

CONSTRUCIONISMO SOCIAL E A FORMAÇÃO DE TERAPEUTAS: EM BUSCA DE COERÊNCIA

ELOISA VIDAL ROSAS

*Psicóloga clínica, terapeuta de família e casal, mestra em Comunicação (UFRJ), facilitadora de processos coletivos, professora e supervisora da formação em Terapia de Família no Instituto Noos.
E-mail: eloisa.vidal@gmail.com*

ROSANA RAPIZO

*Psicóloga, terapeuta de família, facilitadora de processos coletivos, diretora político-pedagógica do Instituto Noos, mestre em Psicologia Clínica PUC/RJ, doutoranda em Psicologia Social UERJ.
E-mail: rosanarapizo@gmail.com*

SOCIAL CONSTRUCTIONISM AND THE TRAINING OF THERAPISTS: A QUEST FOR COHERENCE

RESUMO: O objetivo deste trabalho é compartilhar e discutir alguns caminhos para a formação de terapeutas – e seus desafios – percorridos pelas autoras a partir de 1987 quando, com outras parceiras, fundamos uma instituição voltada para a formação de terapeutas de família. Desta trajetória selecionamos alguns aspectos que consideramos relevantes para a reflexão sobre o tema: a inter-relação de aprendizagem, alunos e professores e destes com o contexto mais amplo, no qual o curso de formação está inserido. Para tal, utilizamos uma perspectiva construcionista social e dialógica. As autoras concluem que a reflexão contínua é essencial para manter vivo e criativo o processo na formação de terapeutas e que a coerência é uma busca em curso, nunca alcançada.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to share and discuss some paths for the training of therapists – and their challenges – that were traveled by the authors since 1987, when with other partners created an institution focused on the training of family therapists. From this path we selected some features that we considered relevant to reflect about the issue: the interrelation between students and teachers and between them and the broader context where the training program is included. To do this, we use a social constructionist and dialogic perspective.

KEYWORDS: training, learning, social constructionism, collaborative approach, family therapy.

PALAVRAS-CHAVE: formação, aprendizagem, construcionismo social, abordagem colaborativa, terapia de família.

Recebido em 20/09/2011.

Aprovado em 30/09/2011.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é compartilhar e discutir alguns caminhos possíveis para a formação* de terapeutas – e seus desafios – percorridos pelas autoras a partir de 1987 quando, com outras parceiras, fundamos uma instituição voltada para a formação de terapeutas de família**. Nesta trajetória, tanto clínica quanto teórica e passando por vários modelos de instituição***, a busca tem sido por manter o intercâmbio de saberes: clientes, alunos e professores construindo juntos um processo de ensino/aprendizagem. A existência de pessoas que estão na equipe desde seu início não se tornou um obstáculo para as inúmeras mudanças necessárias ao longo desse processo, tanto em termos de conteúdo como na forma de pensar a formação. Embora as condições de trabalho tenham mudado muito ao longo do tempo, mantemos uma equipe de professores e supervisores que, juntos, têm construído esse caminho. Por outro lado, as pessoas que integraram a equipe em algum momento ou chegaram mais recentemente, não trouxeram instabilidade, mas riqueza ao processo. O interjogo entre a estabilidade e a mudança, entre a inevitável necessidade de manter o conhecido e a curiosidade pelo novo tem sido parte do cotidiano dessa equipe. Esse caminho tem sido possibilitado por uma reflexão conjunta e contínua, que não permite verdades estabelecidas, oferecendo o

* Optamos por usar os termos “formação” e “supervisão” – embora não coerentes com a visão mais colaborativa e dialógica do aprender, impregnadas por concepções hierárquicas – por fazerem parte da tradição discursiva neste campo.

** Referimo-nos aqui ao Instituto de Terapia de Família do Rio de Janeiro que funcionou entre os anos de 1987 a 2007.

*** Desde 2008 o curso de formação para terapeutas de família é realizado no Instituto Noos, uma ONG que se dedica ao ensino e pesquisa de práticas sistêmicas.

contexto para diversas narrativas, cuja responsabilidade é compartilhada por todos os seus atores/atores.

A criação e experimentação de várias formas de funcionamento nos permitiu permanecer em estado de curiosidade constante a respeito do fazer, do experimentar, do criar. Procuramos sempre utilizar dinâmicas que conjugavam ação e reflexão no nosso trabalho e, em dado momento, percebemos que nosso grande desafio era conceber cenários de mudança no marco de uma ciência do experimentar, onde a aprendizagem se constituía em uma atividade investigativa (Rosas, 2003). A tentativa de desenvolver uma prática de ensino/aprendizagem coerente com o movimento construcionista social não nos trouxe, e seria contraditório se o fizesse, respostas a todas as questões que encontramos no nosso cotidiano. Ao contrário, ao deslocar referências epistemológicas para dita prática, surgiram novos questionamentos, enquanto outros, não respondidos, mudaram ou mesmo perderam seu sentido (Rapizo, 1996).

Durante nosso percurso, vivemos em consonância com o contexto mais amplo da ciência, o questionamento do conhecimento científico, e as transformações que têm ocorrido nas últimas décadas na sociedade como um todo, conhecidas como a passagem para a pós-modernidade (Lyotard, 2009). Na área da terapia de família e das práticas sistêmicas, “a aproximação de posições epistemológicas identificadas como não objetivistas, construtivistas e construcionista sociais, provocaram redefinição em conceitos básicos, modelos clínicos e etiológicos (...)” (Rapizo, 2010, p. 334). Foi acompanhando esses processos de mudança que nosso caminho na formação de terapeutas se fez.

Além de nossas referências dentro dos aportes construcionistas, vivemos

uma história que foi tecida no contexto do pensamento sistêmico, e continuamos dialogando com Gregory Bateson, Heinz Von Foerster, Humberto Maturana e muitos outros autores dentro desta tradição. Fizemos grandes amigos que também são referências e interlocutores próximos ao nosso trabalho cotidiano, como Tom Andersen, Saúl Fuks, Marcelo Pakman, Marilene Grandesso, entre outros. Alguns desses amigos conhecemos primeiro através de diálogos com os textos aos quais tínhamos acesso. A curiosidade sobre eles nos fez trazê-los para mais perto, para conversas pessoais. Os workshops e cursos que promovemos com esses professores convidados serviam não ao propósito comercial, mas à curiosidade da equipe e dos alunos, ávidos para conversar com os grandes mestres sobre suas inquietações e descobertas. Aprendemos que “conhecer na prática” (Schön, 1983) também significava estar com pessoas, entabular conversas, praticar o diálogo, a curiosidade e deixar que tudo isso se tornasse presente em nosso trabalho como terapeutas, alunos e professores. Da mesma maneira, consideramos que se tornar terapeuta implica também em pertencer a uma comunidade, compartilhar de determinados valores e vocabulários que indicam tal pertinência (Rapizo, 1996).

O processo de busca de coerência entre a perspectiva construcionista, as práticas advindas dela e a formação de profissionais é contínuo, dinâmico. As mudanças que fizemos ao longo do tempo têm a ver com uma maior atenção às singularidades, ao mesmo tempo em que cuidamos da turma como grupo e da construção de equipes de trabalho. Além disso, procuramos dar uma maior ênfase à prática como base para a construção da teoria. Seguindo Marcelo Pakman (1995), que chama

os modelos clínicos – como as escolas e linhas de terapia – de “modelos intermediários”, diminuimos a ênfase nestes últimos e damos mais ênfase a modelos epistemológicos. Procuramos aproximar o método das aulas daquelas que também nos parecem coerentes com a nossa visão de mundo. Assim, tentamos continuamente nos capacitar e criar métodos inspirados em Paulo Freire (Freire, 2004), na Facilitação Sistêmica de Grupos (Fuks, 2009), em Donald Schön (1983) e nos autores da Investigação Apreciativa (Cooperrider & Whitney, 2006), da Terapia Colaborativa (Anderson, 2000), da Terapia Narrativa (White & Epston, 1990) entre outros. Segundo Morrison et. al. (1997), os modelos de formação são, ou deveriam ser, isomórficos aos da terapia. Como praticar na formação os mesmos fundamentos que pregamos na terapia? Esse é o constante desafio: a manutenção da coerência. E, toda vez que falamos de coerência, estamos falando de relação e de ética (Rapizo, 2010).

NOSSA VISÃO DE APRENDIZAGEM

Aprender é a geração de novos conhecimentos através da conversação. Referimo-nos a uma conversação que gera novos sentidos, um diálogo que é um “falar com”, uma co-exploração que leva ao codesenvolvimento de visões alternativas, novos aprendizados e novas soluções, criando espaço para o saber do aluno.

No curso da formação tentamos criar um ambiente e um processo de aprendizado onde os terapeutas possam adquirir e expandir suas competências singulares, a criatividade e a imaginação, aplicando este crescimento profissional e pessoal fora do contexto acadêmico, nos seus contextos

profissionais e cotidianos. Para nós, a experiência ótima de aprendizagem inclui tanto os fundamentos teóricos e epistemológicos, entendidos como marcos para a criação de modelos intermediários (Pakman, 1995) como abrange um amplo espectro de metas de aprendizagem, formatos, conteúdos e compromissos, como por exemplo, discussões sobre teoria, leituras, observação de atendimentos de membros da equipe, consultorias, dinâmicas vivenciais. Tentamos tornar atraente para os alunos a ideia de aprendizagem como um processo contínuo e da vida inteira. Um processo de cocriação onde ambos, professor e aluno, estão aprendendo, sempre.

A aprendizagem não é um processo cumulativo, mas transformador. Segundo Anderson e Swim (1993), uma metamorfose. A conversação e a relação são os guias para o processo.

Os parâmetros da nossa visão da aprendizagem são a linguagem, o conhecimento, a narrativa e a conversação. Estamos distantes da linguagem como representação e do conhecimento como objetivo pré-fixado. Conhecimento, significados, crenças, sentimentos são coproduzidos, em uma comunidade de pessoas e relações. Para Anderson (2000) a aprendizagem é sempre comunitária e colaborativa. Por isso ela fala de comunidade de aprendizagem e de aprendizagem colaborativa como conceitos importantes para entendermos de que tipo de aprendizagem estamos falando. De acordo com tais premissas, o ensino/aprendizado é sempre social e colaborativo. O professor não é aquele que sabe e ensina a um aluno que não sabe, mas ambos estão ensinando e aprendendo todo o tempo. Dessa forma, as posições de professor e aluno, ou melhor, de ensinar e aprender, são intercambiáveis ao longo do processo.

Essas premissas informam nossas tendências ou nossas crenças em relação à aprendizagem, ao processo de aprendizagem e ao papel dos participantes. A tradução desses conceitos varia de um contexto para outro porque cada atividade é adaptada às necessidades e objetivos dos participantes, seja uma oficina, uma supervisão ao vivo ou uma aula. O professor tem uma ideia inicial de conteúdo e formato, mas está sempre aberto a mudanças de rumo.

Um modelo de formação expressa a visão sobre “o que precisa alguém para se tornar terapeuta”. Segundo Dewey, citado por Schön (2000), uma prática profissional é o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham as tradições de uma vocação.

Quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam. Aprende suas convenções, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático, seus padrões para o processo de conhecer na ação.

A “reflexão em ação”, segundo Donald Schön (1983), é um processo que tem suas raízes no contexto institucional e socialmente estruturado, o qual é compartilhado por uma comunidade de profissionais. “Conhecer na prática” se dá como um exercício nos ambientes particulares de cada profissão. Também nos conecta com as experiências da pesquisa-ação, com as novas perspectivas em comunicação e com as ideias de Paulo Freire (2004), John Shotter (1993, 1983), Kenneth Gergen (1985, 1994), Sheila McNamee (1998, 2007) e muitos outros.

As metodologias que desenvolvemos no curso privilegiam partir da experiência para a produção teórica dos grupos de alunos, assim como consi-

deram o conhecimento como construção coletiva e não como informação a ser transmitida. Essa escolha implica uma tentativa de não separar o clínico do pesquisador e do professor. Implica também em abrir mão da ideia de indivíduo como “conhecedor ideal” (Rapizo, 2010).

Apresentando de forma simples: acreditamos que há muitas maneiras de ensinar e aprender, e esta atitude precisa estar presente em nossa prática; estamos atentos a nos manter abertos tanto aos questionamentos e à incerteza quanto às visões e tendências conhecidas. Nessa forma de pensar a formação, um dos principais desafios é a flexibilidade necessária entre a demanda dos alunos e a fixidez inevitável da instituição, a estrutura para que o curso tome forma. Andamos sempre nesta corda bamba.

O APRENDER: AÇÃO CONJUNTA

Nossa questão é trabalhar com o grupo como em todo sistema humano: respeitando os acordos de convivência, o lugar de cada um, o equilíbrio, as redes de alianças, os modos de comunicação, as lealdades. Mas também proporcionando os meios para que os alunos se preparem para as situações inevitáveis às quais serão convidados a administrar no mundo lá fora.

A construção de um relacionamento que propicie a aprendizagem começa com o estabelecimento implícito ou explícito de um contrato que coloca expectativas para o diálogo: o que cada um dará e receberá do outro? Pelo que cada um se responsabiliza? Essas perguntas não são respondidas de uma só vez, (ainda que as primeiras interações possam dar o tom para as posteriores), mas são continuamente levantadas e resolvidas de novas maneiras através

da vivência do ensino prático. Nos primeiros encontros entre professores e alunos do curso, tentamos manter o foco em torno dessas perguntas e expectativas. Dessas conversas iniciais, espera-se que seja construído um contrato de convivência e uma agenda que podem servir de guias por parte do processo, embora sempre sujeitas à revisão.

Quando professor e aluno se veem em uma situação de impasse no processo de aprendizagem, a habilidade do professor para refletir e encorajar a reflexão sobre o próprio diálogo ensino/aprendizagem cria o contexto para a dissolução desse impasse. Assim como consideramos que a relação cliente-terapeuta é o parâmetro para a terapia, a relação entre o professor e o aluno e o grupo de alunos é o contexto onde se desenvolvem as habilidades e competências de todos. Segundo Swim (2006) “os alunos aprendem que a relação cliente-terapeuta é vital para um resultado efetivo, não importando a partir de qual teoria ele forma seus conceitos” (p.2).

Isso se torna mais importante quando observamos que os alunos esperam, ou estão acostumados a uma visão de ensino/aprendizagem e possivelmente passarão por momentos confusos, nos quais sentem que o processo não anda linearmente na direção a uma maior organização, mas passa por momentos em que a desorganização e o caos são parte desse processo. A confiança de alunos e professores no contexto relacional que vai se construindo é fundamental para a passagem por esses momentos.

A abordagem do “não saber” evita uma certeza prematura e valoriza o respeito e a curiosidade (Goolishian & Anderson, 1993b); no entanto, é difícil ‘não saber’ quando se sente que realmente não se sabe! Portanto a abor-

dagem é útil quando sustenta uma “incerteza segura” (Harper, 2004). A incerteza segura alia a posição de não saber com a confiança no contexto relacional e no processo de aprendizagem.

Os alunos vêm com um pedido de certezas. Isso se dissolve com a experiência, ao se tornarem arquitetos da própria aprendizagem. Muitos deles aprenderam a entender as experiências singulares dos clientes usando modelos gerais psicológicos. Quando eles aprendem a reconhecer sua própria voz, conhecimento e autoria para gerar conhecimento, a certeza deixa de ser uma questão e a necessidade dela se dissolve. O aluno é considerado capaz de soluções autônomas, de tomar iniciativas e de autoaprendizagem. Isto envolve uma mudança no papel do professor de ser um perito no conteúdo e nas soluções para ser um perito em facilitar o processo.

Fuks (2009) assim se refere ao papel do facilitador de processos: “Além de sua ‘caixa de ferramentas’ também dispõe de ‘si-mesmo-em-contexto’, de sua posição de testemunha, legitimando que esse processo está ocorrendo, que o grupo percorreu esse caminho e conseguiu essas realizações. Esta função de ‘dar testemunho’ apresenta arestas afiadas, já que facilmente desse lugar pode derivar jogos de poder que lhe atribuiriam um lugar dominante; a consciência desse fato faz com que o facilitador seja extremamente cuidadoso no exercício dessa posição e – sempre que possível – se incline a potencializar as condições para que o próprio grupo se torne consciente de suas transformações e fortalecimentos, autolegitimando-se”. “Pensamos que nós, nossos alunos e clientes estamos sempre nos tornando o que ainda não fomos” (Anderson & Swim, 1993). Central para essa ideia é ter em alta conta a visão da multiplicidade de for-

mas de conhecer, como oposta à visão de um conhecimento central e fundamental.

Esse modelo tem o potencial de encorajar os estudantes a refletir sobre seu próprio trabalho desde várias perspectivas, por exemplo, pensar sobre a influência da experiência pessoal ao interpretar seu trabalho de acordo com a teoria ou trabalho empírico relevante (Andersen, 1996).

Os alunos são considerados peritos em suas vidas e no conhecimento que trazem sobre seus clientes e seus contextos de prática. São responsáveis juntamente com seus professores por determinar os objetivos de aprendizagem, a agenda e a estratégia do processo. São constantemente estimulados a refletirem sobre a articulação entre seus conhecimentos e experiências e os desafios das novas práticas a que estão sendo apresentados. Trabalhos em grupos, exercícios reflexivos, observação de atendimentos e a clínica são contextos onde pensamos que cada aluno, ao mesmo tempo em que entra em contato com “as palavras já ditas” sobre a terapia de família e as práticas sistêmicas, abre espaço para a construção de seu próprio estilo de se conectar e conversar com as famílias.

São feitas constantes avaliações e as expectativas são compartilhadas. Todos os alunos fornecem suas expectativas, inclusive em relação à equipe de professores. Assim como propõe Sheila McNamee (2007), sempre tentamos não cair na armadilha da competência, em que consideramos que somos experts e ignoramos a expertise dos outros.

Porque consideramos a diversidade um valor na formação, preferimos turmas com pessoas com experiências diferentes e pertencentes a contextos distintos, tanto profissionais como pessoais. Da mesma forma valoriza-

mos, como uma riqueza para a formação, a equipe contar com profissionais com percursos diversos.

Esta visão enfatiza recursos ao invés de déficits (Gergen & Gergen, 2010). Incluímos cada vez mais a experiência, que chamamos “bagagem”, de alunos e professores, o que cada um traz de sua vida para nosso cotidiano de ensino/aprendizagem. Acreditamos que cada participante deste sistema utiliza sua experiência, competência e habilidades. Cada contribuição é considerada igualmente importante no processo.

Nossa cultura dominante privilegia o que Donald Schön (1983) chamou de Racionalidade Técnica. Dentro dessa forma de pensar, o conhecimento teórico é mais valorizado do que o prático e, na aprendizagem, deve vir primeiro, de forma que dê base para a futura prática, que constará da aplicação do conhecimento teórico e do aprendizado de técnicas que se associam ao conhecimento teórico. Considera-se uma espécie de ‘hierarquia’ de conhecimento: ciência básica, ciência aplicada, habilidades técnicas e prática cotidiana.

Como equilibrar um ensino da teoria com um desempenho baseado nas habilidades pessoais e na prática? Como introduzir ideias complexas e evitar ser pragmático “demais” enfraquecendo a vertente crítica?

Segundo as premissas de um ensino prático reflexivo, a aprendizagem da prática não pode acontecer até que se comece a praticar, e a teoria muitas vezes surge e tem lugar a partir desta. É aí que ela ganha sentido: ao se combinar as teorias já escritas com as teorias criadas e em uso pelos praticantes.

Professores e estudantes fazem esta transição juntando-se em um empreendimento comunicativo específico, um diálogo de palavras e ações. Quando o diálogo funciona, toma a

forma de reflexão na ação recíproca. Em algum momento se desenvolve um processo interativo entre “aprender a desaprender” e “aprender a aprender” (Schön, 2000). É, portanto, através das potencialidades dinâmicas do grupo que se dará a aprendizagem e a concepção dos modelos. Como os alunos, em maioria, esperam um curso onde aprendam os segredos dos peritos em ‘como fazer’ terapia e como ficam expostos tanto à avaliação como à cultura profissional que celebra a racionalidade técnica, podem ficar se sentindo confusos e aturdidos.

O construcionismo social pode ser útil, porque não é uma teoria, mas uma moldura metateórica – uma teoria sobre teorias – e essa perspectiva permite que os estudantes usem outras teorias de uma maneira pragmática e flexível (Harper, 2004). As intervenções profissionais são avaliadas não por um critério abstrato de “verdade”, mas por um critério mais pragmático da adequação e utilidade para a questão que o cliente traz. Gergen (1993) aponta para a importância da noção de ‘utilidade’ como um critério que conta tanto quanto as teorias e práticas em contextos particulares. Desse modo, nosso objetivo não é que os alunos se transformem em psicólogos clínicos ou terapeutas construcionistas sociais, mas praticantes que, não importa a orientação, vão trabalhar colaborativamente nos objetivos definidos pelos clientes, com respeito, abertura e flexibilidade. Procuramos privilegiar a importância de discutir as consequências éticas e políticas das escolhas. Substituímos uma ética padronizada pela ideia de responsabilidade relacional (Mcnamee, 2001; Gergen & Gergen, 2010).

Desde o início os alunos observam o atendimento de uma dupla de professores. O objetivo dessa observação

é principalmente ser um incentivo às perguntas dos alunos sobre a forma de ver o mundo, o processo do atendimento, levantar questões e ter acesso à nossa forma de pensar. Além da observação do atendimento, este momento inclui o trabalho sobre as ferramentas e habilidades básicas necessárias para alguém se tornar um terapeuta, coordenado com leitura e estudo de textos em seus aspectos mais importantes para nós. A partir daí os alunos “são” a equipe reflexiva nos atendimentos dos quais participam. Inicialmente têm a oportunidade de “ensaiar”, fazendo sua reflexão “como se” a família estivesse presente, após o atendimento. Aos poucos vão se sentindo mais confiantes para participar da equipe reflexiva durante a sessão, expressando as ressonâncias que lhes ocorrem ao ouvir as conversas. Mais adiante, os alunos atendem em duplas formadas por um aluno e um professor ou por dois alunos. Os formatos dependem da articulação entre vários critérios que emergem do contexto local, incluindo como está se sentindo cada aluno, a sinergia da turma e as características da família que será atendida.

Dentro desta perspectiva os professores/supervisores também precisam funcionar como uma equipe, se capacitar continuamente em novas metodologias, alcançar terrenos comuns em termos de vocabulários, visões, premissas, valores, ao mesmo tempo em que desenvolvem estilos singulares de estar com os alunos em contextos diversos para que também aí possa haver espaço para a diferença. Como por seu estilo nosso curso é pouco estático, sempre sujeito a mudanças de rumo, os professores precisam também ter essa possibilidade. Neste momento a equipe conta com alguns espaços de conversa que incluem estudo (encontro quinzenal ao qual denominamos

Celeiro), preparação de aulas e contextos para prática conjunta. A programação do curso é continuamente revista, de acordo com as avaliações periódicas que os alunos realizam. Tais avaliações englobam uma autoavaliação e uma apreciação do curso (através da metodologia de Grupo Focal), programa e metodologias usadas em sala de aula. Dessa forma, buscamos estar atentos a como os alunos podem contribuir para as mudanças no curso, tanto em termos de processo, como em termos de conteúdo.

A criação de novas narrativas não pode ser padronizada, é realizada em um processo de conversação e relação. Mesmo que a equipe, professor e alunos tenham alguns objetivos compartilhados, não é garantido que o resultado seja o esperado. Mas, a surpresa e o imprevisto, com suas possibilidades e obstáculos, fazem parte do aprendizado. O supervisor compartilha suas experiências, habilidades, sabedoria, e tem sempre sua opinião sobre questões, crenças, e valores; mas não as emite desde uma posição de certeza ou de saber mais o que é melhor para o aluno ou para o cliente.

Consideramos como responsabilidade primária de um professor a criação de uma atmosfera de excitação e encorajamento para o aprender. No caso da supervisão, tentamos manter um olhar atento e cuidadoso, pois temos dois níveis de solicitação constantes: o respeito ao cliente, que confia e escolhe a Instituição, com quem estabelecemos um compromisso de um atendimento de muita qualidade; o respeito ao aluno, que estará estreando como terapeuta de família frente à Instituição e a seus pares, elaborando seu próprio estilo, com todas as implicações inerentes a essa situação de prática supervisionada (Rosas, 2003). A supervisão com a equipe reflexiva

(Andersen, 1996) revela que não existe uma forma correta de se fazer terapia, ao contrário, existe uma variedade infinita de formas de ser útil. Os supervisores fornecem uma seleção de ideias e modelos terapêuticos como pontos de partida para a exploração pelos supervisionandos. Atualmente, temos equipes que atendem em modelos distintos que têm a ver com a escolha e preferência de alunos e supervisores, além da família, dentro de nossas possibilidades de espaço físico, lembrando que o espaço de atendimento com as equipes da Instituição é um espaço clínico, de aprendizagem/ensino e pesquisa. Com esse modelo pretendemos cada vez mais uma articulação entre o singular e o coletivo. O aluno pode adequar sua formação aos seus interesses, escolhas e disponibilidade. Quando reconfiguramos o ensino/aprendizagem como relacional, o foco muda para o processo e para a relação mais do que para o conteúdo. Ficamos menos pré-ocupados em descobrir as **melhores formas** de ensinar e focalizamos mais nas **múltiplas** formas pelas quais se pode ensinar e aprender (McNamee, 2007).

A RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E CURRÍCULO

Um desafio constante para a equipe de formação é a construção de um currículo que possa atender aos alunos e professores e à epistemologia reflexiva. Segundo Schön (1983), quanto mais antecipamos em nosso julgamento o conhecimento e as habilidades necessárias para um terapeuta de família e construímos o currículo da formação baseado neste julgamento, mais tornamos difícil que o aluno se torne um “designer reflexivo” de sua própria formação.

Porém, atualmente, em muitas organizações/escolas, a construção do currículo não depende apenas de professores e alunos. De uma instituição pequena e independente dos anos 80 – em um contexto onde a terapia de família engatinhava e uma pequena comunidade de terapeutas construía o campo no Rio de Janeiro – passamos a um contexto que necessita atender a demandas sociais mais complexas de associações profissionais, seguir normas legais, cumprir critérios de órgãos de certificação, etc. Além disso, desde 2008, nosso curso está inserido no Instituto Noos, uma organização que não se dedica exclusivamente à formação de terapeutas, mas incorpora inúmeros projetos e intensa participação em redes sociais e na construção de políticas públicas. Entender esse novo contexto como mais um recurso abriu possibilidades para novos caminhos.

Tentamos ter presentes no currículo do curso a valorização da forma como a equipe e a instituição organizam suas práticas, ao mesmo tempo em que consideramos importante apresentar outras modalidades de terapia de família e os contextos históricos e sociais onde se forjaram. Também incluímos a discussão sobre temas contemporâneos relevantes como, por exemplo, as inúmeras formas de organização familiar. No Instituto Noos há uma predominância de práticas ligadas à prevenção e trabalho com situações de violência intrafamiliar, portanto damos um lugar especial a esse tema. No entanto, como dito anteriormente, de acordo com as avaliações das turmas e dos professores, dos ritmos e características diferentes de cada turma e do processo de cada grupo, a agenda se altera.

A formação se dá inserida em contextos mais amplos onde as visões sobre o que é aprendizagem e o que seria um bom resultado são bastante dife-

rentes e, às vezes, conflitantes entre si. O desafio é como nos posicionar em relação a essas condições e reivindicações, mantendo o processo de aprendizagem criativo e não burocratizado. Levar nossas reflexões para fora do espaço da formação estrito senso, compartilhando-o em outras instâncias que influenciam a produção de currículos e metas, pode ser uma importante participação. Estamos constantemente colocados entre limites de como participar de forma a viabilizar a continuidade do curso, sem abrir mão dos ideais, fundamentos, crenças e valores com que construímos e mantivemos até agora nosso sonho original.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever uma história é sempre configurá-la de uma nova forma. De tal maneira que não se reconta uma história, mas se está sempre inventando uma. Este artigo nos deu a oportunidade de inventar uma história, de contar sobre um percurso que, longe de terminar, nos apresenta sempre novos começos.

A formação profissional, e especificamente a formação de terapeutas, tem sido um tema e parte da nossa identidade profissional ao longo de mais de vinte anos. Ao longo desse tempo, o incremento da complexidade no campo da formação e na interseção entre esse campo e o da terapia sistêmica tem nos levado a refletir sobre nossa prática de forma cada vez mais criteriosa.

Aprendizagem é um processo cotidiano, dinâmico, contínuo, para a vida toda. Nosso organizador através desses anos tem sido o diálogo constante entre os atores desta narrativa: os docentes, os alunos, os clientes e a equipe mais ampliada, enfim, todas as pessoas que

permitem que o sonho seja possível e que o desafio siga sendo um estímulo, e não um obstáculo. Todos esses personagens contribuem com seus diferentes saberes para a teia complexa que se vai tecendo, numa relação recursiva entre crescimento pessoal e crescimento profissional. Dessa forma, somos todos responsáveis pelos resultados que alcançamos (Rosas, 2003). Manter a possibilidade de uma reflexão crítica sobre o processo em que estamos inseridos é vital para a continuidade deste. Outrossim, estaremos mantendo e repetindo modelos de formação e prática que já não se encaixam com nossas expectativas e premissas (Rapizo, 1996). Considerarmo-nos mutantes e nômades, nos traz a libertação e a angústia presente em todo o existir que se pretende reflexivo. A coerência que buscamos não é alcançável. É mais um guia, uma diretriz para nosso constante movimento. Nunca chegamos lá. Porém, fazem parte desse movimento reflexivo momentos em que, ao escrever a história, esta ganha concretude e densidade. E, então, podemos ter uma visão do caminho percorrido, sem dar tanta atenção aos percalços e desvios, valorizando as conquistas e a aprendizagem que nos trouxe o caminhar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSEN, T. (1996). *Procesos Reflexivos* (1a. edição ed.). Rio de Janeiro: Instituto Noos.

ANDERSON, H. (2000). Anderson, H. "Supervision" as a collaborative learning community. *Supervision Bulletin, American Association of Marriage and Family Therapists*, 7-10.

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., **SWIM**, S. (1994). Supervision as collaborative conversation: Combining the supervisor and the supervisee voices. *Journal of Systemic Therapies*, 14(2), 1-13.
- COOPERRIDER**, D. L., **WHITNEY**, D. (2006). *Investigação Apreciativa: uma abordagem positiva para a gestão de mudanças*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- FREIRE**, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa* (30ª edição ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- FUKS**, S. I. (2009). FSPC: La Facilitación sistémica de procesos colectivos. Una "Artesanía de Contextos" para la promoción de la creatividad, el acompañamiento de procesos participativos y la generación de relaciones de cooperación en el trabajo colectivo (grupos, institucio. *Sistemas Familiares*, 25(2).
- GERGEN**, K. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- GERGEN**, K. (1993). Psychology from a constructionist perspective: an interview with Kenneth J. Gergen. *New Ideas in Psychology*, 11, 399-414.
- GERGEN**, K. (1994). *El yo saturado*. Barcelona: Paidós.
- GERGEN**, K., **GERGEN**, M. (2010). *Construcionismo Social: um convite ao diálogo*. Rio de Janeiro: Instituto Noos.
- GERGEN**, K., **MCNAMEE**, S. (1998). *Terapia como construção social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GOOLISHIAN**, H., **ANDERSON**, H. (1993a). Human systems as linguistic system: preliminary and evolving ideas about the implications for clinical theory. *Family Process*, 27, 371-393.

- GOOLISHIAN, H., ANDERSON, H.** (1993b). O cliente é o especialista. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 8-24.
- HARPER, D.** (2004). Introducing social constructionist and critical psychology into clinical psychology training. In: G. LERNER, & D. PARÉ, *Collaborative Practice in Psychology and Therapy*. New York: Haworth Press.
- LYOTARD, J.-F.** (2009). *A Condição Pós-Moderna* (11 ed.). Rio de Janeiro: José Olympio.
- MCNAMEE, S.** (2001). Recursos relacionales: La reconstrucion de La terapia y otras practicas profesionales en el mundo posmoderno. *Sistemas familiares*, 17(2), 113-129.
- MCNAMEE, S.** (2007). Relational practices in education: Teaching as conversation. In: H. Anderson, & D. Gehart, *Collaborative Therapy: Relationships and Conversations that Make a Difference*. London: Brunner-Routledge.
- MORRISON, N., HUNT, T., NATOLI, D., & DITIBERIO, J.** (1997). Narratives of change: teaching from a social constructionism perspective. *Journal of Systemic Therapies*, 16(1), 83-92.
- PAKMAN, M.** (1995). Investigación e intervención en grupos familiares. Una perspectiva constructivista. In J. M. Gutierrez, *Metodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madri: Síntesis.
- RAPIZO, R.** (1996). Praticante reflexivo: a identidade profissional do terapeuta de família. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 8, 21-29.
- RAPIZO, R.** (2010). Construcionismo Social: novas narrativas para as práticas sistêmicas e para a terapia. In: C. Ladvoat, *Psicologia: campo de atuação, teoria e prática*. Rio de Janeiro: Booklink.
- ROSAS, E. V.** (2003). A história vivida e contada. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 22, 50-55.
- SCHÖN, D.** (1983). *The Reflective practitioner: how professionals think in action*. Nova York: Basic Books.
- SCHÖN, D.** (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- SHOTTER, J.** (1983). *The cultural politics of everyday life*. Toronto: University of Toronto Press.
- SHOTTER, J.** (1993). *Conversational realities: constructing life through language*. London: Sage.
- SWIM, S.** (2006). Relational Supervision: Process Ethics Guiding Learning Communities. *International Summer Institute*. Playa del Carmen, Mexico.
- WHITE, M., EPSTON, D.** (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: WW Norton.