 1-13.
- Astin, A. W.** (1985). *Achieving educational excellence*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bonwell, C.C., & Eison, J.A.** (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher education report no. 1. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Bosworth, K.** (1994). Developing collaborative skills in college students. *New Directions for Teaching & Learning*, (59), 25.
- Bruffee, K.** (1993). *Higher education, interdependence and the authority of knowledge*.
- Caldwell, K., Becvar, D. S., Bertolino, R., & Diamond, D.** (1997). A postmodern analysis of a course on clinical supervision. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, 19(2), 269.
- Fernandez, E., London, S., & Rodriguez-Jazcilevich, I.** (2006). Learning/teaching postmodern ideas in three different settings, *Journal of Systemic Therapies*. Vol. 25, pp. 32-43.
- Foucault, M.** (1972). *The archeology of knowledge*. (A. M. Sheridan Smith, Trans.) New York, NY: Pantheon Books.
- Freire, P.** (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Golub, J.** (1988). *Focus on collaborative learning*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1988.
- Goodsell, A., Maher, M., & Tinto, V,** and Associates (Eds.) (1992). *Collaborative learning: A sourcebook for higher education*. University Park: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, Pennsylvania State University.
- Hoffman, L.** (2007). The art of 'witness': A new bright edge. In: H. Anderson, D. Gehart (Eds.), *Collaborative therapy: Relationships and conversations that make a difference* (pp. 63-79). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J.** (1994). *The nuts and bolts of collaborative Learning*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- John-Steiner, V.** (2000). *Creative collaboration*. New York, NY: Oxford University Press.
- Kegan, R.** (2000). What "form" transforms?: A constructive-developmental approach to transformative learning. In: J. Mezirow (Ed.). *Transformational Learning*. Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Kuh, G. D.** (1990). Study group on the conditions of excellence in higher education, 1984).
- London, S., St George, S., & Wulff, D.** (2009). Guides for collaborating. *International journal of Collaborative practices, 1*. www.collaborative-practices.com/
- Lyotard, J.-F.** (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Maturana, H.** (1978). Biology of language: Epistemology of reality. In: G. Miller & E. Lenneberg (Eds.), pp.27-63, New York: Academic Press.
- McNamee, S.** (2007). Relational practice in education: Teaching as conversation. In: H. Anderson & D. Gehart (Eds.). *Collaborative therapy: Relationships and conversations that make a difference*. (pp. 313-336). New York: Routledge/Taylor & Francis Group

- Mezirow, J., Associates** (2000). *Learning as transformation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J., Associates** (2000). *Learning as transformation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Peters, J., & Armstrong, J.** (1998). *Collaborative learning: People laboring together to construct knowledge*. In: Saltiel, I. M., Sgroi, A., Brockett, R. G. (Eds.). *The power and potential of collaborative learning partnerships*. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 70. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.** (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in America*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D.** (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in America*. New York, NY: Basic Books.
- Shotter, J.** (2010). *Social construction revisited: 'Witness'-thinking and Embodiment*. Chagrin Falls, OH: Taos Publications.
- Shotter, J.** (2008). *Conversational realities revisited: Life, language, body and world*. Chagrin Falls, OH: Taos Publications.
- Sir Robinson, K.** (2001). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. West Sussex, UK: Capstone Publishing Ltd.
- Slavin, R. E.** (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Smith, B. L., & MacGregor, J. T.** (1992) What is collaborative learning?" In: A. Goodsell, M. Mahe, V. Tinto (Eds.) *Collaborative learning: A sourcebook for higher education*. Pennsylvania: The National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment at Pennsylvania State University.
- St. George, S., & Wulff, D.** internet article Disponível em <http://collaborative-practices.com/faq-2/>.
- St. George, S., & Wulff, D.** (2011). Frequently asked questions: What is collaboration? *International journal of collaborative practices*, 2. www.collaborative-practices.com/
- Trevarthen, C.** (2005). First things first: Infants make good use of the sympathetic rhythm of limitation, without reason or language. *Journal of child development*. 31(1): 91-133.
- Vygotsky, L. S.** (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann, G. Vakar, Trans.). Cambridge: MIT Press. (Trabalho original publicado em 1934).
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiener, H. S.** (1986) Collaborative learning in the classroom: A guide to evaluation. *College English*. 48(1), 52-61.
- Wittgenstein, L.** (1961). *Tractatus logico-philosophicus* (D. Pears, B. McGulness, Trans.). London: Routledge and Kegan Paul. (Trabalho original publicado em 1922.)

“SE NÃO PERGUNTAR, ELE NÃO VAI FALAR”: REFLEXÕES SOBRE CONVERSAS COLABORATIVAS EM UM ATENDIMENTO DE FAMÍLIA COM CRIANÇAS

“IF YOU DON’T ASK, HE WON’T TALK”: REFLECTIONS ABOUT
COLLABORATIVE CONVERSATIONS IN FAMILY THERAPY WITH CHILDREN

**LILIAN DE ALMEIDA
GUIMARÃES**

Psicóloga clínica, terapeuta individual, de casal e família. Mestre em Psicologia pela USP – Ribeirão Preto.

Docente da Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP.

E-mail: liliandealmeidaguimaraes@yahoo.com.br

**SANDRA APARECIDA
DE LIMA**

Psicóloga clínica, terapeuta individual, de casal e família. Especialista em Psicologia Escolar/Educacional. Psicóloga Infantil na Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto.

E-mail: sanlima2001@hotmail.com

**ADRIANA BELLODI COSTA
CÉSAR**

Psicóloga clínica, terapeuta individual, de casal e família; sócia efetiva do Instituto Famíliae e docente do Instituto Famíliae – unidade de Ribeirão Preto.

E-mail: adrianabellodi@unimedjabolicabal.com.br

Recebido em 14/03/2012.

Aprovado em 23/04/2012.

RESUMO: Este artigo apresenta as reflexões teórico-clínicas de um atendimento de família com criança, realizado no curso de formação de Terapia de Casal e Família de um instituto situado no interior do estado de São Paulo. Baseadas nos aportes teóricos do construcionismo social, as autoras têm como objetivo estudar um único encontro no qual participaram mãe e filho para: a) compreender o processo conversacional que se estabeleceu e possibilitou a construção de novas descrições de si e do problema, entre os participantes e b) dar visibilidade a como este processo aconteceu, pontuando a produção de sentidos e novas narrativas no decorrer das conversações terapêuticas. A equipe reflexiva será também focada como recurso útil e criativo para a mudança nas conversações terapêuticas que envolvem crianças.

PALAVRAS-CHAVE: construcionismo social, processo conversacional, equipe reflexiva, terapia de família.

ABSTRACT: This article presents the theoretical clinical reflections about a family with child attendance, held at the training course for Family and Couple Therapy Institute located in the State of São Paulo in Brazil. Based on theoretical contributions of social constructionism, the authors aim to study a single meeting which was attended by mother and child to: a) understand the conversational process which has been established and enabled the construction of new descriptions of themselves and of the problem, among participants and b) give visibility to what happened, punctuating the production of senses and new narratives in the course of the conversational process. The Reflecting Team will also be focused as useful and creative resource for the change in therapeutic conversations that involve children.

KEYWORDS: social constructionism, conversational process, reflecting team, family therapy.

Durante um curso de formação em terapia de casal e família, fomos convidadas a compreender a psicoterapia como um processo conversacional entre pessoas que estão envolvidas na busca conjunta de mudanças. Tendo a relação terapeuta/clientes como foco, passamos a revisitar e refletir sobre nossos discursos a respeito do processo terapêutico informado por uma concepção tradicional de ciência, o que muito contribuiu para a construção de uma nova maneira de pensar a clínica em Psicologia: o terapeuta como coconstrutor da mudança e o cliente como especialista de sua própria história.

Durante o curso*, fomos apresentadas ao construcionismo social, um movimento surgido em meados do século XX, que marcou uma mudança no campo das ciências humanas (especificamente na psicologia social), o qual enfoca as práticas sociais como práticas discursivas.

O construcionismo social, ao afirmar que o significado é gerado nas relações, aponta para a impossibilidade de responder à questão realista sobre os mundos interno e externo, ocorrendo um deslocamento da compreensão de um mundo

* Trata-se do curso de formação em Terapia de Casal e Família do Instituto Famíliae / unidade de Ribeirão Preto.

interior, individual, para uma compreensão das produções discursivas (Rasera & Japur, 2007). Disso decorre que as palavras não têm um significado intrínseco, mas um que emerge de consensos negociados dentro de uma comunidade linguística em momentos e contextos específicos. Rasera e Japur (2007) buscaram delinear um conjunto de ideias que entendem como consensuais entre teóricos do Construcionismo Social, quais sejam:

1. A especificidade cultural e histórica das formas de conhecermos o mundo. Afirmam que “para os construcionistas, as descrições do mundo não guardam correspondência com a realidade situada para além da forma de dizê-la, mas são elas próprias maneiras de construção da realidade. Assim, a linguagem não reflete o mundo, mas o constrói a todo momento” (p. 22).

Sob esse enfoque, a linguagem deixa de ser entendida como um meio para representar a realidade e passa a ser considerada um instrumento “para fazer coisas” (Ibañez-Gracia, 2004). Para esse autor: “A linguagem não só “faz pensamento” como também “faz realidades” (p. 33).

2. A primazia dos relacionamentos humanos na produção e sustentação do conhecimento. Dessa forma, o significado das palavras é decorrente de seu uso social e de como são utilizadas nos relacionamentos existentes.

3. A ligação entre conhecimento e ação. Diferentes formas de descrever o mundo implicam em diferentes formas de ação social. Segundo Gergen e Gergen (2010) as palavras “não são imagens no mundo, mas ações práticas no mundo” (p. 25).

4. A valorização de uma postura crítica e reflexiva sobre nossas formas de descrever o mundo: o conhecimento dependente das condições sócio-históricas em que surge. Sobre este aspecto, Gergen e Gergen (2010) dizem que o Construcionismo Social “nos exime da tarefa de decidir qual tradição, conjunto de valores, religião, quais ideologias políticas ou qual ética é a derradeira, transcendentemente Verdadeira ou Correta” (p. 31). Desde esta posição, somos convidados a adotar uma postura de curiosidade e de respeito para com tradições que são diferentes das nossas.

Tais ideias têm uma implicação fundamental na forma como passamos a compreender o conceito de linguagem. De um papel representacional da realidade (como é entendida no paradigma tradicional da ciência) deslocase para um lugar de centralidade na produção de sentidos: as descrições que produzimos sobre nós e sobre o mundo são linguisticamente construídas nas relações, historicamente datadas e contextualmente situadas. As pessoas estão a todo instante, dialogando com um “outro” presencialmente e/ou com “vozes” que representam outras construções linguísticas de outros momentos. As histórias são criadas e compartilhadas por indivíduos em diálogo com o(s) outro(s) e consigo mesmos (Anderson, 2001). Em outras palavras, a compreensão de si e de mundo está sempre permeada por conversas construídas e reconstruídas, ou sendo transformada através de interações contínuas em relacionamentos (Anderson, 2001). E é desta forma também que aceitamos compreender o contexto terapêutico: um espaço dialógico de *conversa*, que possibilita

o desenvolvimento de novos significados, a construção compartilhada de outras descrições para os sofrimentos trazidos pelos clientes, assim como a coconstrução da mudança.

1. TERAPIA: UMA CONSTRUÇÃO QUE ENVOLVE MUITOS INTERLOCUTORES TEÓRICO-CLÍNICOS

Ao pensarmos o processo terapêutico como um processo conversacional que oferece mudança, estamos considerando as ideias construcionistas sumarizadas anteriormente. Gergen e Gergen (2010) propõem que pensemos o construcionismo social “como sendo ‘um guarda-chuva sob o qual se encontram abrigadas todas as tradições de significado e de ação’”.

Aprendemos em nossa formação teórico-prática que esse guarda-chuva, entendido como metáfora, nos possibilitou ampliar o entendimento dos conceitos de verdade e realidade como discursos produzidos por determinadas comunidades linguísticas que geram significados locais duráveis no tempo (Rasera & Japur, 2007). Aos poucos desenvolvíamos novas posturas de curiosidade e reflexividade, utilizando os próprios recursos enquanto terapeutas, porém mais atentas aos contextos e às conversações que parecessem úteis para o momento. Isto parecia-nos desafiador para engajarmos-nos no processo terapêutico para o qual estávamos sendo preparadas.

Nosso formato de atendimento clínico é baseado nos processos reflexivos de Tom Andersen (2002). A Equipe Reflexiva é uma ferramenta conversacional, oferecida por esse autor, bastante valiosa para os contextos de conversações terapêuticas. Assim, a família é atendida por uma equipe de terapeutas que se compõe entre *terapeutas de campo* e *a equipe reflexiva*.

Enquanto os primeiros conversam diretamente com os clientes, os outros terapeutas da equipe participam do atendimento silenciosamente, o que permite a reflexão sobre aquilo que está sendo dialogado. A determinada altura da sessão, à equipe reflexiva será dada a oportunidade (pelos terapeutas de campo) de expressar o que pensou, refletiu e sentiu enquanto escutava numa postura respeitosa e de não julgamento. Terapeutas de campo e família ouvem então – também silenciosamente – essas falas e depois poderão conversar sobre o que ouviram. Esse círculo virtuoso de escuta e reflexão contribui substancialmente para a ampliação de significados sobre o problema e sobre as pessoas que dele participam.

Além do uso da Equipe Reflexiva, experimentamos, não só nos atendimentos mas durante todo o processo de formação, uma maneira de estarmos nas relações, fundada na aceitação incondicional, na legitimação do outro em sua singularidade, e na escuta curiosa e despida de julgamentos sobre aquilo que nossos interlocutores desejam nos comunicar. Entendemos esses princípios em seu conjunto, como um “tom” que pretende comunicar ao outro a possibilidade de ser único, reconhecido em seus próprios termos, e o que diz merece ser legitimado. De acordo com Harlene Anderson (2003), este posicionamento nas conversações assemelha-se mais a uma postura filosófica de estar nas relações, do que propriamente a uma técnica de atendimento. Segundo a autora, esta postura produz uma forma autêntica e natural de colaboração e construção com o outro; uma forma genuína de *conexão*.

Outra ferramenta teórico-prática adotada pela docência e experimentada por nós é a “posição do **não saber**”

(Anderson & Goolishian, 2007), onde o cliente é considerado “o especialista”. Essa posição se apoia na impossibilidade de o terapeuta dirigir ou decidir sobre os resultados do atendimento, ancorado em uma postura que leve em conta a aceitação incondicional e uma escuta curiosa daquilo que ouve. A mudança, portanto, é construída e negociada entre terapeuta e cliente.

Os aportes teórico-práticos de White e Epston (1993), ainda que não guardem necessariamente um compromisso com os pressupostos centrais do Construcionismo Social (Vicente *et al.*, 2008), são outra importante fonte de inspiração para as práticas de atendimento no instituto.

Fomos convidadas a dar especial atenção para a construção de narrativas, como opção discursiva para a compreensão da história dos sofrimentos apresentados por nossos clientes. Ampliando diálogos com perguntas que desafiam a narrativa dominante sobre o problema, aprendemos que o surgimento de novas narrativas e novos significados que geram a dissolução do problema (Anderson & Goolishian, 1991) é possível por meio da identificação ou geração de histórias alternativas. E, para isso, perguntas são feitas para “gerar experiência ao invés de obter informações” (Grandesso, 2000). Assim, fomos apresentadas às ferramentas conversacionais desenvolvidas por White e Epston (1993), para quem o enfoque narrativo privilegia um estilo particular de conversação, conforme diz Grandesso (2000): “Externalizadora (conforme objetiva o problema, separando-o da pessoa) e desconstrutiva (uma vez que favorece o questionamento das narrativas tidas como certas) (p. 107).”

Esta forma de facilitar conversações, permeada pelas ideias dos au-

tores citados, convida a uma relação terapêutica mais participativa e colaborativa, e menos hierárquica e dualista, de acordo com o que entendemos por conversações colaborativas, como proposto por Anderson (2009). Foi esse mesmo formato que nos fascinou enquanto aprendíamos a olhar para o processo terapêutico como um *processo conversacional que propicia mudança*.

A partir das ideias desenvolvidas até este momento, pretendemos, no presente artigo, estudar uma única sessão do atendimento de uma família na qual participaram mãe e filho para: a) compreender o processo conversacional que se estabeleceu e possibilitou a construção de novas descrições de si e do problema, entre os participantes e b) dar visibilidade a como este processo aconteceu e o que fez a diferença.

2. O CONTEXTO DE ESTUDO

Como parte do programa para a conclusão de nossa formação, fomos levadas a escolher um atendimento do qual havíamos participado e que nos mobilizasse uma reflexão teórico-clínica, como pretendemos relatar a seguir.

Ao finalizarmos a primeira sessão com a família, na qual participaram uma jovem mãe e seu filho de seis anos, ficamos insatisfeitas, enquanto terapeutas de campo, com aquilo que desejávamos produzir nesse primeiro encontro, a saber: conversar com a criança e dar-lhe voz, escutar a mãe em suas múltiplas preocupações com o filho e gerar conversas que ampliassem os sentidos sobre problema. Contudo, nos surpreendemos na segunda sessão, com uma narrativa de mudança principalmente sobre a criança e isto nos fez perguntar: o que havia sido produzido naquele primeiro encon-

tro? Seria possível alguma mudança ter sido construída desde o primeiro e único atendimento até então?

Para tentarmos responder a essas indagações, inicialmente assistimos à primeira sessão gravada em áudio e vídeo de uma perspectiva crítica conosco, como se não tivéssemos “acertado”. Naquele momento, nosso olhar estava preso às noções de “verdade única” e do terapeuta como “o especialista e responsável pela mudança”, isto é, guardávamos ainda uma compreensão dentro da tradição individualista de produção de conhecimento.

Partimos, então, para a transcrição desse primeiro atendimento e fomos, aos poucos, deixando de olhar para nossas ações enquanto terapeutas e passamos a olhar para a produção do processo conversacional.

Assim, aceitamos o desafio de estudar esse atendimento inicial do caso, buscando tomá-lo por si só, cientes de seus limites e atentas para suas possibilidades, como um processo terapêutico produtor de mudança.

3. O SISTEMA TERAPÊUTICO: FALANDO DO ATENDIMENTO

Os atendimentos realizados no instituto são mensais, com duração de uma hora e quinze minutos e acompanham o calendário de aulas do curso, no qual são oferecidas oito sessões para cada família.

A família apresentada neste trabalho foi encaminhada por uma profissional que atua numa clínica de reabilitação de dependentes químicos. É constituída por casal e dois filhos de seis e dois anos. Os nomes dos clientes constantes neste artigo foram modificados, assim como foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respeitando-se os princípios éticos na coleta de dados.

Na primeira sessão, compareceram a mãe (Kelly, 23 anos) e o filho (Paulo, 6 anos). Fomos informadas nessa sessão que o pai (Ricardo, 26 anos) estava internado em uma clínica de reabilitação de drogadição e prestes a receber alta do tratamento; a filha (Luana, 2 anos) havia ficado com os avós maternos.

A família foi encaminhada devido a certos comportamentos de Paulo, causadores de grandes desconfortos: encoprese, enurese noturna e agressividade, principalmente dirigida a outras crianças.

A equipe de atendimento era composta por duas das autoras, como Equipe de Campo; a Equipe Reflexiva comportava duas outras alunas e a docente/supervisora. A família interrompeu a terapia após a segunda sessão. Por telefone, soubemos que haviam se mudado para uma área rural distante, o que impedia a continuidade dos atendimentos pela dificuldade de transporte.

4. RECORTES QUE PRETENDEM CONTAR A HISTÓRIA DE UM ATENDIMENTO

Os fragmentos da transcrição do primeiro encontro presentes nesta parte do texto foram escolhidos para dar visibilidade à construção de sentidos nas conversações terapêuticas. Buscaremos compreender a produção de sentidos à luz das ideias de nossos interlocutores teóricos. Por último, julgamos útil considerar, tanto quanto possível, os diálogos internos que informavam as ações das terapeutas, no desenvolvimento das conversações. Por diálogo interno nos remetemos ao que Tom Andersen (2002) diz:

Os processos reflexivos são de modo geral, mudanças de retrocesso e avanço entre

as falas internas e externas. As falas externas são as realizadas com os outros e as internas são aquelas que a pessoa tem consigo mesma (p. 157).

4.1- Buscando compreender a procura por ajuda

Inicialmente fizemos perguntas de exploração e esclarecimento sobre o motivo pelo qual buscavam ajuda, conforme o fragmento da transcrição abaixo:*

L: Como você chegou aqui, né... como foi falado para vocês daqui... do instituto... do atendimento?

K: Ah, ela (profissional que os encaminhou) falou para mim... porque ele já passa num psicólogo lá (cidade onde moram) (...) Mas aí eu vim né, sabendo que é para ajudar, né... do jeito que tá, né...

L: Pra ajudar no que, né, Kelly?

K: Ele faz cocô. Ele faz tudo na calça, e ele tá demais mesmo. É uma coisa anormal, não é uma criança arteira normal; porque toda criança é arteira, **mas é anormal, passa da conta.**

L: Conta um pouquinho pra gente então como é que é...

K: Ah, ele é assim, oh, ele só quer fazer coisa que não pode: subir em cima das coisas, tudo ele sobe. Tudo ele resolve na porrada, ele xinga, ele já chegou a dar um tapa na cara do primo. Ele tem uma irmã de 2 anos e ele dá chute, dá soco, puxa cabelo e ele tá assim... Faz tudo na calça. Eu dou banho, ponho no colo, mas ele faz o dia inteiro... dá risada. A gente vai limpar, é o **dia inteiro e a noite inteira...** Faz xixi na cama... Isso é o pior, porque também tem a escola que a professora chamou. Falou “o Paulo tá feio; assim não pode”...

O relato da mãe descrevia a identidade de Paulo a partir do problema. Entendemos que, para a cliente, esse

menino “é” assim: aquele que suja, que agride, que não obedece. Perguntávamo-nos como conhecer Paulo além do problema?

L: Tô curiosa pra entender **quanto tempo**, só pra ter uma noção, que você foi percebendo...

K: Que ele tá assim? Faz 1 ano. Não, faz 1 ano não, faz uns 8 meses...

L: Então até 8 meses atrás... **Como é que era antes?**

K: Ah, era normal, era uma criança normal. Fazia as artes dele como todas as crianças, mas não do jeito que tá agora e nem cocô e xixi. Ele fazia de vez em quando. Ele largou de fazer xixi e só se tivesse com uma diarreia, uma coisa assim...

L: Então ele ia ao banheiro... Você via? Você percebia?

K: Ia. Agora ele não faz direito.

L: De uns 8 meses pra cá...

K: Depois que o pai dele foi internado...

L: Hum... tá internado o pai dele?

K: (sim com a cabeça)

L: Como é que foi?

K: Ah, ele quis ir sozinho, se internar... Aí a gente morava num sítio, aí a gente foi pra casa da minha mãe. Aí começou tudo...

S: Então você percebeu que tinha relação com a internação dele o começo destas coisas que estão acontecendo com o Paulo?

K: Não só isso. Eu acho que não pela internação só... Mas por tudo o que já vinha acontecendo... Porque o Paulo vem fazendo já faz uns 8-9 meses. Foi antes do pai internar. Só que quando internou começou com mais frequência. Eu acho que de ver a discussão que a gente tinha; as brigas, eu nunca falei o que o pai fazia... A gente brigava, discutia bastante. Acho que foi depois disso, porque uns dois meses antes do pai internar, ele tava bem afundado, então ele ficava vendo tudo e começou a sofrer. Foi depois disso.

* As terapeutas serão referidas nos recortes dos diálogos que se seguem pelas iniciais de seus nomes, a saber: L (Lilian) S (Sandra) e A (Adriana). O mesmo será adotado para os clientes: Kelly (K) e P (Paulo).

As descrições do problema, ampliadas e contextualizadas no espaço e no tempo, possibilitaram um entre muitos outros caminhos de conversação que poderiam ser tomados, ou como nos sugere Tom Andersen (2002), qualquer que seja a resposta a cada pergunta feita constitui a limitação do possível.

A curiosidade em saber o “desde quando Paulo estava assim” foi útil para a compreensão e construção linguística de um cenário familiar que constitui e é constituído por aquela “criança arteira mas anormal que passa da conta”. Além disso, ao perguntar como Paulo era antes do problema, a terapeuta L buscava as exceções ou relatos únicos que poderiam estar subjulgados pela história dominante sobre o problema para, assim, identificar ou gerar narrativas alternativas (White, 1994).

A noção de narrativa tem a vantagem de incorporar a dimensão temporal aos relatos, cujo aspecto foi destacado por Michael White (1994). Sobre isso, Helena Maffei Cruz (2008) afirma que:

Não existem dados brutos e narrativas que deem conta deles (fatos vivenciados), mas uma maneira de pensar com narrativas que têm começo, meio e fim, que balizam e permitem interpretar nosso presente. E são essas narrativas que estabelecem quais os dados que contam (p. 81).

As ações de Paulo, agora associadas pela mãe a conflitos conjugais e questões de saúde/internação do marido, nos remetem à constituição de um novo significado para o sistema problema, como explica Grandesso (2000):

A forma como atribuímos significado aos eventos afeta a maneira de nos construirmos como pessoa, de nos conduzirmos em

relação aos contextos de nossa existência e de percebermos os outros e de nos comportarmos em relação a eles (p.104).

No seguimento do diálogo relatado no fragmento anterior, a mãe seguiu discorrendo sobre as dificuldades do filho, como: “ele não faz (xixi e cocô) só se a gente prometer as coisas”; “ele faz de pirraça pra mim... é só em casa...”. Preocupava-nos a participação silenciosa, porém atenta, da criança e nos perguntávamos: como Paulo estaria ouvindo a história contada sobre ele?

A participação da criança na terapia familiar requer do terapeuta o cuidado para que esta possa compreender o que é falado sobre ela. Neste fragmento, entendemos que as descrições sobre a criança estão organizadas em uma narrativa saturada pelo problema (White, 1994), sem perspectiva de mudança, sem possibilidades futuras. O que Paulo estaria “aprendendo” sobre si mesmo a partir daquelas descrições apresentadas sobre ele? Instigada por essas perguntas, a terapeuta L convidou Paulo para uma conversa:

L: ... E aí Paulo... tá ouvindo a mamãe contar as coisas, a gente perguntar...

(silêncio)

L: Como é, hein, o que você tá pensando... O que tá com vontade de falar... De contar pra gente...?

P: (esconde o rosto no braço da mãe)

S: Pode ser desse assunto, de outro assunto...

L: É o que dá vontade de falar... Agora é a sua vez de falar...

P: (acena que não com a cabeça escondendo o rosto no braço da mãe)

(risos)

Nesse momento, a terapeuta L decidiu fazer perguntas abertas que deixassem a criança livre para escolher o que falar, com o intuito de proporção-

nar a Paulo a posição de “não potencializar o discurso sobre o problema” que até agora norteava a conversação terapêutica.

Aqui cabe comentarmos sobre a importância de se criar um lugar de conforto e confiança para a criança no atendimento familiar, o que requer um esforço para que os problemas possam ser apresentados sem, no entanto, transformá-los em definições identitárias da mesma.

A opção de não nomear o problema como a mãe o fazia vem ao encontro do que Cruz (2008) elegeu como um dos inúmeros legados de Michael White: “Sua recusa em aceitar como verdadeiros os discursos sobre crianças problemáticas.” Já que estamos buscando a desconstrução das histórias dominantes e a construção de uma nova narrativa na qual o problema esteja destituído de sua força, é desejável que a criança seja a autora, a voz que descreve a si própria. Assim, continuamos a buscar formas de manter o diálogo com Paulo, quando fomos incentivadas pela mãe, com a seguinte fala: “*Se não perguntar, ele não vai falar.*”

Aceitando este conselho, as terapeutas continuaram o difícil caminho de acesso à criança com perguntas como: “*Conta como foi vir aqui hoje?*”; “*Você já conhecia essa cidade?*”; “*Demorou para chegar?*”

As respostas de Paulo eram gestuais; a mãe parecia ser solidária com as terapeutas: “*Não tá lembrando de nada pra falar agora?*” e a resposta mantinha-se gestual e negativa. Estávamos às voltas com **no**sa dificuldade em gerar uma conversa que ultrapassasse os limites de um inquerito.

Inspirada pela mãe, a terapeuta S procurou um caminho que ajudasse Paulo a “chegar à conversa”, contextualizando sua vinda para este atendimento.

Este diálogo nos remete à questão da coconstrução da conversa terapêutica, onde a mãe pôde ocupar um lugar de “conselheira” desta conversa, aquela que sabia como se conectar ao filho: “*Se não perguntar, ele não vai falar.*” Assim, voltando aos nossos interlocutores teóricos, o cliente é o especialista. Nesse atendimento, ele (no caso, a mãe) incluiu e conduziu a terapeuta.

Nesse sentido, concordamos com Cruz e Righetti (2009) quando afirmam que:

Incluir crianças em conversas terapêuticas passa por aprendermos quais são suas formas de expressão e, nesses idiomas, informá-las sobre que espaço é aquele, quem é o terapeuta, o que se vai fazer ali e, principalmente, ajudá-la na formulação de seu pedido para a terapia, tão legítimo quanto os pedidos dos adultos presentes (p. 250).

4.2 – Outra forma de conversar

Diante da negativa da criança quando convidada a falar, a terapeuta L introduziu a caixa de brinquedos. Estes poderiam ser ferramentas facilitadoras de conversas que impulsionassem a colaboração de Paulo.

*L: Deixa eu te mostrar uma coisinha...
Você viu o que tem ali? (aponta para a caixa de brinquedos)*

Brinquedos, embora comumente entendidos como úteis às crianças, são utilizados como uma opção discursiva **para os terapeutas**, como auxiliares no seguimento de uma conversa que incluía esses jovens clientes. Entendemos a linguagem lúdica como facilitadora da produção de significados alternativos sobre si

(da criança) e sobre o problema, ampliando as possibilidades das terapeutas de aprenderem **com** ela.

S: *A gente tem aqui... uma caixa de brinquedos.*

L: *Justamente para as crianças que vem aqui, sabia?*

S: *Você gosta de brincar, Paulo?*

P: *(acena com a cabeça positivamente, sorrindo)*

S: *Gosta né... Do que você gosta de brincar?*

L: *Vamos dar uma olhadinha aqui... o que tem na caixa, juntos...*

P: *Eu não gosto de brincar, eu gosto de jogar videogame.*

S: *Ah, é?*

L: *Ah... Agora a gente já sabe alguma coisa, né, Sandra... É videogame então?*

S: *Que videogame você joga?*

P: *Do Mário.*

S: *Do Mário Bros, hein...?*

L: *E é sozinho ou com alguém?*

P: *Com meu irmão.*

K: *Primo.*

L: *Então você tem um primo que você joga videogame do Mário...*

P: *Hum, hum.*

Neste recorte, num processo de co-autoria, uma nova narrativa de self começa a ser desenhada. Conhecemos mais da criança, além do problema, ao conversarmos sobre suas formas preferidas de brincar. Nesse momento, estávamos sendo coerentes com a opção de não sermos coparticipantes de conversas que produzissem a retomada dos aspectos problemáticos de Paulo e vislumbrando uma possibilidade de seguirmos juntos numa relação mais colaborativa e espontânea.

Pensamos também que o atendimento em dupla, proposto pelo instituto, mostrou-se um recurso poderoso de aprendizagem e conexão: vivenciávamos um trabalho colaborativo que nos incluía como terapeutas

enquanto compartilhávamos o desejo de ouvir Paulo:

S: *Bom, mas mesmo assim a gente poderia te apresentar à caixa de brinquedos, Paulo?*

P: *(sim com a cabeça)*

P: *(aponta com o dedo) Tem um carrinho.*

L: *Pode vir...*

P: *(sai da cadeira e senta-se no tapete)*

K: *Vai lá...*

P: *Vem, mãe!*

S: *Cabemos todos nós aqui no tapete (todos – mãe, criança e terapeutas de campo – sentam-se no tapete).*

Como terapeutas, buscávamos construir um contexto facilitador de conversas, com o firme propósito – e ao nosso ver nada fácil – de encaminhar diálogos dentro da perspectiva da criança.

Inicialmente, de terapeutas-questionadoras passamos a terapeutas-observadoras do brincar. Esta nos pareceu a forma possível de interação no momento. Depois, fizemos convites: conversar sobre a história do Bambi; contar uma história com fantoches; brincar com animais, carros, jipes, posto de gasolina. Surpreendeu-nos sua fala, que nos pareceu repentina: “Quero fazer fazendinha.”

Entendemos naquele momento o pedido “quero fazer fazendinha”, como uma outra possibilidade de construirmos uma conversa conjunta. Porém, logo o vimos silenciar novamente, imerso no próprio brincar, alinhando repetida e silenciosamente os animais da fazendinha dentro de um cercado.

4.3 – Buscando a superação dos limites

Ao olharmos novamente para o material produzido nesse atendimento,

pensamos que o envolvimento (silencioso) de Paulo com a organização do cercado e seus bichos meticulosamente dispostos lado a lado havia gerado um posicionamento das terapeutas que estamos nomeando aqui de participantes silenciosas/ observadoras. Foi nesse momento que a terapeuta (A), participante da Equipe Reflexiva, trouxe uma contribuição fazendo perguntas ao menino. Essa possibilidade de um membro da equipe reflexiva falar direto ao campo é diferente do que propõe Tom Andersen (2002), já que, para o autor, o lugar desse terapeuta é ouvir e refletir, sem interferir nas conversações desenvolvidas pelos terapeutas de campo. No entanto, este formato foi combinado na interlocução entre docente/supervisora e alunos/terapeutas, por se tratar de um atendimento que acontece inserido num curso de formação. A seguir, podemos perceber como isso ocorreu:

A: Posso fazer uma pergunta pro Paulo? Paulo, você poderia, se você não quiser você não precisa... Você poderia colocar aí dentro do cercado todos os bichinhos que têm papai, mamãe e filhinho...?

P: Não tem...

A: Não tem?

P: Ah, tem, tem...

P: Não tem outro cavalinho... (pega o cavalinho e o coloca olhando para fora do cercado)

L: Essa é a mamãe?

P: (sim com a cabeça)

A: Toda mamãe tem um papai pra cuidar dela...

Esta fala (terapeuta A) – “toda mamãe” – sugere uma descrição universal ou normatizadora sobre como deveriam ser as mães. Não sendo esta a intenção da terapeuta (trazer um julgamento de valor), tal expressão emergiu nesse contexto como uma

tentativa de pontuar e enfatizar as dificuldades relatadas pela mãe. Buscou também atribuir possíveis significados ao sofrimento como: desamparo da família com a ausência do pai e fragilidade da mãe em ver-se solitária nas responsabilidades como cuidadora. Simultaneamente a esta fala, Paulo foi em outra direção encontrando uma miniatura que nomeou de “um filhinho”.

Construíram-se duas famílias de animais, com a participação das terapeutas, mãe e criança, como se nota na fala da terapeuta S:

S: Pelo que eu vejo tem duas famílias aí né, a família do leão e a família do cavalo. Agora você está montando outra família? (Os bichinhos são sistematicamente colocados dentro de cercas, com as cabeças apoiadas para fora, por Paulo).

A: É uma família que está triste? Olhando para fora?

Com a palavra *triste*, a terapeuta A procurava convidar o sistema terapêutico a refletir sobre as possíveis emoções que acompanhavam a família em suas múltiplas dificuldades. Atribuir o sentimento de tristeza aos brinquedos parecia um caminho útil para que mãe e filho pudessem *refletir sobre si*, sem necessariamente *falarem de si*. As terapeutas seguem questionando a criança neste eixo conversacional como:

P: Aqui não tá (aponta os cavalos).

L: Não tá triste?

P: Nem vi.

S: O que aconteceu para não ficar?

L: Para não ficar mais triste?

L: Você tinha falado que tava faltando o papai para cuidar da mamãe do cavalo...

S: Ainda está faltando o papai?

S: Só tá a mamãe com os filhinhos?

S: Agora este está olhando para fora tam-

bém, né, Paulo? (...)

*A: Então... Ele tá olhando pra fora, está esperando **alguém chegar**?*

Esta pergunta surgiu a partir das reflexões que a terapeuta **A** se fazia: quais as expectativas, quais os receios e/ou entusiasmos de cada um com a aproximação da volta do pai para casa? Estão esperando-o? O que esperam?

P: Não... (começa a tirar os bichos do cercado, silenciosamente).

A mãe neste momento está atenta à brincadeira do filho; aproxima-se calmamente, faz um movimento no sentido de ajudá-lo com os bichinhos: “Pode colocar esse aqui também.”

A essa altura do atendimento, percebíamos uma sensível mudança na relação mãe/filho: num contexto conversacional lúdico, a mãe deslocava-se de uma posição discursiva sobre o problema de Paulo para uma atitude colaborativa e cuidadora, incentivando o filho a avançar na sua comunicação conosco, terapeutas. Como colaboradora do processo, ajudou o filho a entender a troca de lugares, diante do chamado da equipe reflexiva*:

L: Vamos fazer o seguinte, Paulo, aquelas outras pessoas vão vir aqui para conversar, para a gente ouvir o que elas ficaram pensando enquanto nos ouviam.

P: Quero brincar!

K: Vamos conversar. Vamos sentar aqui (...).

L: A gente troca de lugar com elas; elas vem pra cá e nós vamos pra lá. A gente vai ficar ouvindo agora

P: Depois eu brinco (antes de ir sentar-se com a mãe no lugar apropriado, a criança deixa um outro brinquedo – cachorro de pelúcia grande – no cercado, no lugar dos animais da fazendinha).

P: Olha, ele ficou sozinho...

L: Olha, pronto; agora o Scooby Doo foi pra lá. Pronto!

Neste fragmento, pensamos estar bastante visível o quanto Paulo transformou sua participação na sessão; busca ativamente construir um lugar de conforto, fazendo valer suas escolhas, aceitando ouvir o que lhe pedem.

4.4 – A Equipe Reflexiva: construindo sentidos

Seguindo a solicitação das terapeutas de campo, houve uma troca de lugares entre os dois grupos do sistema terapêutico:

*D: Eu fiquei observando o Paulo, a **organização** dele, do cuidado dele em manusear os bichinhos, tão **cuidadoso**...*

A: Caprichoso?

*D: **Muito caprichoso**. E ele foi trazendo um pouquinho desse mundo dele da fazenda, dessas vivências que ele teve, os carros, o jipe; ele separou o que ele achava interessante, o resto ele guardou. Eu achei muito caprichoso, inteligente.*

*D: Muito afetivo com a mãe, me pareceu **muito afetuoso**, quando viu o Scooby, cachorrão, sorriu, fez o mesmo com o rato, acolheu, trouxe para perto dele... É isso.*

*Z: É, **como é afetuoso, educado**... Eu fiquei pensando **o quanto ele deve amar esta família**, sabe? O quanto que ele quer **proteger mesmo a família, para essa família não desmanchar**, sabe?*

*Z: Eu acho que ele **tá querendo todo mundo juntinho**, tudo dentro do cercadinho (...) Me deu essa impressão de proteger a família, dele não gostar de ouvir brigas, dele não gostar de ouvir discussões, né?*

A: É que o papai não está em casa, não é verdade? Então, às vezes o Paulo fica como o homem da casa. Vê que a mamãe tá triste...

* O instituto adota o formato de equipe reflexiva nos atendimentos à famílias e casais, conforme sugere Tom Andersen (2002). Equipe reflexiva e equipe de campo, juntamente com a família, permanecem na mesma sala de atendimento; quando é chamada a equipe reflexiva, há uma troca de lugares entre esta e o sistema terapêutico do campo.

A: Você falava desse lado do Paulo cuidador, né? **Eu queria falar do cocô do Paulo, da Kelly e do papai.** Já que o Paulo usou todos aqueles brinquedos, eu vou também usar brinquedos.

A: (sai do sofá e vai sentar-se no tapete) Deixa eu pegar o cercadinho e pegar a última cena do Paulo, que foi quando o Scooby ficou lá dentro do cercado. E aí ele falou “olha, ele ficou sozinho”. Então, o que poderia ser o Paulo aqui? Vamos fazer de conta que estes são o Paulo e a mãe dele (pega dois alces, coloca um ao lado do outro, perto, mas fora do cercado). E aí eu fiquei pensando que o Paulo e a Kelly têm uma pessoa muito importante na vida deles que tá sozinho, fechado no lugar onde está internado e parece que eles estão esperando voltar, esperando o pai voltar (coloca os alces virados para o Scooby que está no cercado).

A: (continua colocando agora o foco nas dificuldades familiares refletindo sobre os efeitos destas sobre Paulo) O pai deve ter feito coisas por causa do problema dele que podem ter **assustado** muito o Paulo, podem ter deixado ele **nervoso**, podem ter deixado o Paulo com **medo**.

A: (reflete sobre a mãe)... E eu fiquei pensando que a Kelly, tão novinha... então, a Kelly também deve ter **sofrido muito**, de ter que deixar o marido, sair do sítio, deve estar esperando muito que ele volte e volte bem. Fico pensando no quanto que eles já sofreram. Até mesmo a irmãzinha menor, a avó...

A: (construindo uma narrativa que inclua o cocô como expressão de sofrimento). E aí, sabe o que eu acho do cocô? Que o Paulo, como ele é um **menino esperto, inteligente**, arteiro, eu não sei se **chora de tristeza e de saudade do pai**. Então, às vezes o **cocô do Paulo que fica saindo toda hora, é que nem quando a gente tá triste, que a lágrima fica saindo toda hora** (faz o gesto com as mãos da lágrima escorrendo dos olhos). Nem sei se o Paulo vai concordar comigo, mas às

vezes o cocô do Paulo tá dizendo que **ficou muito triste** estes 8 meses e... sabe a tristeza que a gente não tem como mandar embora, ela fica...

A: (convida-o a pensar em conversar) Quem sabe se a gente pudesse ajudar o Paulo a perceber... que ele não precisa fazer cocô nem xixi para dizer que tá triste? **Ele pode contar pra nós isso.** O Paulo **pode aprender a conversar**, né? Pronto, vamos deixar aqui (deixa os alces representando mãe e filho em pé, voltados para o cercado). Eles vão contar para nós o que eles ouviram, tá bom?

A busca de outros sentidos para a história contada pela família ampliou o problema individual do Paulo para uma narrativa relacional, contextualizada no cenário familiar; a encoprese e enurese foram descritas como expressão de um sofrimento que pudesse ser de *todos*, como forma de enfrentamento da dificuldade.

De volta ao *setting* terapêutico de campo, Paulo imediatamente pegou o Scooby Doo de pelúcia que estava no cercado e o arremessou para longe, em direção à mãe, dizendo: “*Vou tirar o Scooby Doo*”, sob o olhar atento desta. Nossa reflexão atual sobre a produção de sentidos neste fragmento nos remete a outras perguntas, muito mais do que compreensões/afirmações: quando Paulo arremessa o brinquedo, a nosso ver, numa ação complementar à fala da equipe reflexiva, estaria legitimando a mãe como cuidadora do pai? Pedindo-lhe algum tipo de ajuda? Agredindo-a pela situação em que se encontram? Sente-se sozinho na ausência do pai? Não pudemos, naquele momento, compartilhar significados linguísticos, afetadas que estávamos pela apropriação do cenário lúdico no qual Paulo ativamente voltava a se envolver.

Entendemos, em nossa formação, que o sentido não está dado nem por

nós terapeutas, nem pelo outro, mas na relação. Gergen (2009) propõe que as palavras só ganham sentido a partir de sua inserção no intercâmbio entre as pessoas. Para ele, esse potencial de significação das palavras se dá por uma ação suplementar, ou seja, os enunciados só começam a ter significado quando outros adicionam-lhes alguma forma de ação, linguística ou não. Este processo age tanto para ampliar como restringir significados. Por um lado, a suplementação garante um potencial de significação para o que foi dito de uma forma singular, o que convida a ações também específicas. Ao significar de uma maneira dentre um leque infinito de possibilidades, estamos também delimitando o potencial de sentidos sobre quem somos nós e o que o mundo é. Entendemos, portanto, que qualquer uma das perguntas que nos fazemos hoje sobre a ação de Paulo, teria conduzido o sistema terapêutico em direção à ampliação de determinadas “realidades”, em detrimento de outras.

4.5 – Construindo versões alternativas sobre o problema: o pós-equipe reflexiva

Destacaremos os fragmentos que julgamos dar visibilidade às mudanças de narrativas que nos pareceram significativas:

P: (fica olhando para a mãe e ouvindo o que ela fala)

K: Eu pensei assim... de **ele querer assumir tudo, como ela falou... porque quando o pai foi internado, ele falou (o pai) “você vai ser o homem da casa”**. Aí ele fica assim, sabe: “É, mas eu que olho, é eu que sou o homem.” **Ele sempre foi de defender eu e a irmã.** Eu morro de medo de rato, lá no sítio aparecia rato, morcego, né, Paulo? E ele fala “deixa que eu cuida”, pega a vassoura, não tem medo..

Ele é carinhoso, **muito carinhoso**, só que não é organizado, não é de arrumar nada... **E acho que tudo que elas falaram, eu acho que deve ser tudo, eu acho que é tudo, porque o que elas falaram tá acontecendo com a gente, não está sendo exagero, é tudo que aconteceu... Eu sinto falta do sítio, eles também, sabe, porque gostavam muito. Antes que ele (pai) teve (sic) o problema com droga, a gente vivia bem, sabe, aí aconteceu tudo isso, dele usar droga, aí ferrou tudo. Além da questão dele ser internado, roubaram minha casa do sítio, por isso que eu precisei ir embora e morar na casa da minha mãe, de três cômodos. Então, esta semana tá mais difícil do que a semana passada, tanto eu como o Paulo. Ele é **esperto**, ele sabe das coisas, ele fica assim: “Ah meu pai vai voltar...” Ele tá com medo que o pai vai fazer tudo de novo, sabe?**

Eu tô ansiosa, faz 3 ou 4 dias que eu não como, não tô conseguindo dormir e o Paulo tá do mesmo jeito, sabe? Ele fica “ah, meu pai, ah, meu pai vai voltar, onde nós vai morar?”

S: E você, Paulo? (Paulo, que está sentado no tapete, brincando com a fazendinha, olha para a mãe e não responde)

K: É, **de vez em quando ele chora sim, é difícil, difícil...** “ai, mãe, eu quero meu pai, eu quero meu pai”

L: E o Paulo? Quer falar alguma coisa? Quer contar alguma coisa? Você ouviu o que elas falaram?

S: O que achou da historinha que a A (terapeuta) contou sobre o Scooby Doo, o Paulo, a mãe e o pai? Quer falar alguma coisa, Paulo?

P: (estava de costas para nós, brincando e continuou assim, balançando a cabeça em negativo) Hum, hum.

A oferta de sentidos feita pela equipe reflexiva, como uma criança carinhosa e compromissada com a proteção e união da família, preocupada com o

futuro “*meu pai vai voltar, onde nós vai morar?*”; parecem ter sido aceitas pela mãe. Convidamos assim, os ouvintes à construção linguística de distinções úteis para descrições preferíveis e encorajadoras de si e sobre o outro.

A equipe reflexiva, adotando uma linguagem que privilegiou as potencialidades da família em oposição às falhas ou déficits, assim como legitimou os discursos de perda, separação e dor ofereceu um novo campo de inteligibilidade, onde o problema deixou de ser entendido dentro de uma perspectiva individualista, para dar lugar ao sentido de sermos-em-relação.

Nessa perspectiva relacional-construcionista, que efeitos para a relação mãe/filho essas novas maneiras de dizê-lo estariam em construção? Pensamos estar na direção do que Michael White (1994) nomeia de “histórias preferíveis”, construídas nas relações, entre pessoas que compartilham significados.

No segundo encontro, a família compareceu acompanhada do pai, que encontrava-se num processo de desligamento da clínica onde estivera internado. “*Ele melhorou já, o xixi e o cocô ele não fez mais*”, essas foram as palavras iniciais do casal.

Sentado ao lado dos pais, mais risinho, contou que a mãe brincou com ele, dizendo: “*Hoje, eles que têm que falar.*” O tema da sessão se desenvolveu em torno do relacionamento do casal e dos desafios relacionados à recuperação do marido. Paulo deixara de ser o foco da conversa.

Dado que a família interrompeu o atendimento, telefonamos para a mãe com a expectativa de compreendermos a utilidade dos dois e únicos encontros, ao que ela respondeu: “*Ele está mais organizado, melhorou; o xixi e o cocô ele não fez mais nada nas calças.*” E o que considerava útil do atendi-

mento que haviam recebido?: “*Aprende a conversar mais, eu e o Paulo, ele está mais organizado com as lições do primeiro ano da escola e o comportamento muito melhor.*”

Nesse contato, uma outra informação que consideramos importante, foi a mãe ter se incluído como parte da mudança. Sobre aprender a conversar, disse: “**Eu** e o Paulo.” Nesse sentido, foi prazeroso compreender que havíamos participado ativamente da construção de um contexto de mudança, onde, conversas colaborativas produziram formas diferentes de estarmos juntos. Conforme Anderson e Goolishian (2007) afirmam, o sistema terapêutico é um sistema organizador e dissolvedor do problema em que, a partir da ação conjunta de todos os envolvidos se dá a construção de novas narrativas de *self*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Construcionismo Social como conjunto de ideias que informa a prática clínica de terapeutas requer, conforme os autores citados, uma crítica à noção de verdades universais e pré-estabelecidas. Na prática que sustentou a produção teórico-clínica do presente texto, pudemos experimentar não só a mudança de narrativas sobre a família, mas também a mudança de descrição sobre nós, terapeutas.

Ao estudarmos esse atendimento, levando em conta a centralidade da linguagem como produtora de conhecimento historicamente datado e localmente situado, pudemos vivenciar a impossibilidade de definições, *a priori*, sobre qual deve ser o papel do terapeuta. Da constatação dessa impossibilidade, também pudemos experimentar, na prática, o entendimento de terapia como um processo conver-

sacional em que os sentidos estão a todo momento sendo negociados, facilitando a colaboração e o desejo das pessoas envolvidas de seguirem juntas na construção de alternativas ou na dissolução do problema. Dessa forma, o lugar do terapeuta nos remete a uma ação de construção e reconstrução de si nas interações contínuas com as pessoas que nos pedem ajuda.

Gergen (1997) nos auxilia a pensar nesse processo contínuo de transformação com o conceito de *rede de identidades recíprocas* onde o desenvolvimento de uma narrativa de self é um processo de coautoria, produto do intercâmbio social entre as pessoas. Com Kelly e Paulo, fomos produtoras e também o produto da construção de recursos que instrumentou a todos o próprio saber fazer, naquele contexto terapêutico.

Até aqui apontamos para a questão da mudança em terapia, ampliando essa reflexão para *quem* muda (incluindo o terapeuta), além do *como* se dá a mudança (construção compartilhada de novas descrições, novas narrativas sobre o problema).

Um outro aspecto que julgamos útil como reflexão teórico-prática sobre a terapia familiar com crianças é o uso da equipe reflexiva como ferramenta facilitadora de conversações e produtora de mudanças. Não é incomum, entre os terapeutas familiares, a ocorrência de certa dificuldade em adequar uma linguagem que contemple adultos e crianças durante o atendimento. Os recursos lúdicos são indicados para a comunicação com crianças, mas e os adultos? Os terapeutas serão descritos de que forma (pelos adultos cuidadores) se brincarem com as crianças? E brincar para quê? Muitas são as inquietações e, não raro, os constrangimentos tanto de clientes, quanto de terapeutas.

Tom Andersen nos deixou um grande legado ao desenvolver essa ferramenta e, ao mesmo tempo, um vasto campo de possibilidades, se nos tornarmos curiosos em como otimizá-la quando temos crianças na sala de terapia. O terapeuta, de seu lugar de equipe reflexiva, pode contribuir eficazmente na produção de novos sentidos para as descrições do sistema-problema, ao apropriar-se dos recursos lúdicos em uso no campo. Com os brinquedos e os sentidos produzidos no “brincar” entre a família e os terapeutas de campo, poderá tecer uma trama sobre o que refletiu, numa espécie de teatro, cujo desfecho permanece em aberto à espera de um final, como procuramos demonstrar neste artigo.

Esse interesse em dar voz às crianças coincide com outro legado, agora deixado por Michel White, cuja escuta extraordinária opunha-se às imposições identitárias que as narrativas sobre as crianças adquirem. O uso criativo dos processos reflexivos adaptado a contextos terapêuticos que incluem esses pequenos clientes nos parece um campo de estudos bastante promissor. Acreditamos que este texto seja uma contribuição para a prática clínica que envolve crianças pequenas, apontando a equipe reflexiva como um recurso valioso para o exercício da criatividade do terapeuta. Pretendemos por fim, somarmos nossas vozes ao que Cruz e Righetti (2009) nomeiam de “auditórios e bibliotecas internos” para aqueles terapeutas que, como nós, se comprometem com a construção de mundos preenchidos de esperança.

REFERÊNCIAS

- Andersen, T. (2002). *Processos reflexivos*. Rio de Janeiro: Instituto Noos/ITF.

- Anderson, H.** (2001). Becoming a Postmodern Collaborative Therapist – A Clinical and Theoretical Journey. *Journal of the Texas Association for Marriage and Family Therapy*, 6 (1), 4-22.
- Anderson, H.** (2003). A Postmodern Collaborative Approach to Therapy: Broadening The Possibilities of Clientes and Therapists. In: Y. Bates & R. House (eds). *Ethically Challenged Professions: Enabling Innovation and Diversity in Psychotherapy and Counseling*. Herefordshire, UK: PCCS Books.
- Anderson, H.** (2009). *Conversações, linguagem e possibilidade: um enfoque pós-moderno da terapia*. São Paulo: Roca.
- Anderson, H., & Goolishian, H.** (1991). Los Sistemas Humanos como Sistemas Linguísticos: implicações para La Teoria Clinica y La Terapia Familiar. *Revista de Psicoterapia*, II, 41-71.
- Anderson, H., & Goolishian, H.** (2007). O cliente é o especialista: uma abordagem para terapia a partir de uma posição de não saber. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 27, 66-81.
- Cruz, H.M.** (2008). Da linguística à política: o giro de Michael White. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 31, 76-84.
- Cruz, H. M., & Righetti, R.** (2009). Terapia de famílias com crianças pequenas. In: L. Osório, M. Del Valle (orgs.) *Manual de terapia familiar*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Gergen, K.** (1997). *Realities and relationships*. Cambridge: Harvard University Press
- Gergen, K.** (2009). Construção social e comunicação terapêutica. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 33, 9-36.
- Gergen, K., & Gergen, M.** (2010). *Construcionismo social: um convite ao diálogo*. Rio de Janeiro: Instituto Noos.
- Grandesso, M.** (2000). Quem é a dona da história? Legitimando a participação das crianças em terapia familiar. In: H.M. Cruz (org). *Papai, mamãe, você... e eu?: conversações terapêuticas em famílias com crianças*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ibañez-Gracia, T.** (2004). O “giro linguístico”. In: L. Iñiguez (org). *Manual de análise do discurso em ciências sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rasera, E., & Japur, M.** (2007). *Grupo como construção social: aproximações entre construcionismo social e terapia de grupo*. São Paulo: Vetor.
- Vicente, A.T., Japur, M., Cesar, A.B.C., Soares, A.C.N., Russo, R., & Ruffino, C.M.C.** (2008). Uma conversa inspirada em Michael White. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 31, 60-75.
- White, M., & Epston, D.** (1993). *Medios narrativos para fines terapêuticos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- White, M.** (1994). *Guias para una terapia familiar sistêmica*. Barcelona: Gedisa.

ARTIGO

CARLA GUANAES LORENZI

Psicóloga, Professora do Departamento de Psicologia da USP, Ribeirão Preto.

MARCUS VINICIUS SANTOS

Psicólogo do Hospital Dia do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP.

FABIANA S. BRUNINI

Assistente social do Hospital Dia do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP.

SÉRGIO ISHARA

Psiquiatra do Hospital Dia do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP.

SANDRA M.C. TOFOLI

Enfermeira do Hospital Dia do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto -USP e mestranda do programa de pós-graduação em Saúde Mental da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP.

ELIANA M. REAL

Terapeuta ocupacional do Hospital Dia do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP.

Recebido em 30/03/2012.

Aprovado em 02/05/2012.

* Agradecemos a toda equipe profissional e técnica do HD por acolher essa proposta em seu cotidiano, e à profa. dra. Sônia Regina Loureiro e ao prof. dr. Mário Francisco Juruena pelo apoio à realização dessa prática. Em especial, agradecemos aos familiares e pacientes atendidos no HD, que com sua coragem e sabedoria nos momentos mais difíceis nos inspiram e nos ensinam a ter um novo olhar sobre a saúde mental.

A CONSTRUÇÃO DE UM PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA FAMILIAR EM UM HOSPITAL-DIA PSIQUIÁTRICO: DESAFIOS E POTENCIALIDADES*

THE CONSTRUCTION OF A FAMILY ASSISTANCE PROGRAM IN A DAY CARE PSYCHIATRIC HOSPITAL: CHALLENGES AND POTENTIALITIES

RESUMO: Esse artigo tem por objetivo discutir desafios e potencialidades da construção de um programa de assistência familiar em um Hospital-Dia Psiquiátrico. Para tanto, apresentamos algumas práticas voltadas ao cuidado e a inclusão da família no tratamento ao portador de doença mental que vêm sendo desenvolvidas nesse contexto, tendo como base as contribuições do movimento construcionista social em Psicologia. A partir disso, discutimos como a adoção de posturas construcionistas têm permitido à equipe a revisão de conceitos e posicionamentos, favorecendo reflexões acerca das implicações do uso dos discursos da doença mental e do profissional como especialista no cuidado à família.

PALAVRAS-CHAVES: Terapia de família, grupos, saúde mental, construcionismo social.

ABSTRACT: The aim of this article is to discuss challenges and potentialities of the construction of a family assistance program in a Day Care Psychiatric Hospital. Thus, we present some practices that have been developed in this context in order to take care and to include the family of the mental health patient in his treatment. These practices are based on the contributions of the social constructionist movement in Psychology. Based on this, we discuss that the adoption of a social constructionist stance allows the health team to review its concepts and positionings, thus bringing reflections on the implications of the mental health discourse and of the professional as an expert for the family health assistance.

KEYWORDS: Family therapy, groups, mental health, social constructionism.

O campo da saúde mental tem se constituído, historicamente, como palco de grandes debates teóricos, éticos e políticos. Tais debates refletem a dificuldade de consenso em relação à definição de doença mental e seu tratamento, e dão visibilidade à tensão que se faz presente entre alguns discursos sociais comuns nesse campo, como o discurso médico, psicológico e religioso. Nesse contexto, a necessidade de inclusão da família no tratamento também caracteriza um debate importante. Por que, quando e como incluir a família no tratamento do portador de uma doença mental são questões nem sempre fáceis de serem respondidas pela própria família ou pela equipe profissional. Neste artigo, buscamos apresentar um Programa de Atendimento a Famílias desenvolvido em um serviço de semi-internação em saúde mental, assim discutindo desafios e potencialidades da inclusão da família no tratamento. Para tanto, traçamos uma breve contextualização acerca da reforma psiquiátrica e das atuais orientações para a assistência em saúde mental e, em seguida, apresentamos o trabalho que estamos desenvolvendo em um Hospital-Dia psiquiátrico, especialmente no que tange à inclusão da família no tratamento. A partir disso, refletimos sobre desafios e potencialidades desse trabalho, considerados em função da nossa opção por fundamentar nossa prática nas contribuições do movimento construcionista social em ciência.

REFORMA PSIQUIÁTRICA E ASSISTÊNCIA EM SAÚDE MENTAL

A Reforma Psiquiátrica pode ser entendida como um processo político e social complexo, composto de atores, instituições e forças de diferentes origens, e que incide em territórios diversos, nos governos federal, estadual e municipal, nas universidades, no mercado dos serviços de saúde, nos conselhos profissionais, nas associações de pessoas com transtornos mentais e de seus familiares, nos movimentos sociais, nos territórios do imaginário social e da opinião pública. Compreendida como um conjunto de transformações de práticas, saberes, valores culturais e sociais, é no cotidiano da vida das instituições, dos serviços e das relações interpessoais que o processo da Reforma Psiquiátrica avança, marcada por impasses, tensões, conflitos e desafios (Ministério da Saúde do Brasil, 2005).

Podemos entender a Reforma Psiquiátrica como indo muito além da reformulação do modelo de assistência em saúde mental. Trata-se de um movimento de questionamento e mudança dos paradigmas da psiquiatria clássica e, de maneira mais ampla, uma revisão dos discursos sobre a loucura predominantes em nossa sociedade. Como marco do início de tal movimento temos o ano de 1961, quando o médico italiano Franco Basaglia assumiu a direção do Hospital Psiquiátrico de Gorizia, na Itália. Ele adotou uma postura crítica para com a psiquiatria clássica e hospitalar, centrada no isolamento da loucura. Ao contrário, Basaglia defendia que o doente mental deveria ser reinserido no convívio social e familiar. Esse pensamento influenciou diversos países, entre eles o Brasil, provocando discussões a respeito da desinstitucionalização do portador de

sofrimento mental e da humanização do seu tratamento (IFBH).

É importante ressaltar que, apesar de ser um movimento com características e percursos próprios, a Reforma Psiquiátrica é contemporânea e foi bastante influenciada pela Reforma Sanitária. Esta última foi ancorada em novas concepções do processo de saúde e doença, cuja ênfase passa a ser nos aspectos biopsicossociais deste processo. No Brasil, o processo da Reforma Sanitária teve como marco a criação, pela Constituição Federal de 1988, do Sistema Único de Saúde (SUS). Num contexto de rediscussão do papel do Estado na saúde, de redemocratização e desenvolvimento dos ideais da Reforma Sanitária, o SUS tem como seus princípios norteadores a universalização, integralidade, descentralização e participação popular.

Influenciado por esses princípios, no ano de 1989 entra no Congresso Nacional o Projeto de Lei do deputado Paulo Delgado, que propõe a regulamentação dos direitos das pessoas com transtornos mentais e a extinção progressiva dos hospícios no país. Essa Lei, em consonância com os princípios do SUS, redireciona o amparo à **saúde mental**, privilegiando o oferecimento de tratamento em serviços de base comunitária e a progressiva extinção dos manicômios. Mesmo só tendo sido aprovada em 2001, desde 1992, diversos movimentos sociais – entre os quais o movimento da Luta Antimanicomial – conseguiram aprovar em vários estados brasileiros a substituição progressiva dos leitos psiquiátricos por uma rede integrada de atenção à saúde mental. A partir desse período passam a entrar em vigor no país as primeiras normas federais regulamentando a implantação de serviços de atenção diária, fundados nas expe-

riências dos primeiros Centros e Núcleos de Atenção Psicossocial (NAPS e CAPS) e Hospitais-Dia (Ministério da Saúde do Brasil, 2005).

Segundo Delgado (1992), “embora trazendo exigências políticas, administrativas, técnicas e também teóricas bastante novas, a reforma insiste num argumento originário: os direitos do doente mental, sua cidadania”. No entanto, como ressalta Bezerra (2007), a consolidação da Reforma Psiquiátrica traz à tona uma quantidade crescente de desafios, sendo as mudanças lentas e graduais. Sendo a reforma mais do que uma proposta de um novo modelo assistencial, mas também de uma profunda mudança de paradigmas, ela representa um convite à superação do discurso clássico da psiquiatria e da doença mental.

Portanto, convivem na atualidade diferentes paradigmas, que levam a práticas contraditórias e desintegradas em saúde mental. Nas palavras de Bezerra (2007, pp. 244-245):

A resistência às propostas reformistas aparece, de forma indireta, na defesa da hegemonia absoluta dos médicos no campo da atenção à saúde, na ênfase nos tratamentos biológicos como única forma efetiva de tratamento, na importação acrítica, para a Psiquiatria, do modelo da medicina baseada em evidências, no abuso na utilização da nosografia descritiva dos DSMs, em detrimento da atenção às dimensões psicodinâmica, fenomenológica e psicossocial das psicopatologias, e assim por diante. Deste modo, o embate que nos primeiros anos se centrava na busca de espaços dentro do sistema político-assistencial hoje tende a girar em torno de debates fortemente marcados por questões de natureza epistemológica, teórica e ética.

COMUNIDADES TERAPÊUTICAS E HOSPITAIS-DIA

A comunidade terapêutica teve como pioneiro Maxwell Jones e outros, na Inglaterra na década de 1950, sendo vista como parte de uma revolução na psiquiatria com a passagem de uma abordagem individual para uma abordagem psiquiátrica social que acentua o envolvimento multipessoal, o uso de métodos grupais, a terapia de ambiente e a psiquiatria administrativa. A designação comunidade terapêutica se desenvolveu nesses ambientes hospitalares para descrever um lugar organizado como comunidade no qual se espera que todos contribuam para a criação de uma organização social dotada de propriedades de cura. A motivação geral da comunidade terapêutica de Jones era a da natureza terapêutica do ambiente total, e esta permaneceu como modelo viável para o tratamento de pacientes psiquiátricos em ambientes hospitalares na Inglaterra, em outras partes da Europa, e em menor grau nos Estados Unidos (De Leon, 2003).

No Brasil, a experiência das comunidades terapêuticas foi amplamente utilizada na virada da década de 1960 para 1970, se aproximando do movimento da Reforma Psiquiátrica pelo fato de também ter sido uma reação às estruturas tradicionais de aparato asilar psiquiátrico (Teixeira, 1993). Apesar do modelo das comunidades terapêuticas atualmente ser pouco utilizado, ele influenciou os modelos atuais de serviços substitutivos em assistência a saúde mental, entre eles o modelo de alguns Hospitais-Dia, como a instituição descrita neste trabalho.

O modelo dos Hospitais-Dia se insere na rede de serviços substitutivos de assistência em saúde mental, funcionando de acordo com os preceitos

da Reforma Psiquiátrica e do processo de desinstitucionalização e substituição do modelo asilar por serviços alternativos pautados num modelo biopsicossocial e interdisciplinar de cuidado ao doente mental. Baseados nos ideais do movimento da Comunidade Terapêutica acima citados, nos Hospitais-Dia valoriza-se o convívio cotidiano em grupos compostos por pacientes, profissionais, familiares e comunidade, dando-se especial ênfase ao vínculo e ao aprendizado com o outro enquanto fatores terapêuticos. São promovidas práticas de atendimento que têm como enfoque a reabilitação e reinserção psicossocial do indivíduo atendido, visando o resgate das suas potencialidades e recursos de modo a possibilitar que o mesmo assuma uma posição de sujeito ativo na construção e significação de sua própria história. Tais práticas são pautadas dentro de uma ética de cuidado e respeito ao indivíduo em sua singularidade e especificidade, e na busca de uma assistência que ocorra interligada ao contexto de vida no qual o mesmo está inserido.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO TRATAMENTO

Se lançarmos um breve olhar sobre a história de compreensão da doença mental, veremos que a necessidade de participação da família no tratamento nem sempre foi valorizada. Muitas vezes a família foi descrita como palco de conflitos intensos, assim sendo também responsabilizada pelo adoecimento de um dos seus membros. As descrições sobre famílias desestruturadas ou disfuncionais, de certa forma, corroboraram essa compreensão, levando os profissionais, em muitos momentos, a considerarem a família como uma obstrução à melhora do

paciente adoecido. Do mesmo modo, por muito tempo, a ausência de políticas alternativas de tratamento da doença mental levaram à reificação do modelo hospitalocêntrico de assistência, o que trouxe como consequência a segregação do doente e seu afastamento da família e da comunidade em que estava inserido. Nesse sentido, o discurso médico/psiquiátrico levou a responsabilidade do cuidado do doente aos centros especializados, afastando a família do processo de cuidado.

Com a reforma psiquiátrica, a responsabilidade pelo cuidado do doente mental foi novamente colocada na família, gerando debates tensos entre família e equipes de saúde – estaria a família preparada para cuidar? Não ficaria a família sobrecarregada com essa função, também sofrendo as consequências desse cuidado? Diferentes estudos foram desenvolvidos nessa direção, apontando a importância de se cuidar também do cuidador (Pereira & Pereira, 2003; Pegoraro & Caldana, 2006; Rosa, 2011).

Considerando os muitos significados que atravessam a relação entre família e doença mental, a inclusão da família no tratamento nem sempre é um processo simples, e nem sempre a equipe de saúde sabe ao certo como trabalhar essa inclusão. Como e quando a família deveria participar do tratamento? Qual o seu lugar? Como esse convite pode ser feito? Como a família se beneficia de uma assistência familiar?

Estando estas questões também presentes no cotidiano do nosso serviço, buscamos alguns recursos teóricos e técnicos alternativos, que nos permitissem trabalhar a participação da família numa perspectiva de escuta e acolhimento. Nesse sentido, passamos a refletir sobre esse campo discursivo tenso que ora constrói a família como responsável ora como

culpada do adoecimento, buscando, em nossa prática cotidiana, promover diálogos em que a família do portador de uma doença mental pudesse se sentir menos julgada, e mais acolhida, compreendida e cuidada (Seikkula, Alakare & Aaltonen 2007). Na construção dessa prática de inclusão e acolhimento, têm-nos sido particularmente úteis as contribuições do movimento construcionista social (Gergen, 1985, 1997) e, mais especificamente, os desenvolvimentos dessa perspectiva no campo da terapia familiar (Andersen, 1999; Anderson, 2009; White & Epston, 1990).

A INVESTIGAÇÃO CONSTRUCIONISTA SOCIAL E A PRÁTICA EM SAÚDE MENTAL

O construcionismo social pode ser compreendido como um movimento que surge a partir da problematização das formas mais empiricistas de se compreender a ciência e o processo de produção de conhecimento. Em Psicologia, a emergência desse movimento tem sido associada à publicação do texto “*O movimento construcionista social em Psicologia*”, de autoria de Kenneth Gergen (1985). Neste texto, o autor reúne algumas críticas que vinham sendo apontadas por outros autores acerca da ciência moderna e, a partir disso, apresenta os principais pressupostos de uma investigação construcionista social, com destaque: à afirmação do entrelaçamento entre realidade e discurso; ao foco nos processos de interação social; e à ênfase ao contexto sócio-histórico como circunscritor das possibilidades de significação.

De acordo com Gergen (1985), a investigação construcionista social se preocupa em compreender o modo pelo qual as pessoas constroem senti-

dos acerca de si mesmas e do mundo em que vivem em seus relacionamentos. Estes sentidos são construídos numa ação-conjunta (Shotter, 2000) de uso da linguagem. A linguagem, portanto, não apenas representa o mundo externo e objetivo, como o constrói de determinadas maneiras. Tais construções trazem consequências para os modos como as pessoas vivem e se relacionam.

Essa compreensão traz uma mudança radical em relação às perspectivas modernas em ciência. Ao invés da afirmação da realidade, a investigação construcionista social nos convida a pensar sobre as diferentes realidades que são construídas pelas pessoas em seus relacionamentos situados. Ao invés da neutralidade de um observador em relação ao mundo externo, a investigação construcionista sugere um sujeito ativo, que constrói e é construído pelo mundo ao seu redor, numa relação dialética (Vygotsky, 2005) e dialógica (Shotter, 2000). Ao invés de uma linguagem que representa o mundo exterior, a investigação construcionista chama a nossa atenção para os efeitos do uso da linguagem e seu papel performático (Wittgenstein, 1999) – uma linguagem-ação, que constrói diferentes versões de realidade e verdade. Ao invés da busca por essências, regularidades e princípios, a investigação construcionista convida à apreciação da diversidade, das irregularidades e da especificidade das verdades locais (Gergen, 1997).

Especificamente no campo da Psicologia, o movimento construcionista social estimula uma mudança importante em relação às perspectivas representacionistas ou cognitivistas, priorizando a investigação do modo como as pessoas, através de sua participação em práticas discursivas, constroem sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas. Ou seja, a perspectiva construcionista

social nos convida a investigar os *jogos de linguagem* (Wittgenstein, 1999) em que tais sentidos se fazem presentes e que tipo de realidades eles constroem à medida que são usados, sustentados e legitimados nas interações.

De modo sintético, podemos destacar, tal como apresentado por Guanaes (2006, p. 41), alguns aspectos como comuns à investigação construcionista social:

- a) a noção de *linguagem em uso*, isto é, da linguagem como prática social, construtora de mundo, de relações e de formas de vida. Por exemplo, podemos extrair dessa noção a compreensão de que em suas práticas discursivas as pessoas constroem a doença mental de diferentes maneiras, relacionando-se com “ela” de diferentes formas (Guanaes, 2006). Assim, ao invés de ser tomada como uma única “realidade”, afirmada por seus supostos aspectos essenciais e universais, buscamos compreender como a doença mental aparece nas práticas discursivas das pessoas de uma família, analisando suas implicações tanto para a abertura como para restrição de determinadas formas de vida e relacionamento.
- b) o foco relacional e não individual na análise da produção de sentidos, em que se destacam a noção de *ação-conjunta*, e a relação dos enunciados entre si, e deles com outras *vozes e discursos sociais*, presentes em uma conversa. Entendemos que a produção de sentidos sobre saúde e doença mental envolve um processo de *interanimação dialógica* (Bakhtin, 1997) – isto é, as relações construídas entre interlocutores e entre outros discursos sociais, a partir do qual uma determinada signifi-

cação emerge como uma verdade situada. Ao descrever o problema de uma pessoa da família como doença mental, as pessoas o fazem conjuntamente, respondendo a demandas da própria interação, e recorrendo a outras *vozes e discursos sociais* que se presentificam naquele momento interativo. Assim, geralmente estes diálogos são marcados pela polissemia das práticas discursivas (Spink & Medrado, 1999), com a convivência tensa de discursos até mesmo contraditórios sobre o mesmo tema.

- c) o foco no *momento interativo*, no qual as possibilidades de entendimento se constroem nos momentos ativos de uso corporificado da linguagem. Essa noção nos leva a valorizar o caráter local e situado das conversas desenvolvidas no contexto do tratamento. Diferentes cenários e interlocutores criam oportunidades para caracterizações únicas e particulares, não havendo uma conversa mais verdadeira do que outra acerca da doença mental e seus modos de tratamento, por exemplo.
- d) a importância do contexto social, histórico e cultural, que delimita as possibilidades de emergência de qualquer significação. Esta noção implica em se compreender a saúde e doença mental como uma construção social. Diferentes sentidos sobre doença mental foram construídos ao longo da história e são usados de modo intercambiável pelas pessoas em suas práticas discursivas. Qualquer processo de significação está marcado pelo contexto social, histórico e cultural que legitima algumas explicações enquanto exclui outras. No contexto de um hospital-dia, por exemplo, frequentemente são mais

valorizadas as práticas discursivas em que os determinantes biológicos e psicológicos/emocionais da doença são descritos, em detrimento, por exemplo, de um discurso religioso.

Estas proposições trazem consequências também para a compreensão dos processos de construção de si. Ao invés de focalizar a investigação de aspectos essenciais da constituição humana (valorizando-se discursos sobre personalidade, traços, caráter), os autores construcionistas focalizam de que modo o *self* emerge como uma possibilidade conversacional e retórica. Assim, a pergunta “o que uma pessoa é” não tem uma resposta única, correta ou verdadeira. Ao se descreverem, e serem descritas por outros de determinadas maneiras em uma conversa, as pessoas emergem como sendo pessoas de um determinado tipo, com um conjunto de características pessoais (Shotter, 1989).

No contexto da saúde mental, tais posturas convidam à ampliação de narrativas possíveis sobre aquilo que é descrito pela família como problema. Além do discurso da doença mental – que geralmente apresenta uma visão estática do doente, num tipo de construção identitária marcada pelo discurso do déficit (Gergen & McNamee, 2010) –, quais outras descrições de si podem ser úteis para uma família? Como podemos aproximar as visões, muitas vezes distintas, apresentadas pelo paciente, pela família e pela equipe profissional em relação ao problema apresentado? Quais as implicações (positivas ou negativas) do uso do discurso da doença mental em determinadas situações e, especialmente, no cotidiano de uma família? Quais as limitações e potencialidades dos significados que atribuímos aos acontecimentos ao nosso redor?

Como discute McNamee (1998), uma das grandes potencialidades do movimento construcionista está justamente em chamar a nossa atenção para o processo interativo, uma vez que este cria oportunidades para que surjam caracterizações particulares e a emergência de significados diversos.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Entendemos que as ênfases construcionistas na linguagem, no contexto sócio-histórico e no processo interativo permitem o reconhecimento e valorização de múltiplas descrições de si, que variam de acordo com o contexto e com as particularidades de cada interação. Para os autores construcionistas, os processos de construção de si constituem, em última instância, processos conversacionais, por meio dos quais determinadas versões de si são trazidas para a coordenação, sendo ativamente negociadas e transformadas na relação colaborativa entre as pessoas.

Com base nesta compreensão, temos buscado construir um programa de atendimento familiar que supere a lógica biomédica (centrada no discurso médico e na doença), fomentando a revisão constante por parte da equipe de seus conceitos e posicionamentos com vistas à construção de uma prática centrada no diálogo e na maior horizontalização das relações. Assim, em nossa prática, o construcionismo social passa a integrar o *setting* terapêutico como uma *opção discursiva* (McNamee, 2004a), que pode favorecer a investigação sobre que tipos de vida social são possibilitadas quando um modo de falar é empregado ao invés de outro.

Esse artigo tem como objetivo discutir desafios e potencialidades da construção de um programa de as-

sistência familiar em um Hospital-Dia Psiquiátrico, a partir das contribuições construcionistas sociais. Especificamente, este artigo busca: a) apresentar o Programa de Assistência Familiar (PROAF) que vem sendo desenvolvido no Hospital-Dia Psiquiátrico do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto; e b) refletir sobre como a adoção de algumas posturas construcionistas sociais tem favorecido o trabalho nesse programa.

O HOSPITAL-DIA PSIQUIÁTRICO (HD)

O Hospital-Dia Psiquiátrico aqui referido se caracteriza como uma instituição pública vinculada a um hospital universitário, que é o Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP. O Hospital-Dia (HD) se insere na rede pública de atendimento a saúde mental do município de Ribeirão Preto - SP, que compõem junto a outros 26 municípios da região a DRS-XIII (Diretório Regional de Saúde), numa rede que abarca aproximadamente um milhão de habitantes. O HD possui 16 vagas para pacientes psiquiátricos em regime de semi-internação, sendo que o paciente atendido permanece no hospital durante um período de aproximadamente oito horas diárias, de segunda a sexta-feira, retornando ao ambiente familiar nos horários restantes.

Deste modo é oferecida uma modalidade de atendimento alternativo ao modelo asilar caracterizado pela internação integral e afastamento do paciente de seu contexto de vida. Este modelo de atendimento, que se caracteriza por atendimento intensivo e multidisciplinar com ênfase nos aspectos psicossociais, é um dos mais indicados para a clientela atendida por

tal instituição, sendo esta composta por pacientes acometidos por graves sofrimentos psíquicos, em sua maioria com diagnósticos de transtornos psiquiátricos graves. Vale ressaltar que uma das peculiaridades de tal clientela é a forma como a doença mental, tanto pelo seu quadro sintomático quanto pelo discurso atrelado à mesma, que é caracterizado pela estigmatização e pela ênfase no déficit, favorece um marcado prejuízo na rede social e na inserção de tais indivíduos na sociedade (Gergen & Gergen, 2010, Gergen & McNamee, 2010).

Dentro dessa perspectiva, o HD tem como um de seus norteadores a inclusão do familiar no tratamento, buscando a construção de um vínculo terapêutico que potencialize o processo de mudança. O processo de inclusão dos familiares e atendimento dos mesmos vem ocorrendo desde a criação do HD, há aproximadamente cinquenta anos. No entanto, mais recentemente, o trabalho com as famílias vem sendo construído dentro de novos modelos e formas de se pensar e refletir sobre o atendimento e inclusão do familiar, marcando a origem do PROAF (Programa de Assistência Familiar). Esses novos modelos coincidem com a busca pela equipe profissional de outros recursos para o trabalho colaborativo junto às famílias e com a consequente aproximação das contribuições do movimento construcionista social em Psicologia.

O Programa de Assistência Familiar do Hospital-Dia (HD)

No HD o trabalho de inclusão da família no tratamento do portador de doença mental tem se dado em diferentes espaços, onde são oferecidas variadas modalidades de atendimento que compõem um programa

amplo, com a participação de todas as especialidades que constituem a equipe interdisciplinar desse serviço – constituída por médico psiquiatra, psicólogo, assistente social, terapeuta ocupacional, enfermeiro, auxiliares de enfermagem, educadora física e por estudantes, aprimorandos e residentes destas especialidades. Tais modalidades são:

- a) **grupo multifamiliar:** Realizado mensalmente, este grupo conta com a participação dos pacientes, tanto os que estão em regime de semi-internação no HD quanto àqueles que são acompanhados em pós-alta, e seus familiares, cuidadores ou pessoas que são eleitas pelo paciente como significativas em sua vida. Tal grupo tem como objetivo promover um espaço de diálogos e trocas, favorecendo o surgimento de novas descrições sobre a dinâmica familiar, que possam contribuir com novos posicionamentos e formas de se relacionar;
- b) **grupo de cuidadores:** Esse grupo ocorre semanalmente e tem como participantes apenas os familiares e cuidadores dos pacientes em semi-internação no HD ou em seguimento pós-alta. Visa oferecer suporte, orientação e apoio aos familiares e cuidadores, favorecendo o fortalecimento da rede social de apoio. Além disso, o grupo tenta promover um ambiente acolhedor em que a troca de experiências favoreça a expressão de angústias e sofrimentos, legitimando a experiência de cada um em relação ao sofrimento emocional;
- c) **visitas domiciliares:** Têm como objetivo a aproximação com o contexto social dos pacientes de modo mais abrangente, potencializando as condições de conhe-

cimento de seu cotidiano através da observação de aspectos que são particulares ao mesmo. Além disso, as visitas também favorecem a construção de vínculos com o paciente e a comunidade no qual o mesmo se insere, bem como a investigação e possíveis intervenções junto à sua rede social e ao seu cotidiano de vida;

- d) **reuniões familiares:** São espaços conversacionais constituídos por uma dupla de terapeutas, geralmente de especialidades distintas, o paciente em semi-internação no HD e as pessoas que ele descreve como sua família (pessoas para ele mais significativas e que se relacionam diretamente com o problema apresentado). Nesses espaços, buscamos pensar sobre os modos de comunicação dessa família, estimulando as diferentes possibilidades de descrição do processo de adoecimento mental. Os atendimentos são oferecidos utilizando o recurso da Equipe Reflexiva, tal como proposto por Andersen (1999), e adaptado às possibilidades físicas e de recursos humanos dessa instituição. Originalmente, a aproximação com as propostas construcionistas sociais aconteceu nesse cenário de prática, promovendo reflexões que agora têm sido, gradativamente, também transpostas para as outras modalidades de intervenção.

Vale ressaltar que uma das peculiaridades do HD é que este se caracteriza como um Hospital Universitário, vinculado a uma universidade pública. Portanto, o mesmo tem um compromisso com a capacitação de futuros profissionais em saúde mental. Dessa forma, uma das atividades fundamen-

tais de nosso trabalho é a instrumentalização dos profissionais, residentes, aprimorandos e estagiários no modelo de atendimento proposto, num processo de educação continuada que se dá concomitantemente à prática clínica (treinamento em serviço). Isso tem sido feito com a inserção, no cotidiano, de alguns espaços de aprendizagem e reflexão sobre a prática com famílias. As atividades desenvolvidas para aprimoramento teórico e técnico da equipe e dos estudantes são:

- a) **curso breve de Introdução à Terapia Familiar:** Ministrado por profissionais com experiência em terapia familiar, especialmente com as práticas descritas como construcionistas sociais nesse campo, este curso foi oferecido para toda a equipe de profissionais do HD, quinzenalmente, por um ano (2011). As atividades desse curso foram divididas em discussões teóricas e interlocuções clínicas (quando a equipe apresentava seu trabalho com famílias e podia refletir sobre as práticas desenvolvidas);
- b) **reuniões de discussão de famílias:** Estas reuniões acontecem em dois momentos semanais com a participação de toda a equipe, sendo que um desses momentos conta com a presença de uma docente do Departamento de Psicologia da USP - Ribeirão Preto, especialista em terapia familiar e primeira autora deste artigo. Nessas reuniões, são discutidos os casos atendidos pela equipe nas reuniões familiares;
- c) **discussões de textos:** São reuniões abertas para toda a equipe, em que são discutidos textos sobre temas pertinentes a proposta de atendimento, como Construcionismo Social, Terapia Familiar e Processos Reflexivos.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO TRABALHO COM FAMÍLIAS EM SAÚDE MENTAL

O trabalho que estamos desenvolvendo com famílias no HD tem dado oportunidade para muitas aprendizagens e reflexões. Trata-se de um trabalho desenvolvido a muitas mãos, incluindo diferentes disciplinas, especialidades, histórias, desejos e projetos pessoais. Esse forte investimento da equipe nesse trabalho já faz desta uma prática diferenciada, tecida cotidianamente por seus participantes e cuidada carinhosamente em cada gesto de respeito e valorização de nossas diferenças nos espaços institucionais.

Nesse momento de nosso texto, compartilhamos com os leitores alguns aspectos que significamos como potencialidades e desafios de nosso trabalho. A distinção entre desafios e potencialidades não se faz, felizmente, de modo simples e objetivo. Na maior parte das vezes, fazem parte de nossos desafios as maiores potencialidades de nosso trabalho, o que torna este um fazer complexo e plural. Via de regra, entendemos que a grande potencialidade e, ao mesmo tempo, o maior desafio de nosso trabalho, se dá justamente pela incorporação do discurso construcionista como uma *opção discursiva* em nosso trabalho com famílias – aspecto que desenvolveremos detalhadamente a seguir.

A revisão do lugar hierárquico do profissional de saúde mental

O discurso construcionista social convida o profissional de saúde mental a assumir novas posturas em relação ao paciente, posturas estas marcadas pela escuta e busca da compreensão de como os significados sobre o mundo e as pessoas são construídos nas relações – das quais o profissional de

saúde mental também participa. Essas posturas são um tanto estranhas à formação tradicional do profissional de saúde, fortemente inspirada pelo modelo biomédico e pela lógica da ciência moderna (Barros, 2002). Nesse modelo, o profissional é visto como o especialista, dono de um saber teórico e técnico especializado, colocando-se numa posição de distanciamento em relação ao doente para melhor compreender seu problema/doença. No modelo médico/clínico tradicional, a distância entre profissional de saúde e paciente é considerada um recurso importante para se garantir a neutralidade e uma visão mais realista e objetiva do problema investigado, e a ocupação de um lugar hierarquicamente superior é legitimada socialmente pelo domínio do conhecimento teórico e técnico especializado.

No discurso construcionista social, ao contrário, essa neutralidade do profissional de saúde é questionada pela própria compreensão de como se dá o processo de produção de sentidos. O sentido é visto como uma ação-conjunta, da qual participam igualmente as pessoas envolvidas em uma interação social. Reconhecemos que, em nossa cultura, determinados discursos sociais conferem ao profissional de saúde um poder maior do que aos pacientes, aspecto este que muito frequentemente se repete em nosso cotidiano nos gêneros de fala e repertórios trazidos por essa interação. Ainda assim, admitimos que cada momento interativo é único e permite a abertura a diversos significados e posicionamentos.

Ao problematizarmos o lugar hierárquico do profissional de saúde em relação à família atendida, intencionamos promover novas posições para esse relacionamento, bem como modos de explicação alternativos sobre

as pessoas e seus problemas. Convidamos as pessoas a adotarem uma postura de curiosidade (Cecchin, 1998) para investigar outros modos de explicação possíveis, ao invés de apresentarem muito rapidamente o discurso psiquiátrico ou psicológico tradicional como única alternativa. Valorizamos estes discursos como uma possibilidade, ao invés de desprezar sua importância como campo de conhecimento, mas ao mesmo tempo convidamos os profissionais de saúde a analisarem a sua utilidade situada. Assim, profissionais e familiares podem se perceber como parceiros de diálogo, envolvidos num mesmo processo de produção de sentidos de problema e mudança.

Nesse sentido, destacamos a importância dos espaços de reunião da equipe para discussão dos casos atendidos, espaços esses que promovem a troca de diferentes experiências e perspectivas, favorecendo a construção de um diálogo aberto e produtor de novas descrições e narrativas possíveis, permitindo novos posicionamentos e ações na prática cotidiana da equipe.

Este aspecto da revisão do papel hierárquico do profissional pode ser entendido como um convite ao estabelecimento de relações colaborativas e marcadas pela horizontalidade. Podemos ilustrar esse aspecto pelo atendimento familiar realizado com um paciente em semi-internação com diagnóstico de esquizofrenia, e sua mãe, que era voluntária numa associação sem fins lucrativos de apoio ao paciente psicótico. Essa mãe tinha um grande conhecimento a respeito dos aspectos psiquiátricos da doença de seu filho, e, durante os atendimentos, buscava assumir uma postura de profissional especialista da saúde, com indicações e orientações a respeito do tratamento do seu filho e do funcionamento da instituição, parecendo se

afastar do papel de familiar acompanhante de um paciente em sofrimento mental. Tal postura gerava um grande incômodo nos terapeutas e no restante da equipe, já que, em muitos momentos, a postura dessa mãe era descrita como uma forma de desafiar e questionar o conhecimento técnico dos profissionais que ali estavam atuando. Após refletir em diversas discussões de equipe a respeito desse atendimento, a equipe começou a se questionar sobre como deveria ser difícil para essa mãe assumir tantas responsabilidades no tratamento de seu filho, assumindo o papel de mãe e profissional ao mesmo tempo. Após essa reflexão, em uma reunião familiar, foi perguntado a essa mãe se ela não se sentia sobrecarregada em tomar conta de tanta coisa a respeito do tratamento do seu filho, e se ela não gostaria de dividir parte dessa responsabilidade com a equipe. De maneira emocionada, essa mãe pareceu entender essa fala dos terapeutas como um convite a uma prática de colaboração e apoio mútuos, e, nos atendimentos seguintes, a relação entre os profissionais e essa mãe foi sendo ampliada de forma a buscar sair de uma postura de “disputa” pela prerrogativa de quem direcionaria o tratamento, para uma postura de humildade e escuta aberta de ambos os lados.

A valorização e o respeito pelo discurso do paciente e de sua família

Abandonar o discurso do profissional especialista (Anderson, 2009) implica também reconhecer as muitas formas de se compreender as pessoas, seus dilemas e o mundo que as cercam. Assim, torna-se central nesse processo valorizar o discurso apresentado pelo paciente e por sua família, reconhecendo suas nuances e suas implicações para os relacionamentos construídos

com a própria família e também com o serviço de saúde.

Exemplificamos essa noção com o relato breve de um dos atendimentos realizados em nosso serviço. Uma paciente que estava fazendo acompanhamento em semi-internação devido a uma depressão comentou em diversos contextos do tratamento sobre seu desejo e intenção de morrer. Considerando a chegada do fim de semana, a médica residente entendeu que a paciente vivenciava uma situação importante de risco de vida, e pediu sua internação integral. Assim, a paciente foi internada no setor de psiquiatria de um Hospital Geral. No entanto, nesse setor, havia outros pacientes internados, que foram considerados pela paciente e por sua família como “mais graves” e, por isso, colocariam a paciente em risco. Uma semana após esse acontecimento, a paciente recebeu alta e continuou seu tratamento em semi-internação no HD. Sua família compareceu para uma reunião familiar, mas havia, nesse momento, um forte ressentimento da família e da paciente com a equipe profissional. A paciente, principalmente, assumia uma postura bastante agressiva com a médica residente, julgando que esta a havia internado desnecessariamente. A intervenção da equipe reflexiva trouxe novas direções para esse diálogo, questionando, entre outros aspectos, o que significava risco para cada pessoa presente naquela conversa. Esta parecia uma palavra importante, que vinha sendo usada de diferentes modos nesse diálogo. Em resposta ao questionamento da equipe, o irmão da paciente disse que, ao encontrar a irmã internada em uma unidade mista (pacientes de ambos os sexos), imaginou que a irmã estava em risco por conviver com pacientes de outro sexo. Descreveu-se como membro de uma família oriental e reservada, revelando

ter se sentido incomodado por ver a irmã sendo exposta àquela situação. A mãe da paciente respondeu que risco remetia às inúmeras situações em que tentava se aproximar da filha, revelando se sentir insegura de como seria por ela recebida. Assim, revelou seu temor de estar em risco pela agressividade que a filha demonstrava em determinados momentos. Já a paciente disse que se percebia muito diferente dos demais pacientes internados, e assim, ao ser internada, se viu exposta a uma situação de risco. Por fim, a médica residente pôde dizer o quanto se viu preocupada com a paciente, temendo que ela colocasse em risco sua própria vida. Nesse caso, a conversa sobre as diferentes maneiras de se entender “risco” permitiu a ampliação dos diálogos desenvolvidos, potencializando reflexões acerca das diferentes maneiras de cuidar do outro e favorecendo a manifestação dos muitos sentimentos envolvidos na situação.

Em nosso cotidiano, assumir uma postura de valorização e respeito pelo discurso dos pacientes e seus familiares têm nos levado a considerar cada histórica como única, a reconhecer as especificidades culturais da vida em família e a investir na construção de uma prática colaborativa e responsável. Valorizamos, assim, o diálogo como a forma de encontrarmos as soluções para os desafios que o convívio com o sofrimento emocional traz para o paciente, para sua família e para nós como profissionais de saúde.

Reflexões sobre o discurso da doença mental e suas implicações

A “loucura” já apareceu descrita de diferentes modos ao longo das épocas (Pessotti, 1994). Com o advento do modelo médico psiquiátrico, o discurso da doença mental tem sido cada

vez mais utilizado em nossa sociedade como forma de explicar comportamentos humanos considerados desviantes da normalidade. São muitas as críticas a esse modelo (Gergen & McNamee, 2010) e a problemas de diagnósticos específicos (ver, por exemplo, discussão feita por Caliman [2009] acerca do diagnóstico de TDAH). No entanto, não objetivamos entrar nessa arena de discussão. Com base nas contribuições do construcionismo social, entendemos que o discurso sobre a doença mental é uma produção cultural, tendo, portanto, uma validade situada que, assim como qualquer outro discurso em ciência, traz implicações para o modo como as pessoas coordenam suas vidas e seus relacionamentos.

Consideramos que o discurso da doença mental se sustenta, epistemologicamente, numa tradição individualista, comprometida com a busca por um discurso único de verdade e por uma descrição objetiva da realidade. Em função dessa tradição, as formulações diagnósticas em doença mental buscam explicar o fenômeno da doença mental em função de sua etiologia (geralmente apontada como plural, em função de seus determinantes biológicos, psicológicos e sociais), de seus principais sinais e sintomas, seus modos de tratamento e prognóstico. Concordamos com outros autores que, por sustentar uma análise ancorada numa tradição cultural de avaliação individual, o uso desse discurso pode reforçar a valorização do déficit, gerando práticas de estereotipação, julgamento, culpabilidade e responsabilização individual (Gergen & McNamee, 2010), aspecto que pode ser fortemente limitante em processos psicoterápicos. Por outro lado, entendemos que esse discurso também pode ser avaliado positivamente se considerado de dentro da tradição em que é construído, visto

em função dos avanços técnicos e tecnológicos que pode possibilitar.

Assumindo as contribuições do construcionismo social, entendemos que participamos de um contexto que favorece práticas discursivas especialmente organizadas em torno do discurso da doença mental. Participamos de um contexto de tratamento, numa instituição tradicional, reconhecida pelo saber médico e psicológico especializado acerca desses termos. Portanto, é esperado que o sentido da doença mental como fato médico atravesse os diálogos que travamos com os pacientes, orientando nossa trajetória em muitos momentos. Assim, não desejamos negar a centralidade desse discurso na organização do programa de assistência à família que desenvolvemos. Porém, não assumimos que o discurso da doença mental é a única possibilidade discursiva que se apresenta para uma família e para um paciente na tentativa de significar os seus problemas, o que nos permite, em nossa prática, refletir junto a nossa equipe e aos pacientes sobre os efeitos do uso desse discurso nas interações de que participamos.

Um recurso importante que nos é oferecido pelo discurso construcionista social é a compreensão da linguagem em seu caráter performático. Ao descrevermos o mundo e as pessoas de determinados modos, construímos determinadas realidades. Percebemos que as palavras não têm um sentido em si mesmas. É seu contexto de uso que garante o seu significado. Assim, observamos, em nossa prática cotidiana, que o discurso da doença mental pode ser usado de diferentes modos pelos profissionais, pela família e pelos pacientes. Muitas vezes, o uso do discurso da doença mental permite ao paciente e a sua família uma experiência de libertação. Por exemplo, não é

incomum, em nossos grupos, os pacientes referirem o quanto foi importante conhecerem o diagnóstico dado por um médico – aspecto que lhes permitiu atribuir um significado para um sofrimento que antes não podia ter um nome. Dar um nome ao que vivenciavam e vislumbrar um tratamento, para alguns, restitui a esperança de ter mais saúde, resgatando perdas associadas à vivência da doença. Para outras pessoas, o diagnóstico psiquiátrico é visto como uma “camisa de força”, prendendo a pessoa numa visão estática de si mesma, permitindo poucas possibilidades para que novas narrativas de si, mais ricas em potencialidades, sejam fomentadas no diálogo. A pessoa passa a ser vista apenas em função da doença e suas decorrentes limitações. Ou ainda, a doença passa a ser usada como explicação para todas as dificuldades vividas pela pessoa em seu cotidiano, tornando também a família e os profissionais de saúde fortemente impotentes frente a ela.

Em uma instituição de semi-internação psiquiátrica reconhecida e valorizada como o HD, não assumir o discurso da doença mental como Verdade (Gergen & Gergen, 2010) e manter-se aberto às construções de sentido feitas conjuntamente com a família têm sido um caminho que se mostra, ao mesmo tempo, potente e desafiador.

Para ilustrar esse ponto, nos remetemos ao caso de uma paciente e seu marido, atendidos no HD em terapia de casal. A paciente em semi-internação tinha recebido o diagnóstico de um Transtorno Depressivo comórbido a um Transtorno de Personalidade Emocionalmente Instável. O pedido inicial da paciente para o atendimento em casal foi para que a dupla de terapeutas explicasse ao seu marido que a doença tinha como um de seus sintomas a diminuição da libido, e tal sin-

toma estava correlacionado à principal queixa de seu marido, que era a falta de relações sexuais entre o casal. Durante o atendimento, os terapeutas buscaram adotar uma postura de curiosidade e abertura a novas possibilidades narrativas, evitando assumir o papel de especialistas e detentores de um saber “superior” (discurso médico/psiquiátrico), papel esse que os terapeutas eram “convidados” a assumir principalmente pelos pedidos e queixas da paciente, que tinha um discurso marcado pela descrição da doença e de seus sintomas. Esse posicionamento permitiu que durante os atendimentos a paciente e seu marido concluíssem que as questões do casal iam além da doença e que a falta de relações sexuais entre o casal parecia estar muito mais vinculada a histórias passadas do mesmo (por exemplo, história de traição), e como as mesmas eram significadas no presente por ambos, do que a um sintoma da doença (diminuição da libido). Nesse sentido o discurso da doença, para esse casal, parecia manter a distância entre ambos e evitar a reflexão sobre aspectos delicados de seu histórico como casal.

O convívio com múltiplas teorias e disciplinas

Como referimos anteriormente, nossa prática é marcada pela interação de profissionais de diversas especialidades, familiarizados com diferentes teorias em psicologia. Em nossa prática, buscamos valorizar essas diferenças, aprendendo a conviver com a tensão discursiva (Steward & Zediger, 2002), que surge da convivência de diferentes modos de compreender a realidade, e, no caso específico do trabalho desenvolvido, de diferentes modos de se pensar família, saúde e doença mental.

Particularmente útil para esse trabalho é a compreensão proposta por McNamee (2004b) das diferentes teorias como *opções discursivas*. Ao invés de adentrarmos a arena de disputas entre as teorias psicológicas, na busca por encontrar um purismo teórico-técnico supostamente possível no campo das contribuições construcionistas no contexto clínico, buscamos acolher as diferentes formas de compreensão que os profissionais de saúde trazem para o diálogo, refletindo sobre as hipóteses que as sustentam e aberturas que estas trazem para a conversação. Geralmente, incentivamos a transformação destas hipóteses em questionamentos, buscando garantir maior coerência com a manutenção de uma postura mais horizontal com as famílias que atendemos e a valorização da participação da família na legitimação dos recursos que nós, como equipe, trazemos para o atendimento.

Um exemplo pode ilustrar o modo como acolhemos as diferentes teorias explicativas em nosso cotidiano. Atendemos por cerca de quatro meses um casal nas reuniões familiares. A mulher estava em semi-internação e seu marido a acompanhava com assiduidade e frequência nos atendimentos. Nas reuniões familiares, a equipe era especialmente tocada pela cumplicidade entre os dois. Apesar disso, não era incomum questionamentos quanto a essa relação – ao lado do marido, a paciente aparecia especialmente infantilizada, regredida, o que fazia aparecer muitas dúvidas quanto à sua satisfação com esse relacionamento. Certa vez, um médico residente comentou sobre seu desconforto com a situação – segundo ele, o marido usava demasiadamente o mecanismo defensivo da racionalização (teoria psicanalítica) para lidar com o sofrimento da esposa. Essa era

uma percepção apoiada por diferentes pessoas da equipe. Ao invés de abandonarmos essa explicação por entendermos que esta não fazia parte de nosso vocabulário explicativo, buscamos refletir sobre vantagens e desvantagens de se assumir essa descrição em nossa interação com esse casal. Percebemos que, de certo modo, nomear como racionalização o comportamento desse marido parecia desvalorizar todo o esforço que ele parecia fazer, no momento, para participar do tratamento da esposa de maneira colaborativa. Como ele era o único cuidador, o que nomeávamos como racionalização, para ele, parecia um recurso importante para assumir uma postura de apoio e encorajamento, da esposa e de si mesmo para dar conta da situação que vivenciavam. Ao mesmo tempo, esta descrição nos convidava a pensar aspectos que até então não haviam sido explorados no atendimento. Estaria esse marido sobrecarregado? Poderia ele confiar no espaço de reunião familiar para também compartilhar de suas dores? Esta era uma questão frequentemente trazida pela esposa, que se queixava de que o marido não conversara sobre seu cotidiano com ela. Ele, por sua vez, dizia que não falava de seus problemas porque era ela quem precisava de cuidado no momento. No percurso que trilhamos com este casal, pudemos usar o sentido de “racionalização” não como uma interpretação da realidade daquele casal, mas como um recurso para explorarmos outros modos de incluir esse marido no atendimento. Assim, caminhamos no sentido de mostrar o quanto parecia importante para a esposa conhecer do seu cotidiano, aspecto que também a fortalecia para buscar sua melhora. Em muitos de nossos atendimentos, o marido pôde contar sobre seus pro-

blemas no trabalho e das maneiras como ele lidava com sua ansiedade. Ao perceber as dificuldades do marido, a esposa também pôde encontrar para si novas posições, e a equipe pôde conhecer muitos dos recursos usados por este casal em seu cotidiano para construção de uma relação sólida e companheira.

A atuação em equipe reflexiva

O trabalho com a equipe reflexiva tem se constituído, em nossa prática, um recurso formidável, permitindo uma exploração mais sensível e plural acerca das vivências da família, bem como dos próprios recursos da equipe para o trabalho em saúde mental. Ao mesmo tempo, temos nos deparado constantemente com um desafio, que diz respeito à superação das expectativas, socialmente construídas, acerca do lugar de “observação”. Mesmo após explicarmos e discutirmos os pressupostos construcionistas sociais (Gergen, 1997) e os norteadores do trabalho com processos reflexivos (Andersen, 1999), colocando-os como uma perspectiva que busca abandonar a retórica da verdade em prol da valorização e apreciação da diversidade, o receio de uma avaliação e julgamento ainda se faz presente, tanto por parte dos profissionais (sobretudo médicos residentes, aprimorandos e estagiários) como dos pacientes.

Este receio aparece de muitas formas em nosso cotidiano. No caso dos profissionais é comum que, ao experimentarem o trabalho da equipe pela primeira vez, demonstrem esse estranhamento, mostrando-se mais tímidos e receosos de serem avaliados por sua atuação como terapeutas. Em alguns casos, acontecem pedidos ou mesmo negociações prévias com a família para que não haja o trabalho da equipe.

Geralmente, acolhemos esses sentimentos, respeitamos a vontade desses profissionais, mas reforçamos a importância de abandonarmos essa tradição que nos faz sentir avaliados e julgados por nosso desempenho individual. Na maior parte das vezes, essa impressão acaba sendo alcançada ao longo do processo, quando todos compreendem esse modo de trabalhar e passam a ver a equipe não como uma ameaça, mas como um recurso que contribui tanto com a família atendida como com a própria equipe. Com alguns grupos, passa a haver até mesmo um forte entusiasmo com o uso desse recurso, havendo pedidos explícitos por terem a equipe como parte dos atendimentos. Podemos entender esse processo de aceitação da equipe reflexiva como um convite a um olhar para o processo psicoterápico voltado para as possibilidades da construção coletiva do mesmo, e não focado no desempenho individual de cada participante.

Da parte dos pacientes, observamos que, a despeito do caráter investigativo, apreciativo, alusivo e valorativo dos comentários da equipe reflexiva, eles também trazem uma compreensão que, de certo modo, retrata o discurso individualista e a visão médica tradicional. Nesse sentido, sentem-se também observados, mas de uma maneira diferente e especial. Não raro, fazem referências à “junta médica” ali presente e sentem-se agradecidos por serem cuidados por tantas pessoas, interessadas em explicar e compreender o problema que os levaram ao HD.

Em ambas as situações, percebemos o quanto nossa prática é perpassada pelo ideário moderno, que faz com que, ainda quando pensada com base em pressupostos construcionista ou pós-modernos, seja ainda avaliada com base em um discurso individualista (Grandesso, 2000).

CONSIDERAÇÕES

Apresentar o modo como vimos desenvolvendo nosso trabalho no HD, dividindo com nossos leitores aquilo que significamos como desafios e potencialidades de nossa prática, nos oferece também a oportunidade de refletir sobre o processo de construção desse fazer, valorizando o caminho percorrido e vislumbrando desdobramentos possíveis.

Entendemos que nossa possibilidade de trabalho no HD só foi possível pela adoção do construcionismo social como uma opção discursiva (McNamee, 2004a, 2004b), assim nos permitindo entrar em diálogo com outras perspectivas teóricas e modos de compreender o processo de saúde e adoecimento mental. Não assumimos em nenhum momento uma perspectiva persuasiva, que nos levaria a afirmar nossa postura como melhor do que qualquer outra defendida no serviço. Ao contrário, buscamos somar esforços para a construção de um fazer conjunto e colaborativo, valorizando diferenças e reconhecendo recursos.

Entendemos também que investir num processo de transformação pela prática – ou seja, num processo de ensinar construcionismo fazendo construcionismo e de ensinar o trabalho com famílias trabalhando com famílias – tem demonstrado grande potencial, pois os estudantes (residentes, estagiários e aprimorandos) exercem a prática concomitantemente (e às vezes até mesmo antes) a aprenderem seus pressupostos. Isso desperta a curiosidade pela diferença antes de convidar às críticas teóricas comuns a esse campo (Gergen, 1997).

Por fim, entendemos que o trabalho em saúde mental é complexo, marcado pela tensionalidade comum ao diálogo nesse campo – tanto entre

profissionais, como com os pacientes e suas famílias. Assim, levamos como postura para o trabalho em equipe e para o nosso trabalho com famílias a intenção de marcar nossas posições, ao mesmo tempo em que deixamos os outros acontecerem para nós (Steward & Zediger, 2002). Permitimos assim um fazer que busca o diálogo e a colaboração, reconhecendo que, nesse campo marcado por desafios e complexidades, o fazer conjunto aumenta a nossa capacidade de ajudar a pessoa em sofrimento. Nesse caminho, desafios e potencialidades se cruzam, fazendo deste um trabalho instigante e provocador.

REFERÊNCIAS

- Andersen, T.** (1999). *Processos reflexivos*. (R.M. Bergallo, Trad.). Rio de Janeiro: Instituto Noos / ITF.
- Anderson, H.** (2009). *Conversação, linguagem e possibilidades*. (M.G. Armando, Trad.). Rio de Janeiro: Roca.
- Bakhtin, M.M.** (1997). *Marxismo e filosofia da linguagem* (8ª ed.). (M. Lahud & Y. F. Vieira, Trad.). São Paulo: Hucitec.
- Barros, J.A.C.** (2002). Pensando o processo saúde doença: a que responde o modelo biomédico?. *Saúde soc.*, 11 (1), 67-84.
- Bezerra, B., Jr.** (2007). Desafios da reforma psiquiátrica no Brasil. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, 17 (2), 243-250.
- Caliman, L.V.** (2009). A constituição sócio-histórica do “fato TDAH”. *Psicologia e Sociedade*, 21 (1), 135-144.
- Cecchin, G.** (1998). Construindo possibilidades terapêuticas. In: S. McNamee & K. Gergen (Orgs). *A terapia como construção social*. (C.O. Dornelles, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- De Leon, G.** (2003). *A Comunidade Terapêutica: teoria, modelo e método*. (C. A. Bárbaro, Trad.). São Paulo: Edições Loyola.
- Delgado, P.G.** (1992). *As razões da tutela: psiquiatria, justiça e cidadania do louco no Brasil*. Rio de Janeiro: Te Corá Editora.
- Gergen, K.J.** (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Gergen, K. J.** (1997). *Realities and relationships: soundings in social construction*. (2nd ed.) Cambridge: Harvard University Press.
- Gergen, K.J., & Gergen, M.** (2010). *Construcionismo social: um convite ao diálogo*. Rio de Janeiro: Instituto Noos.
- Gergen, K.J., & McNamee, S.** (2010). *Do discurso sobre a desordem ao diálogo transformador*. (A. Sampaio, Trad.). *Nova Perspectiva Sistêmica*, 38, 47-62.
- Grandesso, M.** (2000). *Sobre a reconstrução do significado: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Guanaes, C.** (2006). *A construção da mudança em terapia de grupo: um enfoque construcionista social*. São Paulo: Vetor.
- McNamee, S.** (1998). A reconstrução da identidade: a construção comum da crise. In: S. McNamee & K. Gergen (Orgs). *A terapia como construção social*. (C.O. Dornelles, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- McNamee, S.** (2004a). *Social construction as practical theory: lessons for practice and reflection in psychotherapy*. In: D. Pare & G. Larner (Eds.). *Collaborative practice in psychology and therapy*. New York: Haworth.

- McNamee, S.** (2004b). Promiscuity in the practice of family therapy. *Journal of Family Therapy*, 26, 224–244.
- McNamee, S., & Gergen, K.** (1998). *A terapia como construção social*. (C.O. Dornelles, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ministério da Saúde do Brasil.** (2005). *Reforma Psiquiátrica e Política de Saúde Mental no Brasil – Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas*. Brasília, 07 a 10 de novembro de 2005.
- Pessotti, I.** (1994). *A loucura e as épocas*. São Paulo: Editora 34.
- Pegoraro, R.F., & Caldana, R.H.L.** (2006). Sobrecarga de familiares de usuários de um Centro de Atenção Psicossocial. *Psicol. estud.*, 11(3), 569-577.
- Pereira, M.A.O., & Pereira, A., Jr.** (2003). Transtorno mental: dificuldades enfrentadas pela família. *Rev Esc Enferm USP*, 37(4), 92-100.
- Rosa, L.** (2011). Transtorno mental e o cuidado na família. São Paulo: Cortez.
- Seikulla, J., Alakare, B., & Aaltonen, J.** (2007). Diálogos abertos em psicose, parte 1: introdução e relato de caso. *Nova perspectiva sistêmica*, 27, 20-36.
- Shotter, J.** (1989). Social accountability and the social construction of 'you'. In: J. Shotter & K.J. Gergen (Eds.). *Texts of identity*. London: Sage.
- Shotter, J.** (2000). Conversational realities: constructing life through language. In: *Inquiries in social construction*. London: Sage.
- Spink, M.J.P., & Medrado, B.** (1999). Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: M.J. Spink (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez.
- Stewart, J., & Zediker, K.** (2002). Dialogue as tensional, ethical practice. *Southern Communication Journal*, 65(2/3), 224-242.
- Teixeira, M.O.L.** (1993). *O cristal de várias faces: a psicanálise, o campo de saber psiquiátrico e o modelo das comunidades terapêuticas*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Vygotsky, L.S.** (2005). *Pensamento e linguagem*. (3ª ed). São Paulo: Martins Fontes.
- White, M., & Epston, D.** (1990). *Medios narrativos para fines terapêuticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Wittgenstein, L.** (1999). *Investigações filosóficas*. (Coleção Os Pensadores). (J.C. Bruni, Trad.). São Paulo: Nova Cultural.

TRÊS SABERES A SERVIÇO DAS FAMÍLIAS: UMA DISCUSSÃO SOBRE A SUPERVISÃO DAS EQUIPES DOS CENTROS DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

THREE KNOWLEDGES AT FAMILIES SERVICE: A DISCOURSE ON SUPERVISION OF TEAM OF SOCIAL ASSISTANCE REFERENCE CENTRE

RESUMO: Este texto pretende discutir a prática de supervisão de equipes multidisciplinares que, entre outros serviços, realizam trabalho social com famílias. A discussão terá por base o trabalho desenvolvido junto às equipes dos Centros de Referência de Assistência Social do município de Jundiaí. Esta supervisão vem sendo realizada desde 2009 e, em nossa opinião, já acumula certa experiência que pode ser útil para o debate e a prática deste tipo de atividade. Essa prática traz duas novidades: O encontro de três saberes ou disciplinas, a saber, Terapia Familiar, Serviço Social e Economia — em olhares complementares. A segunda novidade tem sido a construção coletiva de uma metodologia de trabalho a partir de uma política pública no contexto do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

PALAVRAS-CHAVE: supervisão, família, política pública, acompanhamento de trabalhadores sociais.

ABSTRACT: This paper discusses the practice of supervision of multidisciplinary teams that, among other services, carry out social work with families. The discussion will be based on the activities conducted with the crew of the Reference Centers of Social Welfare of the city of Jundiaí. A supervision activity is being conducted since 2009 and, in our opinion, has already accumulated some experience that may be useful to the debate and execution of this type of activity. This practice brings two news: The combination of three knowledge, namely Family Therapy, Social Work and the Economy - in complementary views. The second innovation has been the collective construction of a working methodology from a public policy in the context of the SUAS.

KEYWORDS: supervision, family, public policy, accompaniment of social workers.

CRISTIANA P. G. PEREIRA

*Psicóloga formada pela USP, Terapeuta de casal, família e comunidade formada pela PUC-SP, membro da equipe de Coordenação do Instituto de Terapia Familiar de São Paulo- ITFSP.
e-mail: crispgp@uol.com.br*

RODRIGO P. S. COELHO

Economista formado pela UERJ, mestre e doutorando em Economia Social do Trabalho pela UNICAMP, Pesquisador do NEPP/ UNICAMP.

REGINA MARIA HIRATA

Assistente social formada pela PUC-Campinas, Mestre em Economia Social e do Trabalho pela UNICAMP, Pesquisadora do NEPP/UNICAMP.

Este texto pretende discutir a prática de supervisão de equipes multidisciplinares que trabalham nos Centros de Referência de Assistência Social do município de Jundiaí, que, entre outros serviços, realizam trabalho social com famílias. Essa supervisão vem sendo realizada desde 2009 e, em nossa opinião, já acumula certa experiência que pode ser útil para o debate e a prática desse tipo de atividade.

O texto está estruturado em seis seções. Na primeira seção discutimos o contexto mais amplo onde se dá este serviço: um contexto de mudança na forma como a política de assistência social se organiza no nível nacional. Em seguida conceituamos os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), definidos como a “porta de entrada” para a política de assistência social e o *locus* de atuação das equipes que são supervisionadas nesta experiência. Na terceira seção apresentamos rapidamente os CRAS de Jundiaí e suas equipes. Em seguida discutimos diretrizes e as formas idealizadas de atuação da supervisão. Na penúltima seção apresentamos alguns exemplos para dar maior visibilidade aos aspectos discutidos

Recebido em 17/04/2012.

Aprovado em 10/05/2012.

até aqui. Algumas considerações sobre o trabalho de supervisão de equipes fecham este texto.

1. O CONTEXTO AMPLO: UMA NOVA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

Uma nova fase da política de assistência social começou a ser desenhada em dezembro de 2003, quando houve a IV Conferência Nacional de Assistência Social. O tema principal foi “*Assistência Social como Política de Inclusão: uma Nova Agenda para a Cidadania*”. Além do tema principal, a Conferência comemorava os 10 anos da promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).

O resultado mais concreto da Conferência foi a elaboração de uma nova Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004) e a edição de uma Norma Operacional Básica que instituiu o Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS, 2005). Essas normas estabelecem um novo perfil de atuação para uma política radicalmente diferente do que vinha sendo historicamente praticado.

Desde os anos 30 do século XX, a assistência social configurou-se como uma área de intervenção estatal. A criação do Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS), em 1938, e da Lei Brasileira de Assistência (LBA), em 1942, são os marcos iniciais de política social. Até essa data existiam ações de assistência social, porém não como uma política pública de responsabilidade do Estado. As ações caritativas eram comandadas pela Igreja ou por senhoras da sociedade, mesmo que eventualmente contassem com recursos e subvenções estatais.

Entre os anos 1930 e 2003, a assistência social caracterizou-se por ações emergenciais, pontuais, des-

contínuas e muitas vezes insuficientes. Não havia clareza sobre qual seria a forma mais adequada de atuação da assistência social. Pereira (1996) chega a afirmar que a situação da assistência social era distinta das demais políticas sociais por ser “*genérica na atenção e específica nos destinatários, ao contrário das demais políticas socioeconômicas setoriais, que são genéricas nos destinatários e especializadas na atenção*”. Em outras palavras, a professora Pereira afirma que a política anterior ao SUAS era vinculada a uma população específica (pobres) e não a uma problemática, um serviço ou uma proposta.

Essas características facilitaram o uso clientelista da política. Assistência Social e Assistencialismo eram vistos quase como sinônimos. Também a associação entre a Política de Assistência Social e ações de caridade foi muito forte à época.

A partir da implantação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) essa situação começa a se modificar. Um conjunto de normatizações (leis, portarias, normas operacionais) começa a estruturar, de forma inédita, a área. O combate à pobreza e a garantia de direitos são estabelecidos como os focos da política.

As ações de assistência social foram classificadas como de proteção social básica (de caráter preventivo) e de proteção social especial (quando já há que remediar uma violação de direitos), cada qual com um equipamento público de entrada – o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) para a proteção social básica; e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) para a especial. Uma Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais descreveu quais serviços básicos devem ser obrigatoriamente

te oferecidos, com quais objetivos e com quais estruturas e resultados esperados. Uma outra norma operacional estabeleceu padrões mínimos de equipes técnicas para a execução dos serviços (NOB-RH/SUAS, 2006).

Os avanços observados nos últimos seis anos levam à necessidade de repensar a associação automática de assistência social com assistencialismo, clientelismo ou caridade. Trata-se, agora, de uma política pública com objetivos estabelecidos e formas de atuação acordadas por um grande número de atores sociais*. Porém, o pouco tempo percorrido desde o início desta mudança aponta para um processo ainda em construção. E é neste contexto de construção que vem se dando o trabalho de supervisão das equipes multidisciplinares dos CRAS do município de Jundiá.

2. OS CENTROS DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CRAS)

O CRAS é definido como

(...) uma unidade pública estatal descentralizada da política de assistência social, responsável pela organização e oferta de serviços da proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) nas áreas de vulnerabilidade e risco social nos municípios e DF (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome [MDS], 2009, p. 9).

Trata-se de um equipamento que deve ter uma base territorial definida, a partir de um diagnóstico de vulnerabilidade do município. O CRAS deve contar com uma equipe multidisciplinar que pode variar entre 4 e 8 profissionais, de acordo com o volume de famílias referenciadas e famílias atendidas. A equipe deve incluir assistentes

sociais, psicólogos, técnicos de nível médio, entre outros.

Esta equipe deve fazer a “Gestão do Território”, ou seja, realizar um diagnóstico territorial, conhecendo os demais serviços governamentais e não governamentais que atuem na área, buscando articular as ações da rede socioassistencial; trabalhar por uma ação integrada com outras áreas da política social, como saúde e educação; promover a “busca ativa” – atividade que consiste em ir conhecer e atrair pessoas que poderiam participar das atividades de assistência social, mas que não o fazem por desconhecimento, dificuldade de locomoção ou falta de estímulo.

Também cabe à equipe técnica dos CRAS ofertar o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) e outros serviços de proteção social básica no território. Segundo estabelecido pelo Conselho Nacional de Assistência Social, o PAIF

(...) consiste no trabalho social com famílias, de caráter continuado, com a finalidade de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenir a ruptura dos seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida (MDS, 2009, p. 6).

Além do PAIF, os CRAS podem oferecer, se contarem com estrutura adequada, Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, o ProJovem Adolescente Federal, projetos de inclusão produtiva e outros serviços de âmbito estadual ou municipal.

3. OS CRAS NO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ/SP

O município paulista de Jundiá conta, em agosto de 2011, com três CRAS em operação, a saber, o CRAS

* As regras que regem a nova política de assistência social foram discutidas em Conferências Nacionais, Estaduais e Municipais, por um grande número de Conselhos de Assistência Social (também nas três esferas de governo) e por instâncias de negociações bipartites (com representantes dos estados e dos municípios) e tripartites (unindo representantes de municípios, estados e União).

Jardim São Camilo, o CRAS Tamoios e o CRAS Jardim Novo Horizonte. Todos esses territórios apresentam grande vulnerabilidade social, com uma população empobrecida, sofrendo com a presença do tráfico de drogas (maior em um território, menor em outro) e diversas outras vulnerabilidades. Pelo planejamento da Prefeitura, o município ainda carece de um CRAS, que deve ser implantado assim que houver recursos para tal.

Nestes Centros de Referência trabalham três equipes que somam cinco assistentes sociais, três psicólogos e três técnicos de nível médio. As equipes realizam atividades de atendimento pontual; orientações psicossociais; entrevistas diagnósticas; acompanhamento individualizado de famílias; visitas domiciliares; grupos socioeducativos; encaminhamentos para serviços e orientações gerais; inscrição de famílias no Pró-Social (sistema de cadastro de beneficiários do Governo Estadual); reuniões de micro-rede (com função de discutir o encaminhamento de casos específicos); reuniões de macro-rede (com vistas a fortalecer a ação intersetorial); e oficinas com instituições parceiras (Pinto *et al.*, 2009).

É com a equipe de técnicos de nível superior dos CRAS que a supervisão é realizada, sempre por meio de uma reunião mensal.

4. QUAL SUPERVISÃO?

No início de 2009, começou o processo de supervisão da equipe dos CRAS de Jundiá realizado pelo Núcleo de Estudos em Políticas Públicas (NEPP), ligado à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e pelo Instituto de Terapia Familiar de São Paulo (ITF-SP). Essa supervisão

foi demandada pela Secretaria Municipal de Inclusão Social (SEMIS)* do município de Jundiá, que pretendia oferecer a seus técnicos um espaço de troca de experiências, de formação permanente e de discussão de casos.

Especialmente, o CRAS mereceu uma atenção especial, devido ao fato de ser um equipamento recente. Havia interesse em apoiar as equipes nesse momento de consolidação da ação desses equipamentos – e as atividades de supervisão se iniciaram em março de 2009. Foram, portanto, quase três anos de trabalho até o momento em que este texto foi redigido (dezembro de 2011).

A equipe de supervisão é formada por três integrantes: uma assistente social, uma psicóloga e um economista. Dentro de cada formação, “planejou-se” que cada profissional contribuísse com um olhar específico. Assim, a psicóloga, especialista em terapia familiar, teria uma intervenção voltada para as relações, os vínculos, buscando enfatizar os conceitos de realidade coconstruída e de diálogos transformadores; já a assistente social deveria discutir o processo de mudança paradigmática pelo qual o serviço social vem passando; e o economista, especialista em políticas públicas, teria a preocupação com a gestão, com a realização cotidiana da política pública: seguir as normas, alcançar as metas, medir resultados.

Na prática, essa separação tão estreita não é possível. Com o desenvolvimento do trabalho conjunto, as intervenções de um determinado supervisor nas “áreas de especialidades” dos demais ficam cada vez mais comuns. Para a equipe de supervisão este é um ganho não planejado inicialmente, mas muito expressivo.

De forma resumida, a supervisão procura:

* Em 2010, a Secretaria mudou de nome para Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SEMADS).

- cuidar dos membros da equipe e das relações entre eles – “Cuidar do Cuidador”;
- ajudar na criação de uma metodologia de trabalho com família;
- sistematizar as ações executadas pelas equipes;
- estimular o trabalho em conjunto com a rede socioassistencial e de outras políticas sociais do território.

Cada atividade específica citada acima se insere em um contexto mais amplo ligado às mudanças observadas na política nacional de assistência social desde 2004. Ao cuidar dos membros da equipe, procuramos iluminar e ampliar seus recursos e ferramentas de trabalho, oferecendo um espaço para compartilharem as dificuldades encontradas e os impactos vividos no intenso contato com a vulnerabilidade das famílias no território.

Também se percebe que há muitas dúvidas quanto à operacionalização do Sistema Único de Assistência Social. Devido ao passado de ações genéricas e inespecíficas da Assistência Social, torna-se importante consolidar as práticas e ações executadas dentro do novo paradigma proposto. Somente assim o trabalho técnico conseguirá superar os antigos limites dessa política. Dentro desta perspectiva se inserem as ações de “Ajudar na criação de uma metodologia de trabalho com família” e “Sistematizar as ações executadas pelas equipes”.

Com a nossa experiência observamos que há ações que fazem bem às famílias e mostram-se úteis no desenvolvimento da resiliência e do protagonismo no enfrentamento das dificuldades cotidianas. A supervisão procura refletir com as equipes dos CRAS sobre como criar contextos em que as famílias possam trocar experiências junto a outras e serem ouvi-

das. Ou seja, criar espaços de reflexão e crescimento, especialmente quando esta escuta busca fortalecer as competências e enfatizar os seus pontos positivos.

As famílias devem contar com apoio para expandir as relações entre gerações, fortalecendo-as como um grupo onde possam mostrar sua incrível diversidade e mobilidade. Assim, surgem os seguintes desafios para as equipes que realizam esse trabalho: elas devem superar preconceitos, conscientizando-se de que contextos de dor devem ser tratados com delicadeza e atenção e dar importância à circulação das informações e histórias familiares. Também é fundamental o conhecimento da trajetória de vida da população alvo, ficando sempre atentas ao risco de descontextualizar as famílias de sua história e tendo cuidado para não tornar as famílias pobres um “OUTRO” problemático em relação a modelos socialmente construídos e naturalizados como “o modelo” (Sarti, 2003).

Se para as próprias equipes da política de assistência social existe o desafio de se trabalhar uma visão do OUTRO que supere práticas assistencialistas e caritativas, podemos imaginar que para os técnicos das demais políticas sociais – educação, saúde, habitação, entre outros –, esta confusão é ainda mais acentuada. Surge, então, o desafio de conseguir estabelecer um novo lugar para a política de assistência social no município. Isto implica estimular a intersectorialidade, sabendo diferenciar as funções e responsabilidades específicas de cada área social, e promover a ação articulada em prol de resultados mais efetivos para os cidadãos. É nesse sentido que age a supervisão, sempre buscando estimular o trabalho em conjunto com a rede socioassistencial e de outras políticas sociais do território frente à necessidade de enfrentar casos

complexos onde vários atores estão presentes fazendo parte do problema e das possíveis soluções.

A equipe multidisciplinar de supervisão busca uma postura pós-moderna para alcançar os objetivos propostos. Por “postura pós-moderna”, seguimos a definição de Harlene Anderson, para quem o termo não se refere a um modelo ou técnica específica, mas sim a uma crítica à possibilidade de apreender a realidade em-si, “do jeito que ela é” (1997). Trata-se de uma crítica ao pressuposto de que a realidade é separada do observador. O conhecimento está construído socialmente a partir de uma linguagem constitutiva acordada por um grupo. “Do ponto de vista pós-moderno, a realidade – mesmo a chamada realidade científica – é tecida e re-tecida em teares linguísticos compartilhados (Anderson, 1997).”

Assim, por meio do diálogo colaborativo entre todos os envolvidos, vamos expandindo ideias, ampliando e coconstruindo novos significados para os casos trazidos para a discussão pela equipe técnica dos CRAS. Conseguimos, assim, valorizar a multiplicidade de vozes e perspectivas que as equipes, em sua diversidade, podem oferecer.

A consciência da própria participação na coconstrução de uma realidade compartilhada em qualquer relação é muito útil em qualquer contexto. Nossa prática mostra que os trabalhadores sociais saem de um construto inicial mais rígido e, à medida que vão se somando outras visões e outras perspectivas, ganham opções novas e criativas. Vemos, também, que as equipes que participam da supervisão tendem a reter melhor aquelas ideias de cujo desenvolvimento participaram.

Além de propor uma construção coletiva dos significados das atividades das equipes, essa perspectiva

pode ser incorporada (e esperamos que efetivamente seja) ao trabalho delas com as famílias atendidas nos territórios. Isso porque as equipes executam um conjunto de atividades (Entrevistas, Plantões de Escuta, Atendimento Familiares, Grupos de Mães, Grupos de Jovens) que podem ser, a partir do espaço da supervisão, descritas como conversas dialógicas transformadoras.

As conversações dialógicas transformadoras dizem respeito a conversas em que os participantes se envolvem uns com os outros (em voz alta) e com eles mesmos (em silêncio) – em palavras, sinais, símbolos, gestos, etc. – em uma indagação mútua ou compartilhada: reagindo conjuntamente (isto é, comentando, examinando, questionando, considerando, refletindo, concordando, etc.) à medida que falam das questões colocadas (Anderson, 2009, p. 42).

Por fim, dentro da própria equipe de supervisão vemos nossas diferenças de enfoque, o que possibilita ainda mais a multiplicidade de vozes. Além de trazer novos pontos de vista para o debate, esta ausência de visão única da supervisão ajuda a diminuir o problema da relação saber/poder da equipe de supervisão. Nesse ponto, concordamos com Joel Birman, quando afirma que os enunciados científicos se apresentam como detentores da Verdade em-si, pois seriam baseados em processos que deveriam pairar acima das “diferenças de perspectivas e de interesses dos diversos grupos sociais em confronto numa sociedade complexa” (Birman, 1997, p. 8). Com base nesse pressuposto, os detentores do saber assumem uma posição de poder frente aos não detentores. Estas verdades científicas, ainda mais se somadas à chancela das “marcas” NEPP/UNICAMP e ITF-SP,

poderiam fazer do discurso da supervisão um parâmetro absoluto.

Mas a multiplicidade de vozes e os diferentes olhares que, pelo diálogo, vão se transformando de díspares a complementares, ajudam a relativizar o lugar da verdade e do certo que, muitas vezes, é colocado na equipe de supervisão.

5. A SUPERVISÃO NA PRÁTICA

Esta seção tem por objetivo apresentar algumas situações ocorridas durante as atividades de supervisão que ajudam a entender a forma como trabalhamos com as diretrizes acima discutidas. O objetivo é ilustrar, por meio de três momentos diferentes, os desafios envolvidos na supervisão de equipes que trabalham com famílias.

Antes, contudo, convém descrever os formatos e ferramentas que a supervisão se propõe:

- encontros abertos: rodada inicial dos participantes e discussão de casos;
- espaço reflexivo: novos significados são construídos mediante o diálogo e a soma das diversas vozes e pontos de vista;
- contexto facilitador de acolhimento dos participantes com afetividade, respeito e humor;
- troca de informações e sistematização de textos.

I. CRAS em situação de emergência

Uma situação particularmente difícil, ocorrida no início de 2011, exemplifica o espaço da supervisão sendo usado para alcançar muitos dos objetivos propostos, bem como: cuidar dos membros da equipe, sistematizar as ações executadas, dar espaço para

elaboração das angústias e vivências da equipe, gerar aprendizado através de novos significados surgidos no diálogo.

Na noite do dia 05/01/2011, fortes chuvas causaram deslizamentos em alguns bairros de Jundiaí, especialmente em dois territórios de atuação dos CRAS – o Jardim Tamoio e o Jardim São Camilo. Embora não fosse a primeira enchente do município, foi a primeira vez, desde a implantação dos CRAS, em que consequências do fato atingiram um grande número de pessoas, ocasionando mortes. Pelo menos nos 3 meses seguintes, as equipes dos três CRAS tiveram como ação prioritária o apoio às famílias desabrigadas nestas áreas.

Apesar da ampla experiência dos técnicos envolvidos (alguns com mais de 15 anos de trabalho na área), a intensidade da tragédia marcou muito este trabalho. Num primeiro momento, as demais ações dos CRAS foram suspensas, incluindo as atividades de supervisão. Em março, a supervisão foi retomada e, por iniciativa dos técnicos dos CRAS, o tema foi largamente discutido. Nesses encontros, através dos vários relatos, das perguntas e comentários procuramos construir coletivamente uma nova dimensão da tragédia e da importância das ações desenvolvidas por eles.

Conversamos muito sobre a reação das famílias frente ao desabrigamento. Em diversas situações as famílias foram aliadas dos técnicos, mas também houve outras situações nas quais direcionaram a eles a insatisfação com “a ausência da Prefeitura”; houve casos de solidariedade entre vizinhos, assim como práticas abertas de violência física e sexual; além disso, havia grande angústia da equipe técnica dos CRAS com o que consideravam como “jeitinho” brasileiro na hora de se conseguir vantagens individuais e “acomodação”

das famílias que se “conformavam” com a situação.

A equipe de supervisão contextualizou o momento difícil vivido pelas famílias desabrigadas, os sentimentos, as perdas, medos e angústias pelos quais estariam passando. Refletimos que em circunstâncias tão drásticas, de total fragilidade, podem emergir aspectos menos colaborativos e amorosos nas pessoas envolvidas. Esse processo conversacional ajudou os técnicos a ampliarem algumas ideias sobre a população que, num primeiro momento, foi descrita como anárquica, sem solidariedade e caótica.

Também procuramos refletir sobre a ação do Poder Público, pois havia uma alternância de interpretações: num momento se dizia que o mesmo não se fez presente e, quase em seguida, se afirmava que a ação da Prefeitura foi muito importante. Indagar sobre os apoios recebidos e as ausências sentidas durante o período, foram importantes reflexões, inclusive, para que as equipes assumissem seu papel como representantes do Poder Municipal.

Para tratar destes temas, além de pedir que cada técnico falasse sobre como viveu pessoalmente a experiência (o que marcou? como viu a situação? pior momento? aprendizagens?), foi sugerido que a equipe escrevesse um texto que sistematizasse o trabalho. Por meio do texto, foi possível à equipe:

- materializar, na forma de um texto, uma experiência coletiva tão marcante: ao fazer um balanço sistematizado, foi necessário avaliar os prós e contras dessa vivência, tanto no nível pessoal quanto profissional;
- levantar algumas ausências: por que não se mencionou a dificuldade em lidar com a violência? Por que não se deu destaque para as

vitórias e pontos positivos alcançados?;

- questionar a avaliação de certas situações: Por exemplo, algumas equipes da própria Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social que ajudaram no trabalho não foram, inicialmente, creditadas;
- desenvolver um discurso menos fragmentado na medida em que todos colaboraram com as discussões e com a elaboração do texto: O discurso menos fragmentado, porém, não deve ser entendido como único, pois as diferenças ficaram por vezes expressas no texto – mas foi construída uma clareza sobre quais situações permitiriam descrições distintas.

Nesse processo, a elaboração do texto escrito ficou totalmente por conta das equipes dos CRAS. A equipe de supervisão recebia uma versão do texto antes da reunião e apresentava as questões citadas nos tópicos acima, que levavam a equipe a refletir e, posteriormente, mexer no texto, aperfeiçoando-o.

Apesar de todos terem a ideia da seriedade do ocorrido, muitos afirmaram, ao final da supervisão, que a partir das conversações construídas e da ampliação dos temas trabalhados conseguiram ter uma visão mais abrangente da experiência vivida e do trabalho executado por cada um deles.

II. Construindo relações colaborativas entre CRAS e CREAS

Outra situação marcante vivida na supervisão ocorreu em 2010, ano em que a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de Jundiá montou um equipamento novo: o Centro de Referência Especializado de As-

sistência Social (CREAS). Ao CREAS, segundo a normatização do SUAS, cabe o atendimento de casos nos quais a violação dos direitos já aconteceu. É o caso de famílias onde, por exemplo, há trabalho infantil, abuso sexual ou cumprimento de medidas socioeducativas de liberdade assistida.

Em Jundiá, a criação desse equipamento sinalizou para as demais equipes que haveria, finalmente, um serviço para onde encaminhar os casos mais graves – o que permitiria um desafogo no volume de trabalho. Porém, isso não se concretizou da maneira idealizada, pois havia um limite de atendimento dado pelo tamanho da equipe do CREAS*. Durante uma reunião de supervisão, a equipe de um CRAS apontou que uma reunião para discussão de um caso específico junto com o CREAS tinha fracassado, já que este teria “se negado a assumir o caso”. A equipe de supervisão começou, então, a se informar sobre a reunião, sobre as alternativas possíveis, sobre os motivos da recusa, entre outras questões.

Desse diálogo surge uma outra visão por parte de uma técnica recém-contratada que estava presente na reunião em questão. Segundo ela, o CREAS teria proposto que sua função fosse de retaguarda à equipe do CRAS num primeiro momento. O argumento era que a equipe do CRAS já tinha criado importantes vínculos com a família atendida. Nesse primeiro momento, o CRAS seria o protagonista enquanto o CREAS começaria a estabelecer estes vínculos para, em seguida, assumir o caso. É, portanto, a visão de um outro ponto de vista, na qual a equipe do CREAS reconhece uma competência do CRAS (que já estabeleceu vínculos com a família), oferece um trabalho de apoio e, principalmente, planeja como assumir o caso. Esta descrição traz mais possibilidades do que aquela apresentada inicialmente.

A equipe de supervisores passa, então, a refletir e discutir a importância de reconhecer os pré-conceitos que atravessam as atividades profissionais no cotidiano para evitar mal entendidos que atrapalhem o fluxo das atividades.

O grupo também teve a oportunidade de refletir sobre o trabalho em conjunto com outros serviços da mesma secretaria e se a prática de reuniões conjuntas entre as equipes dos diversos serviços pode se consolidar como um procedimento a ser recorrentemente adotado em casos semelhantes.

III. Diferentes olhares - desafio de integrar diferentes cuidados

Por fim, vale discutir um caso trazido à tona por uma equipe de CRAS no mês de agosto de 2011. Em um dado contexto de violação de direitos, a equipe do CRAS sugeriu o acolhimento institucional de parte das crianças de uma família, enquanto o bebê ficaria ainda sob os cuidados da mãe. A justificativa para tal diferença de tratamento é que o bebê parecia ser extremamente importante para o equilíbrio da mãe e, também aparentemente, não sofria as consequências das violências a que os irmãos mais velhos estavam submetidos. A equipe do CRAS trouxe esta questão porque, de alguma forma, a decisão não tinha sido completamente aceita por eles.

Num primeiro momento, foi pedida às equipes uma avaliação sobre a situação, pensando em quais seriam os prós e contras do desfecho momentâneo da história e quais seriam as alternativas. Sempre deixando claro que não se tratava de julgar a decisão, mas sim de aumentar as perspectivas sobre a questão. Diversos esclarecimentos foram solicitados, para se tentar entender o percurso da equipe até a

* Esta situação ficou tão evidente que já em 2011 a SEMADS passou a articular a criação de mais dois CREAS no município – um voltado especificamente para o atendimento da população em situação de rua.

decisão, e muitas considerações foram feitas. Porém, este caso se destaca pelas intervenções da equipe de supervisão. Talvez em nenhum outro caso recente cada integrante da equipe de supervisão tenha assumido sua área de especialização com tanto vigor e, assim, se tenha produzido um mosaico que trouxe olhares díspares, mas complementares, para a questão.

A psicóloga achou a alternativa proposta pela equipe do CRAS muito positiva. Para ela é importante manter o foco na família como um todo, entendendo que a mãe necessitava de tanto acolhimento quanto as crianças. A psicóloga concordou que o afastamento do bebê poderia aprofundar as dificuldades da mãe; como a relação dessa mãe com o bebê era muito importante para ambos, ela poderia e deveria ser mantida. Inclusive por uma crença nas possibilidades de mudança das atitudes da família a partir do empoderamento da mãe.

A assistente social, por sua vez, deu ênfase à defesa dos direitos da criança. Para ela o bebê deveria ter a mesma medida de proteção aplicada para os irmãos, pois a situação da suposta violação de direitos era a mesma, inclusive com o agravante do bebê ter menor condição de defesa. Desse modo, a proteção às crianças prevaleceria à necessidade de proteger os interesses da mãe (adulta). Mais ainda, deveria se evitar ao máximo a separação de grupos de irmãos, ou seja, ou se acolhe a todos ou se mantém todos na família. São duas as justificativas para esta diretriz: Primeiro, como ficam as crianças que foram afastadas do convívio familiar? Será que elas não internalizarão que os problemas vividos pela família são de responsabilidade exclusiva delas? Será que entenderão por que o filho menor (o irmão) ficou com a mãe enquanto elas se afastaram? Além disso, se a famí-

lia apresentou motivos para que a equipe do CRAS a considerasse, naquele momento, impossibilitada de garantir os direitos de seus filhos, o que garante que com o filho menor seria diferente? É certo que o bebê não consegue reclamar nem apresentar comportamentos que demonstrem alguma insatisfação. Mas isso não significaria, de forma alguma, que esta criança estaria protegida neste contexto.

Por fim, o economista focou no processo de tomada da decisão. Como um serviço de proteção social básica chegou a assumir a responsabilidade pelo afastamento das crianças da família? Esta ação somente pode ser executada pela Vara da Infância e Juventude, segundo a Lei 12.010/2009. Em casos excepcionais, o Conselho Tutelar pode realizar o acolhimento das crianças, mas rapidamente submetendo o caso ao Poder Judiciário. A questão colocada foi: qual o papel destes outros atores no processo? E os serviços de proteção social especial existentes no município? Como participaram deste processo o CREAS, as instituições de acolhimento, o serviço de Famílias Acolhedoras? Houve conversação conjunta para embasar esta sugestão ou esses serviços estiveram ausentes?

Enfim, tivemos na supervisão diferentes pontos de vista enfocando diferentes aspectos que ajudaram a iluminar outros ângulos da problemática, tentando lidar com a complexidade da situação e que apontam para os desafios a serem enfrentados pelas equipes que trabalham com famílias em territórios de vulnerabilidade social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já citado, entendemos a supervisão como um espaço de reflexão, atentos a construir um contexto facilitador.

tador de acolhimento dos participantes com afetividade, respeito e humor.

Esse processo participativo e colaborativo propõe gerar um diálogo entre as diversas vozes, incluindo cada ponto de vista, de forma a utilizar todos os recursos disponíveis para ampliação de novos significados que são reconhecidos como produto da relação das pessoas envolvidas. Todos são distinguidos como autores das conversações.

A prática desse formato de supervisão contribui efetivamente para que cada participante – trabalhador social – nos seus encontros conversacionais possa desenvolver relações dialógicas de modo a incluir as vozes, respeitar e valorizar os múltiplos pontos de vista presentes.

Finalizamos, dividindo com o leitor o privilégio que sentimos ao realizar esse trabalho. Ao entrelaçar nossas formações, olhares e vozes, assumindo a posição de ouvintes respeitosos das equipes, preocupados em validar e ampliar possibilidades, escolhendo uma linguagem cooperativa, exercitamos os diálogos transformadores, sintonizados com a mudança paradigmática do serviço social e com a coconstrução coletiva de uma política pública.

REFERÊNCIAS

Anderson, H. (1997). *Conversation, language and possibilities*. Nova York: Basic Books.

Anderson, H. (2009). *Terapia Colaborativa: relacionamentos e conversações*. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 33, 37-52.

Birman, J. (1997). A clínica entre saber e poder. *Physis*, 7(1), 7-11.

Fagundes, N. et al. (2010). *Trabalhando com famílias em um contexto de vulnerabilidade social*. In: M. Andolfi, & L.C. De La Barca (eds.). *O livro de Oaxaca: trabalhando com famílias e comunidades marginalizadas*. São Paulo: Instituto de Terapia Familiar de São Paulo – ITFSP.

Lago, K.C. (2008). *Fadiga por compaixão: quando ajudar dói*. [Dissertação de Mestrado]. Brasília: Instituto de Psicologia/UnB.

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (2009). *Orientações Técnicas para o Centro de Referência de Assistência Social*. Brasília: MDS.

Pereira, P. (1996). *A assistência social na perspectiva dos direitos: crítica aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil*. Brasília: The-saurus.

Pinto, A.C. et al. (2009). *Sistematização de tarefas executadas pelas equipes do CRAS*. Mimeo. Jundiaí: SEMADS.

Sarti, C.A. (2003). *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo: Cortez.

O MAPA DE REDE SOCIAL SIGNIFICATIVA COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO NO CONTEXTO DA PESQUISA QUALITATIVA

THE MAP OF SOCIAL NETWORK AS A RESEARCH TOOL IN THE CONTEXT OF QUALITATIVE RESEARCH

**CARMEN LEONTINA
OJEDA OCAMPO MORÉ**

*Doutora em Psicologia
Clínica - Departamento de
Psicologia - Programa de
Pós-Graduação em Psicologia
- Laboratório de Psicologia da
Saúde, Família e Comunidade.
Universidade Federal de Santa
Catarina.*

E-mail: carmen.more@ufsc.br

**MARIA APARECIDA
CREPALDI**

*Doutora em Saúde Mental -
Departamento de Psicologia
- Programa de Pós-Graduação
em Psicologia - Laboratório
de Psicologia da Saúde,
Família e Comunidade.
Universidade Federal de Santa
Catarina.*

RESUMO: As redes sociais influenciam diretamente o sentimento de autoestima, identidade e competência de um indivíduo, sendo centrais em situações de crises. Nessa perspectiva, o objetivo desse artigo é a apresentação do mapa de rede social pessoal proposto por Carlos E. Sluzki, como instrumento de coleta de dados no contexto da pesquisa qualitativa. Acorados na experiência de investigações desenvolvidas, evidencia-se sua construção, tendo como referência quatro quadrantes de registro: família, amizades, comunidade e trabalho, e seus três diferentes níveis de intimidade e compromisso relacional. Aponta-se seu potencial gráfico, descritivo e de conteúdo e as possibilidades de construção e nomeação de categorias de análises resultantes da triangulação, seja de conceitos teóricos, seja do próprio instrumento ou da narrativa dos participantes.

PALAVRAS-CHAVES: rede social, metodologia qualitativa, instrumento qualitativo

ABSTRACT: Social networks affect decisively the self-esteem, identity and competence of an individual, being central in crisis situations. In this framework the objective of this study is to present the map of social network proposed by Carlos E. Sluzki, as an instrument of data collection in the context of qualitative research. Grounded in the experience of research developed, it becomes clear its construction with reference to its four quadrants on: family, friends, community and labor, and its three different levels of intimacy and/or relational commitment. It points out its potential graphic, descriptive content and the possibilities for building and naming of categories resulting from analysis of the triangulation is of theoretical concepts, is the instrument itself and/or narrative of the participants.

KEYWORDS: social network, qualitative method, qualitative tool

A temática das redes sociais e seu efetivo reconhecimento no campo da produção científica sustenta-se a partir da emergência de uma nova posição epistemológica de se pensar e fazer ciência. Essa posição caracteriza-se eminentemente pela problematização de crenças básicas que sustentam o saber produzido pelas diferentes disciplinas científicas, presentes no paradigma tradicional. Por sua vez, caracteriza-se também pela incorporação dos pressupostos que sustentam o pensamento sistêmico, tais como: o da complexidade, da instabilidade e da intersubjetividade, enquanto perspectivas que tentam responder ao reconhecimento de uma realidade multifacetada, multidimensional, contextual e coconstruída pelos seus protagonistas.

Nesse sentido, tendo como referências o pensamento sistêmico e o olhar do construcionismo social, considera-se que aprofundar os estudos das redes sociais implica o desafio de reconhecer as pessoas, tanto como produtoras de sentido, como produzidas pelas construções da trama social. Assim, o sujeito pode ser considerado uma unidade heterogênea, aberta ao intercâmbio produzido por sua participação nos jogos sociais e pela linguagem enquanto construtora de sentidos e significados atribuídos à realidade (Vasconcellos, 2003; Morin, 2007; Dabas &

Recebido em 20/03/2012.

Aprovado em 07/05/2012.

Najmanovich, 2002; Grandesso, 2000; Gergen & Gergen, 2006).

No marco das colocações anteriores, considera-se que as redes sociais, seja de ordem individual, familiar, seja de ordem institucional ou comunitária, podem ser consideradas um dos principais recursos de que dispõe um indivíduo, principalmente no que diz respeito ao apoio recebido e percebido. Dos diferentes campos das ciências humanas e da saúde, estudos e pesquisas em torno dessa temática são unânimes em afirmar a estreita relação entre a qualidade do desenvolvimento humano e a qualidade das redes sociais com as quais o indivíduo interage (Sluzki, 1997; Dabas, 1993; Demaray & Malecki, 2002; Pakman, 2002; Moré, 2005; Ornellas, 2007; Custódio, 2010).

Essa relação traz à tona, por sua vez, a importância dos fatores potencialmente de risco e de proteção aos quais os indivíduos estão expostos. Nesse sentido, as investigações científicas que tratam das redes põem em evidência que a pobreza das redes sociais afeta negativamente a qualidade de vida dos sujeitos e, de modo inverso, que as redes sociais estáveis e variadas favorecem positivamente a autoestima, gerando a capacidade de enfrentamento adequado das situações vitais difíceis, sejam elas crônicas ou temporárias (Sluzki, 1997; Dabas, 1993; Sluzki, 2002; Garcia & Herrero, 2006; Moré, 2005; Ornellas, 2007; Garbarra, 2010).

Tendo como referência a centralidade dos estudos sobre a configuração, dinâmica e impacto das redes sociais, para o indivíduo e sua família, destaca-se a relevância das redes para o desenvolvimento dos sujeitos ao longo do ciclo vital. Nesse contexto, o objetivo deste artigo é evidenciar a utilização do mapa de rede no campo da

pesquisa qualitativa nas áreas da saúde, família e comunidade, como um instrumento de coleta de dados, evidenciando seu procedimento de construção com o participante e a análise dos dados emergentes.

REDES SOCIAIS: SUA CONCEITUAÇÃO E CARACTERÍSTICAS

A possibilidade do sujeito se sentir “reconhecido pelo outro” numa determinada situação vital, por meio da compreensão e aceitação de suas emoções, dificuldades e opiniões, ou por comportamentos e ações, seja de ajuda material, ou conselhos, evidencia a importância do papel e das funções que as redes sociais desempenham junto ao sujeito, sua família ou grupos sociais aos quais pertence.

Nas práticas de intervenção terapêutica desenvolvidas pelos profissionais de saúde mental, a presença e o acionamento das redes sociais têm demandado especial atenção nas últimas décadas. Primeiro no que se refere a um processo de ampliação da intervenção terapêutica direcionado ao indivíduo e à família pela necessária inclusão dos sistemas de redes nas ações terapêuticas. Em segundo lugar, pela intervenção nas redes de suporte social, organizadas no âmbito comunitário, em ONGs e institucionalmente constituídas, tendo essas últimas um papel de destaque no contexto de programas de reabilitação, prevenção e promoção da saúde dos indivíduos (Sluzki, 1997; Dabas, 1993; Pakman, 2001; Moré & Macedo, 2006; Ornellas, 2007).

No que diz respeito à constituição das redes sociais, observa-se que estas podem ser relacionadas: (a) aos fenômenos dos processos de desenvolvimento do ciclo vital individual ou familiar, (b) aos grupos e interações

espontâneas, que se podem constituir num dado momento e num certo contexto, centrando-se em torno de determinadas ações e/ou situações mais ou menos formalizadas, e (c) serem constituídas de maneira formal/institucional, com fronteiras e limites bem definidos, seja no que se refere ao seu alcance, como na sua função.

Nesse processo de constituição, observa-se que, na produção de conhecimento em torno da temática de redes sociais, há uma diversidade de conceituações, que, em certa medida, tenta nomear o fenômeno estudado segundo a perspectiva de investigação. Sem o intuito de redução do campo de conceituações em torno do termo composto “redes sociais”, pode-se afirmar que o mesmo passa por dois âmbitos estreitamente correlacionados e bem definidos: um deles, enquanto seu significado, e outro, enquanto impacto de suporte para o indivíduo e ou família. Assim, por um lado, encontram-se as redes que se constituem ao longo do processo vital do indivíduo e sua família, e que se caracterizam eminentemente pela proximidade e intimidade na construção histórica de vínculos; e, por outro lado, tem-se o âmbito das redes sociais propriamente ditas, que podem ser formais ou informais e que se caracterizam pelas diferentes formas de suporte efetivo que oferecem ao sujeito.

Segundo Lin e Ensel (1989), as redes de suporte social podem ser definidas como um conjunto de provisões expressivas e/ou instrumentais presentes na comunidade e no meio social à disposição do indivíduo, tanto em situações cotidianas como em situações inesperadas, desempenhando funções emocionais e materiais. Complementando os autores citados, Campos (2005) afirma por

sua vez que “suporte social designa formas de relacionamento interpessoal, grupal ou comunitário que dão ao indivíduo um sentimento de proteção e apoio capaz de propiciar redução do estresse e bem-estar psicológico” (p. 30). Nessa mesma direção, Dabas (1993) define rede social como um processo que:

...implica um processo de construção permanente tanto individual como coletivo. Nessa perspectiva diríamos que é um sistema aberto, que, através de outros grupos sociais, possibilita a potencialização dos recursos que possuem. Cada membro de uma família, de um grupo ou de uma instituição se enriquece através das múltiplas relações que cada um desenvolve (p. 21).

Por sua vez, no âmbito das redes sociais pessoais, Sluzki (1997) afirma que a rede social de apoio de um sujeito é composta por todas aquelas relações consideradas significativas para ele e que o influenciam no seu próprio reconhecimento como sujeito assim como na sua autoimagem. Ainda de acordo com o autor, a rede social pessoal de qualquer indivíduo constitui “uma das chaves centrais da experiência individual de identidade, bem-estar, competência e agenciamento ou autoria, incluindo os hábitos de cuidado da saúde e a capacidade de adaptação em uma crise” (p. 42).

Da perspectiva da antropologia social, Speck (1989) afirma que a rede social “é um grupo de pessoas, membros da família, vizinhos, amigos e outras pessoas, capazes de proporcionar uma ajuda e um apoio tão reais como duradouros a um indivíduo ou uma família. É, em síntese, um casulo ao redor de uma unidade familiar que serve de amortecedor entre esta unidade e a sociedade” (p. 24).

Estas conceituações mostram que as redes pessoais significativas, sejam elas do indivíduo ou da família, têm um alcance em diferentes níveis da estrutura social. Com relação a esse alcance e desde uma perspectiva ecossistêmica, Sluzki (1997) afirma:

Esse nível intermediário de estrutura social se revela crítico para uma compreensão mais inteira dos processos de integração psicossocial, de promoção do bem-estar, de desenvolvimento de identidade e de consolidação dos potenciais de mudança, e por consequência ilumina os processos sociais de desintegração, de mal-estar e de adoecer (p. 37).

Nesse universo da interação entre as redes sociais e o indivíduo e sua matriz familiar, surgem uma série de questionamentos provocativos, colocados por Sluzki (2002), que desafiam os processos de produção de conhecimento: “Quais são os mecanismos ou processos mediante os quais a rede afeta a saúde e a saúde afeta a rede?; como e por que acontece a deterioração da rede quando se faz presente uma doença crônica?” Seguindo essa linha de indagações pode-se interrogar também sobre como se configuram a dinâmica das redes pessoais e a qualidade de vida de um indivíduo?; como se comportam as redes diante dos processos de vida e morte de um sujeito?

Cabe aqui chamar atenção para a terminologia utilizada pelo autor quando se refere ao Mapa e a denominação que é utilizada neste artigo para se referir ao mesmo. Sem perder a referência das ideias apresentadas por Sluzki (1997), coaduna-se com usar a denominação Mapa da Rede Social Significativa ou Rede Pessoal Significativa de forma intercambiá-

vel. Isto porque a construção do Mapa tem como objetivo a busca do mapeamento da qualidade do compromisso relacional da rede com o indivíduo, em diferentes âmbitos. Assim, as pessoas que possam vir a conformar uma rede são “significativas” para o indivíduo pela sua percepção da qualidade do vínculo construído com os envolvidos na mesma, seja numa determinada situação ou num determinado tempo histórico.

A REDE SOCIAL NO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Na linha desses questionamentos, observa-se no campo da investigação instrumentos de coleta de dados que tentam aproximar-se das respostas, tanto no nível de significado pessoal, como de funcionamento das redes. A título de exemplo, pode-se citar o trabalho de Fernandez Millan, Diez de la Cortina, Malpica Buitrago e Hamido Mohamed (2010). Trata-se de uma pesquisa quantitativa, que utilizou uma Escala de Satisfação com a Vida (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985), adaptada ao espanhol por Atienza *et al.* (2000). O trabalho citado estudou menores acolhidos em Centros de Proteção, e apresentou uma relação entre as variáveis percepção do apoio social, satisfação com a vida e expectativas de futuro, todas com grande relevância para a adaptação social e pessoal de menores abrigados. O trabalho citado evidenciou a correlação negativa entre a situação de institucionalização e a percepção de apoio familiar, assim como correlações positivas entre esta percepção e a satisfação com a vida e as expectativas de futuro, concluindo-se sobre a importância de desenvolver redes de apoio social

para melhorar a satisfação com a vida e as expectativas de futuro dessa população.

Especificamente no campo da pesquisa qualitativa, encontram-se trabalhos que utilizaram o mapa de rede proposto por Sluzki (1997) como instrumento de coleta de dados para analisar situações de crises no desenvolvimento vital de um sujeito ou família. O mapa de rede é um instrumento utilizado na intervenção da clínica psicoterapêutica que foi adaptado para a pesquisa científica, com o objetivo de evidenciar o grau de intimidade e compromisso das redes pessoais sociais constituídas em torno de situações específicas, permitindo a possibilidade de analisar qualitativamente seu impacto nos processos vitais de desenvolvimento.

Santos (2008) caracterizou o funcionamento das redes pessoais sociais significativas na perspectiva de mulheres que sofreram violência e evidenciou, por meio do mapeamento destas, a influência decisiva que tiveram as patroas para as quais trabalhavam no contexto doméstico, no reconhecimento de seus direitos e na decisão de denunciar os agressores. A autora citada conclui que a qualidade do vínculo estabelecido pelas mulheres com a sua rede foi o fator determinante para a tomada de posição quanto à denúncia, trazendo pistas importantes, portanto, para os programas de prevenção que tratam da violência contra mulher.

Caminha (2008), por sua vez, pesquisando famílias com crianças entre 6-9 anos com fissura labiopalatal, evidenciou, pela construção do mapa de rede com as famílias, a ausência dos representantes das equipes de saúde que haviam acompanhado as crianças e suas famílias desde seu nascimento. Esta ausência significativa da equipe no

mapa permitiu compreender, em certa medida, o desconhecimento a respeito da origem e do tipo de fissuras por parte dessas famílias e, por sua vez, sua relação com a queixa constante dos profissionais sobre a falta de cuidados necessários para com os filhos por parte da família, como, por exemplo, a falta de higiene bucal, tão importante nesse tipo de acometimento. Estes dados deixaram em tela a comunicação entre equipe e família, no que diz respeito às ressonâncias dos diálogos dos profissionais envolvidos com as famílias. A posterior apresentação do mapa geral, onde se congregavam os dados de todas as famílias para a equipe envolvida, gerou uma reavaliação por parte dos mesmos, no sentido de buscar estratégias que melhorassem a comunicação com as famílias.

Também na linha dos estudos com família e especificamente com casais, Sousa de Costa e Silva, Ramos Ponte e Bucher Maluchke (2010), utilizando o mapa de rede para analisar a relação entre as redes sociais e as relações de gênero, mostraram que as relações constituídas pelos casais foram marcadas por padrões de gênero que delimitaram os ambientes das atividades cotidianas, definiram o status ocupado na família e condicionaram a formação de vínculos na rede social.

No campo da migração, pode-se citar o trabalho de Hering (2008), que estudou o processo de adaptação de famílias migrantes com filhos pequenos ao novo lugar de moradia, por meio da investigação da configuração e das funções das redes pessoais sociais significativas. No estudo referido, o mapa de rede mostrou que as atividades escolares dos filhos eram uma porta efetiva de construção do acesso a outras redes na nova cidade, e que as redes virtuais (internet) que a família mantinha com a sua própria na cidade

de origem afetaram o processo de integração com o novo local de moradia, influenciando na decisão de permanecer na cidade.

Como exemplo do trabalho comunitário, evidencia-se a pesquisa de Farias (2010), que estudou as redes sociais significativas de adolescentes que engravidaram entre os 11 e 14 anos, mostrando as suas configurações antes, durante e depois da gravidez. A referida autora constatou a presença do suporte efetivo de prevenção e cuidado somente no período da gravidez, observando-se uma ausência significativa de interlocutores privilegiados enquanto guias cognitivos e de informação no período anterior à gravidez e posterior ao nascimento dos filhos, colocando em tela o foco dos programas de acolhimento dos adolescentes e os programas de saúde reprodutiva da mulher.

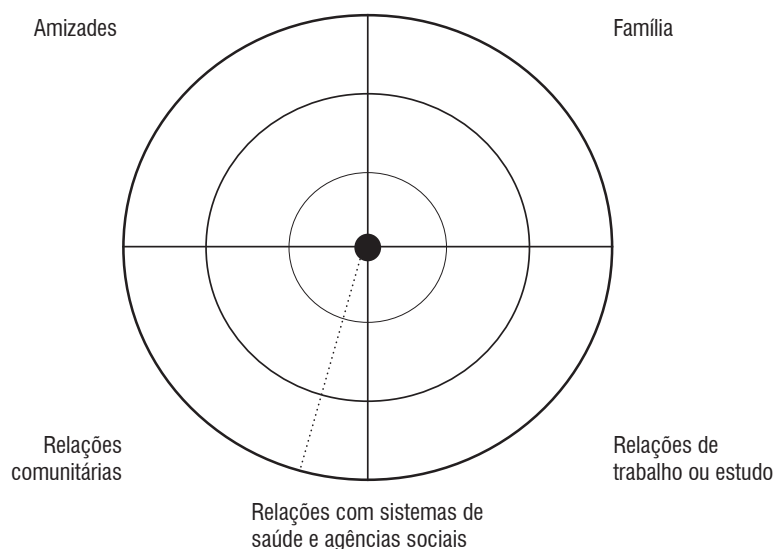
No âmbito hospitalar, a investigação desenvolvida por Menezes (2010), que se utilizou do mapa de rede como um instrumento complementar, estudou os significados da hospitalização infantil para crianças e suas famílias. Este trabalho mostrou que a comunicação de informações para a compreensão da dinâmica hospitalar e de aspectos do diagnóstico ou intervenção cirúrgica eram sustentados e decodificados, na maioria das vezes, pelo pessoal responsável pela alimentação, higiene, vigilância da instituição hospitalar, mais do que pela equipe de saúde responsável pela internação e do procedimento cirúrgico. Também constatou, a necessidade de construção de uma comunicação mais efetiva entre criança e família com a equipe de saúde, no que diz respeito a propostas da instituição hospitalar que sustentem acolhimento mais qualificado da demanda.

Nessa mesma linha de investigação, a pesquisa realizada por Gabarra (2010) com pacientes internados para amputação de membros mostrou que, após a internação, a rede pessoal social, em especial a rede familiar, ofereceu apoio emocional e espiritual durante o período de hospitalização. Após a alta, o apoio oferecido foi instrumental e financeiro, e os pacientes receberam apoio emocional e informacional nas relações com os serviços de saúde.

O MAPA DE REDE: CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES DAS REDES

Segundo Sluzki (1997), a “rede social pode ser registrada em forma de mapa mínimo que inclui todos os indivíduos com os quais interage uma determinada pessoa” (p. 41). O mapa mínimo pode ser sistematizado por um diagrama formado por três círculos concêntricos (interno, intermediário, externo), divididos em quatro quadrantes: (a) Família, (b) Amizades, (c) Relações de trabalho ou escolares, (companheiros de trabalho e ou de estudos) e (d) Relações comunitárias, de serviços (exemplo, serviços de saúde) ou de credos (figura 1). Com relação à disposição dos círculos, o interno representa as relações mais íntimas consideradas pelo indivíduo, seja da família ou de amizades. O círculo intermediário registra as relações com menos grau de compromisso relacional, tais como as relações sociais ou profissionais ou familiares, e o círculo externo registra as relações ocasionais (tais como conhecidos de escola ou trabalho, familiares mais distantes, vizinhos). Sluzki (1997) aponta que “o conjunto de habitantes desse mapa mínimo, constitui a rede social pessoal do informante” (p. 42).

Figura 1. Mapa de rede



O registro do mapa é estático e descritivo de um determinado momento ou situação vivenciada pela pessoa informante, e seu registro pode ser enriquecido e analisado em profundidade por meio da exploração das diferentes características, funções e atributos da rede.

Nesse sentido, a rede pessoal significativa pode ser avaliada em termos de características estruturais, observando-se os seguintes aspectos:

- (a) tamanho: que se relaciona à quantidade de pessoas que constituem a rede. As redes de maior efetividade são as de tamanho médio. Segundo Sluzki (1997), as redes muito pequenas são menos efetivas em situações de sobrecarga ou tensão de longa duração, pois os membros tendem a evitar os contatos com a finalidade de poupar-se, enquanto aquelas muito numerosas podem não ser efetivas em função do pressuposto de que o “outro” está cuidando do problema;
- (b) densidade: relaciona-se com a qualidade da relação entre seus mem-

bros em termos de influência que podem exercer no indivíduo;

- (c) composição ou distribuição: atributo que indica a posição que cada membro ocupa nos quadrantes;
- (d) dispersão: refere-se à distância geográfica entre a pessoa e os membros de sua rede;
- (e) homogeneidade/heterogeneidade: dizem respeito a variáveis como idade, sexo, cultura e nível socioeconômico, que podem favorecer trocas ou evidenciar tensões.

No que diz respeito às funções dos vínculos estabelecidos na rede pessoal significativa, Sluzki (1997) destaca a:

- (a) de companhia social: que indica a realização de atividades em conjunto ou o estar juntos;
- (b) de apoio emocional: que envolve trocas que incluem empatia, estímulo e compreensão;
- (c) de guia cognitivo e de conselhos: que proporciona informações e modelos de referência;
- (d) de regulação social: que evoca responsabilidades, neutralizando supostos desvios de comportamento e favorecendo a resolução de conflitos;

- (e) de ajuda material e de serviços: a que trata do fornecimento de auxílio financeiro ou de serviços especializados, como é o caso do Setor Saúde;
- (f) de acesso a novos contatos: o que possibilita uma abertura para o estabelecimento de relações com novas pessoas ou redes.

O autor também aponta a possibilidade de se analisar os atributos de cada vínculo, avaliando-se a função predominante de cada relação. Assim encontra-se:

- (a) a multidimensionalidade, que se caracteriza pelo número de funções desempenhadas na rede;
- (b) a reciprocidade, que avalia se uma pessoa desempenha funções que recebe de outros;
- (c) a intensidade, que sinaliza o grau de compromisso com a relação;
- (d) a frequência dos contatos, destacando-se aqui o fato de que quanto maior a distância, maior a necessidade de manutenção ativa do contato para manter a intensidade;
- (e) história da relação, que aborda a forma pela qual as pessoas se conheceram e outras informações que estimulam a manutenção desta.

A partir das características estruturais, funções e atributos das redes é possível observar um conjunto de variáveis passíveis de serem estudadas, seja através de um registro gráfico, tal qual uma “radiografia” das redes, como também fazendo análises em profundidade da dinâmica das relações intrarredes. Nesse sentido, estar-se-ia evidenciando a dinâmica entre as partes e o todo das redes (Moré, 2010).

O PROCEDIMENTO DE CONSTRUÇÃO DO MAPA E COLETA DE DADOS

O mapa de rede, enquanto instrumento de coleta de dados, soma-se a outros já reconhecidos no campo da

investigação qualitativa, tais como o genograma (Wendt & Crepaldi, 2008), auxiliando o pesquisador na busca de uma expressão mais aprofundada em torno de eventos vitais de um indivíduo e família. Nesse contexto, evidencia-se em continuação aspectos a serem considerados tanto na entrevista que subsidia a construção do mapa com o participante, como nos passos do procedimento.

Cabe destacar num primeiro momento que a utilização do mapa de rede como instrumento principal ou coadjuvante de outros exige *a priori* a definição dos objetivos da pesquisa, tal qual o procedimento de toda a investigação. Essa definição é importante para determinar qual o papel do mapa no universo da coleta de dados e também visualizar quem serão os informantes. Pode ser construído com uma pessoa ou com a presença de pessoas da família por meio da coleta de respostas dos responsáveis como, por exemplo, o casal.

Num segundo momento, é necessário apontar a preparação do pesquisador para o processo de construção conjunta do mapa, pois a qualidade dos dados coletados em torno do objetivo de uma pesquisa tem uma relação direta com o processo de interação entre pesquisado-pesquisador. Nessa perspectiva é importante resgatar que a pesquisa qualitativa lida com a busca de dados que tragam à tona sentidos e significados sobre eventos vitais, ancorados em histórias de vida. O acesso a tal conteúdo exige uma postura baseada na ética da pesquisa com seres humanos, devido ao processo de mobilização que o mesmo pode gerar nos respondentes. Considera-se que o treinamento prévio ou experiência na realização de entrevista na pesquisa qualitativa constitui-se um aspecto importante para contemplar.

Nesse sentido, chama-se a atenção às características da entrevista de cons-

trução do mapa, cujo roteiro é análogo ao de uma entrevista semiestruturada. Assim, deve-se ter previamente preparados os itens norteadores que darão acesso ao fenômeno central da pesquisa. Cabe ao(a) pesquisador(a), no momento da entrevista, fazer outras indagações, caso as considere necessárias, para ter melhor esclarecimento e favorecer a compreensão seja de ideias, motivos, eventos, crenças, comportamentos, enfim, elementos que constituem as narrativas e que decorrem dos diálogos presentes na interação pesquisador(a)-pesquisado.

Entende-se que o(a) pesquisador(a), além de ter uma postura flexível no desenvolvimento da entrevista, deve estar atento tanto à narrativa dos sujeitos, como também deixar que eles sejam os verdadeiros protagonistas da entrevistas, cabendo a ele um papel de coadjuvante atento à emergência de dados em torno dos objetivos propostos.

Etapas da construção do mapa de rede:

Sugerem-se as seguintes:

1. Etapa de aquecimento para construção

Após definição sobre a utilização do mapa como instrumento principal ou coadjuvante, o processo de aquecimento e aplicação inicia-se com a apresentação dos objetivos da pesquisa e identificação do(a) participante informante, dando-se sequência ao encontro, com a introdução da entrevista semiestruturada, que terá como referência itens pré-estabelecidos, que sirvam de guias em torno da temática focal.

Esta etapa constitui-se num aquecimento para o(a) participante no que diz respeito à memória sobre pessoas, relações e eventos/situações, que facilitará a construção posterior do mapa, permitindo também, durante a sua

construção, a possibilidade de aprofundar temas já abordados na entrevista.

A experiência de utilização do mapa de rede, no conjunto das investigações realizadas, evidenciou que, quando esse é o instrumento principal, a duração do processo de construção é de aproximadamente duas horas e meia. Pode-se fazer uma pausa entre a entrevista e a confecção do mapa para evitar o cansaço do(a) participante. Isso deverá ser acordado previamente. O tempo de duração da entrevista está relacionado ao envolvimento dos participantes na confecção, o que depende do número de pessoas envolvidas ao mesmo tempo.

Se for utilizado como instrumento coadjuvante, isso pode ser construído num segundo encontro. Se escolher esta medida, o(a) pesquisador(a) deverá fazer uma pequena síntese da entrevista anteriormente aplicada para facilitar o processo de recuperação tanto das lembranças anteriores, como dos objetivos da pesquisa.

2. Etapa de conhecimento do desenho do mapa e dos símbolos a serem utilizados

Para esta etapa, sugere-se que se faça, previamente, o desenho da estrutura inicial do mapa, com seus respectivos círculos e quadrantes, em uma folha de 30 x 30 cm. Isto permite que pesquisado e pesquisador tenham um espaço cômodo para dialogar em torno do modelo do mapa, e possam fazer anotações auxiliares nele. É possível também ter lápis de cores diversas para escrever os conteúdos nos quatro quadrantes de modo diferente.

Por sua vez, é importante apontar que a denominação dos quadrantes inferiores referidos à “comunidade” e a “trabalho” pode ser adaptada pelo pesquisador, previamente à construção do mapa, de acordo com o foco de estudos. Por exemplo, no quadran-

te trabalho, sua nomeação pode ser substituída por estudos, assim como o quadrante comunidade pode ser identificado com nomes específicos às instituições sociais/comunitárias envolvidas, se for o caso, tais como: equipes de saúde, delegacia de polícia, igreja e assim por diante, subdividindo o quadrante conforme o modelo original, visando uma adaptação contextualizada ao que se deseja evidenciar.

Pode-se também utilizar símbolos para registrar as pessoas significativas de acordo com gênero, profissão, vínculo familiar, vínculo comunitário/social ou optar pela utilização de nomes específicos. No caso do(a) pesquisador(a) ter sugestões predefinidas de símbolos que costuma utilizar, o significado deles deve ser compartilhado com o participante, solicitando-lhe que faça a escolha daqueles que lhe convierem. Assim, a subdivisão dos quadrantes e a configuração ou escolha de símbolos que representem o que se deseja evidenciar dependerão da criatividade do(a) pesquisador(a) na busca sempre da melhor representação e posterior leitura do mapa, de acordo com o fenômeno central da pesquisa. Como exemplos possíveis disso, pode-se utilizar letras nos diferentes quadrantes para identificar as pessoas assinaladas pelo informante, assim, no quadrante família pode-se utilizar P (pai), M (mãe) I (irmãos) e do lado anotar sua função. De acordo com Sluzki (1997), há seis funções conforme apontado no texto. Assim, o registro no quadrante família e nos seus respectivos círculos poderia ser: M-F1, o qual significaria que a mãe é identificada como figura significativa e tem como função ser a companhia social. No quadrante amizades, podem ser utilizados os símbolos de masculino e feminino respectivamente, colocando a função ao lado

e assim sucessivamente. Essa mesma linha de símbolos pode ser usada nos outros quadrantes.

É importante destacar que cada pessoa significativa identificada terá somente um registro em cada quadrante. Deve-se sempre estimular o informante a fazer a escolha dessa pessoa, assim como da sua posição nos diferentes círculos. Esse esclarecimento se faz necessário, pois pode ser que o informante identifique uma pessoa significativa no quadrante trabalho/estudo e também considere colocá-la no quadrante amizades.

3. Etapa da construção

Destaca-se a importância de esclarecer bem o significado e a posição dos círculos: interno, intermediário e externo do mapa no que se refere ao grau de intimidade e compromisso das relações, assim como a posição dos integrantes da rede nos diferentes quadrantes. Utilizando os dados da entrevista, pode-se perguntar sobre peculiaridades dos integrantes da rede, seja com relação à sua posição nos círculos, função, atributos ou características específicas. Esta etapa desencadeia uma série de outras lembranças, comentários novos sobre as relações, e até correções de informações anteriormente fornecidas, cabendo ao pesquisador atentar para as mesmas.

4. Etapa de conclusão da construção do mapa de rede

Após a conclusão da construção do mapa, os(as) participante(s) é(são) convidado(s) a observá-lo pronto e a verbalizarem suas impressões e reflexões sobre o mesmo e sobre o trabalho realizado. Essa etapa é importante, pois permite melhor integralização dos dados presentes no mapa, seja através de comentários ou como complemento de informações. É comum

haver reações de surpresa e curiosidade ao ver o mapa concluído e em várias situações, advindas de nossa prática de pesquisa com esse instrumento, foi solicitada uma cópia dele. Diante desse fato, é aconselhável que se ofereça essa possibilidade aos participantes, e, para aqueles que desejem tê-lo, deve-se entregar uma cópia em tamanho original.

Cabe sempre informar que o mapa será passado a limpo, tal qual foi confeccionado, retirando-se dele apenas registros ou anotações feitas eventualmente pelo pesquisador durante a construção do mapa original, para facilitar a compreensão dos registros.

Tanto a entrevista como a construção do mapa são gravadas em áudio para melhor fidedignidade dos registros e, após o término do trabalho e sem a presença do informante, o pesquisador deve gravar ou registrar em diário de campo suas impressões e demais intercorrências sobre o processo, que considere relevantes para a integralização dos dados.

Cabe lembrar que a aplicação de instrumentos como a entrevista e o mapa de rede, por suscitarem lembranças de eventos vitais, podem gerar mobilização emocional nos(as) pesquisados(as), por isso cabe recordar as disposições da Código de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Em caso de mobilização de conteúdos emocionais que podem ser estimulados, a aplicação deve ser interrompida e transferida para outro momento se for possível. Por isso recomenda-se um preparo prévio para a realização da entrevista semiestruturada, que subsidiará a construção do mapa com vistas a ter parâmetros de adequação dos itens da entrevista semiestruturada ao fenômeno central de pesquisa e, por sua vez, refletir sobre a postura do pesquisador no processo de constru-

ção do mapa, para contornar situações que possam exacerbar emoções nos participantes para além do trabalho proposto.

5. Etapa de adequação do mapa de rede ao contexto da pesquisa

Esta etapa tem como objetivo facilitar, no contexto do trabalho científico, uma melhor descrição e compreensão do material coletado. Para isso, é importante a criação de símbolos específicos para que cada participante tenha uma representação diferente dos demais. Nesse sentido, tem-se realizado uma avaliação da fidedignidade da correspondência entre os símbolos e os dados dos participantes, com a ajuda de profissionais experientes no uso da técnica.

Uma vez realizada essa adequação é possível fazer uma análise quantitativa de todos os integrantes da rede, por quadrantes e círculos correspondentes, dados estes que podem ser integrados às categorias decorrentes da análise qualitativa.

6. Etapa de confecção do mapa de rede de todos os participantes

Esta etapa refere-se à reunião das informações advindas de todos os mapas de cada participante colocadas num mapa único ou geral. Neste, cada participante poderá ser representado por um símbolo, letra ou cor específica. Isso serve para evidenciar tanto as características estruturais das redes como as suas funções e seus atributos. Nos trabalhos de investigação realizados com o mapa de redes, este mapa geral foi muito importante para avaliar as tendências da rede em cada quadrante, permitindo uma visão do conjunto de todos os entrevistados, seja em suas semelhanças ou diferenças. A presença de mapas gerais é observada em trabalhos de pesquisa de

Santos (2009), Caminha (2008), Farias (2010), Menezes (2010) e Gabarra (2011).

Construção de categorias de análise no campo da pesquisa qualitativa

O trabalho de construção das categorias de análise tem como referência a proposta de Corbin e Strauss (2008), que se inicia com um processo de codificação aberta, na busca da construção das categorias principais e continua com a codificação axial, para o surgimento de subcategorias e elementos de análise. Estes últimos evidenciam, em conjunto, as propriedades ou dimensões sobre as quais se sustentarão as análises e a compreensão da categoria central.

Por sua vez, cabe destacar que a nomeação das categorias, subcategorias e elementos de análise pode ser sustentada por: (a) a narrativa dos participantes presentes na entrevista semiestruturada, (b) a partir da nomeação presente nos quadrantes do mapa de redes, enquanto instrumento e (c) a partir de conceitos teóricos que sustentam a teoria proposta por Sluzki (1997) e pela literatura especializada, sempre tendo como referência o objetivo principal de pesquisa. Em termos de análise e discussão, essa triangulação dos dados, na perspectiva de Flick (2008), é considerada uma estratégia para ampliar e aprofundar os dados e a interpretação, uma vez que a pergunta de pesquisa é considerada a partir de pelo menos dois pontos e complementada pela literatura especializada, para se proceder a análise e discussão dos dados.

Assim, no estabelecimento de categorias de análise, quando o mapa é um instrumento coadjuvante de outros, a rede social pessoal significativa seria uma categoria principal, que, por sua vez, teria quatro subca-

tegorias: família, amizades, trabalho e comunidade, nomes correspondentes aos quatro quadrantes, sendo que os elementos de análise dessas últimas poderiam estar relacionados com as características, funções e/ou atributos dos integrantes da rede, de acordo com o nível de importância relacional percebido pelo sujeito respondente. Nesse caso, essa categoria principal poderia fazer parte de um conjunto de outras categorias principais que estariam respondendo ao objetivo central da pesquisa.

Quando o mapa de rede é o instrumento principal, ou seja, quando se analisa a dinâmica das redes sociais pessoais, pode-se determinar que cada quadrante do mapa dê as bases para a construção de categorias principais, assim se teria, por exemplo, quatro grandes categorias nomeadas respectivamente como: (a) Relações familiares, (b) Relações de trabalho, (c) Relações de amizade, e (d) Relações comunitárias, tendo como subcategorias as funções e atributos e, como elementos de análise, as características das redes. Cabe lembrar que a análise dessas categorias contempla uma análise horizontal, ou seja, evidencia a relação entre elas e, de modo vertical, busca a profundidade de cada categoria em si mesma.

A organização apresentada das categorias é uma proposta de análise no que se refere à construção de categorias a partir do mapa de redes. No entanto, somando-se a isso podem surgir outras possibilidades de categorias decorrentes das narrativas e dos aspectos diferenciais das mesmas; da análise da confecção do mapa geral, conforme apontado anteriormente, e das possibilidades de análises quantitativas. Estas trazem dados enriquecedores retirados do conjunto, os quais podem evidenciar lacunas, densidade,

tamanho, distribuição e características da estruturação da rede social de uma pessoa ou família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a incorporação da dimensão da rede social na atividade de pesquisa no campo das metodologias qualitativas permite: (a) potencializar as análises descritivas presentes nas narrativas, (b) aumentar as possibilidades explicativas dos fenômenos humanos estudados, visibilizando de forma mais concreta o impacto das transformações que uma rede social significativa pode ter para o desenvolvimento do sujeito, e (c) contextualizar os dados às realidades estudadas, por meio da observação dos diferentes sistemas envolvidos, permitindo uma efetiva ampliação de um foco, uma situação ou um problema a ser investigado.

Considera-se que a busca de instrumentos sensíveis a mostrar e possibilitar descrições da dinâmica das redes sociais constitui-se num desafio permanente, tendo em vista o processo de constante mudança de suas configurações ao longo do ciclo vital e pela influência das transformações sociais de um modo geral. Nesse contexto, o mapa de redes é uma possibilidade relevante de acesso às redes, pela sua potencialidade descritiva de concretizar informações por meio de um registro específico de um dado momento ou situação de vida de um indivíduo ou família, a qual pode ser relacionada com outros momentos do desenvolvimento e variáveis escolhidas para a pesquisa.

Ampliando a utilização desse instrumento há também a possibilidade de sua utilização para aprofundar os estudos do follow up e longitudinais. A exemplo desse aspecto tem-se o ma-

peamento das redes sociais significativas em diferentes momentos do processo de desenvolvimento humano ou do ciclo vital da família.

No que diz respeito a suas limitações, aponta-se a dificuldade para utilizá-lo com grupos, quando se busca aprofundar a dinâmica das funções e atributos dados aos vínculos nas redes, exigindo este último uma entrevista mais direcionada em nível individual.

Por fim, reitera-se, aspecto anteriormente mencionado, a importância de estar sempre atentos aos aspectos éticos da pesquisa, a partir do reconhecimento da mobilização subjetiva/emocional que a utilização de um instrumento de coleta de dados possa ocasionar nos participantes, principalmente no contexto da investigação qualitativa.

REFERÊNCIAS

- Atienza, F.I., Pons, D., Balaguer, I., & Garcia Merita, M.** (2000). Propriedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-320.
- Caminha, M.I.** (2008). Fissuras e cicatrizes familiares: dinâmica relacional e a rede social significativa de famílias com crianças com fissura labiopalatal. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Campos, E.P.** (2005). *Quem cuida do cuidador: uma proposta para os profissionais da saúde*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Custódio, Z.A.O.** (2010). Redes sociais no contexto da prematuridade: fatores de risco e de proteção para o desenvolvimento da criança ao longo dos seus dois primeiros anos de vida. (Tese de Doutorado). Progra-

- ma de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Dabas, E.N.** (1993). *Red de redes: las prácticas de la intervención en redes sociales*. Buenos Aires: Editora Paidós.
- Demaray, M., & Malecki, C.** (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the schools*, 39(3) 3015-3316.
- Hering, A.Q.** (2008). Migração familiar: da quebra à reconstrução das redes sociais significativas. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Farias, R.** (2010). Gravidez entre 12 e 14 anos: repercussões na vida de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Flick, U.** (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- Gabarra, L.** (2010). Estados emocionais, formas de enfrentamento, rede de apoio e adaptação psicossocial em pacientes amputados. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Garcia, E., & Herrero, J.** (2006). La comunidad como fuente de apoyo social. Evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 321-342.
- Gergen, M.M., & Gergen, K.J.** (2006) Investigación qualitativa: tensões e transformações. In: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln e cols. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. (2ª ed., pp. 367-388). Porto Alegre: Artmed.
- Grandesso, M.** (2000). *Sobre a reconstrução do significado: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lin, N., & Ensel, W.M.** (1989). Life, stress and health: stressors and resources. *American Sociological Review*, 54, 382-399.
- Menezes, M.** (2010). Significações da hospitalização infantil para crianças internadas e suas famílias (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Fernandez Millan, J.M., Diez de la Cortina, D., Malpica Buitrago, M.J., & Hamido Mohamed, A.** (2010). Relación entre el apoyo social, la satisfacción vital y las expectativas de futuro de menores acogidos en centros de protección. *Revista de investigación psicoeducativa*, 8, 232-238.
- Moré, C.L.O.O.** (2005). As redes sociais significativas como instrumento de intervenção psicológica no contexto comunitário. *Revista Paideia*, 15(31), 267-297.
- Moré, C.L.O.O., & Macedo, M.R.S.** (2006). *A psicologia na comunidade: proposta de sistematização de intervenção*. Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Moré, C.L.O.O.** (2010). El mapa de redes sociales como instrumento de intervención y de investigación. In: *Resúmenes do VII Congreso Iberoamericano de Psicología*. Oviedo. Espanha.
- Morin, E.** (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Ornelas, J.** (2008). *Psicología comunitária*. Lisboa: Fim de Século.
- Pakman, M.** (2002) Redes: uma metáfora para a prática da intervenção social. In: E. Dabas & D. Najmanovich. (org.) *Redes: el lenguaje de los vínculos*. Buenos Aires: Paidós.

- Santos, A.C.W.** (2009). Mulheres, violência, rede de serviços de referência e suporte psicossocial. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.
- Speck, R.V.** (1989). La intervención de red social: las terapias de red, teoría y desarrollo. (pp. 20-39). In: M. Elkaim. *La práctica de la terapia de red*. Barcelona: Gedisa.
- Sluzki, C.E.** (1997). *A rede social na prática sistêmica*. (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sluzki, C.E.** (2002). De como la red social afecta a la salud del individuo y la salud del individuo afecta a la red social. In: E. Dabas & D. Najmanovich. (org.) *Redes: el lenguaje de los vínculos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sousa da Costa e Silva, S., Ramos Ponte, A.F., & Bucher Maluchke, F.** (2010). Redes sociais e papéis de gênero em casais ribeirinhos de uma comunidade amazônica. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26(4), 605-612.
- Strauss, A., & Corbin, J.** (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. (L.O. Rocha, Trad.). (2ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcelos, M.J.** (2003). *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas: Papirus.
- Wendt, N.C., & Crepaldi, M.A.** (2008). A utilização do genograma como instrumento de coleta de dados em pesquisa qualitativa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1, 302-310.

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E PODER: HIERARQUIA, HETERARQUIA, HOLARQUIAS E REDES

ORGANIZATIONAL LEARNING AND POWER: HIERARCHY, HETERARCHY, HOLARCHY AND NETWORKS

RESUMO: Apresentamos o resultado de uma investigação em torno das concepções de poder, hierarquia, heterarquia e rede que as pessoas mantêm nas organizações de trabalho. A mesma é parte das investigações que desenvolvemos em IRICE-CONICET, Argentina. Indagamos o que é preciso aprender para produzir mudanças reais e efetivas nas organizações. Procuramos a ligação entre as possibilidades e limitações para aprender com os conceitos que as pessoas usam em sua atuação. Apresentamos um caso sobre uma cooperativa que oferece serviços sociais aos seus profissionais. Nossa abordagem metodológica se baseia na perspectiva qualitativa por meio do enquadramento da pesquisa-ação. Os instrumentos usados para o levantamento de dados que aqui apresentaremos são sequências gráficas, entrevistas e discussões em grupo. As conclusões do trabalho sugerem o abandono dos modelos antigos baseados na fragmentação das partes e que configuram uma estrutura organizacional vertical. A partir de uma concepção da realidade complexa e em redes, propomos um olhar eco-holárquico para pensar as estruturas organizacionais. Desse ponto de vista, as diferenças são entendidas como subtotalidades na rede, não implicando em relações de hierarquia de superioridade, mas sim como um meio de complementação, colaboração e sentido comunitário.

PALAVRAS-CHAVE: Poder, hierarquia, redes

ABSTRACT: We present outcomes of an investigation in relation with the power, hierarchy, heterarchy and web conceptions that people hold in labor organizations. This investigation is part of the research we are developing in IRICE-CONICET, Argentina. The question that leads our observations is what is necessary to learn to produce real and effective changes in the organizations? We are seeking about the link between the possibilities and limitations to learn and change with those conceptions that people have in their practice. We refer a case which is about a mutual that offers social services to their professionals. Our methodological approach is based on the qualitative perspective through the action-research design. The tools used for gathering were graphics series, interviews and discussion groups. The work's conclusions are that it's require to abandon the old models tie to the fragmentation of the parts, that configured a vertical organizational structure. From a complex and reticulated conception of reality, we propose an eco-holarchy view to think the organizational structures. From this point of view, the differences are understood as sub-totalities in the web. This doesn't simply superior hierarchy relations. It's mean a complementation, collaboration and community sense.

KEYWORDS: Power, hierarchy, networks

Neste artigo apresentamos conceitos que comprovam o marco teórico de nossa investigação atual em torno das concepções de *poder e hierarquia* que as pessoas sustentam como teorias em uso nas organizações de trabalho (Argyris & Schön, 1978).

A abordagem teórico-metodológica se baseia na hermenêutica (Gadamer, 1977), integrando a perspectiva sistêmica e os enfoques complexos (Morín, 1995), a partir da perspectiva qualitativa por meio do estudo de casos.

Nos estudos anteriores (Perlo, 2008)* observamos que as pessoas geralmente concebem o poder como um objeto/substância proveniente da autoridade do posto,

CLAUDIA LILIANA PERLO

Instituto Rosario de Investigación em Ciencias de la Educación (Irice) – Conicet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) Rosario, Argentina.

E-mail: perlo@irice-conicet.gov.ar.

LETÍCIA DEL CARMEN COSTA

UADER Facultad de Ciencias de la Gestión. Paraná Entre Ríos - Argentina

MARIA VERÓNICA LOPEZ ROMORINI

Instituto Rosario de Investigación em Ciencias de la Educación (Irice) – Conicet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) – UNR, Rosario, Argentina.

E-mail: lopezromorini@irice-conicet.gov.ar.

MARÍA DEL ROSARIO DE LA RIESTRA

Instituto Rosario de Investigación em Ciencias de la Educación (Irice)- Conicet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) – UNR, Rosario, Argentina.

Tradução de

ANNA PINHEIRO DE VASCONCELLOS

Recebido em 28/02/2012.

Aprovado em 17/04/2012.

* Projeto: aprendizagem e desenvolvimento organizacional: as concepções de poder e sua incidência nos processos de mudança coletiva (2007-2009) IRICE-Conicet- UNR.

movendo-se verticalmente através de uma estrutura piramidal, impedindo os processos de participação e fluidez de mudança no contexto organizacional.

Isto provoca um enfraquecimento da rede organizacional que leva ao trabalho solitário e isolado, diminuindo a autonomia reflexiva dos indivíduos (Dávila & Maturana, 2007), a capacidade criativa e a responsabilidade ética e social para tomar conta de si mesmos e do coletivo a que pertencem.

Indagamos em que medida as possibilidades ou limitações para aprender e mudar se encontram fortemente ligadas às concepções de poder e hierarquia que apoiam as pessoas na sua atuação. Nesse sentido, nos interessa aprofundar o conceito de heterarquia (McCulloch, 1965).

Apresentaremos os achados teóricos, produtos da exploração e aprofundamento em torno dos conceitos de hierarquia, heterarquia e holarquia vinculados à noção de rede, como também o trabalho de campo realizado em torno destes conceitos. A conclusão propõe o conceito de eco-holarquia para configurar uma nova ordem organizacional que sustente a convivência democrática em nossas instituições.

DA PERSPECTIVA TEÓRICA

“O poder é uma forma de autoridade ‘superior’ que várias pessoas podem ter. Exercem sua autoridade sobre aqueles que estão em uma camada inferior a sua.”

(Entrevistado)

Ou

“Vejo-me em todo o povo, e ninguém é nem mais nem menos do que um grão de cevada.”

Walt Whitman

De hierarquias e heterarquias

A indagação parte do questionamento da concepção de hierarquia en-

tendida como a existência de níveis de superioridade de uns sobre outros.

A partir de uma perspectiva sistêmica e hologrâmica (Wilber, Böhn, Pribram *et al.*, 2008), é indispensável revisar esta concepção que responde a um modelo mecânico da realidade. A administração científica se enraizou neste modelo, configurando relações hierárquicas evidentes nas cadeias de comando.

Etimologicamente, hierarquia nos conduz ao sentido de *graduação das pessoas, valores ou dignidade*.

Um dos aspectos que se destaca em toda manifestação de vida é a tendência a construir estruturas multiniveladas de sistemas dentro de sistemas (...) desde os primórdios da biologia organicista estas estruturas foram denominadas de hierarquias. Entretanto, este termo pode ser equivocado ao tratar-se de hierarquias humanas, estruturas rígidas, de domínio e controle e muito diferentes das encontradas na Natureza. É conveniente observar que o importante conceito de rede – trama da vida – dá uma nova perspectiva sobre as denominadas hierarquias da Natureza (Capra, 2006, p. 47-48).

Consideramos que a perspectiva hierárquica não é adequada para o aprendizado coletivo. É necessário ampliar o campo de percepção no qual nos encontramos aprisionados sistemicamente.

Neste sentido é que indagamos sobre o conceito de heterarquia. Este é apresentado pela primeira vez por Warren McCulloch em 1965, num trabalho sobre redes neuronais, “McCulloch tirou o conceito de heterarquia de um princípio que ele apreciava muito: o princípio do mando potencial, por meio do qual a informação constitui a autoridade (Von Foerster, 1997, p. 141)”.

Von Foerster ilustra este princípio com a história da batalha das Ilhas

Midway, quando a frota japonesa esteve a ponto de destruir a americana:

A capitânia dos americanos foi atingida nos primeiros minutos e a sua frota ficou sem comando, passando da hierarquia para a heterarquia. Então, o comandante de cada navio, grande ou pequeno, assumiu o comando de toda a frota quando se deu conta de que, devido à sua posição neste momento, tinha melhor conhecimento de como agir. Como todos sabem, o resultado foi a destruição de toda a frota japonesa e a virada decisiva da guerra do Pacífico (Von Foerster, 1997, p. 141).

Von Foerster (1997) analisa este tipo de organização por meio do conceito “heterarquia”, o qual define como governo de outros ou governo dos outros. Contrariamente, segundo sua etimologia, conceitualiza a hierarquia como *arquien* (governo) e *hieros* (sagrado). Estes conceitos aparecem como opostos. A heterarquia se caracteriza pela distribuição do poder em subsistemas de governo (Kontopoulos, 1993), enquanto que, na hierarquia, o poder se concentra na camada superior, no alto da estrutura piramidal.

As relações heterárquicas se evidenciam na natureza das redes de que fazemos parte, como afirma Barragán Morales (2010), formando um novo de interdependências. Este autor considera que hierarquia e heterarquia dizem respeito a um mundo organizado em níveis ou subsistemas. O conceito de heterarquia se torna necessário para compreender que a determinação dos processos macro e micro nunca é completa. Os sistemas evidenciam uma multideterminação de natureza aberta em contínua reorganização, multidimensional e contraditória, que requerem uma observação mais ampla e complexa do que a dos níveis exclusivamente hierárquicos.

Por outro lado, Iannacci e Mitleton-Kelly (2005), citados por Barragán

Morales (2010), sustentam que as heterarquias são sistemas debilmente acoplados porque têm uma interação descentralizada, impulsionada por diferentes interesses individuais que podem até mesmo ser contraditórios.

Este último ponto nos leva a indagar em que medida os sistemas guardam simultaneamente as duas formas de organização: hierárquica e heterárquica? Por que Iannacci e Mitleton-Kelly caracterizam os sistemas heterárquicos como “debilmente acoplados”?

Os sistemas heterárquicos são abertos, flexíveis e multidimensionais, características hoje reconhecidas, a partir dos sistemas complexos, como essenciais para a estabilidade, conservação e transcendência. Da mesma forma, voltamos a nos perguntar por que nos sistemas hierárquicos, nos quais a determinação do macro para o micro não é garantida, a debilidade estrutural não é notada?

Von Foerster ilumina nossas perguntas ao assinalar que a estabilidade dos sistemas e, além disso, a partir de nossa perspectiva, a força dos mesmos não contra atua em oposição às forças perturbadoras, existe somente como fonte de criatividade. Estes conceitos no complexo organizacional nos permitem transcender o espaço de luta entre os de cima e os de baixo na cadeia hierárquica de comando até um espaço de encontro criativo entre as pessoas. Entendidas estas últimas como subtotalidades, diversas, únicas e complementares da trama coletiva (nós), concebida aqui como totalidade (Böhm, 2008).

Da metáfora da pirâmide à metáfora da rede

Como se configura a ordem na rede?

Concebemos uma *sociedade em rede* (Castells, 2006) altamente interconec-

tada, flexível e cada vez mais independente. Entender de maneira mecânica os fenômenos sociais cria empecilhos para a compreensão do fluxo dos processos nos quais estamos imersos. São eles que constituem a rede dinâmica na qual são reconhecidos os vínculos (fios) que tramam as organizações como um produto, uma ordem, uma “comunidade de prática” (Wenger, 2001). Por sua vez, as organizações são produtoras dessa rede, produzindo o coletivo ou organização, o tecido relacional no qual as pessoas estão inseridas. As comunidades de prática se constituem a partir da presença e da participação. É uma rede que está em constante movimento e transformação.

Segundo Capra (1995):

(...) a teia da vida consiste em redes dentro de redes. Em cada escala, sob estreito e minucioso exame, os nós da rede se revelam como redes menores. Tendemos a arranjar esses sistemas, todos eles aninhados dentro de sistemas maiores, em um sistema hierárquico, colocando os maiores acima dos menores, à maneira de uma pirâmide invertida. Mas isso é uma projeção humana. Na natureza, não há “acima” ou “abaixo”, e não há hierarquias. Há somente redes aninhadas dentro de outras redes.

A partir de uma perspectiva convergente, Maturana (2010) assinala que não existe hierarquia na natureza, existe uma ordem que se confunde com esse tipo de organização. A ordem vem da disposição das coordenações de coordenações das tarefas realizadas.

Como mostra Friedrich Von Hayek, citado por Von Foerster, “a única possibilidade de transcender as mentes individuais é confiar nas forças auto-organizacionais suprapessoais que criam uma ordem espontânea (1997, p.133)”.

A partir dessa perspectiva, a estrutura das redes caracterizada pela flexibilidade, adaptabilidade e descentralização do controle se institui na forma de uma ordem forte, saudável, inclusiva, de sustentação das pessoas dentro dos sistemas *auto-eco-organizados* em evolução (Morin, 1996).

As redes reestruturam o poder e o fluxo de comunicação, apresentando cruzamentos múltiplos; são meios que ampliam as possibilidades do processamento da informação e de aprendizagem, abrindo-se, desse modo, para o aprendizado em colaboração.

Entendemos que uma concepção de poder que busque gerar mudanças por meio do aprendizado no contexto organizacional deverá separar-se da concepção tradicional de hierarquia associada com a superioridade estabelecida pelas diferenças.

A APRESENTAÇÃO DE CASO E ABORDAGEM METODOLÓGICA

Será apresentado um caso relacionado com o contexto do tema estudado e sobre o qual as empresas também terão interesse em se informar. Trata-se de uma sociedade cuja finalidade é oferecer a todos os profissionais afiliados serviços, subsídios, ajuda econômica, planos de saúde, assessoria jurídica e cursos. A instituição conta com diretoria, presidente, chefes de setores e o operacional. Tem 60 empregados distribuídos entre a sede e quatro sucursais em localizações próximas.

Os instrumentos utilizados para o levantamento de dados foram: sequências gráficas, entrevistas e grupos de discussão. Aqui nos referimos aos resultados obtidos a partir das sequências gráficas. Formadas por desenhos e esquemas produzidos a pedido do pesquisador, elas nos dão informações va-

lios sobre pressupostos subjacentes e teorias em uso (Argyris & Schön, 1978) e que dificilmente seriam verbalizados.

O pedido foi: “*Desenhe uma organização.*” A partir destas representações começou-se a fazer indagações sobre a percepção do poder e a configuração do espaço organizacional. Este método trata dos mapas da organização que cada pessoa configura a partir de sua própria percepção do território organizacional, indo ao encontro do sentido que Morgan (1998) deu em seu livro *Imágenes de la organización* às diferentes metáforas que as pessoas constroem e por meio das quais atuam nas organizações.

Foram preparadas sequências em dois momentos da investigação, no início e no fim do processo. Entre estes dois momentos foi desenvolvido um processo de facilitação para produzir mudanças reais e efetivas na organização. Os seguintes temas aparecem: liderança, participação, poder, comunicação, redes, construção de relações colaborativas e diálogo. Eles também foram abordados a partir de uma perspectiva complexa, sistêmica e em rede da organização. Em síntese, as sequências foram administradas com dois objetivos: primeiro, levantar os pressupostos subjacentes prévios para a facilitação, segundo, examinar os processos de mudança que facilitam a intervenção na organização.

Serão apresentados aqui os resultados da análise de 12 desenhos* que correspondem a pessoas que ocupam cargos de gerência desta organização.

Para este artigo, selecionamos 6 imagens que consideramos protótipos da amostra. Na pesquisa qualitativa, entendemos como protótipos os dados trazidos pelas pessoas que definem de modo claro e preciso uma categoria ou classe. Assim são utilizadas pelo pesquisador a descrição textual de uma palavra, uma frase ou a utilização

de uma imagem como representante da categoria a ser descrita e explicada.

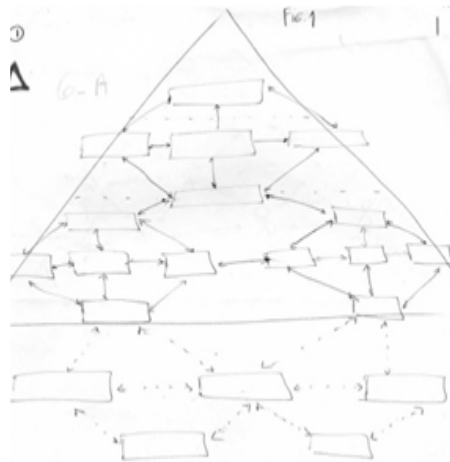
As imagens protótipos a seguir pertencem a três gerentes. A imagem A corresponde ao exemplo 1 do processo e a imagem B ao exemplo 2, após a facilitação. Construímos três categorias: *imagens piramidais, circulares e de rede*. Em cada figura, analisaremos três indicadores: *conceito de poder, tipo de ordem e configuração espacial*.

Da análise das imagens

Imagens piramidais:

Dos 12 desenhos separados, 6 correspondem a imagens piramidais.

Figura 1: Imagem piramidal A



Nesta figura, pode ser observado um organograma composto por retângulos que interpretamos como os lugares ou postos de trabalho. Por sua vez, estes se encontram emoldurados, ou melhor, atravessados por uma figura piramidal. Os retângulos ultrapassam a moldura. As setas que unem os postos **apresentam diferenças entre a parte superior e a parte inferior**. Na parte superior, a linha é contínua enquanto que na inferior é descontínua.

* A base de dados da equipe conta com 348 sequências gráficas, correspondentes a outras amostras de casos organizacionais que se encontram em processamento e análise.

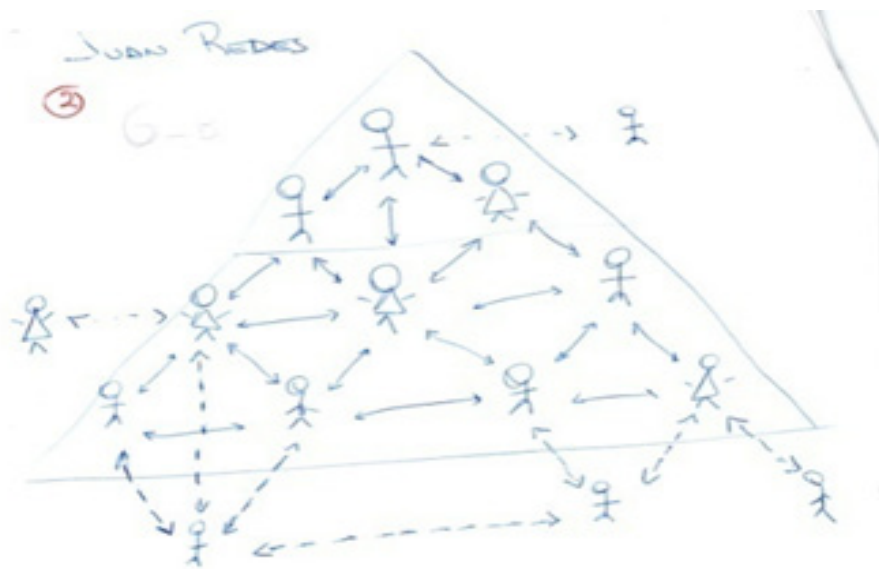
A estrutura piramidal parece constituir-se em um forte “corpete” que delimita e fragmenta o posto de trabalho, uma vez que aparecem dois níveis diferenciados por uma linha pontilhada. Abaixo e fora da pirâmide emerge outra interação, menos visível na arquitetura piramidal. Nesta cartografia, a pirâmide se coloca como um teto por cima de outros tipos de relações que não estão dentro do corpete.

De acordo com nossa perspectiva, o poder é percebido como um objeto neste mapa, algo que vem do lugar/posto que se ocupa na estrutura piramidal. Trata-se de uma ordem hierárquica que concebe uma configuração espacial entre um acima e um abaixo,

definindo o que está em cima e o que está abaixo. Da mesma forma, um dentro e um fora são desenhados de forma fragmentada. O entorno não é percebido. Esta geografia se constitui “a partir do olhar dicotômico onde o limite separa drasticamente um interior e um exterior... (Najmanovich, 2008)”.

Neste desenho se observa uma mudança significativa, o posto de trabalho se transformou em pessoa (figura humana masculina e feminina). Esta mudança mostra um salto qualitativo neste mapa que, embora piramidal, humaniza o posto de trabalho. Embora a pirâmide volte a aparecer dentro do “corpete”,

Figura II: Imagem Piramidal B



o jogo de relações não está acima delas, fragmentando-as. Assim mesmo, neste desenho, os níveis hierárquicos dentro do corpete piramidal aparecem claramente diferenciados. Aqui existe uma concepção de poder e hierarquia similar àquela que

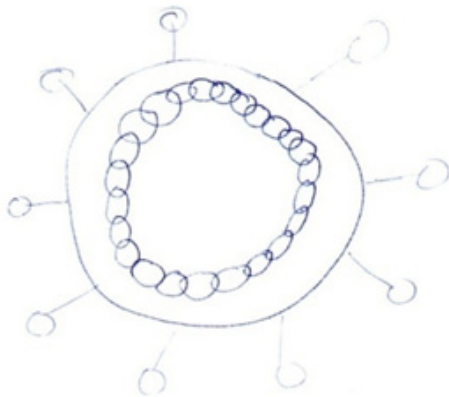
se apresenta na figura anterior, evidenciando uma mudança relevante que vai da organização objeto até a organização pessoa (Schvartein, 2002). Nesta configuração espacial se observa uma relação entre o dentro e o fora diferentes daquela do pri-

meio desenho. As pessoas que estão fora da organização mantêm relação com esta última, o que é simbolizado pelas linhas pontilhadas. Estas linhas marcam uma diferença com as relações estabelecidas entre as pessoas que se encontram dentro do marco piramidal. Nestas cartografias (figura I e figura II), o que está no ponto mais alto da pirâmide é aquilo que vai perdendo maior quantidade, variedade e qualidade de vínculos.

Imagens Circulares:

Dos 12 desenhos separados, 4 correspondem a imagens circulares.

Figura III: Imagem circular A

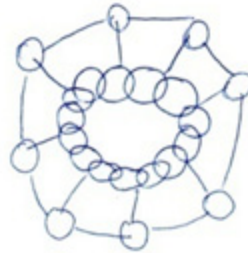


Neste mapa prevalecem as figuras circulares. Na configuração espacial fica claro um centro como também um dentro e um fora, sem um acima ou um abaixo. Nesta configuração não se mostram níveis, status ou hierarquias. As relações de poder aparecem no centro em forma de cadeia que está fortemente diferenciada. A presença do outro é permanente de um lado a outro e em frente.

As relações que se estabelecem já não se mostram como submissão, tampouco fica clara a direção do vínculo. Pode-se pensar que as figuras

exteriores estão sustentando tanto o círculo como a cadeia que o mesmo contém. A configuração espacial estabelece um fluxo nos termos de circulação que denota maior flexibilidade. Este mapa poderia girar como uma roda de engrenagem. A imagem mostra uma concepção de poder diferente da pirâmide onde este já não sobe e abaixa, mas sim, circula.

Figura IV: Imagem circular B



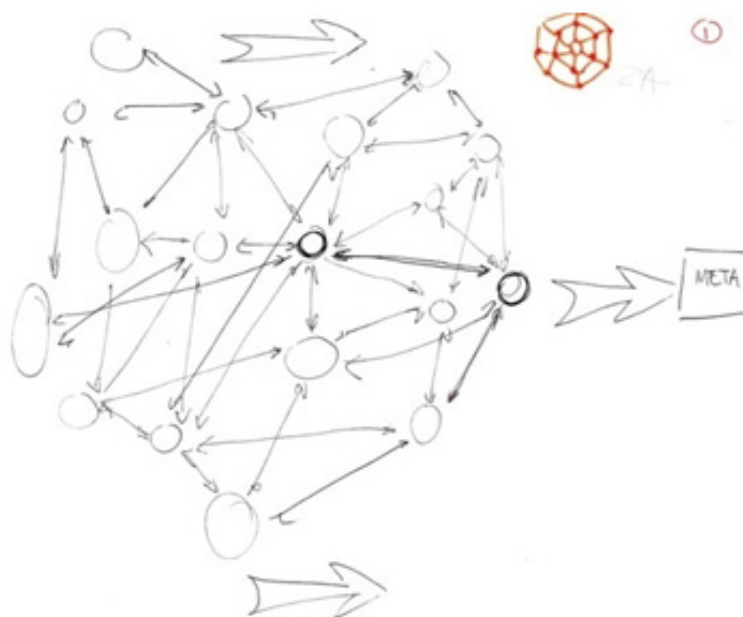
Neste mapa circular, a mudança entre as imagens circulares A e B é muito mais importante do que as encontradas nos mapas piramidais. A *gestalt* aqui se transforma de círculo para rede. A concepção de poder, embora centralizada, aumenta a interatividade.

Na figura circular A, não existe vinculação com a cadeia que, agora sim, aparece e se inclui na figura B. As conexões que aparecem na figura B evidenciam maior inclusão e associação. A imagem pura do círculo já não é a mesma. Surge aqui a possibilidade de transitar do círculo para a rede. Esta imagem se afasta da engrenagem de maquinaria, com maiores possibilidades de circularidade e rodagem. Esta figura deixa de lado a ideia de liderança e se inicia a gestação, a gerência coinspirativa.

Imagens reticulares:

Dos 12 desenhos separados, 2 correspondem a imagens reticulares.

Figura V: Imagem reticular A

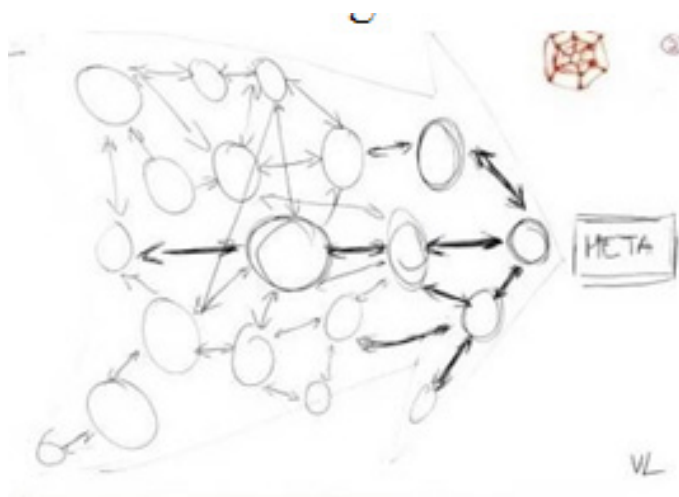


Este desenho mostra o *dentro* e o *fora*. Há círculos que podem se conectar com outros círculos. As setas se orientam em todas as direções, o que mostra um vínculo multidirecional. Há quantidade e variedade de conexões. Os círculos e setas são mais assinalados que outros, o que denota diferentes intensidades dos vínculos, diferentes fluxos. Assim mesmo, as três setas com volume, que aparecem nos três lados da

imagem, indicam uma direção no mesmo sentido, sugerindo a ideia de alienação até um objetivo comum.

Quanto a ordem, não se trata de uma ordem disciplinada e hierárquica, mas sim de uma ordem caótica. Isto é bifurcação, imprevisibilidade e diversidade na intensidade do fluxo. Consequentemente o conceito de poder é de biopoder que se encontra distribuído aleatoriamente entre as relações.

Figura VI: Imagem reticular B



O mais significativo nesta imagem é a sinergia que aparece com a organização de múltiplas interconexões. Se organizam num conteúdo em forma de seta que se dirige claramente até a meta comum. Vê-se um fluxo central (marca do traçado) e esta intensidade também se repete na ponta da seta. Surge a ideia de força e energia que embora se destaque neste fluxo mais intenso pelo traçado, está presente na totalidade das interações em jogo. Os círculos mais marcantes no centro mostram movimento através de vértices e atratores. Existe a ideia de tecido junto com direção, sendo uma interação caótica com esta. As concepções de ordem e poder são semelhantes a da figura 5, mas, neste caso, o fluxo está potencializado por uma ação coletiva sinérgica, ajustada à meta da organização. Esta imagem traz a percepção de inclusão do “todo no todo”.

A síntese da análise

Antes da realização da síntese sobre o tema principal desta investigação, consideramos necessário realizar uma breve precisão metodológica da análise. Explicaremos nossa visão em torno da relação existente entre os pressupostos ou antecipações de sentido do que conta o investigador e os resultados encontrados.

Os pressupostos são inevitáveis e guardam estreita relação com o olhar mesmo do investigador, aquele que determina o observado. Estes conhecimentos não buscam simplesmente sua constatação, mas têm a pretensão de ser modificados e ampliados pelo processo de investigação, com o propósito de melhorar a compreensão do fenômeno.

No caso desta investigação em especial, foi confirmada a presença de configurações piramidais nos mapas mentais das pessoas que atuam na or-

ganização. Ao mesmo tempo temos ampliada e aprofundada a diversidade de imagens que mostram diferentes configurações em torno da circularidade e na rede. Observamos um domínio das configurações piramidais sobre as circulares e de rede, já que das 12 figuras analisadas, 6 das mesmas respondem a esta categoria.

A partir da análise dos três tipos de categorias, observamos que, na pirâmide, os movimentos se encontram fortemente controlados, no círculo os movimentos são previsíveis, enquanto que na imagem da rede o movimento não só é mais intenso como também denota maior interação, fluxo e, ainda, mais imprevisibilidade e caos.

Tanto na pirâmide quanto no círculo o padrão é o controle e na configuração da rede o padrão é o caos.

Das 6 figuras selecionadas, tanto nas piramidais, nas circulares e nas de rede, observamos modificações significativas em duas partes das sequências gráficas A e B, de onde surgiu uma facilitação (aprendizagem) que permitiu ampliar as percepções sobre a organização. Nestas modificações, se observou uma evolução no movimento que modificou de alguma forma a configuração, desde nossa interpretação da pirâmide até a rede.

Em relação ao conceito de poder, o objeto vai se desenhando ao passar da pirâmide para a rede. Na pirâmide, o poder se *detém*, na roda circula de um lado ao outro, e na rede flui de maneira imprescindível e multidimensional.

CONCLUSÕES

Sobre a hierarquia e a sua ineficácia para compreender a ordem na rede

A partir deste estudo observou-se que:

- (a) a concepção de poder se associa à *hierarquia, superioridade, dominação e imposição*;
- (b) a organização como uma estrutura piramidal ignora a trama organizacional composta pela interconexão das condutas individuais;
- (c) esta concepção de poder produz solidão e isolamento quanto mais alta for a posição das pessoas na pirâmide.

A concepção mecânica da realidade social conduz nosso olhar observador a capturar o espaço organizacional configurado entre o “acima e o abaixo”, nos impedindo de ver a fluidez dos processos em que estamos envolvidos.

Deste modo, nas organizações escutamos de forma mais frequente entre os empregados de “hierarquia mais baixa”, um discurso que se resume em “nós e vocês”. Esta visão fragmentária impede “pensar junto”, diminui nossa participação na rede, produzindo mal-estar e doença. Isto nos conduz à reflexão em torno das limitações que condicionam nossa coabitação no contexto organizacional. Vimos que o mapa piramidal define uma dimensão emocional-relacional na qual o medo e a raiva constituem as emoções básicas. Atestamos que esta ordem não é biológica, mas sim cultural e que obedece ao nosso ego envaidecido e à necessidade do homem de controlar e dominar.

“Positivamente e com uma apreciação reducionista desenhamos soluções para os problemas da nossa sociedade organizada, dedicados com empenho à construção de cenários que favorecem a frustração e o mal-estar coletivo, avivando a chama da dor (Perlo, Costa, & De la Riestra, 2010).” Tal dimensão nos leva a evocar uma concepção social expressa no Leviatan de Hobbes, “Homo Homini lupus” que significa “O homem é o lobo do homem”.

Uma concepção de poder que busque gerar mudanças no contexto organizacional deverá transformar o conceito tradicional de hierarquia, associado à superioridade estabelecida pelas diferenças. Sustentamos que uma visão hierárquica das relações humanas plasmadas nas construções organizacionais não é a adequada para compreender o que ocorre na rede na qual nos encontramos sistemicamente enredados (Capra, 2006).

Maturana e Dávila (2010, p. 20) dizem:

A competência não é o mecanismo de sobrevivência diferencial, como assinala Darwin. Nós dizemos, como uma afirmação biológica e não teórica, que o fenômeno é o desvio natural. Os organismos deslizam pela circunstância do viver sobre a tangente na qual se conserva a vida. Os que não estão aptos, por exemplo, desaparecem, mas não por uma relação competitiva. Isto também se aplica às organizações.

Perguntamos-nos se estas concepções de hierarquias e heterarquia não provêm de uma visão fragmentada e reduzida, pois ambas se referem ao poder exercido por *um* ou pelo *outro*, iludindo *o nós*.

No mesmo sentido, até que ponto o conceito de heterarquia não se refere a um sentimento nostálgico de abandono do conceito de hierarquia? Consideramos a **heterarquia um conceito** que nos permite transitar até uma ordem não hierárquica, uma ordem de multiníveis. Existe sempre uma ordem configurada por nossa própria observação. Esta ordem se encontra em permanente entropia, desvio natural que flui permanentemente da ordem ao caos e do caos a nova ordem, num caminho de evolução *auto-eco-organizado*.

É preciso fortalecer a noção de subsistemas e multiníveis que caracterizam

o universo auto-eco-organizado de Morín (1996) do qual fazemos parte.

É importante voltar a ressaltar que a Natureza se organiza em torno da coordenação de produções. Ou seja, não existe hierarquia na Natureza (Maturana, 2010), *a abelha rainha, o líder da manada, o rei Lear* são categorias humanas, sociais, que extrapolamos para a conduta animal que desconhece pirâmides e sistemas de governo tanto monárquicos como totalitários ou militares.

Até que ponto o que observamos como competência/mutualismo, predação/simbiose não são movimentos diferentes homeostáticos em busca de equilíbrio dinâmico que a Natureza requer no seu permanente e inevitável movimento para fluir com a mudança?

A partir de uma concepção sistêmica e em rede dos processos coletivos, consideramos que as diferenças não deveriam estabelecer um sistema de superioridade, e sim buscar complementaridade, colaboração e sentido compartilhado que possam dar uma perspectiva hologrâmica da rede.

O aprendizado a partir de uma concepção de rede do poder facilita os processos de mudança coletiva, possibilitando um desenvolvimento coevolutivo (Jansch, 1981), produto do reconhecimento da natureza não hierárquica das relações humanas. “A estrutura ideal para o exercício do poder exige modificar profundamente as presunções básicas (Schein, 1988) de autoridade e hierarquia que os atores sociais assumem na ação coletiva.”

Na análise cartográfica das imagens, chamamos a atenção para as possibilidades de aprendizagem e transformação organizacional que surgem e se potencializam a partir de:

(a) uma perspectiva em rede da ação coletiva que permita compreender o poder como fluxo de interações;

(b) uma concepção autopoietica da autoridade que possibilite a emergência do poder gerador e criativo;

(c) um enfoque do poder baseado na holarquia que comporte a apropriação da ação coletiva através do reconhecimento ético dos atores da sua inevitável participação na rede;

Nesse sentido, a percepção em rede da organização que se conecta com uma configuração diferente do espaço-tempo-alteridade nos leva à transformação coletiva que reconhece que “a trama da vida está constituída por redes dentro de redes” (Capra, 2006, p. 82).

Aqui cabe uma constatação: desde o interior da equipe de investigação, na análise das imagens não existiu dificuldade para analisar as cartografias piramidais. Ela apareceu enquanto fazíamos o estudo das imagens circulares e em rede. Neste momento, reconhecemos de que modo e até que ponto a metáfora piramidal está interiorizada por nós. Percebemos que os recursos racionais de que dispomos nos guiaram significativamente em torno da análise piramidal, enquanto que, para analisar círculos e redes, necessitamos apelar para outros recursos que não provêm do racional. À medida que avançamos no processo surgiu a incerteza que nos mostrou a necessidade de novas linguagens para analisar novos territórios. A possibilidade de configurar mostra que conseguimos diferentes perspectivas, incluindo cortes transversais e movimentos de varredura, escolha de escala e modo de interação.

Em suma, trata-se de um dispositivo que nos dá a possibilidade de construir um estilo de indagação caracterizado pela exploração (Najmanovich, 2008).

Desta forma, advertimos que todas as cartografias estudadas – *a pirâmide, o círculo e a rede* – estão ali no território da potencialidade. As mesmas

aparecem a partir de diferentes registros perceptivos e são legitimadas por lógicas e éticas muito diversas e daí diferentes facilitações suscitarem diferentes cartografias.

Insistimos que todos estes mapas são factíveis em todo o território organizacional e sabemos que uns estão mais facilitados e legitimados que outros pela ordem social estabelecida. Podemos ressaltar que se existe uma legitimação positiva em torno da arquitetura visível da pirâmide, esta vem perdendo a eficácia diante das vicissitudes institucionais que denunciam o padecimento cotidiano para sustentá-la em detrimento da nossa qualidade de vida.

A eco-holarquia como nova dimensão da ordem na rede

Consideramos que seja propício aclarar, evidenciar, habilitar, reconhecer a arquitetura do invisível que nos conecta com uma visão holográfica do poder para transformá-lo. Isto implica uma decisão ética e epistêmica, aquela de incluir na cena cotidiana o registro perceptivo, conceitual e significativo da holarquia.

A holarquia coloca ordem no plano físico onde nenhuma partícula elementar é mais fundamental que outra. Cada elemento de um sistema é mais ou menos equivalente em status e mutuamente interdependente. Todos em um e cada um em todos. Para viver e conviver presos na rede, a senha está em voltar ao “*holón*” matriz (totalidade), isto é, voltar à vivência da tribo. “Uma comunidade saudável compõe um ciclo ou um cesto, que se mantém **entrelaçado pela confiança mútua, respeito e interdependência** (Brigg & Peats, 1999, p. 29).” Esta profunda observação requer o desenvolvimento da “percepção sensível”, aquela que nos permite articular uma

mente que sente com um coração que pensa relacionalmente.

Nesse estudo investigamos as diferentes dimensões da ordem: hierarquias, heterarquias e holarquias. De acordo com Capra (1999), entendemos que, como toda metáfora, o holograma é limitado para poder se pensar a configuração da ordem nas organizações. O holograma é uma figura estática, uma foto; enquanto a ordem que buscamos implica fluxo e movimento. Capra (1999) diz:

A ecologia é realmente a estrutura que melhor abarca a nova visão da realidade. A ecologia apresenta múltiplas manifestações que vão desde a ciência dos ecosistemas aos estilos de vida ecológicos, sistemas de valores, estratégias econômicas, política e finalmente a filosofia.

Para concluir este trabalho propomos considerar um novo conceito: a noção de *eco-holarquia* como nova dimensão de ordem. Como a democracia não supõe hierarquias, o conceito de *eco-holarquia* nos leva a pensar uma nova configuração da ordem na rede.

No espaço organizacional, necessitamos aprender esta nova configuração para construir uma sociedade humana democrática sustentável; nela, o exercício de rede do poder é entendido como uma estrutura configurada pelas posições relativas (fluxo permanente) dos sujeitos que participam do sistema. Sistema (*holón*) no qual nenhuma partícula é fundamental.

Por meio desse artigo, buscamos contribuir com os processos de sustentação da qualidade de vida junto à construção da participação na cidadania como desafio democrático de nosso povo. Esperamos que o impacto tenha caráter qualitativo e transformador.

A percepção da organização como pirâmide rígida e estática nos condena ao

desencontro com o outro, à impossibilidade de dialogar e apreciar a totalidade na sua multidimensão. A partir de uma perspectiva divergente, a percepção em rede da organização nos conecta com uma configuração saudável do espaço e nos leva à transformação coletiva. Nos mapas piramidais, o controle e a competência são valores, enquanto que nas redes é a confiança e a colaboração.

REFERÊNCIAS

- Argyris, C., & Schön, D.** (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Barragán Morales, F.** (2010). *Los conceptos de jerarquía y heterarquía en el análisis del desarrollo local*. Disponível em: proimmse.unam.mx/doctos/Morales_UAMI0406.pdf. Acessado em: abril de 2010
- Briggs, J., & Peat, D.** (1999). *Las siete leyes del caos*. Barcelona: Grijalbo.
- Bohm, D.** (2008). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Kairos.
- Capra, F.** (1999). *El tao de la física*. Málaga: Editorial Sirio.
- Capra, F.** (2006). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Gastells, M.** (2006). *La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dabas, E.** (2001). *Redes: entramado de lo no simultaneo*. Disponível em: www.liagiraldo.pro.br/atividade.../RedesEntramadoSimultaneo.pdf. Acessado em: abril de 2010.
- Dávila Yáñez, X., & Maturana, H.** (2007). *La gran oportunidad: Fin del Liderazgo, en el surgimiento de la gerencia co-inspirativa*. Santiago de Chile: Instituto Matriztico.
- Foucault, M.** (1971). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Gadamer, H.G.** (1990). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- Gardner, H.** (2002). *Mentes líderes: un anatomía del liderazgo*. Barcelona: Paidós.
- Hobbes, T.** (1998). *Leviatán: o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jantsch, E.** (1981). *The evolutionay vision: toward a unifying paradigm of physical, biological, and sociocultural evolution*. Boulder, Colorado: Westview.
- Jaques, E.** (2000). *La organización requerida: un sistema integrado para crear organizaciones eficaces y aplicar el liderazgo gerencial en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Granica.
- Kontopoulos Kyriakos, M.** (1993). *The Logics of Social Structure*. London: Routledge.
- Maturana, H., & Varela, F.** (1984). *De máquinas y seres vivos*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Maturana, H., & Dávila, X.** (2010) *Entrevista del diario*. Disponível em: http://www.ieco.clarin.com/economia/lider-dirija-necesita-gente-colabore_0_192300010.html
- Maturana, H.** (2010). *Conversaciones con el especialista: círculos epistemológicos reflexivos*. Atacama, Chile: Escuela Matriztica de Santiago.
- McCulloch, W.S.** (1965). *A Heterarchy of Values Determined by the Topology of Nervous Nets, Embodiments of Mind*. Cambridge: MIT Press.
- Morgan, G.** (1998). *Imágenes de la organización*. México: Alfaomega.
- Morín, E.** (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E.** (1996). *El pensamiento ecologizado*. Paris: CNRS.
- Najmanovich, D.** (2008). *Mirar con otros ojos*. Buenos Aires: Biblos, 2008
- Perlo, C.L.** (2008). *Aprendizaje y desarrollo organizacional: las representaciones del poder y su incidencia en*

- los procesos de cambio*. Actas del IV Seminario Del Espacio: El Espacio Y La Política.
- Perlo, C., Costa, L., & de la Riestra, M.R.** (2010). "Organización, fragmentación y posibilidades de cambio: la brecha como vacío fértil". Third Latin American and European Meeting on Organization Studies. Constructing and Disrupting Social Realities: Tales of Development and Crisis in Markets, Institutions and Organizations. Buenos Aires, Argentina.
- Schein, E.** (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Schvarstein, L.** (2002). *Psicología social de las organizaciones*. Buenos Aires: Nuevos Aportes/Paidós.
- Von Foerster, H.** (1997). Principios de autoorganización en un contexto socioadministrativo. Cuadeco. Cuadernos de Economía. Publicación del Departamento de Teoría y Política Económica, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia, Santa Fe de Bogota, Columbia No 26.
- Von Goldammer, E. et al.** (2003). *Heterarchy – Hierarchy: two complementary categories of description*. Disponible em www.vordenker.de/heterarchy/a_heterarchy-e.pdf. Acessado em: abril de 2010.
- Wenger, E.** (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wilber, K., & Böhm, D. et al.** (2008). *El paradigma holográfico: una exploración en las fronteras de la ciencia*. Barcelona: Kairós.

VIOLÊNCIA E INVISIBILIDADE: DIÁLOGOS COM O ARTIGO “INTERVENÇÃO COM HOMENS QUE PRATICAM VIOLÊNCIA CONTRA SEUS CÔNJUGES”

Assuntos complexos podem se mostrar instigantes. Isso provavelmente se deve em grande parte à multiplicidade de caminhos que abrem para discussão, principalmente quando levam a questionamentos éticos e morais, que não nos deixam seguir com indiferença. A partir da leitura do artigo de Ponce Antezana, me pergunto sobre o sentido de se adotar posturas primariamente punitivas diante da violência, tanto no âmbito legal quanto social. Ponce Antezana escreve sobre o problema da violência de gênero na Espanha, onde o assunto ganhou visibilidade pública nos últimos anos. No Brasil, entre outras expressões da violência, testemunhamos o recrudescimento das formas urbanas, perdemos crianças para o narcotráfico e observamos o avanço insuficiente e ineficaz da construção de presídios. Mas não é esta a dimensão do problema que pretendo discutir aqui, embora mencioná-la me ajude a situar minhas reflexões num contínuo que inclui a expressão emocional, local e social, assim como as contingências* e possibilidades de redescrição não somente de quem é diretamente vitimado e daquele que recorre à violência, mas de todos os que de alguma forma são afetados.

A violência física está tipificada criminalmente. Isso facilita a adoção, muitas vezes imediata, de atitudes e posturas principalmente punitivas, não apenas na dimensão legal, mas também social. Na família, e principalmente quando a violência é recorrente, seja física ou psicológica, é fácil que se instaurem formas de relacionamento nas quais perde-se o reconhecimento das partes como parceiros dotados dos mesmos direitos morais**, criando-se assim um abismo de graves consequências para pais, filhos, cônjuges, enfim, para todos os que se veem intimamente envolvidos no problema. Entre as incontáveis consequências possíveis, além das físicas e psicológicas, estão o estranhamento, o afastamento cada vez maior e as redescritões não compartilhadas que se refugiam em mundos distantes nos quais muitas histórias não são mais contadas.

O isolamento e o castigo daquele que viola as normas de convivência aceitáveis numa determinada comunidade, seja no âmbito das relações afetivas ou no âmbito legal, talvez fosse viável e suficiente se fosse possível encapsular o problema e removê-lo do ambiente assepticamente, sem deixar marcas, feridas, histórias por contar. Mas, mesmo que isso fosse de alguma maneira possível, não seria solução para nossa natureza relacional. Ocorre que homens e mulheres são também esposos e esposas, filhos e filhas, irmãos e irmãs, amigos e amigas, alunos e alunas de escolas, colegas de trabalho, vizinhos, enfim, membros de comunidades que constituem e nas quais, ao mesmo tempo, se constituem como sujeitos.

É possível imaginar que, em ocasiões, resulte incômodo apoiar uma postura que advogue pelo acolhimento terapêutico ou inclusão daquele que viola as normas de convivência pacífica ou recorre à violência, principalmente quando se está diante das vítimas. Como ressalta Ponce Antezana, procurar pelo sentido de cuidar daquele que exerce violência “pressupõe um exercício de equilíbrio entre os âmbitos judiciais, ético-morais, psicossociais, relacionais e emocionais” (Ponce Antezana, 2012). Entre-

LUCIANA MORETTI FERNÁNDEZ

Mestre em Ciências da Comunicação (USP), graduanda em Psicologia pela UNED, Espanha, e aluna do curso de formação de terapeutas de família do Instituto Familiae

* O termo contingência é utilizado aqui como o estado de possibilidades indeterminadas do sujeito, historicamente datadas (Costa, 1996).

** Este conceito em Honneth (2007) refere-se ao estatuto de parceiro de interação inteiramente capaz de autodeterminação e de realizar julgamentos (de existir moralmente) da mesma forma que seus semelhantes. Para mais detalhes, ver Marques, 2011.

tanto, o mero isolamento punitivo seria contrário às posturas teóricas que concebem o homem como ser relacional, principalmente se pensarmos, como destaca o autor, que a pessoa vitimada também se redescreve continuamente em relação às suas contingências e pode desenvolver recursos que permitam não apenas transformar sua própria história, mas também contribuir com a transformação do processo de subjetivação daquele que recorre à violência.

Ao propor que a perspectiva de gênero seja levada em consideração como fator que atravessa a subjetividade de homens e mulheres, Ponce Antezana procura integrar ao modelo terapêutico uma perspectiva que busca compreender a subjetividade em relação aos diversos aspectos sociais e políticos de gênero, entendendo o sujeito em contínua interação com seu meio, inserido num dispositivo de poder que ao mesmo tempo limita e constitui, propondo a consideração da condição social e política da violência. Com base nessas premissas, defende o estabelecimento de um “marco de respeito e colaboração que permita estabelecer diálogo com os homens no que diz respeito às suas próprias experiências, vivências, sentimentos, significados e intenções” (Ponce Antezana, 2012, p. 15). Sugere ainda que o entendimento do que é violência se faça desde as perspectivas das ciências humanas e sociais, com atenção ao texto, ao contexto e ao próprio setting da violência. A história de Aurora, a seguir, é um exemplo, no âmbito familiar, de muitas das implicações que discute Ponce Antezana. Não é somente a história do atendimento de um homem maltratador – é uma história de violência de gênero em uma família que se constitui num contexto de violência sociocultural amplo, redescrita num *setting* terapêutico acolhedor e colaborativo que, mesmo na ausência, buscou o reconhecimento e a inclusão do pai para que Aurora pudesse se redescrever como filha.

A HISTÓRIA DE AURORA

Aurora e Maria* chegaram para atendimento familiar à clínica do Instituto Famíliae com uma história dolorosa atravessada por episódios de violência em diferentes âmbitos e momentos de suas vidas. Filhas de José e Severina, tinham ainda mais quatro irmãos, dois homens e duas mulheres. Maria tinha também um filho que vivia com sua mãe na pequena localidade do sertão nordestino onde nasceram e cresceram as duas irmãs. Maria partiu para São Paulo oito anos antes de nos encontrarmos, depois de ser expulsa de casa pelo pai e passar por Sergipe. Aurora havia chegado à capital paulista três anos antes de Maria, acompanhando o pai que teve que abandonar sua cidade e propriedades ameaçado de morte por conflitos de terras nos quais dois tios de Aurora haviam sido mortos. Aurora viu sua mãe pela última vez há nove anos.

Esta história, semelhante à história de muitos homens e mulheres brasileiros, era carregada como um fardo por Aurora enquanto Maria se esforçava por deixá-la no passado. Durante o tempo em que duraram os atendimentos, tecemos muitas conversas nas quais Aurora entrou em contato com sua dor. Aurora tinha um desejo: queria estabelecer “laços de confiança” com a família. Queria que sua família não estivesse “quebrada”, mas não suportava o desprezo que o pai demonstrava por ela, por sua mãe e suas irmãs. Não aceitava a aliança que havia entre o pai e o irmão, que morava com a mulher e os filhos na casa do pai, e que também as desprezava. Não se conformava com o fato de que as mulheres da família tivessem de ser as provedoras

**Esta história é contada aqui a partir dos atendimentos realizados na clínica do Instituto Famíliae como parte do curso de formação para terapeutas de família. Todos os nomes de pessoas e lugares que fazem parte desta história foram substituídos por nomes fictícios para proteger sua intimidade. Apesar de Aurora e Maria terem compartilhado conosco suas histórias em atendimento familiar, menciono aqui a história que foi tecida com Aurora.*

do pai e dos irmãos que as maltratavam. Desconfiava do afastamento de um de seus irmãos e da vinda do outro para São Paulo. Pensava que poderia estar envolvido na morte de um cunhado. Não perdoava a mãe por permitir as “demandas” do pai. Não compreendia o código de honra que fazia com que o pai, apesar de ter amantes e não participar da vida da mãe de Aurora, ainda se anunciasse como o marido que devia ser respeitado e cuidado por ela. Também não compreendia como a mãe podia aceitar essa situação e dizer que esse era seu marido.

Aurora contava que nos anos que transcorreram desde que partira para acompanhar o pai para São Paulo jamais se sentira reconhecida como filha e nem como alguém capaz de tomar seu próprio caminho. Sua utilidade, como a de todas as mulheres da família, dizia, era a de provedora dos homens. E não era esse o valor que Aurora queria que sua família reconhecesse nela. Para Maria, servir de provedora era aceitável se isso lhe permitia sentir por alguns momentos que fazia parte do pedaço da família que vivia em São Paulo. Para Aurora não só não era suficiente, como era humilhante e intensamente doloroso. Era como se ela não fosse vista. Aurora havia construído em torno de si uma fortaleza com muros altos e espessos nos quais abria uma pequena porta somente quando e para quem julgasse que poderia entrar. A senha para o convidado era não demonstrar em momento algum nenhum movimento em falso que pudesse fazer Aurora sentir que poderia perder o controle.

A história de Aurora é a história da filha que havia vivido, entre tantos outros tipos de violência, a violência de gênero. Não como depositária imediata (esse era o lugar de sua mãe), mas irradiada, talvez até herdada. É também a história do potencial de herança de pai para filho do rol de gênero, que Ponce Antezana menciona entre seus argumentos, e do conflito entre comunidades de valores. Aurora nasceu numa cultura e migrou para outra muito diferente quando era adolescente. Seus valores não eram os de sua mãe, de seus irmãos, de suas irmãs. E é, acima de tudo, uma história na qual condenar o pai não era suficiente. A história de sua família é um exemplo de subjetividades inseridas num contexto de violências que são subgêneros em um contexto sociocultural mais abrangente, condições de produção discursiva das subjetividades. Algo tão usual no Brasil. Eram muitas as violências e discursos que compunham as contingências dos homens e mulheres dessa família.

Ponce Antezana escreve sobre o acolhimento de homens que praticam violência contra seus cônjuges. Não tivemos a oportunidade de reunir fisicamente na sala de terapia a família “quebrada” de Aurora e nem de ter conosco seu pai. Apesar de relatar a dor pelo desprezo e maus-tratos do irmão, a indignação de Aurora era mais forte com os pais. Com o pai, por exercer violência contra todas as mulheres da família. Com a mãe, por aceitar essas formas de ser homem e de ser mulher. São muitos os caminhos de entrelaçamento possíveis entre a história de Aurora e os argumentos que Ponce Antezana propõe para justificar a dedicação de recursos e esforços a essas intervenções e com as reformulações conceituais que sugere para que esse trabalho seja possível e útil.

Se aceitarmos a ideia de que a subjetividade se constitui na relação com o outro, se nos subscrevermos a posturas antiessencialistas que rejeitem a ideia do self uno possuidor, em seu íntimo, de características que são patrimônio privado, é preciso que façamos, como propõe Ponce Antezana, um afrouxamento dos limites conceituais do que é violência e incluir, nas histórias, as possibilidades e limitações históricas e culturalmente datadas de cada um. Para incluir as vozes que fazem esses relatos locais,

singulares, é preciso compreender cada sujeito como moralmente capaz de tomar decisões, de se agenciar de seus atos. Aceito a ideia de que é através do reconhecimento moral do outro como parceiro dialógico capaz que sua voz passa a fazer parte de histórias abertas, vivas, que se transformam a cada dia. A negação ao outro desse reconhecimento gesta em si um ato de prepotência que, em última instância, condena à invisibilidade. Negar ao outro a possibilidade de dizer sobre suas intenções, suas contingências, é um ato de poder que pode constituir um ato de violência. Pensemos nos mecanismos que a sociedade em que vivemos tem para tornar invisíveis e destituídos de voz os cidadãos, talvez, como eu e você.

Creio que este é um dos pontos importantes da discussão lançada por Ponce Antezana em seu artigo, o ponto no qual, para mim, suas reflexões são especialmente relevantes. Os homens que praticam violência contra seus cônjuges, mesmo quando se separam de suas mulheres, continuam sendo pais, cunhados, membros da comunidade. A condenação e o isolamento de quem infringe as regras pacíficas de convivência podem ser viáveis para quem julga aprioristicamente ou para que a sociedade oculte suas mazelas. Para quem convive com a violência doméstica, especialmente os filhos, que não escolhem os pais, isso não é suficiente. Por isso creio que a história de Aurora serve como contraponto, como materialização dos argumentos que Ponce Antezana apresenta para justificar a utilidade de acolher e ouvir esses homens. E isso, creio, serve para que pensemos também em outras condenações a outros infratores.

Do lugar de terapeutas que ocupávamos no contexto que construímos juntamente com Aurora, partíamos de crenças que dialogam com as reformulações conceituais propostas por Ponce Antezana. Julgar e condenar seu pai e seus irmãos, ou pactuar com a indignação de Aurora não teriam sido úteis. Provavelmente teria ajudado a empurrá-la ainda mais para longe deles e a aumentar sua dor. Seria ainda um ato de prepotência que contribuiria para perpetuar, como adverte Ponce Antezana (2012), “as mesmas forças relacionais que se pretende modificar”. Isentá-los de suas responsabilidades também não teria sido útil. Para acolher Aurora e incluir seu pai e seus irmãos mesmo na ausência, como fizemos, era necessário que nos subscrevêssemos a formulações antiessencialistas e vigiássemos qualquer movimento que constituísse julgamento moral *a priori*. Compartilhamos com Aurora nossa visão relacional da subjetividade, que norteava nossos atendimentos, uma concepção que pressupõe que é na relação com os outros que nos constituímos como sujeitos singulares, histórica e culturalmente datados. Através das transformações e redescrições de Aurora de si mesma foi possível que ela redescrevesse não apenas sua relação com o pai, mas o próprio pai. Aurora pôde incluir em suas histórias o que ela entendia como as contingências, possibilidades e limitações de seus pais.

Não sabemos se em algum momento o pai e os irmãos de Aurora poderão se agenciar de seus atos e se responsabilizar por suas ações reconhecendo suas contingências. Mas sabemos que, ao se redescrever como filha, Aurora carrega consigo o potencial para produzir transformações na subjetividade de seu pai. Aurora continuava tendo uma “família quebrada” e um pai e irmãos que poderiam feri-la a qualquer momento, mas agora ela os descrevia de outra forma. Agora ela frequentava a casa do pai e “fazia papel de filha” com alguns “mimos” que oferecia e que, para o pai, eram sinais de reconhecimento. Esse processo de redescrição sem que o pai participasse das sessões de terapia, acredito, foi possível no momento em que Aurora, ao tentar compreender suas possibilidades e limitações, pôde reconhecer o pai como parceiro dialógico e como sujeito moral de sua própria história.

Esta é apenas uma das conversas possíveis sobre o assunto tão complexo abordado por Ponce Antezana, uma conversa sobre a pouca utilidade que pode ter, na família, a condenação à invisibilidade moral.

REFERÊNCIAS

Costa, J.F. (1996). *Richard Rorty e a construção da subjetividade*. Disponível em http://jfreirecosta.sites.uol.com.br/artigos/artigos_html/construcao_subjetividade.html. Recuperado em: abril de 2012.

Ponce Antezana, A. (2012). Intervenção com homens que praticam violência contra seus cônjuges: reformulações teórico-conceituais para uma proposta de intervenção construtivista-narrativista com perspectiva de gênero. *Nova Perspectiva Sistêmica*, XXI (42): 9-27.

Para mais detalhes sobre as ideias de Honneth discutidas neste texto, ver:

Marques, A. (2011). A ausência de reconhecimento social de cidadãos destituídos no Brasil e na França. In: A. Marques & H. Matos. *Comunicação e política: capital social, reconhecimento e deliberação pública*. São Paulo: Summus Editorial.

CONVERSANDO SOBRE PRÁTICAS EM SAÚDE MENTAL PARA ATENÇÃO ÀS PESSOAS QUE USAM DROGAS

MARISTELA MORAES

Psicóloga e arteterapeuta, sanitária, mestre em Saúde Coletiva e doutoranda em Psicologia Social pela Universidad Autònoma de Barcelona (Espanha). Integrante da coordenação da ONG Instituto PAPAI

ALEXANDRE FRANCA BARRETO

Psicólogo, especialista em psicologia clínica com ênfase em Análise bioenergética, mestre em antropologia. Docente da Universidade Federal do Vale do São Francisco

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Para iniciar o diálogo que aqui nos propomos, é interessante dizer de onde falamos e como nos encontramos, autor e autora, no cenário das produções sobre o tema das drogas.

Vimos de uma trajetória profissional diversa, com encontros produtivos, envolvida no contexto da saúde mental. Nossas experiências são atravessadas pela formação acadêmica em Psicologia Social e Clínica, Antropologia e Saúde Coletiva, com práticas de pesquisa-ação em serviços públicos de assistência social e saúde e movimentos sociais. Durante 2 anos convivemos em uma organização não-governamental chamada Instituto PAPAI: lá desenvolvemos trabalhos de saúde com homens, especialmente jovens. Nosso encontro foi banhado por uma empatia que fez com que nosso diálogo fluísse de forma complementar e aditiva no âmbito de nossas referências epistemológicas e posturas práticas no cotidiano de trabalho. Com isso, desenvolvemos respeito um pelo outro, reconhecendo as contribuições singulares das trajetórias profissionais de cada um.

Dentre os diversos espaços nos quais transitamos, consideramos significativos para a construção deste texto: os movimentos sociais pioneiros do trabalho com Redução de Danos e Gênero/Masculinidades no Brasil; a formação acadêmica e de pesquisa nos diversos campos das ciências sociais e da saúde citados acima; a vivência pessoal e formação profissional de psicologia clínica com fortes influências de Reich, Lowen, Winnicott e Grof; os diálogos da psicologia com as políticas públicas de saúde e assistência social.

É desse emaranhado de ideias e experiências que partimos e vamos propor nosso diálogo, esperando gerar inquietações positivas e perguntas, muito mais que respostas prontas para temas tão complexos como os que rondam o campo dos usos de drogas.

Nós, profissionais que atuamos e refletimos sobre a atenção em saúde mental, cotidianamente nos deparamos com as inúmeras questões sobre como atuar nos cenários atuais de uso de drogas, especialmente depois do pânico coletivo que vem sendo gerado pelo aumento do consumo de crack no Brasil.

Sabemos que para os(as) terapeutas familiares e psicoterapeutas sistêmicos esse também tem sido um tema recorrente em seus vários espaços de intervenção e reflexão, sobretudo porque geralmente os problemas relacionados aos usos de drogas são associados com as ditas “estruturas” e processos familiares malsucedidos, atribuindo às famílias quase toda a responsabilidade sobre o envolvimento das pessoas com drogas. Sendo assim, precisamos problematizar esse tipo de compreensão, não só por ser limitadora e extremamente simplista no que se refere ao papel das famílias para a formação de pessoas, mas também por não dar conta da complexidade que os usos de drogas impõem à nossa capacidade de entendimento do mundo e das relações humanas.

Não vamos nos propor a adentrar aqui as questões familiares que então envolvidas nas construções dos usos de drogas como um problema, mas sim fornecer algumas ferramentas para pensar e exercer uma clínica ampliada biopsicossocial, a partir do reconhecimento da necessidade de fortalecer os processos de formação de trabalhadores/as da área de álcool e outras drogas, em expansão em todo o país, que atuam tanto nos serviços públicos quanto privados.

Partimos de uma perspectiva biopsicossocial crítica, atenta às condições de vida das pessoas em seus contextos (e aqui incluo as relações de poder pautadas em gênero, idade, etnia, classe etc.), bem como os fatores físicos envolvidos nesse processo. Uma clínica ampliada, do encontro produtor de sentidos, que compreenda a “escuta” como uma postura ética e política, definida não pelo local em que se realiza (Figueiredo, 1996), mas pela posição do/a profissional e pelos objetivos de libertação e potencialização dos sujeitos que são postos em ação (Moreira *et al.*, 2007). Sendo assim, a clínica ampliada pode ser desenvolvida não só na saúde mental pública, mas também em organizações/consultórios privados, nos quais atuam os(as) terapeutas familiares e psicoterapeutas sistêmicos.

Nessa direção, consideramos a emergência de um novo paradigma da psiquiatria disparado com as reformas da década de 70 do século XX e com inovações que emergiram a partir daí. Essa psiquiatria procura reconhecer a necessidade de cuidar de fatores biológicos como o sistema nervoso central e periférico, a bioquímica do corpo que atua simultaneamente com as sensações e os estados emocionais dos sujeitos. Porém, não pretende anular o sintoma nem isolar o sujeito, mas sim acolhê-lo de forma cuidadosa e amparadora, estimulando a vitalidade natural dos corpos, pessoas e grupos para suportar e evoluir diante das experiências de profundo sofrimento na vida.

Nessa perspectiva, a psiquiatria aproxima-se de um paradigma da integralidade, da perspectiva sistêmica e de saúde integral, fazendo com que a saúde mental não seja isolada do corpo como um todo, nem das relações sociais e ambientais (Barreto, 2011a; Pelizzoli, 2011).

No contexto da Reforma Psiquiátrica, a Atenção Psicossocial tem como proposta compreender a determinação biopsíquica e sociocultural do processo saúde-doença-saúde, uma desinstitucionalização do paradigma psiquiátrico hegemônico e substituição pelo biopsicossocial. Trabalha para a desconstrução da ideia de instituição como clausura e tem como princípio a execução de ações éticas e terapêuticas, baseadas na recuperação dos direitos de cidadania e do poder de contratualidade social (Costa-Rosa, 2003).

Um grande desafio nesse cenário é tratar de forma equivalente os determinantes do processo de saúde-doença-cuidado em saúde mental, sem negligenciar aspectos biológicos nem psicossociais, pois há uma imanência destes fatores no olhar integral.

Ao trabalhar com os fatores biológicos do processo de adoecimento na saúde mental, seja do ponto de vista da bioquímica ou dos processos neurológicos, podemos atuar potencializando a capacidade dos sujeitos de reconhecimento e manejo do próprio corpo ou alienando-os da capacidade de cuidado dos mesmos, atribuindo apenas a possibilidade a fatores externos. Nesse sentido, o uso abusivo de fármacos pode ser tão nocivo quanto o abuso de substâncias psicoativas não prescritas por profissionais de saúde, porque o que está em jogo é a ausência de potência do sujeito diante de seus dilemas, bem como a manutenção de uma posição passiva diante de uma relação prejudicial.

A ATENÇÃO BIOPSIKOSSOCIAL AOS PROBLEMAS DO USO DE DROGAS

Um avanço significativo no sentido da adoção de uma lógica mais adequada à complexidade da questão do uso de drogas tem sido a abordagem da Redução de Danos, inicialmente conhecida por propor estratégias de autocuidado imprescindíveis para diminuição da vulnerabilidade frente à exposição a situações de risco (Moraes, 2005).

Na medida em que vai ocupando espaço na saúde mental e sendo construída como um paradigma que ajuda a intervir clinicamente nos problemas relacionados ao uso de drogas, a Redução de Danos passa também a ser um dispositivo político de luta em defesa do direito à saúde, por coletivos de protagonistas anteriormente silenciados nos movimentos de reforma psiquiátrica (Moraes, 2008).

O chamado Método da Redução de Danos inventa também uma forma de produção de conhecimento e crítica dos lugares instituídos de poder. Parte da lógica de que é necessário conhecer para intervir, ao mesmo tempo em que é necessário intervir para conhecer, propondo uma forma coletiva de construção de práticas de cuidado em um contexto de valorização da própria experiência na tomada de decisão sobre a atitude cuidadora (De Paula Souza, 2007).

A redução de danos é o eixo central da política atual do Ministério da Saúde para Atenção Integral à Saúde de Usuários de Álcool e outras Drogas, porém ainda pouco estudada e exercida por profissionais da saúde.

Um dos raros estudos acadêmicos que aborda a clínica da Redução de Danos descreve-a como um método clínico-político pautado em um novo paradigma para o campo das drogas, um novo modo de fazer clínica e política na perspectiva de Clínica Ampliada (De Paula Souza, 2007).

A Redução de Danos (RD) é considerada um exemplo de uma clínica audaciosa que se diferencia da clínica convencional por desenvolver uma “escuta radical”, como dizem Denis Petuco e Rafael Gil Medeiros (2009), que vai além da ética neutralizadora ainda perpetuada em muitos serviços pós Reforma Sanitária. Sendo assim, a RD configura-se como um dispositivo da Reforma, responsável por levar seus compromissos éticos e estéticos para as pessoas que usam drogas (Petuco & Medeiros, 2009).

Outro aspecto importante para se destacar é que o posicionamento da clínica de redução de danos rompe com a perspectiva moralista e repressora com relação ao uso de drogas. A percepção que o problema está nas drogas ilegais e que elas são mais perigosas é ilusória. Relatórios de saúde destacam que o álcool mais do que qualquer outra substância psicoativa ilegal produz mais prejuízos financeiros e de morbimortalidade, seja por seu próprio efeito ou por estar associado a crimes violentos, acidentes de trânsito e adoecimentos cardíacos e do aparelho circulatório (Andrade *et al.*, 2010).

Além disso, atualmente vivemos em um mundo ocidental, farmacodependente; cada vez mais aumenta o quantitativo de pessoas portadoras de doenças intituladas crônicas que fazem uso diário de medicamentos para preservar funções básicas do seu organismo até sua morte, vivendo décadas de fidelidade ao uso diário do medicamento como recurso único e sagrado para preservação de sua vida.

Relatórios de organismos internacionais (Organização Panamericana de Saúde e Organização Mundial de Saúde), bem como gastos da assistência farmacêutica de órgãos públicos municipais, estaduais e federais, mostram a magnitude das cifras dos recursos financeiros públicos destinados à aquisição de toneladas de medicamentos.

Esse cálculo agrava-se quando incluímos a redução da vida produtiva de parte significativa de nossa população. Essas drogas (fármacos) inúmeras vezes são utilizadas nas clínicas de forma abusiva, retirando a autonomia do sujeito no cuidado sobre si, conferindo ao outro (seja profissional de saúde ou o medicamento) um poder sobre si, contribuindo para um modelo de sociedade fragmentada e impotente.

Somos contrários ao uso abusivo dos psicoativos, sejam eles prescritos de forma abusiva, porém legitimada socialmente, seja pelo uso nocivo em ambientes desprotegidos, gerando ônus ao sujeito e a toda rede social envolvida. O uso racional de fármacos é um imperativo em nossa cultura. Afinal é insustentável esse modelo que vivemos; não se pode tratar a saúde de forma utilitária (Martins, 2003).

Nesse sentido, estudos no campo da psiquiatria e neurologia realizados pelo MAPS (Multidisciplinary Association for Psychedelic Studies)* mostram como substâncias psicoativas, inclusive de drogas consideradas ilegais, podem ser um recurso terapêutico efetivo para o tratamento de inúmeras doenças em saúde mental, incluindo a dependência química, quando utilizadas racionalmente e em ambiente protegido e terapêutico.

O uso desses psicoativos tem uma lógica completamente diferente da psiquiatria convencional porque, nesse contexto, eles servem como catalizadores do sintoma, estimulando sua emergência ao invés de conter. A ampliação do sintoma, quando feita em ambiente seguro e com profissionais qualificados que possam apoiar os sujeitos, reverte-se em uma autoexploração responsável, conduzindo o sujeito a estados de ampliação da consciência, ofertando a travessia necessária para a cura emocional e psicossomática e à transformação positiva da personalidade e das relações (Grof, 2000).

Acreditamos que o que está em jogo na clínica de redução de danos é a valorização da prática radical do conceito de autonomia e autogestão no âmbito das práticas sociais (Baremlitt, 2002), a autorregulação (Reich, 2004) no âmbito da consciência corporal e dos processos biológicos naturais do nosso organismo, e do potencial heurístico de cura do sujeito (Grof, 2000), presente em cada ser que se empodera de si, de seu sofrimento, de sua história e de sua potência de vida.

USOS ABUSIVOS DE DROGAS NA ATUALIDADE: SINTOMA INTERPRETADO COMO RISCO E POTÊNCIA

Vivemos em um tempo de normalização do sofrimento, onde é recorrente a repetição de práticas culturais de discriminação, exclusão e várias formas de violência que rompem a dimensão física, incidindo nas esferas simbólicas/psíquicas e atingindo profundamente a alma humana, fragilizando aspectos íntimos da integridade e manutenção de laço social, baseados em respeito e compartilhamento de sentimento humano de comungar de uma mesma morada (o planeta), um mesmo tempo (hoje) e um mesmo desafio civilizacional (a sustentabilidade).

Diante desse cenário, pode ser sinal de saúde a busca pela expansão da consciência e transcendência, não como uma busca mística de isolamento, mas como uma estrada para o autoconhecimento e a sabedoria. Podemos compreender a corrida para as drogas como uma demanda subjetiva e coletiva, pela busca dessa expansão diante de uma vida de sofrimento, desencontro, frustração e com pouquíssimos ambientes e relações que sirvam como núcleos de resistência existencial.

* Para mais informações sobre o MAPS e seus estudos, acesse o site: <http://www.maps.org>

Entendemos ser importante que a prática clínica esteja atenta a essa demanda, favorecendo dispositivos de transcendência a essa condição atual, acreditando no potencial autorregulador e heurístico do sujeito, ofertando acolhimento e ambiente seguro, livre de julgamentos morais, políticos e técnicos, para resgatar e experienciar as qualidades humanas contidas pelo processo de socialização sofrido de nossa civilização e na trajetória biográfica de cada um de nós (Grof, 1987, 2000, 2011).

Essa compreensão expandida da busca pelas drogas não nega os riscos e danos que podem ser gerados pelo abuso, pelo uso de risco e pela opção por algumas substâncias psicoativas mais potentes, seja nos sujeitos ou nas relações sociais. Contudo, não podemos nos limitar a essa percepção, sem ver na demanda por substâncias que alteram a consciência a necessidade (mesmo que de uma maneira desprotegida e vulnerável) de ampliar suas percepções sobre si, sobre a realidade e sobre as relações que partilha, servindo também como um movimento de vida e potência para a mudança de estados e situações desagradáveis.

Pensamos ser necessário aos profissionais de saúde compreender este aspecto, buscando tornarem-se terapeutas que estimulem essa busca de forma íntegra, favorecendo caminhos seguros de encontro pessoal que não o distanciem de sua história biográfica e social. A dita “fuga” por meio dos usos de drogas também pode ser compreendida como potência para transformação. Nesse sentido, a pessoa que cuida pode aprender a usar dispositivos terapêuticos, corporais, instrumentais, que favoreçam a potência do sujeito, dando amparo ético e humano ao seu sofrimento.

Não basta respeitar ou ser permissivo com o sofrimento humano inscrito pelo uso abusivo de substâncias psicoativas: o importante é vincular-se a esse sofrimento. Como nos ensina Fréchette (1993), todos nós fomos machucados em nossas relações sociais, e é justamente desse lugar de ferido que podemos compreender intuitivamente a dor e angústia de outra pessoa e o tipo de amparo apropriado que deve ser dado a pessoa, para que seu processo de cuidado ocorra.

Assim, entendemos que a angústia, a ansiedade, a dor e a violência que servem de combustão para o uso nocivo das drogas também podem se transformar em alimento que exprima a dimensão inventiva e criadora das relações.

FINALIZANDO O DIÁLOGO, SUGERINDO CAMINHOS

Com base no que acabamos de explicitar, imaginamos ser extremamente necessário o desenvolvimento de noções de clínica ampliada e política. É fundamental formar profissionais autocríticos, capazes de considerar os desafios e a complexidade da atuação na saúde mental.

Tais profissionais precisam ser capazes de mudar o *setting*, ampliar a noção de clínica para além da “clínica tradicional”, na qual as atividades básicas são o diagnóstico, o uso de fármacos, a psicoterapia individual, o aconselhamento e o exame psicotécnico, ampliando o recebimento das demandas no contexto das relações sociais (Branco, 1998; Onocko-Campos, 2001).

Nesse sentido, tornam-se indispensáveis as discussões sobre os princípios e diretrizes que orientam o paradigma da Redução de Danos e a prática da clínica ampliada pautada nele, considerando o mesmo como um dispositivo que atualiza novas funções clínico-políticas (Moraes, 2005, 2008a, 2008b; De Paula Souza, 2007).

Como bem ressaltam Petuco e Medeiros (2009), a clínica da Redução de Danos não é uma clínica do caos, para a qual não há necessidade de formação específica.

Sua contribuição está justamente na possibilidade de fornecer respostas para as quais geralmente os(as) trabalhadores(as) da saúde não estão preparados, sendo indispensável um adequado preparo para atuar a partir dos seus princípios, de forma minimamente coerente.

Neste contexto, entendemos ser necessário que a prática clínica se integre de forma criativa nas relações institucionais de trabalho em pilares indissociáveis do processo cotidiano de trabalho. Servindo de recurso para qualificar e fortalecer a fragilidade histórica de vínculos trabalhistas no contexto do SUS e de outras políticas públicas, o amparo e a maturidade das relações no grupo de trabalho, bem como a oferta de cuidado à população (Barreto, 2011b).

No caso específico da prática da Redução de Danos, um desafio a mais está posto em um exercício de realizar uma “clínica essencialmente política”, que exige superar barreiras e imperativos legais e morais antidrogas (Petuco & Medeiros, 2009), que configuram a cultura dominante e constroem todo um modo de compreender e posicionar-se diante da questão das drogas na atualidade.

Por outra parte, muito já tem se debatido sobre a importância transdisciplinar das tecnologias no campo da saúde pautadas na capacidade do profissional de vincular-se, acolher e ser empático às demandas que chegam no serviço, capacidade esta que produz verdadeiramente uma relação dialógica e serve de catalisador para autonomia dos sujeitos que demandam cuidado.

Ainda assim, são poucos os dispositivos na formação de profissionais que estimulam o contato dos estudantes e profissionais visando ampliar sua capacidade, e, apesar de se trabalhar teoricamente estes conceitos, todos os teóricos desse campo são enfáticos em reforçar que só desenvolvemos essas habilidades por meio da experiência prática cotidiana (Merhy & Franco, 2005).

As salas de aula, assim como outros ambientes de formação, podem ser percebidas intimamente (por cada um dos envolvidos) como espaços seguros para experimentar e aprender princípios de convivência social como o respeito e cooperação, indispensáveis à preservação de nossa civilização no planeta.

Os processos de aprendizagem, portanto, podem ser encenados através da livre expressão dos sentimentos de tristeza, raiva, alegria, medo, frustração, dentre outras emoções, encontrando acolhimento no grupo, onde o choro e o riso, como expressão autêntica da intensidade do envolvimento humano, possa ser o guia de nossa implicação e disponibilidade. Neste cenário, “aprender a ser” emerge como um caminho indispensável à postura consciente do profissional, para não reproduzir a máxima secular do “faça o que eu digo, mas não faça o que faço”.

Nos contextos dos cuidados em saúde, carecemos de referências íntegras que nos auxiliem no caminho do desabrochar das potências de nosso corpo. Mas do que ensinar e fazer nas instituições de formação, recomendamos simplesmente cuidar aprendendo pela atitude natural cotidiana do ato, para que em futuro próximo nossos profissionais também possam oferecer primeiramente o cuidado e sua condição humana, antes de recursos técnicos que tornam mecânicas as relações e limitam o espaço para acolher o sofrimento (que reside no âmago da intimidade humana), bem como o reconhecimento da potência de cada ser (que emerge a partir de relações amorosas).

Por fim, sabemos que muitos(as) profissionais que nunca atuaram em contextos de usos de drogas estão iniciando suas práticas nessa área. Em uma rápida busca por formação e leitura sobre drogas, os(as) profissionais que se inserem na área vão perceber que grande parte do conhecimento “estruturado” e difundido sobre a cha-

mada “clínica da dependência química” está fundamentado na meta da abstinência, na utopia de que é possível um mundo totalmente livre de drogas. Tal modelo de compreensão e intervenção se mostrou limitado diante da complexidade das formas de estar no mundo e das relações das pessoas com drogas. Os resultados dessas limitações têm sido espelhados, entre outras coisas, na baixa adesão aos “tratamentos” e reincidência de uso de drogas, quando a meta do tratamento é estar abstinente. O referido modelo de compreensão e intervenção tem gerado frustrações nas equipes e profissionais, que se vêm desmotivadas com o suposto insucesso das intervenções.

Esse e outros argumentos já citados nos levam à necessidade de encontrar outros modos de ver e intervir nesse campo a partir das perspectivas de clínica ampliada, e de alinhamento entre produção de conhecimento e prática cotidiana de profissionais que se dedicam à saúde mental. Entre outras coisas, entendemos ser necessário desenvolver projetos e ações de pesquisa e extensão relacionados à prática clínica da redução de danos; a construção de redes de cuidado em Saúde Mental; à integração da ótica de saúde mental às equipes de Atenção Básica no contexto do SUS para uma atenção integral à população; à experiência do cotidiano de trabalho de equipes multiprofissionais em saúde coletiva; a construção de novos dispositivos clínicos e metodologias de pesquisa-ação em Saúde Mental.

Nesse sentido, o processo de Reforma Psiquiátrica e todas as ferramentas legais geradas por ele não são suficientes para as transformações na Saúde se não atingirem as práticas e os saberes dos(das) profissionais que trabalham no cotidiano dos serviços, se não estiver em um vivo e constante movimento de atualização.

Na formação de profissionais de saúde, terapeutas familiares e psicoterapeutas sistêmicos comprometidos com a construção de uma atenção integral em Saúde Mental digna e politizada, tais conhecimentos e experiência precisam ser produzidos, provocados e vivenciados.

REFERÊNCIAS

- Andrade, A.G., Duarte, P.C.A.V., & Oliveira, L.G.**(Orgs). (2010). *I Levantamento Nacional sobre uso de álcool, tabaco e outras drogas entre universitários das 27 capitais brasileiras*. Brasília: SENAD.
- Barembliitt, G.** (2002). *Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática*. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari.
- Barreto, A.F.** (Org.). (2011a). *Integralidade e saúde: epistemologia, política e práticas de cuidado*. Recife: Editora da UFPE.
- Barreto, A.F.** (2011b). Sobre a dor e a delícia da atuação psicológica no SUAS. *Psicol. Cienc. prof.*, 31 (2), 406-419.
- Basaglia, F.** (1985). *A instituição negada*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Branco, M. T. C.** (1998). Que profissional queremos formar? *Psicol. cienc. prof.*, 18 (3): 28-35.
- Brasil.** Ministério da Saúde. (2003) *A política do Ministério da Saúde para atenção integral a usuários de álcool e outras drogas*. Série E, Legislação de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde.
- Costa-Rosa, A. et al.** (2003) Atenção psicossocial: rumo a um novo paradigma na Saúde Mental Coletiva. In: P. Amarane (Org.). *Archivos de Saúde Mental e Atenção Psicossocial*. (pp. 13-44) Rio de Janeiro: Nau Editora.

- De Paula Souza, T.** (2007). Redução de danos no Brasil: a clínica e a política em movimento. (Dissertação de Mestrado.) Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense.
- Figueiredo, L. C.** (1996). *Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos*. São Paulo/Petrópolis: EDUC/Vozes.
- Fréchette, L.** (1993). *Holding: além das palavras e do toque*. Aix-en-Provence: International Leadership Workshop.
- Grof, S.** (1987). *Além do cérebro: nascimento, morte e transcendência em psicoterapia*. São Paulo: McGrawhill.
- Grof, S.** (2000). *Psicologia do futuro: lições das pesquisas modernas de consciência*. Rio de Janeiro: Heresis.
- Grof, S.; Grof, & C.** (2011). *Respiração holotrópica: uma nova abordagem de autoexploração e terapia*. Rio de Janeiro: Numina.
- Martins, P.H.** (2003). *Contra a desumanização da medicina: crítica sociológica das práticas médicas modernas*. Petrópolis: Vozes.
- Merhy, E., & Franco, T.B.** (2005). Trabalho em Saúde. Disponível In: <http://www.uff.br/saudecoletiva/professores/merhy/indexados-05.pdf>. Acessado em 13/02/2012.
- Moraes, M.M.** (1999) *Entre a margem e a responsabilidade: a experiência da paternidade para jovens usuários de drogas*. Texto final apresentado a disciplina Prática de Pesquisa 2, Curso de Psicologia, UFPE, Recife, PE, Brasil.
- Moraes, M.** (2005). *O Modelo de Atenção à Saúde para Tratamento de Problemas Decorrentes do Uso de Drogas: percepções de usuários, acompanhantes e profissionais*. (Dissertação de Mestrado não publicada.) Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva, Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz, Recife, Brasil.
- Moraes, M.** (2008a) O modelo de atenção integral à saúde para tratamento de problemas decorrentes do uso de álcool e outras drogas: percepções de usuários, acompanhantes e profissionais. *Ciência e Saúde Coletiva*, 13 (1) 121-133.
- Moraes, M.** (2008b). CAPS-AD e emergências dos grandes hospitais: os serviços de saúde onde estão os “homens invisíveis”, *Anais do Seminário Homens, Gênero e Políticas Públicas*, Recife.
- Moreira, J.O., Romagnoli, R.C., & Neves, E.O.** (2007). O surgimento da clínica psicológica: da prática curativa aos dispositivos de promoção da saúde. *Psicol. cienc. prof.*, 27 (4), 608-621.
- Pelizzoli, M.** (2009). Saúde e mudança de paradigma: desafios da medicina tecnológica e da cura natural. In: Pelizzoli, M. & Lima, W. (Orgs.). *O ponto de mutação na saúde: a integração mente-corpo*. Recife: Editora da UFPE.
- Pelizzoli, M.** (Org.) (2011). *Saúde em novo paradigma: alternativas ao modelo da doença*. Recife: Editora da UFPE.
- Petuco, D., & Medeiros, R.G.** (2009). Redução de danos: dispositivo da reforma? Disponível em http://www.koinonia.org.br/bdv/detalhes.asp?cod_artigo=340&cod_boletim=31. Acessado em: 18 de fevereiro de 2012
- Rezende, H.** (1987). Política de saúde mental no Brasil: uma visão histórica. In: S. Tundis, & N. Costa (Org.). *Cidadania e Loucura: políticas de saúde mental no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Reich, W.** (2004). *A função do orgasmo*. São Paulo: Brasiliense.
- Roseni, P., & Mattos, R.A.** (Org.). (2001) *Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ/ABRASCO.

- Sales, A. L. L. de F., & Dimenstein, M.** (2009). Psicologia e modos de trabalho no contexto da reforma psiquiátrica. *Psicol. cienc. prof.*, dez. vol.29, no.4, p.812-812. ISSN 1414-9893.
- Spink, M. J. P., Bernardes, J. de S., & Menegon, V. S. M.** (2006). A psicologia em diálogo com o SUS: prática profissional e produção acadêmica (Projeto Coletivo de Cooperação Técnica da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – Mudança na Formação em Psicologia e Pesquisa e Sistematização de Experiências).
- Tundis, S. & Costa, N.** (Org.). (1987) *Cidadania e Loucura: políticas de saúde mental no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Tundis, S., & Costa, N.** (1987) Cidadania, classes populares e doença mental. In: _____ (Org.). *Cidadania e loucura: políticas de saúde mental no Brasil*. (pp. 9-14) Petrópolis: Vozes.
- Vargas, E.V.** (1998) Os corpos intensivos: sobre o estatuto social do consumo de drogas legais e ilegais. In: (pp. 121-136) L. F. D. Duarte, & F. Leal (Org.). *Doença, sofrimento, perturbações: perspectivas etnográficas*. Rio de Janeiro: Fiocruz.

GENTE EXTRAORDINÁRIA

A Separação – Oscar 2012 de Melhor Filme Estrangeiro.

Éa primeira vez que um filme iraniano recebe o prêmio de melhor filme estrangeiro da Academia. As palavras do diretor Asghar Farhadi ao receber a estatueta revelam seu mérito: “Neste momento, pessoas de todo mundo estão nos vendo e estão contentes não só pelo prêmio, mas porque, em um tempo como este, no qual se fala de guerra, meu país, o Irã, está aqui por sua cultura.”

Isto reforça a crença de que se pode criar e criar com arte em um contexto de sofrimento, opressão e censura. Minha torcida era grande para que esta produção fosse reconhecida por sua singular visão de humanidade. Lembro-me de um comentário de Charles Waldegrave, quando veio ao Brasil em 2001, sobre a admiração que sentiu ao ver a capacidade de o brasileiro ser feliz e fazer arte vivendo em contextos tão extremos.

O filme é contextualizado em um Irã contemporâneo, conturbado, em momento de tensões políticas, econômicas e sociais, que oferece perspectivas pouco favoráveis aos jovens e suas famílias. Apresenta em nuances as diferenças entre as classes sociais, as distintas religiões, e as possíveis tensões existentes.

A Separação é um filme sensível, delicado, simples e ao mesmo tempo complexo, que nos dá oportunidade de refletir sobre como as pessoas se posicionam e que atitudes tomam em situações extremas, de dor e sofrimento, num contexto de tensão e pressão. Como terapeuta, fiquei muito sensibilizada com as situações de desespero e limite que os personagens se encontram, as dificuldades em negociar as verdades de cada um, e as saídas encontradas para os impasses apresentados. Tocou-me especialmente a situação vivida pelo casal protagonista, Simi e Naader e sua filha de 11 anos, Termeh, ao observar a dificuldade em negociar a verdade de cada um, num momento de decisão que envolve lealdades.

Este casal precisa decidir se aceita ou não o visto americano, antigo projeto de ambos, para partir em busca de novas perspectivas para a família.

A dificuldade da negociação entre o desejo de Simi em partir e Naader em ficar é explicitada logo na primeira cena, na frente do juiz, quando Naader decide não mais sair do Irã para cuidar de seu pai e a esposa argumenta: “**Ele tem Alzheimer e não sabe que você é filho dele.**” Ao que o personagem responde: “**Eu sei que ele é meu pai.**”

Neste momento, é revelado o sentimento único de Naader que o liga à sua família de origem e não pode ser compartilhado pela esposa.

Para Simi, adiar a viagem é impossível, pois o visto expira em 40 dias. Ela propõe que seu marido a acompanhe, ou conceda o divórcio e a guarda da filha. A possibilidade de utilizar o visto americano poderia representar uma oportunidade de crescimento para a família. Entretanto, embora parceiros e voltados para o cuidado de sua única filha, os dois encontravam-se naquele momento um tanto distantes enquanto casal. Naader não quer abandonar o Irã neste momento, em função de seu pai, que requer cuidados especiais e definha em seu processo de degeneração. Decide ficar, mesmo que isto signifique separar-se de sua esposa. No entanto, não cede a guarda de sua filha, impedindo que o impasse se resolva.

ADRIANA MATTOS FRÁGUAS

Psicóloga, terapeuta individual, de casais e famílias, sócia fundadora e formadora no Sistemas Humanos

Para Naader, o sentimento em relação ao pai, mesmo com Alzheimer, fez com que ele rompesse a lealdade com o projeto em comum com a esposa. O que impacta em especial é a dor da solidão de cada um, onde a saída possível atende um, mas não o outro. O contexto emocional já era forte e contundente por tocar em uma situação delicada, que envolve a possível separação do casal, que, neste momento, abre mão de sua conjugalidade para dar voz a suas escolhas. Entretanto, o enredo caminha em um crescente clima de tensão. Situações nas quais a mentira, a omissão ou a negação que inicialmente poderiam ser vistas como possíveis para facilitar o vínculo, com os desdobramentos levam a desfechos trágicos, e dificilmente reparáveis, em um clima de dor, mágoa, conflito e hostilidade.

O roteiro segue e Naader, frente ao desafio de dar conta da rotina da casa e acompanhar o declínio de seu pai, contrata uma empregada para auxiliá-lo.

Razieh aceita o emprego, contrariando seus princípios religiosos e escondida do marido, que jamais consentiria que ela trabalhasse em casa sem a esposa presente. Apesar de as questões religiosas a proibirem de tocar num homem que não seja seu marido, ela se dispõe a continuar para dar conta das despesas de sua casa e ajudar seu companheiro, que está desempregado e ameaçado de prisão por seus credores. Ela não podia tocar por princípios religiosos, mas toca por humanidade; não podia trabalhar por estar grávida, mas trabalha por necessidade...

A relação dela com Naader é singular, e pautada no desespero da situação de ambos, cada um no seu limite, transgredindo as fronteiras entre o certo/errado, a verdade e a mentira. O encontro desses personagens chama a atenção sobre uma questão que perpassou todo o filme, ou seja, em um clima de opressão, todos mentem para todos e o rompimento com os princípios de lealdade e ética fica evidente.

O lugar de Termeh, filha de Simi e Naader, me sensibilizou muito. Ela não mede esforços para que seus pais não se separem e voltem a viver como casal. Coloca-se como responsável pela comunicação entre ambos, funcionando como mensageira e guardiã da relação. Em algumas cenas, podemos assistir Termeh observando silenciosamente e acompanhando com o olhar os movimentos de seus pais e de outros personagens. Percebe e sofre com a fragilidade de seu avô, em rápido processo degenerativo; sente o sofrimento de sua mãe ao se dar conta do fim do casamento; acompanha a dor do pai, frente à doença do avô, compreende as dificuldades dele para dar conta de tudo o que está à sua volta, mas sofre com a falta de atitude frente ao relacionamento com sua mãe. Percebe também o desespero da empregada, que aceita a função para conseguir recursos para sua família, que vive em condições de necessidades extremas. À medida que a trama vai se desenvolvendo e os conflitos vão se tornando cada vez mais sérios e a situação vai “escapando” do controle, Termeh vai se posicionando e fazendo algumas pontuações e perguntas, como se buscasse suas referências e fronteiras entre o certo e o errado. Como se ela também estivesse considerando suas escolhas e precisasse de algumas confirmações que pudessem auxiliá-la. Destaco uma cena em que ela está com o pai e pede para que ele confirme sua percepção, ou seja, que ele assuma que mentiu.

O final é marcado pela menina frente ao juiz, diante da separação dos pais já consumada. Caberá a ela decidir com quem ficar. Momento difícil e dolorido para Termeh, e imagino que para toda criança, quando é esperado que se pronuncie com relação à sua escolha, isto é, se fica com seu pai ou sua mãe, uma vez que já decidiram pela separação...

Filme inesquecível, com verdadeiras lições de humanidade. Recomendo...

ÉTICA E ESCUTA DE CRIANÇAS NO SISTEMA DE JUSTIÇA

*Não, não será com métrica nem com rima.
Uma coisa sem nome violentou uma menina.
Ação barata sem a prata do pensamento, o ouro do sentimento, o dia da empatia.
Noite. Uma coisa. Não era o lobo nem o ogro nem a bruxa,
era a fúria do real sem o carinho do símbolo.
Stop, a poesia parou.
Ou foi a humanidade?
Stop nada, a menina sente e segue com métrica, rima, graça, vida.
Onde está tua vitória, ignomínia?
Uma prosa continua poética como era saltitante o bastante para não perder a poesia.
A coisa (homem?) é punida como um lobo no conto de verdade.
E imprime-se um nome na ignomínia.
A menina liberta expressa ri e chora, volta a ser qualquer (única) menina.
Pronta para a métrica
pronta para a rima
pronta para a vida (canto de cicatriz),
pronta para o amor a dois, à espera, suave, escolhido.*

(Canção para a menina maltratada - Celso Gutfreind)

Resenha do livro: **BRITO**, L. M. T. (2012) *Escuta de crianças e de adolescentes: reflexões, sentidos e práticas*. Rio de Janeiro: EDUERJ.

A coletânea de artigos organizada pela professora Leila Torraca de Brito discute o tema da escuta de crianças e adolescentes no contexto jurídico e clínico. A partir do tema do Depoimento Sem Dano, que pertence ao direito penal por envolver crimes sexuais, desliza-se para o cenário do direito civil: separação conjugal; divórcio; disputa de guarda; regulamentação de visitas e recasamentos. O livro é importante instrumento de atualização profissional, pois, ao transitar entre referenciais de pesquisa e práticas clínicas, contém discussões interessantes da interface da psicologia com a justiça. Para aqueles psicólogos(as) que realizam perícias ou de alguma forma são convidados a atuar na interface com o Direito, é uma leitura recomendada.

Com estilo questionador, os autores e autoras percorrem pistas dessa escuta, que não passa pela busca de uma verdade real, nem por equiparar o dito por crianças e adolescentes às palavras, às frases e aos vocábulos que verbalizam. Tomam-na, isso sim, também a partir de seus silêncios, gestos, atitudes ou, ainda, com seus mais variados não ditos, que urge respeitar, a despeito das demandas jurídicas.

Os primeiros três artigos abordam a polêmica do Depoimento sem Dano (DSD) tanto pelas dimensões processuais e técnicas do olhar de um advogado, quanto pela interlocução com uma professora de Psicologia Forense da Argentina e, também, pela pesquisa da organizadora do livro, intitulada *Inquirição de crianças no sistema de justiça*.

Mas o que vem a ser um “Depoimento sem Dano”?

É uma técnica de inquirição de crianças e adolescentes desenvolvida na 2ª Vara da Infância e Juventude de Porto Alegre (RS) pelo juiz de direito José Antônio Daltoé Cezar em 2003. Nela, a inquirição é feita por um técnico entrevistador, assistente

FERNANDO LUIZ SALGADO DA SILVA

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina; integrante (UFSC) do Núcleo Margens – Modos de Vida, Família e Relações de Gênero; NEP – Núcleo de Estudos em Psicanálise.

LOUISE LHULLIER

Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC e Pesquisadora da NEP.

social ou psicólogo, que as formula de maneira “adequada” ao depoente, evitando-se, assim, “perguntas inapropriadas, impertinentes, agressivas e desconectadas não só do objeto do processo, mas principalmente das condições pessoais do depoente” (Nascimento, 2012, p. 12). Durante 15 a 30 minutos, o depoimento da criança é gravado em vídeo para posterior transcrição e anexação aos autos do processo. Em regime de produção antecipada de prova, a criança é inquirida uma só vez, evitando relatos para várias instituições que compõem a rede de proteção à infância, numa tentativa de não revitimizá-la.

O psicólogo, nessa situação de inquiridor, teria a função de extrair revelações atinentes à suspeita de abuso sexual, para que elas possam ser gravadas e examinadas pelo juiz. Ele seria supostamente portador de um saber sobre um método especial de interrogar a criança, dada sua formação profissional, o qual, na crença dos magistrados, humanizaria a inquirição. A partir dessa cena, o livro traz à luz uma série de interrogações éticas sobre o lugar do psicólogo e sobre a garantia de direitos da criança.

O primeiro artigo é do advogado e mestre em Ciências Penais, André Nascimento. Intitulado “*Depoimento sem dano: considerações jurídico-processuais*”. Ele coloca em análise algumas críticas em relação a aspectos processuais e técnicos da legitimação do DSD, desenvolvendo algumas delas, tais como:

- o DSD, enquanto matéria de regulamentação de inquirição de depoimento, deveria constar no Código de Processo Penal (CPP) e não no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA);
- a priorização da busca de uma condenação por parte dos atores jurídicos coloca a criança num lugar de objeto;
- o DSD é mais uma medida que dá fôlego ao poder punitivo;
- a busca da verdade fatural real*, contida em toda a técnica do DSD, viola o princípio do contraditório, que é um direito do acusado de constituir-se como uma voz considerada no processo no qual ele ou ela está envolvido.

Ainda segundo esse autor, a inquirição de crianças tem sido causa dos maiores erros do judiciário, pois falta-lhes “compreensão das coisas”, as crianças creem nas fabulações que inventam e produzem muitas deformações na “história dos fatos”. Ele interroga, do ponto de vista técnico, se a inquirição direta seria adequada para esta população. Por fim, argumenta que tal procedimento viola a presunção de inocência garantida pela lei, pois deve-se aceitar antecipadamente a ocorrência do crime, afirmação esta que só deveria ser feita pós-sentença.

O segundo artigo é de Liliana Edith Alvarez, intitulado “*La escucha de los niños víctimas y los dispositivos psi jurídicos (entre el Panteón y la Prefectura de Policía)*”. Esta autora nos oferece dados históricos da Psicologia e de seus dispositivos de escuta no campo jurídico, como também nos oferece um panorama da realidade argentina. As suas questões recorrem ao campo da ética profissional, nas quais as articulações entre lei, sujeito e verdade impõem pensar sobre os limites das intervenções do psicólogo. A avaliação psicológica, na perspectiva desta autora, é contrária à psicologia experimental, que visava ser uma ciência natural e objetiva, marcada por um caráter de reforma moral preventiva e higienista. Ao situar as principais discussões, correntes e entendimentos éticos da avaliação psicológica, Alvarez entende que existem diferentes registros de verdade, sendo que, em alguns pontos, a verdade histórica e vivencial toca a verdade material, respeitando assim as “verdades subjetivas” no processo avaliativo. Logo, um processo de avaliação visa muito mais orientar as necessidades

* O sentido da palavra real durante esse texto parece corresponder ao termo fatural, a uma suposta “verdade dos fatos”.

específicas no que se refere ao cuidado e proteção da criança que estabelecer e utilizar-se de vínculos de confiança e da confidencialidade para fins de obtenção de uma suposta “verdade dos fatos”*. Também lembra um texto de Freud “*El diagnóstico de los hechos y el psicoanálisis*”, que assinala as primeiras reflexões sobre uma verdade não unívoca, e que trilha caminhos diferentes em cada situação psíquica.

Neste texto, Alvarez pensa numa clínica que se coloque ao lado daquele que sofre, a despeito das demandas jurídicas que servem apenas aos fins institucionais e que, por isso, nem sempre servem às pessoas que estão em situação de violência. A crítica sobre os limites das atuações dos psicólogos é atualizada também quanto à relação entre saber e completude: a autora questiona se teríamos um saber e/ou um vídeo gravado que desse acesso completo à verdade, afirmando, então, que dizer e saber toda a verdade não é possível, seja se tratando do DSD ou dos limites do discurso psicológico.

Dessa maneira, afirma Alvarez, repensar o sujeito nesse contexto é fundamental, para que possamos colocar em análise esse furor positivista que atravessa as práticas psicológicas, levando o inquiridor psicólogo a assumir o papel de galvanômetro e detector de mentiras, alienando-se, inclusive, de sua própria identidade profissional. Ela finaliza sua contribuição com a crítica do “discurso do bem”, que acaba por situar a criança na condição de objeto, via discurso do amor.

Nesses textos, tanto Alvarez, quanto Brito, criticam a falta de profundidade na discussão sobre o testemunho, considerando de extrema relevância uma formação de psicólogos e/ou inquiridores em criminologia e vitimologia. Para que, assim, o DSD não se reduza a uma mera capacitação técnica e execução de protocolos administrativos dos profissionais do judiciário, negando a existência de complexidades éticas.

Leila Maria Torraca de Brito, no artigo intitulado “*Das avaliações técnicas aos depoimentos infante-juvenis: novos rumos dos casos de suspeita de abuso sexual*”, expõe os resultados e as metodologias utilizados na pesquisa *Inquirição de crianças no sistema de justiça*, no qual analisa a aplicação da técnica de DSD pelo Brasil. Ela desenvolve também um panorama das discussões do Conselho Federal de Psicologia (CFP) sobre o tema, acompanhando as polêmicas em torno da questão**. Ao investigar o modo como as crianças estão sendo inquiridas no Brasil, observou algumas diferenças entre capitais. Em Porto Alegre, por exemplo, em algumas salas não há mais brinquedos, e a justificativa é que, muitas vezes, as crianças preferiam brincar a serem inquiridas. Outro ponto comentado é que no Centro de Referência de Atendimento a Criança e Adolescente (CRAI), na mesma cidade, há duas gravações. Um depoimento será colhido na fase de inquérito e o outro, na audiência.

Brito relata ainda que, em Curitiba, existe uma técnica chamada Audiência Sem Trauma, na qual a criança seria acolhida inicialmente por um psicólogo ou assistente social visando a preparação para audiência. Posteriormente, a criança é encaminhada à presença do juiz, que realiza as perguntas. Apesar dos assistentes acompanharem a inquirição, não serão eles a formular as perguntas.

Já no Distrito Federal, informa a autora, existe a Audiência Interprofissional Protetiva à Vítima. Nessa abordagem, são realizados estudos psicossociais anteriores à audiência, e, caso seja constatado que a criança está em condições de fazê-lo, ela é encaminhada à audiência. Quem preside a inquirição é o mesmo profissional que conduziu o estudo psicossocial, o qual recebe as perguntas do juiz por meio de um fone de ouvido.

Brito traz também o caso de algumas cidades de São Paulo, que adotaram o Atendimento não Revitimizante de Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência. Há

* Durante o artigo, fica claro que a autora não defende a possibilidade de um acesso à verdade dos fatos pela avaliação psicológica.

** Para aprofundar este debate, o CFP lançou, em 2009, o livro *Falando Sério sobre a escuta de criança e adolescentes envolvidos em situação de violência e a rede de proteção*, como também a matéria “CFP é contra o depoimento sem dano”, publicada em 2008, no *Jornal do Conselho Federal de Psicologia*. Sem esquecer da Resolução n. 010/2010, sobre as diretrizes da atuação do psicólogo na situação de violência.

também uma avaliação inicial, na qual há uma aproximação gradual do assunto, e se for constatado que a criança está em condições, ocorre a segunda parte do Atendimento. Pede-se um relato livre para a criança atendida numa sala especial, e caso seja realmente necessário, acrescenta-se alguma pergunta formulada por um profissional da psicologia.

Assim, a análise dessa autora sobre pequenas mudanças procedimentais do DSD, advindas da Resolução n.10/2010, evidencia que uma série de questionamentos sobre as implicações éticas e políticas dessa escuta permanece. Um dos seus grandes questionamentos, que, segundo ela, ainda não está presente para os profissionais da área jurídica, diz respeito aos efeitos dessas práticas sobre a subjetividade de crianças e adolescentes inquiridas no sistema de justiça.

Analicia Martins de Sousa e Marcia Ferreira Amendola, no artigo “*Falsas denúncias de abuso sexual infantil e Síndrome da Alienação Parental (SAP): distinções e reflexões desnecessárias*”, deslocam a discussão do livro para o campo do direito civil, colocando em debate as falsas alegações de abuso sexual que ocorrem nos contextos litigiosos, como também o tema da SAP. As mesmas observam que é muito comum encontrar mulheres que fazem falsas denúncias de abuso sexual, implicando o ex-companheiro contra seu(sua) filho(a); enquanto os homens acusam as ex-companheiras de mentir para atacá-los.

Tal síndrome foi definida, segunda essas autoras, por Richard Gardner, em meados dos anos 1980. Refere-se a certos comportamentos do possuidor da guarda para induzir a criança a uma visão depreciada do outro genitor. Como consequência, haveria uma série de prejuízos na relação da criança com o genitor que não tem a guarda. As autoras apontam movimentos de patologização – com o risco da SAP entrar no próximo Diagnóstico de Saúde Mental (DSM-IV) – e criminalização, visto que protagonizar SAP tornou-se crime recentemente. Embora existam muitas dúvidas a respeito de sua cientificidade, as autoras observam a ocorrência de uma forte adesão a esse diagnóstico nas Varas de Família do Brasil.

No que se refere à discussão sobre escuta de alegação de abuso sexual, este artigo traz uma discussão sobre a pluralidade de reações das vítimas, ficando difícil trabalhar com teorias *checklist*, que operam com modelos de comportamentos a serem conferidos nas entrevistas de revelação do abuso. Mesmo abusadas, algumas crianças não apresentam alteração de comportamento, ou encontram-se apáticas e tristes pela própria situação de divórcio de seus genitores. Por conseguinte, qualquer generalização torna-se imprudente, e pode ser prejudicial a muitos laços de afeto da criança, caso haja diagnóstico equivocado ou precipitados.

A psicóloga Rosana Rapizo, no texto intitulado “*Construindo espaços de diálogo com pais, mães e adolescentes nos contextos de divórcio*”, traz um relato de experiência clínica com essa população. Ao criticar o individualismo e a patologização de comportamentos individuais, contidos em alguns rituais clínicos e jurídicos, a autora aposta na importância do diálogo coletivo na construção de espaços para novas significações. Desse modo, haveria deslocamentos de posições atuais e novas perspectivas de relação com o outro.

Essa autora relata como conseguiu promover grupos exclusivos e mistos com mães, pais e filhos nos contextos de divórcio, com o objetivo de construir espaços de compartilhamento de questões, dúvidas e alternativas ante as dificuldades no contexto litigioso. Os grupos, ao serem marcados pelo conforto da pertinência dentro de um coletivo, produziram a desmistificação de sentimentos de culpa e vergonha, ou do

indizível em relação a esse contexto. A partir dessa experiência, a autora desenvolve uma discussão sobre a escuta de adolescentes em contexto de divórcio: uma voz que participa do processo, não como uma testemunha de acusação ou defesa, mas que pretende se colocar, sem se tornar um peso para aqueles a quem ama.

Por último, Laura Cristina Soares, em *“No fogo cruzado: pais e mães recasados entre seus filhos e seu atual cônjuge”*, discute os dados de sua pesquisa com famílias recasadas, nas quais pais e mães trazem os filhos de outro casamento para coabitarem com seus novos(as) companheiros(as). Em síntese, ela encontrou a força do ideal da família nuclear muito presente na concepção de famílias dos entrevistados via sentimento de culpa advindo dessas novas alianças conjugais. Além de muitos conflitos nas relações de madrastas e padrastos com os filhos de seus companheiros, os quais, segundo a pesquisa, não foram apresentados de forma cuidadosa. Se muitas vezes, o possível a ser construído nessas famílias é a aprendizagem da tolerância e da civilidade, assinala-se uma falta de diálogo e escuta das inquietudes dos filhos.

Para além de quaisquer radicalismos, o livro desfila qualidade e diversidade argumentativa nas discussões, quando profissionais de diversas áreas – advogado, professores universitários, mestres em psicologia social, psicóloga e pesquisadora com base psicanalítica – compõem uma discussão transversal com pontos fundamentais que atravessam todos nós, sensibilizados com as reflexões das posturas éticas na escuta de crianças no sistema de justiça.

A ferramenta analítica, oferecida pela perspectiva crítica, e relembra por Alvarez (2012), *del qué, cómo, para qué y por qué de la intervención*, oferece condições de análise das práticas sociais dos psicólogos intervindo no mundo. O poema que inicia esta resenha versa sobre o simbólico que nomeia à ignomínia, a partir do qual ela se liberta do real. O vitimismo, que pode ser produzido pelos trâmites jurídicos gravando a fala da menina maltratada numa posição cristalizada para sempre – a de vítima –, em nome do bem e da justiça, vai na direção contrária às reflexões dos profissionais do livro em questão.

REFERÊNCIAS

- Alvarez**, L.E. (2012). La escucha de los niños víctimas y los dispositivos psi jurídicos (entre el Panteón y la Prefectura de Policía. In: BRITO, L.M.T. *Escuta de Crianças e de Adolescentes: reflexões, sentidos e práticas*. (pp. 31-50) Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Brito**, L.M.T. Das avaliações técnicas aos depoimentos infanto-juvenis: novos rumos dos casos de suspeita de abuso sexual. In: _____. *Escuta de Crianças e de Adolescentes: reflexões, sentidos e práticas*. (pp. 51-86) Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Freud**, S. (1906). “El diagnóstico de los hechos y el psicoanálisis” *Obras Completas de Sigmund Freud*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Nascimento**, A. (2012). Depoimento sem dano: considerações jurídico-processuais. In: BRITO, L.M.T. *Escuta de Crianças e de Adolescentes: reflexões, sentidos e práticas*. (pp. 11-30) Rio de Janeiro: EDUERJ.

NORMAS PARA A PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS

A revista *Nova Perspectiva Sistêmica* publica, além de trabalhos na área de terapia de família, artigos que versem sobre práticas sistêmicas em contextos amplos, comunidades, redes sociais, grupos e outros temas relacionados ao construcionismo social. Ela é dirigida a profissionais e estudantes das áreas de psicologia, serviços sociais, direito, psiquiatria e a quaisquer outras carreiras e atividades que abordem a teoria sistêmica. Seu conteúdo é produzido por especialistas. Sua preocupação com a seleção de temas e autores garante a qualidade e a credibilidade deste que é um dos mais importantes veículos voltados à prática sistêmica no Brasil.

Para colaborar com revista *NPS*, mande seu trabalho para avaliação do nosso Conselho Editorial. Os textos podem ser enviados nos seguintes formatos:

- **Artigos**
- **Estante de livros:** resenha de livros publicados sobre temas relevantes para a linha editorial da revista.
- **Conversando com a mídia:** comentários, reflexões ou ensaios sobre temas presentes em todos os tipos de mídia: cinema, televisão, internet, literatura etc.
- **Ecos:** comentários e reflexões suscitados por artigos publicados em uma edição anterior.
- **Família e comunidade em foco:** relatos de experiências ou entrevistas que tenham conexões diretas com as práticas sistêmicas nos diversos contextos.

Os artigos destinados à publicação devem obedecer aos seguintes requisitos:

1. O texto deve ter o máximo de 15 páginas, com espaçamento simples, em fonte *Times New Roman*, corpo 12.
2. As ilustrações contidas nos artigos (quando for o caso) não devem exceder ¼ do espaço do texto. As figuras, imagens e tabelas deverão ser enviadas em formato .JPG ou .TIF, no modo de cor *grayscale* (tons de cinza), em alta resolução (maior ou igual a 300 dpi).
3. O(s) artigo(s) deve(m) incluir título (em português e em inglês), nome(s) do(s) autor(es), qualificação do(s) mesmo(s), nome da instituição a que está(ão) vinculado(s), cidade, país e e-mail.
4. Os artigos devem conter um resumo de aproximadamente 100 palavras e a indicação de palavras-chave (ambos em português e em inglês).
5. As referências devem seguir as normas da APA. Citações ao longo do texto devem respeitar o seguinte padrão: sobrenome do autor e ano da publicação (Russo, 1997).
6. Após a publicação, o artigo passa a ser propriedade da revista. A reprodução em outro veículo deverá conter referência ao nome e ao número da revista.
7. A revista aceita a divulgação do artigo em outra publicação, desde que informada previamente. Tudo que implique ação legal é de responsabilidade exclusiva do autor.
8. A revista aceita divulgar artigos que já tenham sido publicados anteriormente desde que sejam informados a data e o periódico em que foi publicado.

9. O artigo não deve infringir nenhuma norma ética, sobretudo a de proteger a identidade de pacientes mencionados em relatos clínicos.
10. A aprovação de artigos é subordinada à apreciação de pareceristas ou membros do Comitê Editorial.

APRECIÇÃO DOS TEXTOS

- Os textos apresentados serão submetidos à apreciação do Conselho Editorial, que poderá aprová-los diretamente para publicação, aprová-los mediante alterações sugeridas ou recusá-los.
- Após aprovado, os textos serão diagramados e publicados.
- Os originais, mesmo quando não publicados, não serão devolvidos.
- Cada artigo publicado dá ao(s) autor(es) o direito de receber um (01) exemplar da revista;
- Os conceitos e afirmações expressos nos artigos são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Para submeter seu artigo, envie uma cópia por e-mail: editora@noos.org.br

EXEMPLO DE REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Livro:

Toffler, A. (1994). O choque do futuro (5a ed.). Rio de Janeiro: Record.

Parte de livro:

Tanguy, L. (1997). Competências e integração social na empresa. In: F. Ropé & L. Tanguy (Orgs.). Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papyrus.

Parte de publicação periódica:

Watson, M. W. (1994). Vector autoregressions and cointegration. In: R. F. Engle & D. L. McFadden (Ed.). Handbook of Econometrics (Vol. 4, Chap. 47, pp. 2843-2915). Amsterdam: Elsevier.

Monografia, dissertação ou tese:

Nogueira, E. E. S. (2000). Identidade organizacional – um estudo de caso do sistema aduaneiro brasileiro. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

Informações retiradas da internet:

Famá, R., & Melher, S. (1999). Estrutura de capital na América Latina: existiria uma correlação com o lucro das empresas? Recuperado em 15 abril, 2004, de <http://www.fia.com.br/labfin/pesquisa/artigos/arquivos/1.pdf>

Anais:

Ayres, K. (2000, setembro). Tecno-stress: um estudo em operadores de caixa de supermercado. Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Florianópolis, SC, Brasil, 24.

MISSÃO DA REVISTA *NOVA PERSPECTIVA SISTÊMICA*

DIVULGAR INFORMAÇÕES E CONHECIMENTOS sobre as teorias e práticas sociais sistêmicas, narrativas e relacionais e as inovações dialógicas decorrentes dessas raízes, contribuindo para a formação de profissionais das ciências humanas, sociais e da saúde e o aperfeiçoamento de suas práxis, colaborando para um aumento do bem-estar da população brasileira por eles assistida.

A *NOVA PERSPECTIVA SISTÊMICA* foi a primeira revista especializada em Terapia de Família a ser publicada em português. Desde 1991, convivem na revista mestres brasileiros e estrangeiros que influenciaram nossa forma de pensar e trabalhar, além de autores menos conhecidos que puderam, a partir da publicação de seus trabalhos, iniciar sua participação na comunidade de terapeutas de família.

A revista é produzida por uma parceria entre o Instituto Noos, do Rio de Janeiro, o Instituto Familiae e o Interfaci – ambos de São Paulo.

Essas três instituições de referência buscam ampliar a linha editorial para incluir cada vez mais ações ligadas a comunidades, grupos e redes sociais.

Desde 2011, a revista NPS está indexada pelo Sistema Latindex. Desde 2012, está classificada no extrato B3 da Qualis.

**Processos generativos no diálogo:
complexidade, emergência e auto-
organização**

Dora Fried Schnitman

**Aprendizado colaborativo: ensino de
professores por meio de relacionamentos e
conversas**

Harlene Anderson, Sylvia London

**“Se não perguntar, ele não vai falar”:
reflexões sobre conversas colaborativas em
um atendimento de família com crianças**
*Lilian de Almeida Guimarães, Sandra Aparecida
de Lima, Adriana Bellodi Costa César*

**A construção de um programa de assistência
familiar em um hospital-dia psiquiátrico:
desafios e potencialidades**

*Carla Guanaes Lorenzi, Marcus Vinicius Santos,
Fabiana S. Brunini, Sérgio Ishara, Sandra M.C.
Tofoli, Eliana M. Real*

**Três saberes a serviço das famílias: uma
discussão sobre a supervisão das equipes dos
Centros de Referência de Assistência Social**
*Cristiana P.G. Pereira, Rodrigo P.S. Coelho,
Regina Maria Hirata*

**O mapa de rede social significativa como
instrumento de investigação no contexto da
pesquisa qualitativa**

*Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré, Maria
Aparecida Crepaldi*

**Aprendizagem organizacional e poder:
hierarquia, heterarquia, holarquias e redes**
*Claudia Liliana Perlo, Leticia del Carmen Costa,
Maria Verónica Lopez Romorini, María del
Rosario de la Riestra*

