

COMO ENSINAR A NÃO SABER?

HOW TO TEACH TO NOT KNOW?

HELENA MAFFEI CRUZ

Socióloga, psicóloga, mestre em psicologia clínica, sócia fundadora e docente do Instituto Familiaie, SP.

E-mail: helenamcruz@uol.com.br

RESUMO: O presente artigo propõe-se a refletir sobre os caminhos e desafios que possibilitam aos alunos de cursos de formação de terapeutas com uma postura colaborativa, desenvolver a atitude denominada como “não-saber” (Anderson & Goolishian, 1988). Procura refazer o processo pessoal da autora de aquisição de conceitos facilitadores para uma escuta atenta e disponível, que se mescla com processo semelhante da constituição do Instituto Familiaie. Descreve quais vozes têm sido propiciadoras e organizadoras de um caminho permanentemente em construção do lugar do docente como um facilitador do processo de aprendizagem que o Instituto Familiaie procura desenvolver em cursos de formação de terapeutas de casal e família e de profissionais que atuam junto a famílias, grupos e comunidades em áreas de desenvolvimento humano. Apresenta as vozes de alunos das quatro últimas turmas quanto ao que aprenderam no Familiaie, o que foi importante para formarem com os colegas uma comunidade de aprendizado colaborativa informada pela posição do “não saber”.

PALAVRAS-CHAVE: curso de formação, não saber, grupos colaborativos

ABSTRACT: The present paper intends to promote the debate over the routes and challenges that enable the therapy student's preparation course with a focus on a collaborative stance, to develop an attitude named “not knowing” (Anderson & Goolishian, 1988). This article wishes to redo the author's personal acquiring process of facilitating concepts for an attentive and available listening, which mingles itself with the Familiaie Institute birth. It describes which voices have been the generators and the organizers of the ongoing construction path of the scholar's role as facilitators of the learning process that the Familiaie Institute wishes to develop in couples and family therapy graduation courses and in the development of professionals that work with families, groups and communities within the fields of human development. It also introduces the student's voices from our last four classes, regarding what they have learned at Familiaie, which was paramount to the building of a collaborative learning community driven by the “not knowing” position.

KEYWORDS: training course, not knowing, collaborative groups

1. INTRODUZINDO UM CAMINHO

Aprendemos com Foucault (1970): “Como as coisas são” não são representações da realidade, mas “como aprendemos pelos discursos que dizem como as coisas são”.

Somos formados por meio de ideias as quais se atribuem o *status* de verdade. O principal efeito do poder através da verdade e da verdade através do poder é a especificação de uma forma de individualidade que, por sua vez, é o veículo desse poder.

A forma mais sutil desse poder é a formada por verdades universais – saberes que reclamam para si valor de verdade universal, como o poder de objetividade das disciplinas científicas modernas.

Para Foucault, poder e saber são inseparáveis. A análise que ele faz dessa ligação tem como ferramenta o que ele denominou de problematização, que é um

Recebido em 12/10/2011.

Aprovado em 28/10/2011.

método de pensamento que põe em dúvida tudo que se apresenta como evidente, bom, inquestionável, indubitável.

Foucault também aponta para uma qualidade que se tornou uma marca dos terapeutas sistêmicos de segunda ordem ou dos informados pelas premissas do construcionismo social: a **curiosidade**.

Eu gosto da palavra curiosidade; ela evoca o “cuidado”, evoca a solicitude que se tem com aquilo que existe e poderia existir, um sentido aguçado do real, mas que nunca se imobiliza nele, uma disposição para encontrar o que há de estranho e singular à nossa volta, certa obstinação em desfazer-se de nossas familiaridades e mirar de outra maneira as mesmas coisas, certo ardor para captar o que sucede e o que se passa; uma desenvoltura diante das hierarquias tradicionais entre o importante e o essencial (FOUCAULT, 1970).

Nesse sentido, problematizar não avalia os saberes instituídos como certos ou errados, mas pergunta a qualquer saber que se apresenta como evidente:

- Quais saberes alternativos esse saber desqualificaria?
- Que pessoas ou grupos de pessoas seriam diminuídos através do sucesso desses argumentos como superiores?

Outros filósofos assim como sociólogos e antropólogos fazem perguntas semelhantes aos seus próprios saberes. A psicologia aparentemente custou mais para essa reflexão. Como prática discursiva, a psicoterapia na vertente terapia familiar sistêmica vem produzindo seus problematizadores com maior visibilidade nos últimos vinte anos.

Ouvir as vozes de filósofos ou sociólogos convida a reflexões que podem

gerar transformações em nossas práticas, mas nada tem sido tão mobilizador para os inquietos, nos quais me incluo, do que ouvir nossos colegas que, do dia a dia da prática, extraem conceitos que revolucionam as compreensões dessa mesma prática. Esses conceitos perturbam nossa acomodação ao já sabido, ao dado como a maneira verdadeira ou correta de ser terapeuta.

Somos tão sedentos de receber respostas que não nos engajamos suficientemente nas questões. Submetam a teoria ao teste do senso comum e da sabedoria prática e tornem-se atentos a todos os problemas e pontos falhos, não só no que é dito, mas no que é ignorado ou marginalizado (SULLIVAN, 2005).

Essas são palavras de um profissional que busca colocar as teorias no seu lugar, ao dar aulas de teorias de terapia, evitando o pensamento fundamentalista.

Entre propostas problematizadoras escolhi olhar para nossa trajetória de coordenadores de cursos de formação de terapeutas familiares e trabalhadores sociais que atendem famílias, grupos e comunidades, com foco na pergunta: “Como Ensinar a Não Saber?”

Not knowing é como Harlene Anderson e Harry Goolishian (1988) denominaram a postura desejável de um terapeuta que entende a terapia como uma conversa colaborativa na qual “o cliente é o especialista”, afirmação em que “especialista” significa conhecedor de sua própria vida e história assim como suas tentativas de solucionar problemas. Essa postura respeita os significados construídos pelo cliente em seus relacionamentos prévios, é informada pela compreensão de que o conhecimento é sempre construído e negociado em relações e propõe uma relação em que novos significados po-

dem redescrever situações nomeadas como problemáticas, dessa forma dissolvendo o que era “problema”.

O não saber se refere à posição do terapeuta – uma atitude, uma convicção – de que um terapeuta não tem acesso à informação privilegiada, nunca pode entender completamente outra pessoa, sempre precisa estar no estado de ser informado pelo outro e sempre necessita aprender mais a respeito do que tem sido dito ou não (ANDERSON, 2011).

É um conceito enganadoramente simples. Ensiná-lo é missão impossível.

Harlene Anderson afirma que aprendizado colaborativo não pode ser ensinado, mas os formadores podem criar ambientes nos quais os estudantes aprendem a aprender colaborativamente. As relações e os processos emergem espontaneamente a partir da própria experiência, ao aprender fazendo em vez de através de aulas expositivas. Os estudantes mudam de uma tradição de aprendizado individual competitivo para uma nova experiência de pesquisa compartilhada.

Em minhas, ou melhor, nossas propostas como docentes no Instituto Famíliae* sempre esteve presente a busca de práticas que fossem nossas teorias em ação. O foco é no “como”.

- Como desenvolver práticas úteis para gerar reflexões?
- Como essas reflexões dialogam com as metáforas vigentes no campo pesquisado?
- Como ampliar a capacidade dos estudantes dialogarem com suas práticas e teorias anteriores em um contexto de respeito e curiosidade?
- Como desenvolver leituras críticas dos construtos disponíveis na área?

2. SABERES QUE MOVEM CERTEZAS

2.1 Vozes do pensamento sociológico e antropológico

Como minhas certezas foram questionadas na trajetória das ciências sociais para a psicologia?

Esta pergunta surge de quando em quando, ao repassar na memória o caminho trilhado. Como toda memória omite, recria, mas traz para o presente o que deixou, uma impressão, aquilo que fica visível quando olhado atentamente.

As primeiras noções que problematizaram o conhecimento como uma série de descobertas progressivamente acumuladas, produzidas por mentes privilegiadas em ambientes apropriados, onde a neutralidade e objetividade estivessem garantidas, surgiram, como relatei em outro texto (Naime Pontes, 2011), já na primeira aula de sociologia do curso de ciências sociais. Leitura para a aula seguinte: dois textos mimeografados! (Estávamos em 1969), *A mercadoria*, de Karl Marx e a noção de estrutura em Lévi-Strauss. Não entendi nenhum dos dois. Esse foi um não saber angustiante. Eu supunha que todos os colegas entendiam melhor. Eles eram mais jovens e tinham o que custei a descrever como um verniz marxista, presente no estudo de história dos cursinhos. Conheciam algumas palavras usadas como um passaporte para aceitação ou rejeição de textos e autores; foi um caminho muito sofrido. Fui atrás dos livros: *O Capital* – a primeira noção de construção social do conhecimento da realidade social, e de ideologia; Lévi-Strauss, introduzindo as teorias da produção de significado e a minha cabeça girando: ensinaram-me só metade da história, e o pior: a metade errada!

Acalmado o turbilhão de novidades esboçava-se a ideia de que apenas

* O Instituto Famíliae foi fundado em 1991 por 6 profissionais, 5 psicólogas: Helena Maffei Cruz, Marília de Freitas Pereira, Neyde Bittencourt de Araújo, Rose Riskallah Nahas, Vânia Curi Yazbek e uma psiquiatra, Azair Vicente.

mais tarde ia me guiar na busca por uma psicologia como um campo do conhecimento voltado para a compreensão das maneiras singulares de estar no mundo, seus como e porquê, isto é, as maneiras próprias de cada pessoa mover-se em uma cultura, sociedade e tempo dados.

Mannheim (1956) foi um autor importante que ampliou a noção de ideologia-defeito-da-direita para ideologia-conjunto-de-ideias-disponíveis-em-um-tempo-e-lugar.

Desenvolveu em *Ideologia e utopia* a noção de que o homem nasce sob dupla determinação, pois se, por um lado, encontra uma determinada situação social, por outro, recebe também os modos de pensar essa situação. A solução seria a constituição de um grupo constituído de pessoas representativas dos vários discursos socialmente disponíveis que negociassem esses modos de descrever a sociedade – a *Intelligentsia*. Há nessa proposta uma semente da postura socioconstrucionista de significado negociado, mas é conservada a superioridade da ciência sobre os demais discursos do senso comum, e a esperança utópica de que o discurso da *Intelligentsia* seja neutro.

Na esteira de Mannheim, vieram Berger e Luckmann (1966) e o livro *A construção social da realidade*, cujo título inspirou a expressão *Construcionismo Social*.

Eu não tinha então vocabulário para pensar a linguagem como constitutiva da realidade em que vivemos, entretanto, aceitar que só podíamos nos expressar com os discursos já disponíveis em nossa sociedade, que a construção de novas explicações não era uma criação livre de mentes arrojadas, mas uma longa negociação, frequentemente uma disputa entre discursos em competição, começou a fazer parte do meu repertório. As ciên-

cias sociais, pelo menos no ambiente da USP de então, tinham um caráter eminentemente crítico e mesmo os professores marxistas propunham explicações conflitantes para os fenômenos da atualidade que não podiam ser explicados pela Bíblia – leia-se *O capital*.

Se o marxismo da sociologia que eu aprendia na USP inoculou a desconfiança dos discursos objetivos e neutros, foi a antropologia quem me capturou para a pesquisa da construção de significados. Dois nomes marcaram essa aproximação ao mundo do sentido.

Edmund Leach (1974) em seu livro *Repensando a Antropologia* discute o etnocentrismo das descrições de relações sociais observadas com lentes da cultura do antropólogo, criando categorias sem utilidade para a compreensão de como os habitantes da cultura estudada organizavam sua vida. São suas palavras:

Surpreendem-me constantemente as proezas de ginástica mental que os antropólogos executam no seu esforço de elaborar definições e discriminações universais [...] creio que nós, antropólogos sociais, como os astrólogos ptolomaicos medievais, passamos o tempo tentando encaixar os fatos do mundo objetivo na armação de um conjunto de conceitos que foram desenvolvidos a priori, em vez de ser resultado de observação.

Ao desenvolver alguns modelos matemáticos para generalizações afirma:

Não digo que antropólogos devam se tornar matemáticos, tudo que peço é que não iniciem suas discussões com muitos conceitos carregados de significação, conceitos que prejudgam todo o problema (...) nós antropólogos também temos que reexaminar premissas básicas e com-

prender que padrões mentais da língua inglesa não são um modelo necessário para qualquer sociedade humana (...) um reexame despreconceituoso de fatos etnográficos estabelecidos, que não partem de uma bateria de conceitos elaborados em um estudo professoral, pode levar a algumas conclusões inesperadas.

Essas noções estiveram presentes em todas as disciplinas da área de antropologia, que, na época, especialmente na USP, onde foi implantada por Lévi-Strauss, era dominada pelo discurso estruturalista.

Nas críticas presentes ao estruturalismo, em textos de autores sistêmicos, encontramos às vezes simplificações que levam em conta os diferentes usos do termo, ignorando a máxima de Wittgenstein (que procuramos seguir em nossas práticas), de que o significado está no uso. Tais críticas igualam noções de estrutura em Freud, Marx e Lévi-Strauss. O significado e o lugar de “estrutura” são muito diferentes em cada um desses autores. Uma discussão sobre isto não cabe aqui, mas quero assinalar a importância da abordagem de Lévi-Strauss para a desnaturalização do fenômeno cultural.

O início do século XX foi bastante influenciado pela obra de Darwin, incluindo-se a obra de Freud. A antropologia seguindo o discurso evolucionista nomeou como “primitivas” as sociedades sem divisão social do trabalho, organizadas em torno da divisão sexual que se repete de geração em geração. Sistemas muito complexos de organização social, com sofisticadas normas que garantem a sobrevivência do modo de vida daquela cultura, não foram vistos. O foco do saber ocidental de como uma família deveria ser, no início do século XX, estava na família nuclear e não permitia dar um sentido para posições específicas ou

regras de evitação e aproximação entre determinados membros dos intrincados sistemas de parentesco, dentro dos quais a família, como a concebemos, é apenas um elemento.

Na contramão da norma da ciência moderna de analisar as partes isoladas para compreender o todo, Lévi-Strauss (1970) aponta a inutilidade de se comparar objetos semelhantes em diferentes culturas como pertencendo à mesma espécie, em que um poderia ser um descendente mais elaborado do outro, enfatizando a dependência do contexto para o sentido.

Opondo-se à naturalização dos fatos culturais, o autor critica o evolucionismo cultural presente em afirmações como:

O arco e a flecha formam uma espécie, o hábito de agrupar números em dezenas é uma espécie, o costume de deformar o crânio das crianças é uma espécie. A distribuição geográfica destes objetos e sua transmissão de região a região, devem ser estudadas da mesma maneira como os naturalistas estudam a distribuição geográfica de suas espécies animais ou vegetais.

Segundo Lévi-Strauss:

Nada mais perigoso do que essa analogia. Mesmo que o desenvolvimento da genética permita ultrapassar a noção de espécie, o que a tornou e ainda torna válida para o naturalista é que o cavalo produz efetivamente o cavalo, e que através de um número suficiente de gerações, Equus caballus é o descendente real do Hipparion. Ao contrário, um machado não gera jamais outro machado; [...] (entre eles) há sempre uma descontinuidade radical que provém do fato de que um não gera o outro, mas cada qual provém de um sistema de representações específico.

Na área da psicologia poderíamos com esse rigor pôr em dúvida as “espécies” de bipolares, obsessivos, homossexuais, tímidos, agressivos, enfim de todos os sistemas de classificação genéricos e generalizantes.

A antropologia estrutural teve sua raiz e ao mesmo tempo trouxe à tona o esquecido Curso de Linguística Estrutural (1926). As décadas de 1960 e 1970 foram dominadas por discursos estruturalistas em vários campos, entre eles o da linguística e da semiologia. O uso de “estrutura” por diferentes autores e a discussão sobre a diferença entre considerá-la ontológica ou uma ferramenta metodológica é tema amplamente explorado no livro cujo nome já indica as possíveis polêmicas: *A estrutura ausente* de Humberto Eco (1971), que me forneceu antecipadamente a crítica à metáfora cibernética com suas discussões sobre o universo dos sinais e do sentido.

Eco apresenta a diferença fundamental para aceitarmos ou não a metáfora cibernética para sistemas humanos com um exemplo que propõe supormos uma represa entre duas montanhas que está aparelhada com uma espécie de boia que indica o nível da água, e tem codificado o nível de alarme. Ele descreve os diferentes estágios de comunicação entre mecanismo transmissor da mensagem “nível de alarme” e o receptor, outra máquina que ao receber essa mensagem aciona um dispositivo para esvaziar a represa. Em seguida, explora o que pode acontecer se o destinatário da mensagem sobre o nível da represa não for uma máquina, mas um ser humano. Descreve a passagem de um universo de sinais para um de sentido. “Abriu-se um processo de significação, porque o sinal não é mais uma série de unidades discretas computáveis em bits, e sim uma forma significante que o des-

tinatário humano terá que suprir de significado (1971).” Alarme igual a represa cheia a um nível em que se deve acionar o mecanismo de esvaziamento pode ser interpretado como perigo, catástrofe iminente, não importante porque a represa nunca passou desse ponto e muitos outros, dependentes não da informação do sistema, mas da relação do homem em questão com fenômenos semelhantes, tanto em experiências passadas nessa função, como nas narrativas que construiu sobre represas, eficiência de servomecanismos, de proximidade com perigo, sua relação com o trabalho e muitas outras que mudarão de caso a caso.

Poderíamos usar a metáfora dos sistemas cibernéticos, como uma alusão a modos repetitivos de manter um determinado tipo de relação familiar que “corrige” os desvios estreitando o número de escolhas dos participantes. Não como explicação, mas sim metáfora a ser explorada caso a caso.

Com uma bagagem que passava por explorar sem categorias *a priori*, em aprender na prática sobre os significados de regras e rituais, comportamentos prescritos e proibidos, e fazer isso literalmente aprendendo a língua do pesquisado, ingressei no mundo da psicologia que me foi apresentado como uma curiosa colcha de retalhos em que cada pedaço era “uma psicologia”. Havia o quadradinho da psicologia do aprendizado, o da psicologia do excepcional, da educação, das organizações, e outras psicologias de alguma coisa; havia também ferramentas para costurar os quadradinhos: testes psicológicos, algumas teorias de terapia.

Tive o privilégio de aprender psicanálise no Instituto Sedes Sapientiae que, entre as muitas ideias libertadoras, incluía como princípio não aceitar a chamada “análise didática” que, muitas vezes, gerava uma relação de

dependência do aluno ao poder-saber de seu analista sobre sua saúde mental.

2.2 Vozes do pensamento sistêmico

Cheguei à terapia familiar via psicanálise. De um grupo de estudos sobre psicanálise de casal e famílias, coordenado pela saudosa Mari Carposi, que terminou por ocasião de sua morte prematura, surgiu nosso desejo de continuarmos a buscar mais recursos para os atendimentos, estimuladas por sua própria voz: “Precisamos conhecer os sistêmicos.” Ela não teve tempo. Nós (as fundadoras do *Familiae*) prosseguimos.

Ao nos aproximarmos do campo das terapias familiares ditas sistêmicas, cada uma de nós tinha seu repertório de premissas anteriores, mas, em comum, histórias de aprendizado com mestres inquietos, corajosos e positivamente não formadores, no sentido de formatar. Um artigo sobre o “não saber”, escrito por minhas colegas, certamente dedicaria também um espaço especial ao inesquecível Di Loreto que só vim a conhecer muito mais tarde.

Começamos a ler tudo que conseguíamos; pouca coisa nos empolgava. Bateson, biólogo por formação e antropólogo por vocação e adoção, foi a diferença que fez a diferença. Junto com Margareth Mead, antropóloga, trouxe-nos algumas das ideias mais férteis.

Pessoalmente, meus primeiros encontros com a dúvida, a desmistificação das teorias como verdades descobertas e a nomeação de conceitos como invenções mais ou menos úteis deram-se através das conversas acontecidas ou inventadas entre Gregory e sua filha, então menina, Mary Catherine, que ele nomeou como metálogos.

Não havia então discursos socioconstrucionistas disponíveis para dar-

mos sentido aos acontecimentos, mas o metálogo “O que é um Instinto?” (1991, p.65) me instigou com uma heresia, pelos cânones da ciência moderna.

Filha – Papai, o que é um instinto?

Pai – Um instinto, querida, é um princípio explicativo.

Filha – Mas o que ele explica?

Pai – Tudo... quase tudo. Qualquer coisa que você queira explicar.

Prosseguindo, afirma que “um princípio explicativo não explica realmente nada. É uma espécie de acordo convencional entre os cientistas para não passar além de certo ponto em sua intenção de explicar as coisas”.

Essa postura não é anticiência, mas exige mais humildade e rigor nas construções que chegam a serem consideradas científicas, dialogando com a noção de paradigma em Kuhn (1974) e com a crítica atual presente nos discursos socioconstrucionistas.

Cada capítulo dos *Steps to an ecology of mind* pede uma reflexão, pelo desafio que apresenta à ciência moderna, cuja metáfora poderia ser *fotografar tudo com um potente zoom e destrinchar os mínimos detalhes*. Bateson propõe primeiro a foto panorâmica para sabermos o que se relaciona com o quê antes de nos tornarmos o superespecialista que sabe quase tudo sobre quase nada.

Esse metálogo foi publicado em 1969. Nessa época começam a aparecer na filosofia estudos sobre como constituímos o mundo em que vivemos pela linguagem (Austin, 1962; Foucault, 1970; Wittgenstein, 1996).

O campo da terapia familiar teorizava com metáforas da década de 1940: informação, comunicação, cibernética.

Bateson, buscando vocabulários relacionais, explorou todas essas teorias,

sem jamais cair em simplificações favorecidas pelo empirismo americano. O projeto para a investigação de paradoxos na comunicação (1976) foi desenvolvido com Jay Haley, John Weakland e Don D. Jackson e culminou em artigo cuidadosamente nomeado como “Toward a Theory of *Schizophrenia*”, e apresenta uma teoria relacional e linguística. Suas formulações complexas e minuciosas não encontraram eco na modernidade americana, impulsionada no pós-guerra pela enorme quantidade de desenvolvimentos tecnológicos.

À sua construção sobre maneiras ditas esquizofrênicas de se relacionar como um aprendizado baseado em uma relação duplo vincular constante vivida na infância, Haley contrapunha um desenho de pesquisa quantitativa para se contar quantas mensagens duplo-vinculares havia em um tempo X de conversa entre essas duas pessoas.

Durante o desenvolvimento do projeto, enquanto Bateson publicava o artigo “Minimal Requirements for a Theory of *Schizophrenia*” (1960), que apenas tocava periféricamente na organização familiar, Haley publicava, em 1959, “The Family of the Schizophrenic: A Model System”, que sugeria um meio de classificar famílias segundo regras explícitas de boa e má comunicação e provar que o comportamento é adaptativo para os diferentes tipos dessas famílias.

A história da terapia familiar que nascia aí não poderia ter os dois como iniciadores. Bateson se afasta, Haley funda o MRI e a continuação nós conhecemos: terapia estratégica, terapeutas que creem operar sistemas como se fossem máquinas.

O Famíliae deve a Gladis Brum e às demais professoras do Instituto de Terapia de Família do Rio de Janeiro a apresentação a Bateson para o pri-

meiro encontro com elas, no Rio: uma visita de 3 dias, introdução do que se tornaria nossa formação.

Encontrei-me com ideias inovadoras, que atendiam minhas perguntas da formação em psicanálise, vinda das ciências sociais – mas “é tudo dentro da cabeça?”

Já no prólogo de *Steps to an ecology of mind*, Bateson anuncia seu caminho, com uma pergunta que, segundo ele, era a única que havia sido útil em suas tentativas por demais incomuns de desafiar o que chamava de “princípios dormitivos”, com seus alunos da residência psiquiátrica em Palo Alto.

Uma mãe habitualmente recompensa seu filho com um picolé se ele comer espinafre. De qual informação adicional você precisaria para prever se a criança vai:

- amar ou odiar espinafre;
- amar ou odiar picolés;
- amar ou odiar a mãe.

Incluía-se a compreensão da qualidade da relação, especificamente, o contexto das refeições para entendimento do processo de comunicação humana.

Como falava a mãe? Era uma brincadeira? Uma ameaça? Um jogo de faz de conta com cartas marcadas ou “pra valer”?

Bateson nos desafiava a duvidar e procurar novas descrições para a mente, o conhecimento e a diferença entre teorias sobre encontros de seres vivos e de bolas de bilhar.

As teorias e práticas em terapia familiar que floresceram a partir do MRI deixaram descendentes cujos discursos são dominantes em muitos centros reconhecidos mundialmente. Aqueles que, como Tom Andersen (2000), fizeram a si a pergunta: “É assim que eu quero passar a minha vida profissional? Dizendo como as pessoas devem

viver suas vidas? Forçando mudanças mesmo quando elas não querem mudar?” partiram das ideias de Bateson, alguns mantendo e complexizando o uso da metáfora cibernética como Marcelo Packman (1988), quando apresenta a cibernética como uma epistemologia; outros como Cecchin (1989) ou Elkäim (1989) desenvolvendo práticas a partir da teoria geral dos sistemas de formas muito sofisticadas conhecidas como “de segunda ordem”.

Não creio que seja acaso serem europeus os autores citados como terapeutas sistêmicos de segunda ordem. O que cai em solo americano brota facilmente como “how to do”. Quando Milão iniciou uma clínica baseada em conceitos sistêmico-cibernéticos, fez um caderno de viagem exemplar da experiência. *Paradoxo e Contra-Paradoxo* (1988) é um livro transparente e corajoso. O capítulo “A tirania do condicionamento linguístico” aponta para as construções essencialistas que fazemos ao estender a estrutura linguística de sujeito-verbo-predicado, do mundo das coisas imóveis para o dos seres vivos. A avaliação crítica dos autores a partir do que sua prática lhes ensinava gerou uma nova visita aos conceitos que haviam eleito como guias para a condução de uma sessão: hipótese, circularidade e neutralidade, redescrivendo esta última como uma posição de curiosidade (1989). Começam a surgir os discursos sobre o lugar do terapeuta e suas teorias pessoais sobre a vida.

A terapia que floresceu nos EUA nessa época teve, em geral, caráter abertamente interventivo, informado por um saber *a priori* do que é melhor para o outro, por meio da tipificação de famílias, o que chamo de construção de um dicionário de “famílias de... com”, isto é, de membro com drogadição, de membro com transtorno mental, de pais separados, tipo este que

gera uma nova tipificação: com divórcio destrutivo, separação inconclusa, e como diria Bateson, com quantos princípios explicativos o autor quiser. Também não considero acaso que os descontentes com esse desenvolvimento rechassem qualquer metáfora ligada a padrões, retroalimentações, manutenção de homeostase. Esses descontentes iniciaram um movimento que revolucionou a própria definição de terapia.

3. VOZES DA PÓS-MODERNIDADE

A equipe do Famíliae compartilha desse desconforto, mas desfrutava de grande liberdade de escolha de caminhos em um campo que se iniciava no Brasil, sem escolas ou discursos dominantes. Iniciamos a atividade docente atentas à revolução no campo da terapia familiar em curso em 1991, ano da fundação do Instituto. Nessa época, Dora Fried Schnitman e Saul Fucks, no Instituto Interfás, de Buenos Aires, encantavam-nos com a fluência dos diálogos que propunham. Assim como nossos alunos depois, nós queríamos “aprender a fazer perguntas”. E, aprendendo a escutar o que era dito e não o que achávamos que alguém queria dizer, aprendemos que “fazer perguntas” não era uma técnica, mas uma ferramenta linguística para a conversação e que esta nascia da escuta.

Aprendemos a nos perguntar pelas nossas afirmações, deixamos de procurar seguir uma teoria para dialogarmos sobre nossas escolhas teóricas. Esse processo que denominávamos de trabalho com a epistemologia do terapeuta teve forte influência nos programas e formatos que desenvolvemos para o curso. Estávamos, ainda sem nomear, começando a praticar e ensinar o não saber.

Escolhi o subtítulo “vozes da pós-modernidade” sabendo-o um tanto vago para refletir sobre a importância em nosso aprendizado de Não Saber, dos teóricos e clínicos que denominam-se ou não socioconstrucionistas, mas desenvolvem trabalhos informados por características distintivas da pós-modernidade científica.

Pego emprestadas as palavras de Marilene Grandesso (2000) para resumir as posturas que cabem sob esse nome.

O psicólogo pós-moderno, antes de lidar com verdades históricas como determinantes do que vem a ser fatos psicológicos e o seu funcionamento, lida com as “verdades narrativas”, mudando completamente os quesitos para uma investigação psicológica. Esta já não pode assentar-se na observação neutra e fidedigna como base para as construções teóricas, mas, sim, nas múltiplas e contextualizadas convenções da linguagem, como um amplo horizonte de possibilidades para suas construções. A psicologia da pós-modernidade, portanto, valoriza o singular, o idiossincrático e o contextualmente situado, em vez de leis gerais. [...] Em uma concepção pós-moderna, o conhecimento psicológico pertence ao domínio do intersubjetivo no qual os significados são construídos nos espaços comuns de pessoas em relação. Considerado um dos iniciadores do movimento na psicologia social, conhecido como construcionismo social, Kenneth Gergen (1996, p. 186) afirma: “O self não é uma propriedade do indivíduo, mas dos relacionamentos – produto do intercâmbio social. De fato, ser um self com um passado e um futuro potencial não é ser um agente independente, único e autônomo, mas um ser imerso na interdependência.”

O autor explora a noção de múltiplos selves e a possibilidade de, ao

participar de um universo cultural, fazermos usos de muitas narrativas disponíveis. Essa escolha, porém, não é uma escolha de cada indivíduo. A sustentabilidade das narrativas de *self* de uma pessoa depende da sua rede de relações. Há uma interdependência de narrativas que resulta na formação de uma rede de identidades recíprocas. Isto é, uma identidade não pode ser mantida sem a existência de outros que apoiem tal descrição.

Segundo Guanaes (2006), as propostas construcionistas têm em comum “a noção de que o *self* depende das práticas discursivas através das quais as pessoas dão sentido ao mundo e às suas próprias ações – ou seja, o *self* é entendido enquanto uma construção social, produto das trocas discursivas situadas”.

De quais selves de professor e de aluno queríamos ser coconstrutores?

Que relações possibilitariam essa construção?

Desde a primeira turma do curso consideramos a aceitação de um aluno um processo de duas mãos: apresentávamos nosso objetivo e as premissas básicas do programa que seria construído acompanhando cada grupo em suas especificidades e os interessados apresentavam-se com sua história profissional, e suas demandas para o curso.

Para que participássemos deste contexto dialógico foi importante que tivéssemos oportunidade de refletir sobre nossas inserções sociais, escolhas profissionais, pré-concepções e preconceitos. Aprendíamos um estilo de supervisão diferente da tradicional “supervisão do caso”. O caso éramos nós na relação com os que nos procuravam com algum problema, definido como uma comunicação alarmada.

Esse processo favoreceu a construção de um tipo de conversação colaborativa na qual cada participante pode

se manter curioso a respeito de si mesmo e do outro.

À medida que deixávamos de lado as afirmações generalizantes e desenvolvíamos uma atenção ao que acontecia no momento, ampliávamos as aberturas na conversa motivadas pela curiosidade de vir a saber a respeito do outro, e suas construções de realidade. Como consequência começou a ficar mais fácil para os alunos o duvidar de suas certezas, sem sentirem-se incompetentes.

Assim, a chamada formação de terapeutas tornou-se para nossa instituição a criação de um contexto contínuo de reflexões que começavam quando no primeiro encontro entre nossa equipe e os interessados no curso, nós os convidávamos a se apresentarem através de 3 questões (Cruz & Pereira, 1995):

- 1 – o que me trouxe hoje aqui? (o que quero obter);
- 2 – como cheguei aqui? (a história do já feito nesta direção);
- 3 – o que penso que é importante que as pessoas saibam sobre mim? (o que necessito e o que posso dar nessas interações).

Esse processo de perguntas nos levava ao segundo passo em que os candidatos que considerassem a nós e ao nosso curso como potencialmente capazes de construir um caminho atraente em relação ao que buscavam, marcariam uma entrevista individual, em que se ampliava o conhecimento mútuo, o que incluía não só expectativas acadêmicas como quantidade e qualidade de textos a serem lidos, horários de aula a serem seguidos, investimento financeiro, e demais obrigações mútuas.

Por meio dessa eleição recíproca, começava o processo da constituição

do terapeuta, um processo que poderíamos nomear como de segunda ordem, informado pela curiosidade. As ideias de Maturana sobre a biologia do fenômeno social (1996) nos faziam rever premissas sobre o humano e nos aproximaram da compreensão de sistemas humanos como sistemas linguísticos e geradores de linguagem e significado (Andersen & Goolishian, 1988). Mas a mola do salto paradigmático que permitiu chegar aí foi o encontro com Tom Andersen, em 1993. Havíamos iniciado a parte prática com os alunos da primeira turma, no segundo semestre do ano anterior, com o uso de sala de espelho unidirecional, a presença de uma supervisora e colegas assistindo o atendimento realizado por uma dupla.

Não usávamos interfone nem interrompíamos sessões. Maturana (1984) já nos apresentara conceitos como sistemas autônomos, a impossibilidade de interações intrusivas e a presença de uma emoção em todo ato cognitivo.

Estávamos buscando um caminho para construção da prática sem tentar instruir.

Nossa primeira experiência de trabalhar com uma equipe atrás do espelho deu-se antes de iniciarmos o instituto, experimentando novas maneiras de atender, aprendendo as teorias relacionais – da comunicação, dos sistemas etc.

Nunca nos sentimos confortáveis com o sistema leva e traz de Milão, entra, sai, escreve, manda recado, faz intervenção, propõe tarefa, e que tais. Apenas assistíamos atrás do espelho e no final da sessão “ajudávamos” a colega que estava no campo com uma coleção de ideias, com um significado implícito – “o que eu faria se estivesse lá” o que implicava em – “o que você deixou de fazer”. Esta é uma avaliação *a posteriori*. Na época apenas dávamos para a colega nosso melhor.

Em um curso com o ITF do Rio de Janeiro, em 1990, fizemos uma interlocução com a Gladis, que ouvindo as aflições da colega terapeuta, com tantas ideias “corretoras” do seu caminho, disse: “O problema de vocês é: como transformar os urubus em anjos da guarda?”.

Essa metáfora nos acompanhou e, em 1992, quando nossa primeira turma começou a atender com supervisão ao vivo, assistida pelas outras colegas, tomávamos todos os cuidados para não despejarmos nossas ideias sobre as terapeutas-alunas (já então o formato era de duas terapeutas no campo) e sim as ajudarmos no desenvolvimento de suas próprias habilidades como terapeutas.

Ao conhecermos Tom Andersen encontramos a teoria e a prática que nos faltavam.

4. VOZES DE QUEM ENSINA APRENDENDO

Organizamos o atendimento curricular com o formato delineado pela equipe de Tromsø e fomos aperfeiçoando a maneira de facilitar a colaboração entre os terapeutas de campo e a equipe reflexiva (ER). Nesse caminho, ainda ouvíamos às vezes os terapeutas de campo sentirem-se incompetentes pela competência da ER.

Ficava claro, então, que embora a ER não tivesse criticado o terapeuta, nem insinuado que ele não havia feito o melhor caminho (seja o que for que isto queira dizer) não havia uma clareza dos diferentes lugares de escuta.

Processos reflexivos guiaram desde então não só todas as nossas práticas, como abriram nossa compreensão para as ofertas da terapia colaborativa, das práticas narrativas, e nos convidaram a aprofundarmos nosso conheci-

mento sobre o lugar da linguagem e seu efeito performativo.

Em outros artigos desta revista descrevemos o Caderno de Viagem (Yasbek, 1996), o trabalho de Multiplicadores Reflexivos (Barbas, Bernardes, Pereira, 2003) a constituição de “grupos autogeridos” de alunos (Cruz, 2009) como importante atividade do curso, assim como exercícios que dão oportunidade a cada um de nomear seus repertórios sobre os temas estudados. Essas práticas discursivas levam-nos a crer que estamos construindo comunidades de aprendizado colaborativas e desenvolvendo posturas de “não saber”.

Coerentemente com essa compreensão do processo de ensinar como uma prática colaborativa (McNamee, 2009) ao revisitar uma trajetória pessoal e do meu grupo de pertinência (na minha interpretação), perguntei-me: Como nossos alunos responderiam à questão sobre o não saber?

Tendo permanecido afastada da docência da terapia familiar por alguns anos, voltei a dar aulas para o último módulo há quatro anos.

Em todas essas turmas notei algo muito especial: o grau de colaboração entre os colegas que se manifestava expressamente no atendimento, na relação terapeutas de campo – equipe reflexiva. Esta última foi sempre considerada apoio, auxílio, ampliação. Todos os nossos encontros foram sempre pautados pela delicadeza com que uma parte do sistema terapêutico cuidava da outra. O que contribuía para isso?

A resposta, ou melhor, as respostas só poderiam vir daqueles que viveram a experiência como alunos. Assim convidei-os a me ensinar se e como aprenderam essa atitude, quais foram os momentos marcantes na sua formação para o desenvolvimento de

uma atitude de “não saber” em seus relacionamentos como terapeutas, com os colegas e professores e transformações na vida pessoal.

As práticas discursivas de ensino desenvolvidas no Instituto Famíliae intencionalmente buscavam desenvolver-se de modo que cabe na descrição abaixo:

Conversação é uma prática relacional e por extensão, ensinar, como conversação – o processo colaborativo de aprender é também uma prática relacional na qual os participantes, professor e aluno, engajam em um processo de fazer sentido juntos. O sentido, não é posse de uma pessoa. Emerge no interjogo de pessoas interagindo umas com as outras. Deste ponto de vista, o significado não é transmitido de uma pessoa para outra, mas emerge de sua ação conjunta. Dar sentido a uma relação de aprendizado, por exemplo, requer ações coordenadas de todos os participantes. (McNamee, 2009)

Desenvolvemos programas flexíveis, procuramos respeitar ritmos conduzidos pela classe, e, desde a introdução do grupo autogerido, avaliamos que a construção de uma comunidade de aprendizado colaborativa foi fortalecida. Ao término de cada módulo semestral, repassamos através do Caderno de Viagem o que foi mais útil, o que poderia ter sido desenvolvido de outra maneira, sempre com o foco relacional. Essas conversas explicitavam o caminho percorrido naquele semestre, enumeravam leituras, exercícios, as intervenções dos professores. Em suma não configuravam uma escolha espontânea, mas motivada.

Entretanto, ao visitar nossas práticas que pretendiam “ensinar a não saber” dúvidas surgiram-me. Que momentos, quais textos, apresentados de

que maneira, fariam parte do repertório cotidiano de profissionais formados conosco? O que espontaneamente apontariam?

5. VOZES DE QUEM APRENDE ENSINANDO

Decidi incorporar ao escrito as vozes dos protagonistas do processo de aprendizagem. Descrevo essas turmas como comunidades de aprendizado colaborativo. Pergunto, sob esse viés, o que foi importante.

A pergunta foi enviada por e-mail explicando a finalidade do pedido para os 29 participantes dessas 4 turmas de quem fui professora e interlocutora clínica.

*Estou escrevendo um artigo para a revista NPS com o título **Como Ensinar a Não Saber?**.*

Revisitei meu caminho pessoal e estou revisitando o caminho do Famíliae; acredito que coerentemente com nossas premissas relacionais devo ouvir o que esta pergunta desperta em vocês. O “não saber” tem consequências não só na sala de terapia, mas em todas as nossas relações, em especial nas relações entre pares, no trabalho, no estudo e na realização de projetos grupais.

*- **Do que vocês aprenderam no Famíliae, o que foi importante para vocês formarem com seus colegas uma comunidade de aprendizado colaborativa informada pela premissa do “não saber”, isto é, do saber construir um contexto para a expressão de todas as vozes, em que todos têm autoria e, cada um, curiosidade pelo saber do outro, mesmo que este seja muito diferente do próprio?***

Se você puder me responder em algumas linhas agradeço muitíssimo. Se você não puder, por favor, avise que recebeu este e-

-mail. O tempo para eu terminar o artigo está ficando escasso.

Quem responderia? O que seria para cada um “o que foi importante”?

Não delinee uma pesquisa, queria um coral que dialogasse como o que descrevi como um caminho em direção ao não saber.

Lembrei-me de um módulo sobre Desenvolvimento Social da Criança que eu dei em um curso para arte-educadores, há mais de 20 anos na Universidade de São Paulo. Como sempre, eu era a mais entusiasmada da turma e, sem recursos computacionais, havia feito longas tiras verticais com algumas características das etapas, que eu pregava na lousa com uma fita adesiva larga que colava dos dois lados. Parecia-me que estavam todos atentos prestando muita atenção. Quando quis saber se havia dúvidas ou comentários, uma jovem me perguntou com expressão de admiração: Onde você arranhou essas fitas que colam dos dois lados?

Ao não elencar nenhuma das atividades ou posturas do processo era possível surgirem respostas sobre “fitas colantes dos dois lados”. A finalidade, portanto, não é descobrir e categorizar o mais e o menos citado, mas trazer todas as vozes dispostas a fazer essa reflexão. Como os estilos de aprendizagem são individuais, é esperado que diferentes processos tenham efeitos transformadores diferentes na relação singular que cada um estabelece com seu grupo, o curso e os professores.

No prazo de duas semanas, recebi 17 respostas com relatos de experiências marcantes e duas desculpando-se pela impossibilidade de responder neste momento.

Li e reli com vários sentimentos. As respostas foram carinhosas, espontâneas. Sem preocupação de “acertar”.

Cada um puxou um ou mais fios da trama tecida a muitas mãos que gerou tecidos semelhantes, mas não iguais, para cada turma. Recebi relatos de momentos, climas, atividades específicas e reflexões sobre mudanças que ocorreram na vida além da prática clínica, ao mergulharem em nova linguagem. A apresentação abaixo suprime repetições e afirmações mais gerais, escolhendo o que me ofereceu descrições sobre os significados criados em interações específicas. É um recorte pessoal, entretanto foi autorizado pelos autores dos relatos.

5.1 Ambiente diferente

No Familiaie, desde o primeiro dia de aula, notei que ali era um lugar diferente, que ali teríamos tempo para nos expressar e ouvir o outro sem atropelos nem menosprezo, que ali poderíamos ser íntegros, nos mostrar por inteiro sem riscos... Sempre me senti muito respeitada por todos, professores e colegas, para expressar minhas dúvidas, angústias e mesmo aquelas coisas que nem eu aceitava bem em mim – e mesmo nesses momentos, aprendi que valia a pena trocar, me expor, falar e ouvir porque, ainda que não concordassem comigo, isso seria feito num enquadre de respeito à minha pessoa e às nossas possíveis diferenças.

Vejo a formação do nosso grupo em dois tempos. Em um primeiro, vivemos todo um trabalho de construção de grupo, de respeito às diferenças, de exercícios constantes de experimentar a postura do não saber, da plurivocalidade. Sentia que éramos cuidados, amparados. Desse modo, acredito que a presença de formadores atentos e que nos acompanhavam naquele momento foi essencial.

Uma das coisas importantes foi o modo pelo qual fui acolhida na primeira aula do curso. O “apadrinhamento” dos alunos do segundo ano, no intervalo do café, me possibilitou conversar com quem já estava alguns passos adiante, e isso gerou em mim uma sensação de transparência e de cuidado.

5.2 Não saber é ...

O não saber está sempre presente quando nossa arrogância não fala mais alto, quando nossa vaidade dá uma trégua, quando nossa insegurança não escamoteia nossas possibilidades...

O fato de eu ser estrangeira, com costumes diferentes não te deixou desistir da minha formação. A tua atitude foi: Não saber e enfrentar o desafio.

O que o Familiaie trouxe para minha formação foi fundamentalmente saber escutar. Escutar de outro lugar. Ficar mais calada e escutar. Não interpretar o que eu escutava. Essa mudança de paradigma foi fundamental.

A escuta, as múltiplas vozes, toda a diversidade que as conversas aportavam aliadas ao que íamos aos poucos incorporando das leituras e aulas foram para o grande caldeirão que produziu em fogo baixo uma nova postura, com possibilidades ampliadas em leque de perguntas, reflexões. Ficou muito claro que o saber seria construído passo a passo, no percurso, com cada um, em cada relação.

O conceito do não saber favorece respeito que inclui ouvir aquilo que é dito, como uma dança em que você é levado pelo seu par e quando percebe já estão em sintonia, e descobrem juntos a sintonia dos pés, das mãos, dos giros, do ritmo, da respiração e da emoção. Nos giros que a dança/conversa cria a partir

do acompanhar/ouvir, há a percepção das emoções, sensações, afetações, e outros giros, que convidam a outras possibilidades.

Foi para mim um divisor de águas, traçado no Familiaie, a redescritção que fiz de linguagem como construtora de realidades e não como representante de mundo. Se somos constituídos relacionalmente pela linguagem e concordamos com a premissa do “não saber”, trabalhar em campo ou fazer parte de uma equipe reflexiva é viver a subjetividade construída no espaço terapêutico, nas relações. Considero que saio enriquecida ao ouvir diferentes vozes e ampliar meu olhar sobre um mesmo caso, além de perceber que esta prática, construiu uma amizade profunda e respeitosa em nosso grupo.

Não sei se porque sou psicopedagoga o “não saber” sempre me instigou, a criança ou adolescente que chega ao meu consultório, geralmente chega porque ele “não sabe” alguma coisa, mas basta um primeiro atendimento e percebo quantos saberes esta criança possui! Sara Pain, no livro “A função positiva da ignorância”, apresenta o “não saber” como a “curiosidade”, que pode instigar a em busca de conhecimento do que “não sei”. O “não saber” ocuparia um lugar como se fosse a cadeira vazia em determinado atendimento, onde posso sentar diversas vezes quando sinto vontade de perguntar, conversar mais com cada paciente que atendo, querendo entender de onde ele fala quando ele fala...

As professoras conferiam comigo se o que elas estavam entendendo era o que eu pretendia que elas compreendessem, ou seja, aprendi “ao vivo e a cores” que eu não posso supor que eu compreendi uma pessoa se ela não legitimar que se sentiu compreendida. Uma escuta que pressu-

põe uma coordenação com o referencial do outro: seus valores, crenças e aprendizados. Uma compreensão que se dá no espaço “entre”, não está nem em mim e nem no outro, está no meio do caminho, sendo algo que se constrói junto.

5.3 A gente aprende ...

Aprendemos isso no Familiaie, vivenciando na prática, vendo o tratamento que vocês, professoras, davam umas às outras, tendo a oportunidade de ver as professoras no campo, na raça, batalhando por uma boa sessão, suando a camisa para que os atendidos levassem algo de bom daquele encontro, se questionando o tempo todo e totalmente abertas e receptivas às nossas falas...

Sempre pensava “que humildade tem essas professoras e que coragem para se exporem atendendo diante de alunos e clientes”! Se elas podem, eu também posso, eu também quero experimentar isso.

Acredito que o mais importante para eu poder construir/aprender/estudar/viver a postura do não saber foi aprender a premissa de que o mundo existe sob descrição, de que não há verdades e fatos universais, e que o mundo se constrói a partir das descrições que fazemos dele. Acho que essa é uma premissa básica que aprendi no primeiro ano no Familiaie, mas que foi sendo corroborada através da leitura de diversos outros textos que lemos no curso, especialmente “O cliente é o especialista”, de Anderson & Goolishian.

O “não saber” do outro, do que ele está sentindo ou pensando foi uma aprendizagem muito importante para mim, apesar da prática da psicologia em consultório por 15 anos, quando co-

mecei o curso de terapia de Família. O exemplo veio de atitudes de professores.

A experiência do grupo autogerido foi fundamental para a construção de um ambiente de trabalho colaborativo em todas as demais atividades que participei durante o curso. A leitura e discussão de textos, conhecimento do construcionismo social, assim como a postura dos professores/supervisores foram igualmente importantes por oferecerem substância teórica à prática. Mas, na ordem de importância surge em primeiro plano o desenvolvimento de uma vivência de espaço democrático e acolhedor, onde saberes e fazeres de cada participante são validados e as discordâncias e diferenças tratadas com respeito e cuidado.

Aprender que a escuta responsiva abre um leque de novas possibilidades, uma escuta ampliada. A escuta para compreender, a escuta para a curiosidade, a escuta para a afetação.

No FOT (oficina de trabalho com a família de origem do terapeuta) pude entender que a forma como eu contava a história da relação dos meus pais e como ela me fazia sofrer era apenas uma das diversas possibilidades de compreender essa experiência. Entender que posso narrar essa história de outra forma e, a partir dessa outra descrição, me inserir de outra forma no casamento deles e na história da minha família, possibilitou uma mudança significativa para mim, nas minhas relações com eles e com diversos outros, me fazendo sentir muito diferente.

Aprendi muito no Familiaie, com todas as professoras (cada uma com diferentes particularidades), minhas colegas, que se tornaram queridas amigas, com os casais e famílias atendidas e com todos os autores para quem fui apresen-

tada e com quem muito conversei que não há verdade única e absoluta, há sempre diversas maneiras de dar sentido às experiências vividas. Conversar com o outro com respeito e curiosidade para saber quais suas “verdades”, sem querer impor as minhas, e sim, oferecê-las como uma nova possibilidade: o “não saber”. No processo de contar a própria história, há a possibilidade de fazer uma nova edição, aliviando sofrimentos e abrindo novas possibilidades.

De pronto a proposta do “autogerido” nos jogou nessa experiência de construção do aprendizado com o grupo. Uso a palavra “jogou” porque para mim essa proposta parecia então embalada de uma autonomia prematura. Abalou de cara o primeiro pilar da minha escola conhecida. Onde ficam os professores? Não tardou muito para sentirmos nos encontros auto-geridos a riqueza de compartilhar escuta, dúvidas, incertezas, diferenças..

Vivenciei no curso do *Familiae* incontáveis experiências nas quais cada aluno era convidado a falar de si, a colaborar, a trazer suas reflexões no grupo. Penso que isso se tornou possível, por meio das perguntas feitas a nós, alunos, pelas professoras.

Na primeira aula: Como eu gostaria de me apresentar? O que acho importante que as pessoas saibam a meu respeito nesse momento?

No início de cada encontro:

Como estou chegando hoje?

O que preciso para me sentir confortável?

Disso que preciso o que depende de mim, o que depende das professoras, o que depende do grupo?

Tais perguntas, do meu ponto de vista, “criam” e favorecem um contexto de aprendizagem e de colaboração, no qual as vozes de cada um são bem-vindas e legitimadas.

Acho que foi possível formar um grupo de aprendizagem pela preparação feita pelos professores que deram o contorno do que faríamos nos grupos auto-geridos e à partir deste contorno, criamos a nossa própria forma de funcionamento. Em nossa primeira aula, quando as professoras contaram do funcionamento do curso e do grupo autogerido algumas pessoas desistiram de participar. Quem ficou já sabia das regras do jogo e as aceitou.

Eu trazia na minha bagagem a dificuldade de me expressar verbalmente. As conversas, tanto no grupo autogerido como nos pequenos grupos em classe, possibilitaram que eu falasse/me expressasse sem vergonha e sem medo. Outro fator que me ajudou a “desamarrar” as minhas palavras foi mover-me do critério do “certo” e do “errado” para o de “utilidade”. Aprendi a perguntar-me: para quem isso é bom? Quando? Em que contexto?

5.4 Um jeito colaborativo de atender

Da relação criada no grupo para estar no campo ou na equipe reflexiva com meus irmãos-de-coração, foi só deixar acontecer. Já estávamos envolvidos nesse clima de colaboração, unidos pelo sistema terapêutico e para o sistema terapêutico.

As equipes reflexivas eram sempre muito esperadas pelas terapeutas de campo e pelos próprios pacientes. Sabíamos que ouviríamos outras vozes, sobre coisas que não tinham sido conversadas: novas ofertas que poderiam ser úteis. Importância da constante observação do terapeuta, de suas afetações, suas conversas internas, que vão interferindo no que escolhemos falar.

O que mais me ajudou na construção dessa postura foi de fato a ideia de que estávamos **ofertando possibilidades** que poderiam ou não ser aproveitadas pela família ou casal atendido.

Penso que para quem está sendo atendido poder participar de um contexto onde todos se colocam disponíveis para um bem comum é de grande valia por si só. A competitividade perde espaço para a colaboração e o olhar para o outro.

A partir da experiência de estar na equipe reflexiva, aprendi a escutar o outro, enquanto ao mesmo tempo estou atenta para o que estou sentindo. Passei a considerar que as reflexões que faço, a partir do que me toca, são “ofertas” para o outro: ele pode escolher utilizá-las ou não. Aprendi ainda que uma pergunta abre um espaço de busca e é uma ferramenta fundamental para a construção conjunta de novos significados.

5.5 Atitudes de vida

Isso vale para o meu trabalho clínico, quando estou com minha filha adolescente e p/ inúmeras outras situações onde preciso contemplar minhas necessidades mas também as do outro. É como uma parada no tempo, uma conversa interna pautada pela sinceridade e lealdade comigo mesma, antes de qualquer coisa.

Em quaisquer relações (no trabalho, com família, com amigos) sei que minha descrição é apenas uma dentre tantas possibilidades, assim, me disponho com curiosidade para saber outras descrições possíveis que o outro pode me trazer, sustentando assim a postura de não saber qual a descrição de mundo do outro.

No *Familiae* vocês nos ensinaram um jeito novo e diferente de ser e estar no mundo. Mais respeitoso bonito e huma-

no. A verdade é de cada um, mas com uma ética forte e precisa. Esse foi um tesouro que o IF me presenteou.

A atitude colaborativa foi das maiores aquisições da formação de terapeuta familiar no *Familiae*. Penso que isso me valeu mais do que crescimento profissional; o pessoal foi maior.

Essas posturas respeitosas de se orientar no mundo me fazem pensar o quanto preciso do outro para criar/aprender algo. Hoje, me vejo num exercício de aprender a ser espontânea. Nas palavras de Harlene Anderson: “Ninguém pode ensinar ninguém a ser espontâneo, mas eu posso me responsabilizar de criar com o outro um contexto onde as pessoas possam pensar mais livremente.” Eu escolho me responsabilizar pela criação desse contexto hoje na minha vida!

Eu atendo em uma clínica universitária pessoas encaminhadas por médicos e “tem que” passar com a psicóloga. Chegam à primeira entrevista de maneiras muito diversas, entre outras coisas, em função do motivo pelo qual foram encaminhadas e das expectativas que criaram sobre esta entrevista. É muito frequente relatarem, ao final, que a conversa foi muito diferente do que imaginavam e de experiências (consultas) que já viveram. Dizem que se sentiram ouvidas, acolhidas, se sentiram à vontade... Penso que tem a ver, entre outras coisas, com o encontro com uma psicóloga que “não sabe”, e que contribui para que a conversa seja muito diferente...

Estive em Roma recentemente. Ouvi várias histórias de brasileiros que visitavam a cidade. Meu impacto foi grande ao perceber que pude aceitar e compreender a visão de pessoas crentes que se maravilharam com a Roma cristã. Fi-

quei surpresa comigo mesmo por deixar de lado o preconceito em relação às pessoas crentes. Pensei com meus botões: acho que estou mais aberta às diferenças. Como judia não religiosa, não consegui deixar de pensar na Inquisição e na riqueza material da Igreja. Acho que a principal contribuição foi poder olhar de “peito mais aberto” para as diferentes formas de conceber a existência. Entendo este não saber como uma posição de aceitação do saber do outro buscando não compará-lo. Não é fácil, pois a comparação faz parte de uma escolha, quando escolho algo, deixo de lado outro.

5.6 Aprendendo pelo avesso

Em um momento, no meio do curso, as disciplinas passaram a ser oferecidas como módulos abertos a outros profissionais da área. Senti então uma grande diferença na formação. Principalmente quanto ao cuidado com o grupo. Nosso grupo, que havia experimentado uma construção muito própria, conjunta, foi ao primeiro dia de aula e soubemos repentinamente que o curso era um módulo aberto no qual haviam sido incluídos mais 8 alunos. Não Sabíamos disso e precisávamos nos adaptar. Acredito que conseguimos nos flexibilizar, mas em alguns momentos havia atividades que nos convidavam a expormos aspectos da vida pessoal. Fazê-lo em meio a pessoas com que convívamos e havíamos experimentado a colaboração e respeito, era uma coisa. Mas sem essa construção anterior, foi difícil.

6. O QUE BATESON PERGUNTARIA?

Professoras de um instituto de formação de terapeutas sempre desenhavam formatos, escolhem textos e

propõem exercícios para seus alunos visando desenvolver a atitude de “não saber”.

Que mais precisam para saber se:

- eles aprenderão o “não saber”?
- renegarão o “não saber”?
- considerarão as professoras competentes ou ignorantes?

Resposta: Conversar, conversar, conversar, conversar... Tomo emprestadas as palavras de Harlene (2011): “Espero ter provocado conversações e reflexões internas em você e ter estimulado-o a analisar e questionar suas próprias teorias e práticas (de ensino). Continuarei a examinar as minhas. Você, leitor(a), será parte das conversações de que participo à medida que novas experiências me intimarem a descrevê-las, e à medida que eu refletir sobre coisas que disse e deixei de dizer.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSEN**, T. (2000). Workshop Práticas Reflexivas em Novos Cenários, realizado pela Associação Paulista de Terapia Familiar – APTF. [filme-vídeo], São Paulo.
- ANDERSON**, H., **GOOLISHIAN**, H. (1988). Los Sistemas Humanos como Sistemas Linguísticos Implicaciones para La Teoria Clinica y La Terapia Familiar. *Revista de Psicoterapia*, v. II, n. 67, p. 41 – 72.
- ANDERSON**, H. (2011). *Conversação, linguagem e possibilidades: um enfoque pós-moderno da terapia*. São Paulo: Roca, 2011.
- AUSTIN**, J.L. (2008). *Como Hacer Cosas com Palavras: Palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidós.
- BARBAS**, M.C., **BERNARDES**, C., **PEREIRA**, M.F. (2003). Multiplicadores Reflexivos. *Nova Perspectiva Sistêmica*, XII, 20. **BATESON**, G. (1991).

- Pasos Hacia Una Ecología de La Mente*. Argentina: Carlos Lohlé.
- BERGER**, P., **LUCKMANN**, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Nova York: Anchor Books.
- CECCHIN**, G. (1989). Nueva Visita a la Hipotetización, la Circularidad y la Neutralidad: Uma Invitación a la Curiosidad. *Sistemas Familiares*. Buenos Aires: ASIBA.
- CRUZ**, H.M. (2009). Grupos autogeridos na formação de trabalhadores sociais. *Nova Perspectiva Sistêmica*, XVIII, 34.
- CRUZ**, H.M. (2011). As vozes que me habitam. In: M.N. PONTES. *Construção pela vivência em terapia familiar*. São Paulo: Roca.
- CRUZ**, H. M., **PEREIRA**, M.F. (1995). La Reflexión como Facilitador del Enseñar-Aprender-Hacer Terapia en Contextos de Pobreza. Trabalho apresentado no VII Congresso da International Family Therapy Association – IFTA. México: outubro.
- ECO**, U. (1974). *A estrutura ausente*. São Paulo: Perspectiva.
- ELKAIM**, M. (1989). *Se você me ama, não me ame: abordagem sistêmica em psicoterapia familiar e conjugal*. Campinas: Papirus.
- FOUCAULT**, M. (1970). *El Orden Del Discurso*. Barcelona: Tusquets.
- GERGEN**, K.J. (1996). Realidades e relaciones: aproximaciones a la construcción social. Buenos Aires: Paidós.
- GRANDESSO**, M. (2000). *Sobre a reconstrução do significado: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- GUANAES**, C. (2006). *A construção da mudança em terapia de grupo um enfoque construcionista social*. São Paulo: Vetor.
- HALEY**, J. (1976). Development of a Theory: A History of a Research Project. In C. SLUZKI, RANSOM, D. *Double Bind the Foundation of the Communicational Approach to the Family*. Londres: Grune & Stratton.
- KUHN**, T. (1975). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- LEACH**, E.R. (1974). *Repensando a antropologia*. São Paulo: Perspectiva.
- LÉVI-STRAUS**, C. (1970). *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- MANNHEIN**, K. (1956). *Ideologia e utopia: introdução à sociologia do conhecimento*. Rio de Janeiro: Globo.
- MATURANA**, H. (1996). Biología del Fenómeno Social. In H, MATURANA. *Desde la Biología a la Psicología*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MATURANA**, H., **VARELA**, F. (1984). *El Arbol del Conocimiento*. Chile: Editorial Universitaria.
- MARX**, K. (1971). *O Capital Volume I e II*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- PAKMAN**, M. (1988). Una Actualización Epistemológica de las Terapias Sistémicas. Buenos Aires: Psyche.
- PALAZZOLI**, M.S., **BOSCOLO**, L., **CECCHIN**, G., **PRATA**, G. (1988). *Paradoja y contrapárida*. Barcelona: Paidós.
- SAUSSURE**, F. (1926). *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix.
- SULLIVAN**, B. (2005). Family Therapy: A prayer for theoretical impurity. *ANZJFT*, vol. 26 n.4.
- WITTGENSTEIN**, L. (1996). *Investigações filosóficas*. Rio de Janeiro: Vozes.
- YAZBEK**, V.C. (1996). Utilização de Instrumentos Reflexivos na Formação: Cadernos de Viagem e Equipe Reflexiva. *Nova Perspectiva Sistêmica*, IV, 8.