

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Simone Dalla Barba Walckoff Calil**

**A questão da reflexão e da ação nas práticas psicoeducativas  
na pesquisa interventiva**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

**SÃO PAULO  
2009**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Simone Dalla Barba Walckoff Calil**

**A questão da reflexão e da ação nas práticas psicoeducativas  
na pesquisa interventiva**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTOR em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Heloisa Szymanski.

**SÃO PAULO  
2009**

Banca Examinadora

---

---

---

---

---

---

Dedico essa pesquisa aos participantes das pesquisas interventivas realizadas pelo grupo ECOFAM.

## AGRADECIMENTOS

À ISADORA, minha filha, que com seu nascimento me lembra todos os dias o quanto a vida é boa e veio me fazer ainda mais feliz. Muito obrigada!

Ao ALEXANDRE, que o encontro me levou a tomar caminhos absolutamente imprevisíveis e maravilhosos em muitos sentidos afetivos, profissionais e pessoais. Muito obrigada!

À minha família e minha história. Muito obrigada!

À Prof<sup>a</sup>. Dra. HELOISA SZYMANSKI, não tenho palavras para expressar meu carinho e minha gratidão pela confiança, generosidade e sabedoria. Muito obrigada!

À Prof<sup>a</sup>. Dra DULCE CRITELLI, pelos ensinamentos de todos esses anos, fundamentais para a realização dessa tese, e pela atenção dedicada a mim ao fazê-lo. Muito Obrigada!

Aos Prof. Dr. JOSÉ SÉRGIO FONSECA DE CARVALHO e à Prof<sup>a</sup>. Dra. VITÓRIA HELENA CUNHA ESPÓSITO, pelas importantes críticas e observações feitas no momento da qualificação. Muito obrigada!

À minha amiga-irmã FABIOLA, por participar de todas as etapas desta tese, compartilhando angústias, dúvidas, dificuldades e empolgação. Por ser sempre tão acolhedora, afetuosa e honesta, também não tenho palavras para expressar minha gratidão. Muito obrigada!

À ADRIANA, companheira de maternagem, de profissão, de doutorado, enfim, de vida. Muito obrigada!

Aos meus colegas de grupo de pesquisa, que com seus trabalhos não só possibilitaram a realização desta tese, mas, acima de tudo, me ensinaram. Muito obrigada!

Ao meu cunhado RICARDO LEÃO CALIL, pela tradução cuidadosa do resumo para o inglês. Muito obrigada!

À CLÁUDIA DE CARVALHO GUARNIERI E JULIA ANA C. FATEL CRUZ, pela paciência e atenção no momento conturbado e apressado da revisão ortográfica e formatação da tese. Muito obrigada!

Ao CNPQ, por financiar essa pesquisa.

[...] é engraçado, tem coisas que estão sempre aqui e a gente nunca vê, olha que bonita essa árvore, nunca tinha reparado nela.

*João*

## RESUMO

CALIL, Simone Dalla Barba Walckoff. *A questão da reflexão e da ação nas práticas psicoeducativas na pesquisa interventiva.*

O presente estudo fenomenológico investigou três práticas psicoeducativas elaboradas e utilizadas em pesquisas interventivas realizadas em uma mesma comunidade pelo Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional à Família, Escola e Comunidade (Ecofam), do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC/SP.

Foram feitas leituras dos relatos dos procedimentos utilizados nos anos de 2004 a 2006, buscando compreender como as práticas se apresentavam e o que possibilitaram para os que delas participaram, tendo como pano de fundo a interrogação a respeito da possibilidade de convocação para a ação, vistas a partir do pensamento de Hannah Arendt.

A análise dos relatos, que teve como base a hermenêutica e as reflexões trazidas por Hannah Arendt, sugere a necessidade de uma relativização do pensamento, concernente ao fim último das intervenções realizadas na comunidade, qual seja a ação, compreendida, segundo Arendt, como a iniciação de um novo movimento. Os relatos apontam ainda a presença de vários aspectos vinculados à questão da ação, para além da reflexão, como a vontade, o juízo, o poder, a pluralidade, os condicionamentos, entre outros. Tais questões assinalam a importância da atenção das intervenções para uma abertura diante das facetas que envolvem a ação, ampliando assim as possibilidades das intervenções realizadas.

**Palavras-chave:** ação – reflexão – pesquisa interventiva.

## ABSTRACT

CALIL, Simone Dalla Barba Walckoff. *A questão da reflexão e da ação nas práticas psicoeducativas na pesquisa interventiva.*

This phenomenological study investigated three psychoeducational practices which were developed and utilised in an interventionist research work conducted in a community by PUC-SP's ECOFAM (Research Team in Educational Practice and Psychoeducational Attention to Families, Schools and Communities, Postgraduate Programme in Educational Psychology, Catholic University of Sao Paulo).

The author carried out an analysis of the procedures adopted between 2004 and 2006. Her aim was to understand how the psychoeducational practices were put into effect and what contributions they made to their participants. This was done in the light of their ability to prompt action, as seen in terms of Hannah Arendt's work.

The analysis was based on hermeneutics and on the ideas proposed by Arendt. It suggests that there is a need to relativise thought in what concerns the aim of an intervention in a community, this aim being, according to Arendt, the beginning of a new movement. It also identifies several aspects related to the issue of action, such as volition, judgement, power, plurality, and conditioning. It thus highlights the importance of the fact that an intervention should take on board these different aspects as a way of increasing its effectiveness.

**Keywords:** action – reflection – research intervention.

## SUMÁRIO

|                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------|-----|
| APRESENTAÇÃO .....                                              | 1   |
| 1. A HISTÓRIA.....                                              | 3   |
| 2. AS PESQUISAS INTERVENTIVAS E AS PRÁTICAS PSICOEDUCATIVAS.... | 19  |
| 3. ESCLARECENDO O PROBLEMA DE PESQUISA.....                     | 27  |
| 4. O MÉTODO FENOMENOLÓGICO .....                                | 34  |
| 5. AS SÍNTESES DOS RELATOS DAS PRÁTICAS PSICOEDUCATIVAS.....    | 40  |
| 5.1 Entrevistas Reflexivas.....                                 | 41  |
| 5.2 Plantão psicoeducativo .....                                | 51  |
| 5.3 Encontros Reflexivos .....                                  | 62  |
| 6. DISCUSSÃO .....                                              | 72  |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                   | 119 |
| 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....                             | 125 |

## APRESENTAÇÃO

Desde 1993, o Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional à Família, Escola e Comunidade (Ecofam), do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Heloisa Szymanski, realiza estudos interventivos em uma comunidade de baixa renda da periferia da cidade de São Paulo.

Alguns dos procedimentos elaborados e utilizados ao longo dos anos nas pesquisas interventivas, feitas na comunidade, se consolidaram como práticas psicoeducativas. São elas: a Entrevista Reflexiva, o Encontro Reflexivo e o Plantão Psicoeducativo.

A presente pesquisa investigou estas três práticas psicoeducativas utilizadas pelo Grupo Ecofam em seus estudos nos anos de 2004 a 2006, buscando compreender como as práticas se apresentam e o que possibilitam para os que dela participam, tendo como pano de fundo a interrogação a respeito da possibilidade de convocação para a ação.

Trata-se de um estudo fenomenológico, iluminado pelas reflexões de Hannah Arendt. Sua apresentação será feita do seguinte modo: em um primeiro momento, será relatada a história da comunidade com base na narrativa de seus moradores e exposta também a história do Grupo Ecofam na comunidade, com base nos relatos da Prof<sup>a</sup>. Dra. Heloisa Szymanski; após esse entrelaçamento de histórias, será detalhada a trajetória do problema presente nesta pesquisa e delimitado o seu objetivo e a seguir serão apresentadas as práticas

constituídas ao longo dos anos de relação do grupo de pesquisa com a comunidade. A partir de então, serão descritas as intervenções realizadas pelo grupo de pesquisadores entre os anos de 2004 a 2006, para enfim discuti-las e fazer as considerações finais.

## 1

**A HISTÓRIA**

A escolha por privilegiar as falas dos moradores<sup>1</sup> no relato da história da comunidade foi feita buscando compartilhar, além da história do bairro, o ânimo daquela comunidade no seu início. Da mesma forma, a história do grupo Ecofam na comunidade será apresentada a partir da síntese de uma entrevista feita com a Professora Heloisa Szymanski<sup>2</sup> e de algumas de suas falas, procurando compreender o modo como o trabalho foi se direcionando ao longo da experiência na comunidade.

A história da comunidade começa em 1987, com a ocupação de um terreno privado por pessoas, em sua maioria, despejadas de outras regiões. Os moradores contam que no início o terreno<sup>3</sup> era apenas “um matagal” (*sic*), sem condições básicas de moradia, como água, luz, esgoto, acesso à saúde e segurança, conforme podemos observar nas falas de algumas pessoas:

Era mato puro, cada quem fazia o seu terreno. Como disse Anita, foi um sofrimento. Foi um sofrimento mesmo viu? Era mato! De 150 que nós viemos, já tinha um pessoalzinho morando lá em cima, como a I. falou, e aqui pra baixo encheu, até lá embaixo. E foi montando aquela comissão, e nada dava certo, aquela equipe que montavam, montavam um, montavam outro e nada dava certo. E nós com medo de ser despejado, era tudo sem luz, sem água, e vinha aquela água da prefeitura, de quinze em quinze dias e nós carregando água lá pra baixo, o pessoal dizia que era água de esgoto, água de porco, e nós dizia: “Que seja água de porco ou que não seja, nós temos que lavar aqui mesmo, porque nós não temos onde lavar” (Maria,<sup>4</sup> do primeiro encontro).

---

<sup>1</sup> Entrevistas realizadas e transcritas pela pesquisadora Fabíola Melo no ano de 2007.

<sup>2</sup> Realizada em 27 de janeiro de 2009.

<sup>3</sup> Parte do manancial da Serra da Cantareira.

<sup>4</sup> Os nomes dos entrevistados foram alterados por questões éticas.

Ainda sobre a falta de estrutura inicial e o isolamento do bairro:

[...] cheguei em 90, minha filha nasceu em 91, eu vim de perna, eu pari e vim de perna. É brincadeira pra uma cesariana? Dois bandidos, eu pedi a Deus que desse vida pra eles, eles me trouxeram no braço. [...], o hospital não vinha me trazer porque não tinha como entrar aqui, mas tinha lá no hospital (referindo-se à ambulância), mais não tinha como entrar. Foi o que eles falaram, eles falaram assim: “Dona tem, mas não tem como entrar lá”. A polícia não vinha, como eles iam vir? [...] Com os ponto aqui tudo aberto, vim de pé, de Taipas pra cá, tá? Chorando. A minha primeira filha, ela vai fazer 15 anos aqui (Joana, primeiro encontro).

Assim como não subiam ambulâncias, a segurança pública também não se fazia presente. Tal condição deixava as pessoas à mercê de criminosos de bairros vizinhos que buscavam controlar o local, tendo sido enfrentados pelos próprios moradores.

E aí eu enfrentei uma briga, minha filha, com os bandidos, porque eu falei, agora esse terreno é meu. Foi um monte de bandido, aqui nós passamos de monte. Foram pra me matar, foram pra me despejar, e eu falei, daqui não saio, e estou lá até hoje. (Rosa, transcrição do primeiro encontro).

Aí o que fazia? Eu trabalhava, tinha que chegar, minhas duas meninas iam pra escola, vinham às 23 horas. E como que elas passavam? Porque eles não deixavam ninguém passar. Falei peraí, fui sozinha, cheguei lá, pedi dá licença pra turma e falei: olha vim conversar com vocês. Tem as meninas que moram ali embaixo que precisam estudar, por que como que vai ficar um montão de menina sem estudar, e com o que vai fazer? Vocês não deixam passar, deu 22hs não entra mais. Aí ele: Oh tia, mas você tem coragem de vir falar com nós. E eu falei, vou fazer o quê? Se vocês quiser me matar, pode matar, mas as meninas precisam estudar. Aí ele falou: então, prioridade, a Senhora vai se responsabilizar de buscar todo dia. Eu falei: vou. Então, as meninas iam, porque não dava tempo pra mim por causa do serviço, quando dava 22h20, 22h30 eu saía sozinha e ia buscar, umas 8,9 meninas, mais uns menino, os que estudavam aqui. Eles reuniam-se e se tivessem aula ou não tivessem tinham que ficar lá até eu chegar e daí nós ia. Eu punha todo mundo pra trás de mim e vinha na frente, quando chegava na torre eu falava: vamos com

Deus. Todo mundo com medo e eu falava: aquela que tem medo vai ficar, hein? Não precisa tremer não. Pode passar a torre que eles não vão mexer com nós, e assim as meninas todas estudaram, terminou aquele ano, até metade do outro ano eu ia buscar, depois acabou isso daí... (Irene, segundo encontro).

Há relatos constantes de confronto entre os moradores e os marginais. Os casos narrados impressionam pela coragem, seja para defender o direito do uso da água, sempre problemático na região, seja pela demarcação das áreas do terreno, entre outros. A coragem, porém, como sabemos, não exclui o medo, é muitas vezes o poder de, mesmo diante dele, ir em frente. Portanto, assim como a coragem é presença constante nas falas, também o medo é relatado em algumas situações. Ele está presente na menção da região isolada, vista como um “mata-douro” por marginais de bairros vizinhos e policiais (igualmente criminosos), ou ainda no pavor que tomava conta das noites pela presença constante de tiroteios. O que impressiona, porém, é que, apesar desses fatos, os casos de coragem e força são mais constantes nas falas do que o medo e o sofrimento.

A solidariedade entre os moradores para resolver os problemas é outra marca recorrente nos relatos sobre esse período.

[...] achar um meio de água boa, foi até pra Sabesp, fizeram testes tudo, a gente podia beber dessa água, cozinhar dessa água, [...] Porque eu saí de terreno em terreno arrecadando tijolo, um pouco de cimento, um pouquinho de areia e consegui fazer uma caixa pra poder a água ficar ali e a gente pegar com balde, aí pusemos madeira em cima e com a caneca a gente enchia os balde né? E aquilo ficava escorrendo água o dia todo, e era uma água potável, uma água boa. E as pessoas tomavam banho, lavavam roupa, e quando não ia ali, ia na mina aqui atrás, tinha uma outra mina, mais pra dividir a população ia um pouco lá e um pouco aqui, entendeu? E eu ficava de prontidão em cima da pedra, com um facão (para proteger a água) e todo mundo me chamava de “a mulher do facão” (Betina, segundo encontro ).

Após a ocupação, houve novo despejo das pessoas. A parte baixa do terreno pertencia à CDHU<sup>5</sup> e esta desocupou a área para a construção de prédios. A desocupação foi feita de forma extremamente violenta.

[...] teve uma que ficou aqui sentada, a máquina veio pra tirar a casa, e ela falou: não vai derrubar minha casa, ela pegou um nenezinho bem novinho, sentou na porta, a máquina veio pra pegar ela, o neném e tudo pra derrubar. O padre I. passou mal, teve que ir correndo pro hospital, foi muito, muito, muito triste. Pra falar a verdade eu nunca esperava ver esse bairro do jeito que está hoje, a gente falava Meu Deus, será que um dia a gente vai ter água, será que um dia a gente vai ter luz? ( Betina, quarto encontro).

E novamente explicitou a coragem e a solidariedade entre os moradores:

[...] Passa por cima de mim, mas não vai mais derrubar um barraco daqui. Ele falou: eu conheço essa senhora há muitos anos, a menina dela é muito doente, ela só vive correndo e você não vai passar em cima do barraco dela. E ficou com as mãos assim, oh,<sup>6</sup> aí deu tempo deu tirar algumas coisas, porque não ia dar tempo de nada, deu tempo de eu tirar a roupa, o meu fogão e o bujão e não deu tempo de mais nada Foi tudo, estragou tudo, tudo, tudo, tudo... televisão, porque nós não tinha luz, mas nós tinha televisão, não assistia né, mais estragou tudo, acabou, acabou, eu fiquei sem nada, eu sentei e fiquei chorando. Aí foi que eu pedi ajuda, fui trabalhar, pedi ajuda, aí foi que eu ganhei umas madeira. Aí eu subi pra cima, eles fizeram uma marca no chão pra gente fazer pro lado de cima. Aí dessa vez já quem veio foi o Padre G., aí ele arrumou pra mim, até ele me deu prioridade (Irene, primeiro encontro).

Parte da população estava desalojada, e muitos haviam perdido seus pertences. Alguns moradores foram embora, outros foram realojados em terrenos diversos.

<sup>5</sup> Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo, empresa do Governo Estadual, vinculada à Secretaria da Habitação.

<sup>6</sup> Ela estava no hospital com a filha internada quando teve que ir às pressas pegar suas coisas. Os moradores conseguiram segurar os tratores até que ela chegasse.

Após o despejo da área da CDHU, foi constituída uma associação comunitária com o intuito de regularizar a situação das terras da região. A associação buscava com os moradores daquela área obter recursos para, após o levantamento da identidade do dono da terra (que ainda era incerto), negociar a compra da área. Entretanto, nesse momento a associação passa a ser dominada por bandidos e grileiros. Após algum tempo nessa situação, a primeira associação se desfaz.

Em 1991, com a entrada do atual líder comunitário, foi fundada uma nova associação, com a presença efetiva dos moradores nas comissões. No mesmo período, a pastoral da terra começou a se instalar na região e auxiliar nos trabalhos de regularização da terra. O despejo era sempre a maior ameaça dos moradores. A regularização das terras se deu em 1994, com a compra parcelada das terras pelos moradores.

[...] mas eu tinha grande receio de que nós não conseguiríamos pagar, esse era o meu segundo grande receio nosso era esse (o primeiro era o despejo), como firmar um acordo e depois não conseguir cumprir, eu tinha muito receio, e não deu outra, foi muito perigoso, em vários momentos nós saíamos de casa em casa pedindo pelo amor de Deus pras pessoas ajudarem um pouco mais, porque tinha que completar o valor da parcela, e se não completasse o valor da parcela tinha uma cláusula lá que daria, é, despejo liminarmente, ou seja, era o fim do nosso trabalho, e então esse foi um momento importante, mas aí nós tivemos algumas pessoas que são muito corajosas [...] iam mesmo de casa em casa enfrentar e ter que conseguir o dinheiro pra completar a parcela, que não era fácil (Pedro, terceiro encontro).

No ano de 2000 quitaram a dívida.

A Igreja Católica teve um papel importante na história da comunidade desde seu início e os três líderes comunitários citados pelos moradores eram padres ou seminaristas. O primeiro coordenou a ocupação e buscou organizar a distribui-

ção de terras na região, o segundo buscou viabilizar a creche e o terceiro é o atual líder comunitário.

Todos são reconhecidos pela comunidade como fundamentais para a mobilização. Os relatos feitos da história reiteram a importância do incentivo e, de certo modo, dos direcionamentos das ações dados por esses líderes, em especial, pelo atual líder, que vive há dezoito anos na comunidade.

Ele teve coragem de nos incentivar (Paula, primeiro encontro).

Ele tinha gana de enfrentar fora pra trazer pra nós (Rosa, primeiro encontro).

De alguma forma, o atual líder questiona a importância da liderança da Igreja, durante o relato da história pela comunidade.

[...] quero aproveitar a oportunidade pra esclarecer isso. Vejam bem, é uma leitura que eu faço, a tendência de vir pessoas de fora pra dirigir, por exemplo, vinha o Padre I., Padre G. que era o comandante, depois veio o Padre X., depois o A. e Pedro, mas desse momento que o Padre saiu o que acontece, o que eu percebo... não conseguiu, mesmo a primeira associação comunitária não conseguiu daqui da Vila ter uma pessoa pra ser presidente da associação, vice-presidente, tesoureiro e tal, e mais uma vez vem uma pessoa de fora, ou seja, o B., o F., o presidente (marginais dos bairros vizinhos). A minha questão é por que a pessoa que vai a frente não era pessoa da Vila? (segundo encontro).

Ainda a respeito desse assunto:

[...] então o que eu observo na trajetória, o Padre G. veio com as famílias e ele ficou ali no comando, formando comissão e tal, depois veio pessoas que juntavam em torno de um, digamos, de um forte, uma pessoa, uma liderança que não estava enraizada aqui dentro, na situação de vocês... Eles não tinham a mesma situação, eles estavam melhores que vocês, ao menos tinham uma

casa pra morar, a casa tinha energia, tinha água, tudo isso certo, e no caso aí do B. isso eu conheço bem porque eu já conversei com ele quando eu cheguei e construí um confronto com ele, ele não era morador daqui, ele tinha uma influência aqui?

Ao que a moradora responde:

O Pedro está perguntando assim: por que ninguém daqui do bairro quis assumir? Porque naquela época quem assumia era quem andava com um revólver do lado tá? Essa é a realidade. Eu participei da comissão que foi feita aqui e saí no dia que entrou o B., porque o F. que colocou ele, então quem mandava eram eles, então aqui ninguém tinha canto nenhum pra se segurar, então tinha medo, tinha medo, eu saí nesse dia ali da Igreja (p. 20, segundo encontro).

A presença do atual líder comunitário é considerada pelos moradores como fundamental para a trajetória da comunidade, relatando que Pedro enfrentou todos os problemas junto com a comunidade ou na maioria das vezes fazendo frente pela comunidade.

Em uma das tantas histórias vividas por Pedro na comunidade, ele relata que, quando ainda estava no seminário e fazendo o estágio de um ano no bairro, conseguiu que um funcionário da Sabesp fizesse um desvio da água do bairro vizinho para levá-la até a comunidade. De madrugada, saiu com outro seminarista com a perua do seminário, sem autorização, para junto com as pessoas do bairro cavar buracos para a instalação do encanamento onde passaria a água.

No meio da feitura dos buracos houve um tiroteio entre gangues de traficantes rivais, todos os moradores fugiram para suas casas e um traficante foi atingido no peito. Enquanto Pedro ficava na rua vigiando o encanamento e as

ferramentas – conseguidas graças a um rateio na comunidade –, para que ninguém roubasse, o outro seminarista foi levar o traficante atingido até o hospital. Enquanto isso, o líder da gangue, comemorando a suposta morte do seu rival, dá acidentalmente um tiro no pé. Assim que o seminarista chega com o carro, é a vez de Pedro socorrer a pessoa atingida.

Essa é uma das tantas histórias que as pessoas do bairro e Pedro contam sobre a relação entre eles. Algumas como essa, contadas com traços cômicos, outras não, mas todas revelando uma íntima relação entre líder e comunidade.

Após um ano de estágio na comunidade, Pedro decide abandonar o seminário porque, segundo ele, a Igreja não respondia mais aos seus anseios. Apesar da contrariedade da família, Pedro decide morar na comunidade, sofrendo inúmeras ameaças de morte, mas também sendo acolhido pelas pessoas do bairro.

Na fala a seguir, entre outras tantas, podemos observar o carinho e a importância que essa comunidade dá a Pedro. Paula, uma senhora da comunidade, conta que a mãe de Pedro foi pedir para que ela o fizesse desistir da idéia de morar no bairro, pois temia muito pela vida dele. Paula conta o quanto ficou dividida, pois, segundo ela, precisava do Pedro na comunidade, porém não gostaria que nada acontecesse a ele. A comunidade construiu uma casa de tijolos para que não passassem os tiros dos tiroteios noturnos pela parede e buscava protegê-lo:

Então, eu me sentia no direito de proteger o Pedro, todo lugar que ele ia eu tava atrás. Era pra dar café, era pra dar comida, correndo atrás daqui, correndo atrás dali. Dava 5h da manhã eu já ficava de pé, e o meu marido perguntava: O que você quer mulher? Uma hora dessa em pé? E eu: Estou preocupada com o Pedro. E ficava esperando o dia clarear pra ir ver o Pedro.

Por que você quer o Pedro? (marido) Ah, ver se ele está vivo (Paula, terceiro encontro).

Assim, a história de luta das pessoas da comunidade expressa muito sofrimento, mas também coragem, força e solidariedade. Muitas vezes, as falas denotam alegria em torno da mobilização e da solidariedade que viveram na época. Outro sentimento constante é o de espanto e orgulho ao relatarem as ações que fizeram. Frases como “eu não sei como fiz isso, como tive coragem” estão sempre presentes nos relatos.

[...] porque ninguém conhece todo mundo totalmente, ninguém se conhece, até a gente mesmo não se conhece né? Às vezes você tem uma atitude que depois você fala, ah, será que fui eu mesma que fiz isso, ou, por que é que eu fiz isso né? (Ana, terceiro encontro).

Tem hora que a gente pára pra pensar nem acredita que nós chegamos aqui, eu mesma, tem horas que eu estou parada, assim, e falo: Meu Deus, será que eu estou aqui mesmo? (Claudia, primeiro encontro).

A gente era muito assim, devido ao sofrimento, a gente arrumava coragem que a gente nem tinha. A gente nem tinha essa coragem toda, mas arrumava. No meio de um monte de mulheres e a gente fazia aquelas arruaças (Rita, primeiro encontro).

Paula: O que eu fiz antes, jamais eu faria hoje. Porque antes eu era uma leoa, agora eu sou um gatinho daqueles que só faz miau.

Fabíola: Por que mudou Paula, o que aconteceu?

Paula: A gente vence a luta e depois a gente fica cansado (primeiro encontro).

Outro marco da comunidade foi a fundação da creche, infelizmente impulsionada por um incêndio que causou a morte de duas crianças que estavam presas em casa enquanto a mãe trabalhava. O padre líder da comunidade da época, em parceria com uma ONG italiana, buscou recursos para o início da construção da creche, feita em sistema de mutirão pelos moradores. Com a saída do padre,

Pedro assumiu a creche, que estava passando por sérias dificuldades e esta passou a ser o principal referencial da comunidade.

Nesse momento, em 1983, a Professora Heloisa Szymanski, por meio de duas instituições comunitárias religiosas, chegou à região para trabalhar com famílias a questão da diferença entre a família pensada e a família vivida.<sup>7</sup> No entanto, tais instituições buscaram introduzir nesse trabalho uma orientação religiosa. Como não era esse o intuito da intervenção, a Professora Heloisa se desligou dessas instituições e procurou se vincular a uma comunidade via associação comunitária.

Em 1993 foi então apresentada ao atual líder comunitário, Pedro, que, após algumas semanas de sondagem sobre quais eram as intenções da Professora Heloisa na comunidade, aceitou que ela desenvolvesse o trabalho com famílias no bairro. Os encontros inicialmente eram semanais e organizados pela associação de moradores. A Professora Heloisa recebeu o total apoio da associação para o desenvolvimento do trabalho com esse grupo, que acontece desde 1993.

Ao mesmo tempo ocorria o processo de reestruturação da creche e a Professora Heloisa foi chamada (em 1994) para auxiliar no projeto político-pedagógico da creche, para que pudesse cumprir as exigências da prefeitura. A partir de então, passou a desenvolver projetos no campo psicoeducativo de assessoria junto à creche, às famílias e, em alguns momentos, às educadoras.

Nessa ocasião ainda não havia o grupo Ecofam; os alunos participavam como equipe de apoio e os grupos eram dirigidos pela Professora Heloisa. Ao lon-

---

<sup>7</sup> Tema de sua pesquisa de doutorado.

go do tempo, os trabalhos dos alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado foram se direcionando para a comunidade. Os projetos foram se aglutinando em torno de temáticas e por volta do ano de 2000 já era possível perceber a constituição de um grupo de pesquisa, segundo a Professora Heloisa Szymanski. A partir de então, os alunos começaram a ter uma participação mais efetiva no planejamento e no desenvolvimento das atividades.

Outras instituições da comunidade foram buscar parceria com o grupo Ecofam, como a escola e o Grupo Jovem. Portanto, o grupo Ecofam passou a não atender somente a creche, mas a estabelecer frentes de intervenções em outros espaços da comunidade.

Além disso, apareceram parceiros no trabalho com a comunidade, tanto no desenvolvimento das intervenções, como no caso a Labor, quanto nas reflexões a respeito de tais práticas no campo teórico, como é o caso do grupo da Anpep.<sup>8</sup>

Então, o Ecofam teve desde o início esse duplo interesse que era de lócus de pesquisa, formação de pesquisadores e prestação de serviço. É uma atividade de extensão pura da universidade, porque as pessoas sabem que tudo que a gente faz lá tem um respaldo de pesquisa, mas eles esquecem isso e nos vêem como pessoas parceiras nos projetos delas.

Atualmente há o projeto de apoio a gestão, projeto de formação de professores, projetos de atendimento em plantão para educadores e atenção às famílias. Por todos esses projetos perpassa a questão da dialogicidade. Segundo a coordenadora do grupo:

---

<sup>8</sup> Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia.

Só trabalhamos com as demandas que eles nos fazem, tudo que fazemos, escrevemos, produzimos é do conhecimento deles. Então, tudo é aberto. [...] Acreditamos também que o nosso modo de agir é importante para passar a mensagem que nós queremos passar. A nossa proposta é embasada em Paulo Freire e Gadamer. O grande eixo é a prática dialógica.

O papel da dialogicidade na condução das pesquisas interventivas na comunidade é uma preocupação constante. Surge em um primeiro momento, após a pesquisa de doutorado realizada pela Professora Heloisa, que por questões éticas procura os participantes da pesquisa para compartilhar o conhecimento produzido. Essa situação, para além da questão ética, mostrou-se como um modo de intervenção importante.

A Professora Heloisa percebeu que, ao tomarem conhecimento do resultado da investigação, as pessoas puseram-se a refletir sobre as compreensões que faziam, no caso a respeito da família pensada, idealizada e da família vivida e ampliar ao mesmo tempo, com pontuações, as compreensões feitas pelo estudo. A partir de então, a Professora Heloisa passa a aprofundar este traço do caráter dialógico, como convite à reflexão para ambas as partes, nas práticas realizadas nos trabalhos em comunidades. Ainda a esse respeito:

Então, sempre as reuniões terminavam com a pergunta do que as pessoas gostariam de trabalhar na próxima vez, e sempre retomando o que tinham feito e as compreensões que vinham daí.

Assim, é por meio da dialogicidade, em seu amplo aspecto, que o grupo vem se constituindo. Segundo a Professora Heloisa Szymanski:

Hoje tem uma cara que eu não sabia que teria quando comecei a trabalhar lá. Então, toda a construção desse grupo foi na vida, não foi num gabinete. As coisas foram se configurando e de repente eu vi a configuração. A organização

realmente foi posterior a vivência do grupo. Sabe, isso é uma coisa que eu gosto muito, ele é aberto. Então, eu não sei como ele vai ser daqui a algum tempo.

O outro aspecto desse caráter dialógico do trabalho – que foi se constituindo a partir dos encontros com os pais, pedidos do líder comunitário e contato com educadores – foi a investigação acerca das práticas educativas realizadas pelas famílias e pela creche e o oferecimento de uma proposta dialógica de educação.

Claro que modos de educar os filhos eram um dos temas recorrentes (nos encontros com as famílias), e a partir da pergunta – como é que vocês educam seus filhos e o que vocês querem deles? – a resposta dialógica foi se constituindo. [...] Foi se constituindo também, por eu fazer parte de um Programa de Educação e dentro do contexto educacional, o que me interessava de tudo era Paulo Freire. Era a proposta educacional dele. Era também uma demanda do Pedro (líder comunitário), ele sempre ficou muito tocado pela maneira violenta como as crianças são educadas. [...] E também pelos educadores da creche, pelas discussões com os educadores da creche.

Sobre a história de sua relação com a comunidade, a Professora Heloisa relata que o processo foi ao mesmo tempo difícil e muito rico. As possibilidades dessa relação foram se constituindo ao longo dos anos de convivência com os moradores.

Isso fez com que o lugar de inserção do grupo de pesquisa naquela comunidade fosse repensado continuamente, diante dos desvelamentos e ocultamentos presentes. Assim como qualquer relação humana, esta se mostrou cheia de possibilidades e limitações.

Eu passei por várias fases. Primeiro eu fui testada pelo líder, depois eu fui testada pela própria comunidade, porque eles achavam que eu estava fazendo propaganda de algum político e uma hora qualquer eu iria dar o bote.

Então, demorou para eles terem essa confiança. Depois eu achei que eu era parte da comunidade, até que eu percebi que eu não era. Teve um projeto “A Escola é nossa”, onde eu achei que eu estava completamente integrada e, no fim, eu vi que eu não era da comunidade, eu era estrangeira mesmo. Aquilo foi uma grande dor para mim. E aí eu fui me acostumando a esse lugar de estrangeira. Ou seja, eles me colocaram no meu lugar, eu nunca poderia ser de lá, mesmo. E depois disso eu percebi que era bom para eles e para mim que assim fosse. Eu tenho uma enorme aceitação, uma grande confiança por parte deles, então, foi uma experiência muito forte para eu me constituir como pessoa, pesquisadora, psicóloga. É uma experiência muito importante de vida para mim. Então, atualmente eu tenho um grande compromisso com eles, eu sinto que atualmente eu faço parte da vida comunitária, isso demorou muito para acontecer.

Para além de todas as possibilidades advindas da relação com a comunidade, há nesses 16 anos de pesquisa realizada nesse local um outro pano de fundo, explicitado pela Professora Heloisa ao responder a pergunta sobre a razão pela qual permaneceu naquela comunidade durante esses anos:

O compromisso com as populações menos atendidas pelo Estado na área de educação. Essa (razão) eu tenho certeza. Eu fui para lá trabalhar com as famílias porque não existia esse trabalho com famílias, e eu achava que era uma injustiça que só quem quisesse ter esse modo de atenção tinha que pagar um psicoterapeuta, e atualmente continua sendo essa: o compromisso de uma instituição como a PUC, de oferecer serviço de qualidade na área de educação para populações empobrecidas. Isso é o que me moveu e me move para permanecer nesse trabalho. É uma responsabilidade cidadã, de quem é membro de uma universidade comunitária, se é para fazer algum trabalho na área da educação terá que ser com essas populações.

Voltando à comunidade, depois de regularizada a situação das terras, ela passou a enfrentar outras dificuldades na busca de infra-estrutura básica para o bairro recém-fundado, como luz, água, saneamento básico, transporte, entre outros.

A comunidade sempre reivindicou fortemente junto ao poder público tais direitos. Mas foi somente em 2001 que houve uma melhora significativa no bairro, que foi incluído no projeto desenvolvido pela nova gestão, denominado Bairro Legal.

Durante o período dessa gestão, as ruas foram asfaltadas, áreas de lazer (como ginásio de esporte, praças) foram construídas, o transporte público passou a funcionar dentro do bairro, assim como a coleta de lixo, entre outras.

Nesse período, os moradores relatam que foi visível a diminuição da violência na comunidade. Associam tal fato a vários fatores relacionados à infraestrutura posta no bairro como a iluminação das ruas e a criação de áreas de lazer (que diminuiu a ingestão de álcool da população masculina). Segundo Pedro: “Eles agora ficam brigando pela vaga do ginásio para os jogos de futebol”.

Após essa gestão, embora a coleta de lixo tenha deixado de ser feita no bairro e os ônibus não circulem mais dentro do bairro, as demais conquistas representaram uma mudança importante na condição de vida dos moradores.

Apesar dos direitos conquistados, a comunidade está entre as regiões que ocupam o mais elevado grau de exclusão social no município de São Paulo, segundo o Atlas da Exclusão Social no Brasil (Pochmann, 2004,p.101). Dentre os índices de pobreza, de emprego formal, de desigualdade social, de alfabetização, de escolaridade e de juventude e violência, a região ocupou a pior situação, com exceção do índice de emprego formal, ocupando a segunda pior condição.

A Associação Comunitária possui atualmente vários projetos em andamento em parceria com uma ONG italiana, com o grupo Ecofam/PUC, com a Univer-

cidade São Francisco, entre outras instituições. O líder comunitário, Pedro, agora estudante de Direito e professor da escola do bairro, permanece extremamente ativo e articulador.

Ao longo das atividades do Grupo Ecofam na comunidade, várias práticas – que constituíam os procedimentos das pesquisas realizadas – foram consolidadas. O capítulo a seguir tratará da apresentação dessas práticas.

## 2

### **AS PESQUISAS INTERVENTIVAS E AS PRÁTICAS PSICOEDUCATIVAS**

Nesse item será brevemente abordado o aspecto interventivo das pesquisas realizadas na comunidade, para além do que já foi mencionado na história do grupo de pesquisa.

Em seguida, serão apresentados três procedimentos de pesquisa desenvolvidos pelo grupo Ecofam, que se consolidaram como práticas psicoeducativas: a Entrevista Reflexiva, o Plantão Psicoeducativo e os Encontros Reflexivos.

O caráter interventivo das pesquisas realizadas pelo grupo Ecofam pressupõe dois pontos fundamentais. Em primeiro lugar, a compreensão de que a subjetividade, tanto do pesquisador quanto das demais pessoas envolvidas, é constitutiva do processo de investigação. Nesse sentido, não existe neutralidade em nenhum momento da mesma.

Segundo Szymanski & Cury (2004), podemos considerar como outra questão fundante para a perspectiva da pesquisa interventiva o ato de oferecer serviços (psicoeducativos, no caso do grupo Ecofam) a partir da demanda da população envolvida. Desse modo:

Por se tratar de demanda do grupo, a intervenção tem, para este, na maior parte das vezes, o sentido de prestação de serviço em psicologia. O sentido de investigação científica se constitui quando o trabalho é oferecido por pesquisadores engajados em projetos de uma instituição de pesquisa (SZYMANSKI & CURY, 2004, p. 11).

Diante dessa visão de pesquisa, o grupo Ecofam tem, em linhas gerais, como eixo de preocupação investigativa o estudo das práticas educativas tal como se realizam em diferentes contextos educacionais na comunidade e suas implicações na constituição identitária. Ao mesmo tempo, faz com que os procedimentos desenvolvidos e utilizados em suas investigações possam contribuir para a reflexão a respeito das práticas utilizadas e a abertura de possibilidades de novos modos de educação. Além disso, busca contribuir para a formação de pesquisadores e produção de conhecimento científico abordando diversos aspectos teóricos envolvidos nas questões estudadas (Szymanski, Currículo Lattes, 2008).

Concentrar-nos-emos aqui nos procedimentos desenvolvidos ao longo dos 16 anos de pesquisas interventivas na comunidade, que, ao buscarem responder as demandas desveladas na relação estabelecida entre o grupo de pesquisa e as pessoas da comunidade, se mostraram como práticas psicoeducativas. São elas a Entrevista Reflexiva, os Encontros Reflexivos e o Plantão Psicoeducativo.

Tais práticas têm como eixo a reflexão, proporcionada por meio do diálogo. Reflexão aqui entendida em suas três dimensões apresentadas em sua epistemologia: “espelhar, revelar, pensar” (CUNHA, 1986, p. 670).

É a reflexão que demarca o caráter educativo das práticas. Por meio de provocações educativas, que se apresentam tanto para o pesquisador como para o participante da pesquisa, é possível pensar a educação em seus diversos aspectos e ao mesmo tempo pensar sobre si mesmo.

Nesse sentido, surge também o caráter psicológico das práticas, pois possibilitam não só o desvelamento de aspectos da questão educativa, mas o de-

envolvimento da consciência de si. Há ainda uma segunda faceta desse caráter psicológico, que se refere a uma postura inspirada na clínica psicológica e trazida às práticas em seu aspecto de atenção e cuidado dispensados aos participantes. Tal atitude convida ao uso do diálogo nas práticas a serem descritas, em especial pela sua ênfase no acolhimento e respeito à pluralidade.

Ambos os aspectos das práticas psicoeducativas mencionados, reflexão e diálogo, serão mais bem detalhados no decorrer da exposição deste estudo. Seguiremos agora para a apresentação das práticas desenvolvidas.

A **Entrevista Reflexiva** elaborada por Szymanski (2002) foi sistematizada após longa experiência de estudos da pesquisadora envolvidos com a questão da devolutiva em seus diversos aspectos.

Em um primeiro momento, como foi mencionado anteriormente, a devolutiva surgiu como informação da compreensão acerca dos dados de sua pesquisa de doutorado, tendo como razão fundamental a ética na pesquisa. No entanto, para além das questões éticas, o compartilhamento das compreensões feitas surgiu como um momento que poderia propiciar a reflexão. A partir dessa constatação, a devolutiva, ou o compartilhamento das impressões e compreensões, passou a fazer parte das práticas.

Inicialmente, o tema e os objetivos do estudo são expostos para o participante (ou aos participantes, visto que a entrevista pode ser individual ou coletiva), e é consultado o interesse sobre refletir a respeito do problema proposto. A partir do aceite, a entrevista é marcada.

A condução da entrevista inicia-se a partir da explanação sobre a garantia de sigilo acerca do diálogo que será estabelecido e da necessidade de uma autorização para que os dados sejam publicados. Menciona-se também que essa autorização só será dada após leitura e concordância dos participantes sobre as compreensões feitas pelo pesquisador. Esse procedimento inicial ocorre em todas as práticas.

Após esse momento, é realizada uma atividade ou uma pergunta de aquecimento, cuidadosamente preparada, buscando introduzir o assunto, para que este possa ser aprofundado a partir de uma questão desencadeadora (PAULO FREIRE, 1975). Essa questão, feita de diferentes maneiras, deverá propiciar que o entrevistado fale a respeito do tema da forma mais ampla possível. A partir da fala do entrevistado diante da questão, o entrevistador irá fazendo pequenas devolutivas, sínteses do que foi falado, e explicitando suas compreensões, ou seja, “descrevendo a impressão” que a fala do entrevistado lhe causou. Isto permite que o participante possa concordar, refutar ou complementar a compreensão feita, além de, ao ver sua fala refletida no outro, ampliar os horizontes de reflexão sobre o assunto (Szymanski, 2002). Esta forma de proceder explica o caráter reflexivo da entrevista, e está presente também nos Encontros Reflexivos.

Após a entrevista há o momento da devolutiva da análise feita pelo pesquisador. Assim como as pequenas devoluções feitas ao longo da entrevista, este segundo momento tem como objetivo: verificar a fidedignidade das compreensões feitas; esclarecer ou aprofundar questões que ficaram pendentes; possibilitar o desvelamento de outros aspectos da questão e propiciar que o entrevistado possa ter acesso às compreensões feitas e com isso proceder a novas reflexões que propiciem um desenvolvimento da consciência (de si). A devolutiva pode suscitar

a necessidade de outras entrevistas reflexivas, para esclarecer pontos que ainda apresentam dúvidas, ou novos pontos que foram abertos durante o processo.

Os **Encontros Reflexivos** foram se constituindo ao longo do trabalho com grupos de pais e mães da creche no bairro, estruturados de modo muito semelhante ao da Entrevista Reflexiva, em especial pela atitude de priorizar as devolutivas das compreensões feitas pelo grupo participante e pelo pesquisador ao longo do encontro e de um encontro para o outro.

Em geral, o tema a ser abordado é trazido pelo próprio grupo e a partir disso é executada uma atividade de aquecimento, que remete a uma questão geradora, visando mobilizar os participantes para o diálogo a respeito do tema. Ao final de cada encontro, além das pequenas devolutivas realizadas ao longo do encontro, é feito um resumo das reflexões feitas pelo grupo, da compreensão feita pelo coordenador e pelo grupo, e são levantados os temas sugeridos para o próximo encontro.

Embora haja muitas semelhanças com a Entrevista Reflexiva, principalmente no modo como os Encontros Reflexivos são estruturados (aquecimento, questão geradora, pequenas devolutivas feitas ao longo do encontro), há diferenças importantes.

A primeira delas é o fato de que este procedimento é utilizado em pesquisas de caráter longitudinal: o pesquisador passa longos períodos trabalhando com um mesmo grupo. Além disso, há uma demanda explícita do grupo em resolver uma questão específica. Seja na educação dos filhos com temas como a agressividade, a sexualidade, o consumismo, o diálogo, ou na elaboração e execução de projetos, práticas de ensino, relação entre família e escola, entre outros. Outra

diferença é que os temas são sempre eleitos pelo grupo ou ao menos emergem de discussões feitas em encontros anteriores. Por fim, nesses encontros a heterogeneidade é um aspecto fundamental nas trocas interpessoais.

Outro procedimento, que pode ser utilizado em estudos de caráter longitudinal é o **Plantão Psicoeducativo**. O plantão originou-se da prática clínica psicológica e segundo Morato, inspira-se em modos de atendimentos advindos do contexto Pós-Guerra, “[...] visando a prontidão ao cuidado do sofrimento imediato do outro” (2004, p. 351).

Ainda segundo a autora:

O fundamento desta clínica, opta, de um lado, pela perspectiva fenomenológica existencial, dada a condição constituinte relacional da existência humana, revelada no encontro com o outro. [...] Por outro, encontra uma vertente na Psicologia Social Clínica ou Psicossociologia Clínica (Enriquez, 1997; Lévy, 2001), pela qual a intervenção psicológica une olhares de um clínico e de um investigador na situação real dos sujeitos sociais [...] (2004, p. 352).

Trata-se de um espaço de escuta oferecido para a comunidade onde ocorre o atendimento a demandas psicoeducativas das famílias, dos educadores da creche, dos jovens, dos professores da escola, entre outros. Tal escuta tem suas raízes na Psicologia e por essa razão deve ser realizada por psicólogos.

Nesse modo de atendimento não há hora marcada, nem tempo determinado de duração. O plantonista fica à disposição das pessoas em um determinado dia e período previamente divulgados.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> A divulgação do local, do dia e da proposta é cuidadosamente preparada, pois se revelou uma questão importante no processo de implementação dessa prática nas instituições.

Pesquisas realizadas que utilizaram esse tipo de procedimento demonstraram também que a especificidade do espaço onde o plantão é realizado deve ser considerada, determinando seu modo de divulgação, de organização, o local onde ocorrerá o atendimento, entre outras questões (Melo, 2004; Tinti, 2006; Andrade, 2008).

Segundo Melo,

o plantão psicoeducativo se caracteriza por ser um espaço de atenção especial a um questionamento trazido em sua urgência, isto é, um acolhimento e uma compreensão da demanda trazida que buscam promover, a quem o buscou, uma maior clareza de sua questão (2004, p. 19).

Szymanski observa que o plantão psicoeducativo tem muito em comum com o plantão psicológico:

[...] entretanto, apresenta algumas especificidades: sua definição de um espaço para reflexão sobre a prática educativa como elemento organizador da demanda; sua apresentação como um serviço de apoio para educadores e famílias; sua inserção institucional em uma instituição educacional (2004b, p. 177).

Para Andrade:

[...] o plantão psicoeducativo caracteriza-se como um espaço de escuta e disponibilidade para o existir dos educadores em seu cotidiano educativo. Neste espaço de escuta, que se constitui em qualquer ambiente da instituição, promove-se um instante de suspensão do cotidiano no qual cuida-se do educador e de seu agir no mundo sem a pretensão de oferecer uma solução ou receita de como se deve fazer, ensinar, etc. [...] Em sua definição o plantão é: “[...] o encontro de reflexão e criação, numa co-construção, onde se podem criar novas formas de percepção da realidade vivida, desvelar possibilidades outras de cuidado, como também manter o modo de cuidar já vivido” (2008, p. 74).

O capítulo a seguir busca esclarecer o problema de pesquisa que envolve as práticas psicoeducativas aqui mencionadas, procurando descrever brevemente a trajetória da inquietação que inspirou esta investigação.

## 3

**ESCLARECENDO O PROBLEMA  
DE PESQUISA**

O problema deste estudo emergiu de minha pesquisa de mestrado, a respeito da participação de mulheres em uma cooperativa de costura e as implicações dessa experiência no processo identitário.

Os dados trabalhados nesta pesquisa interventiva referem-se a um período em torno de um ano, mas o acompanhamento da cooperativa aconteceu por mais de dois anos. Durante esse período constatou-se, entre outras questões, que:

[...] essas mulheres, apesar de não serem mais babás ou empregadas domésticas, constituir-se como pessoas mais autônomas aparece como o grande impasse vivido por elas ( WALCKOFF, 2004, p. 2).

A inquietação surgiu pelo fato de que a reflexão não conseguiu sustentar a saída desse impasse. Por mais que a cooperativa representasse uma possibilidade encantadora para as cooperadas e que estivessem empenhadas nessa relação, responsabilizar-se pela cooperativa de modo mais autônomo não foi possível.

Assim, experimentavam e relatavam inúmeras vezes o quanto era importante o espaço da cooperativa, o quanto era prazeroso “poder decidir” (*sic*), “descobrir que sabe fazer mais coisas do que limpar banheiros” (*sic*), “sair da solidão” (*sic*), “ser importante” (*sic*), entre outros. Entretanto, ainda assim, cumprir as regras internas estabelecidas por elas mesmas, não faltar, ir em busca de serviços conforme o combinado entre elas, cumprir os acordos feitos com possíveis clien-

tes importantes, era muito difícil. Havia um sentido em fazer tais coisas, o sentido estava claro, assim como estavam claros os caminhos a seguir, porém esses não eram feitos.

Os anos que se seguiram foram permeados pela pergunta: o que aconteceu que, apesar dos momentos de reflexão a esse respeito, muitas vezes profundos, prazerosos e/ou dolorosos, estes não impulsionaram ações. Na mesma época essa pergunta permeava outros estudos (Szymanski, 2004a, 2005), (Andrade, 2008), (Szymanski, 2007a), (Melo, 2007), realizados pelo grupo de outras maneiras.

Assim, a princípio, o intuito dessa pesquisa era investigar a dificuldade que as práticas tinham, em alguns momentos, de propiciar mudanças, compreendidas como a instauração de novos modos de ser, diferentes dos expressos pelas pessoas da comunidade como não desejáveis e geradores de sofrimento.

Várias questões foram levantadas, entre elas a condição na qual vive essa população e que vincula a vida das pessoas que dela fazem parte a uma preocupação constante com a solução de urgências vindas da necessidade de sobrevivência, num cotidiano que convoca para a reflexão, para uma ocupação constante com a sobrevivência. Seria essa uma das dificuldades nas intervenções realizadas que o grupo de pesquisa teria que considerar?

Ou ainda o fato de tal condição de opressão impor às pessoas que vivem nela uma vida de “cidadãos de segunda classe”, como lembra Cortella (2002), mergulhando as pessoas em uma visão fatalista da vida, que o cotidiano atribulado não convida a questionar?

Soma-se a essas questões uma terceira: as implicações psicológicas da opressão, expressas por vários autores, como no sentimento de “ser menos” de Freire (1975), e encontradas em muitos momentos nas pessoas da comunidade, pois a desigualdade social demarca não só uma diferença econômica, mas também uma maneira de o mundo tratar seres humanos. Tais implicações seriam complicadores para dirigir a outros futuros possíveis vislumbrados por meio da reflexão?

De fato, ao longo da experiência da pesquisa de mestrado naquela comunidade, todos os pontos acima mencionados surgiram e pareciam relevantes. Eram questões que poderiam ter implicação no modo de ser das pessoas. Mas seriam essas condições aquelas que dificultavam uma reflexão que fosse capaz de impulsionar para a saída da mesmice explicitada, pelas pessoas da comunidade, como geradora de sofrimento?

Essa primeira compreensão foi considerada aquilo que deveria ir para dentro dos parênteses, na proposta fenomenológica. Iniciou-se assim o procedimento de leitura das pesquisas selecionadas e o aprofundamento do estudo da questão da ação e da vontade em Hannah Arendt. Nesse processo outras facetas começaram a se desvelar.

Verificou-se, nas leituras iniciais dos relatos de pesquisas, que, em vários momentos, as pessoas questionaram o sentido de suas vidas e explicitaram o desejo de uma vida diferente, em que fossem respeitadas, ouvidas, autônomas, entre outras coisas. Isso demonstra que os momentos de intervenção convidaram à reflexão e que esse convite foi aceito várias vezes pelas pessoas que deles par-

ticiparam. Estas explicitaram que desejariam que os caminhos de sua existência fossem outros e até vislumbraram modos de fazê-lo, como o trabalho em uma cooperativa, a idéia de construir uma escola, o próprio sofrimento e indignação com a violência que as rodeia. Mas essa reflexão não caminhou necessariamente em direção a uma ação.

Outros relatos indicaram também que as pessoas envolvidas com as práticas interventivas realizaram, em alguns momentos, alterações essenciais em suas existências e que tal fato ocorre em especial em práticas que dão ênfase a outros aspectos que não só a reflexão.

Ao mesmo tempo em que essas leituras eram feitas, houve uma maior aproximação com as questões que cercam a ação, compreendida, conforme Arendt, como “a iniciação de algo novo” (2001a, p. 190). Essa autora traz novas questões a respeito da ação. Contrariando a supremacia histórica da razão como fundamento para a ação, alega que é a Vontade (como faculdade humana e não como resultado do pensamento) e não o Pensamento, a casa da ação. Afirmando categoricamente no início de seu exame a respeito da Faculdade da Vontade: “O que está em jogo aqui é a Vontade como fonte de ação, isto é, como ‘um poder para começar espontaneamente uma série de coisas ou estados sucessivos’ (Kant)” (ARENDT, 2001a, p. 192).

Há nesse momento da investigação um desvelamento fundamental, o desvelamento do pressuposto que fundamenta as práticas psicoeducativas. Tínhamos como princípio a reflexão como “mola mestra” para a mudança e por essa razão buscávamos nessa atividade humana, no contexto no qual ela acontecia, nos mo-

dos como ela aparecia, indícios que propiciassem uma maior compreensão das nossas dificuldades interventivas na comunidade.

Assim, as leituras dos relatos de pesquisa, explicitando a presença profunda da reflexão por parte dos participantes da pesquisa e ainda assim a aparente ausência de ações (como saída da mesmidade), o pensamento de Arendt e o desvelamento de nossos pressupostos nos levaram a redirecionar os rumos deste estudo no último ano, concentrando a investigação nas práticas psicoeducativas desenvolvidas e utilizadas pelo Grupo Ecofam.

Por meio das práticas psicoeducativas, alcançávamos bons resultados em termos de produção de conhecimento científico. Entretanto, a pergunta que nos tomou nesse momento foi: afinal, o que estamos oferecendo àquela população? Tendo em vista que se trata de uma pesquisa interventiva.

Logo, passamos a nos debruçar sobre os relatos de pesquisa das práticas realizadas na comunidade para responder essa questão. Nosso objetivo de pesquisa passou a ser então formulado como: compreender como as práticas se apresentam e o que possibilitam para os que dela participam, tendo como pano de fundo a interrogação a respeito da possibilidade de convocação para a ação, vista a partir do pensamento de Hannah Arendt.

Assim, em um primeiro momento nossa pergunta era: que condições dos participantes dificultavam a reflexão que possibilitaria a mudança? E em um segundo momento passou a ser: que condições as práticas ofereciam para possibilitar as mudanças?

A diferença entre elas é que na primeira o foco para compreender a aparente não mudança estava nos participantes e na segunda a interrogação voltou-se para a compreensão das práticas.

Essa saída de um pensamento pré-reflexivo se deu pelas observações feitas pela banca no momento da qualificação, pela imersão nos dados da pesquisa e pelo aprofundamento das idéias de Hannah Arendt, principalmente no que diz respeito à questão da vontade.

Todo o processo de elaboração do problema aqui apresentado foi vivido, com encanto, diante dos desvelamentos que emergiram e ao mesmo tempo angústia diante do tempo de pesquisa. O tempo cronológico, infelizmente, não coincidiu com o “tempo da compreensão” (Cunha, 2004) do fenômeno, mas mesmo assim decidiu-se pela reformulação.

## **A Vida Não Pára**

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma  
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma  
A vida não pára  
Enquanto o tempo acelera e pede pressa  
Eu me repouso faço hora vou à valsa  
A vida é tão rara  
Enquanto todo mundo espera por algum mal e a loucura  
eu finjo que isso tudo é normal  
Eu finjo ter paciência  
O mundo vai girando cada vez mais veloz a gente  
espera do mundo o mundo espera de nós um pouco  
mais de paciência  
Será que é tempo que lhe falta pra perceber  
Será que temos esse tempo pra perder e quem quer saber  
ah vida tão rara tão rara.  
Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma mesmo  
quando o corpo pede um pouco mais de alma eu sei  
ah vida não pára  
A vida não pára não  
Será que é tempo que lhe falta para perceber  
Será que temos esse tempo pra perder e quem quer saber  
a vida é tão rara tão rara  
Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma até  
quando o corpo pede um pouco mais de alma  
Eu sei a vida não pára  
a vida não pára não  
A vida não pára

LENINE

## 4

### O MÉTODO FENOMENOLÓGICO

Este estudo teve como base de investigação os relatos das práticas psicoeducativas contidos nas teses, dissertações e relatórios de pesquisa realizados pelo grupo Ecofam na comunidade nos anos de 2004 a 2006.

A escolha pelo período dos dois anos de pesquisa se deve, em primeiro lugar, ao fato de que era preciso um número razoável de pesquisas para que houvesse a presença das três práticas psicoeducativas (Entrevista Reflexiva, Encontros Reflexivos e Plantão Psicoeducativo).

A opção por ampliar o número de anos poderia significar comprometer o tempo de estudo de cada relato de pesquisa e assim correr o risco de realizar leituras superficiais. Portanto, a investigação dos relatos contidos nas pesquisas interventivas nesse período nos pareceu suficiente para que tivéssemos acesso às práticas e ao mesmo tempo condições para uma leitura atenta.

Já a eleição dos anos de 2004 e 2006 foi feita tendo em vista a proximidade com o grupo de pesquisa nesse período e, de algum modo, dos contextos nos quais as pesquisas ocorreram.

A partir da definição do período, foram levantadas todas as pesquisas feitas na época e realizadas as seleções. O primeiro critério utilizado para selecionar os relatos foi verificar os que tinham ocorrido na comunidade em questão, uma vez que procurávamos compreender as práticas na comunidade. O segundo critério foi

buscar apenas as pesquisas que tinham como procedimento a Entrevista Reflexiva, o Plantão Psicoeducativo ou os Encontros Reflexivos.

Após esse processo, chegamos a um número de oito pesquisas. Destas, três trabalharam com as Entrevistas Reflexivas: Cunha (2006), Vianna (2006), Fuser (2005); três utilizaram os Plantões Psicoeducativos: Melo (2004), Tinti (2006), Sanches (2006); e duas usaram como procedimento os Encontros Reflexivos: Walckoff (2004), Szymanski (2004c, 2005).

Foi feita, então, uma primeira leitura de todas as pesquisas selecionadas. Após essas leituras foram realizadas várias outras com a atenção direcionada especificamente aos relatos das práticas. Esse caminho teve como base a hermenêutica.

Como lembra Hermann (2002), a palavra *hermenêutica* deriva de Hermes, o mensageiro dos deuses gregos, que é responsável por levar e trazer mensagens de lugares distantes, desvelando, trazendo o oculto, o que está longe. A autora lembra que a hermenêutica remete também à *interpretação de textos bíblicos*, às *jurisprudências* e à *filosofia clássica*. Novamente, nesse caso, há uma busca de aproximação de lugares distantes, o mundo do autor e o mundo do leitor.

Podemos observar que, em ambas as origens, *é preciso dar-se conta de que há uma distância a superar* (HERMANN, 2002, p. 21), apontando para uma aproximação que se origina de um diálogo entre dois mundos. Nessa relação horizontal, o conhecimento não está posto em nenhum dos lados; no caso desta pesquisa, nem nos relatos, nem na pesquisadora. A compreensão se dá ao longo dessa conversa estabelecida durante a leitura. Como lembra Hermann, *desse processo*

*surge um conhecimento que até então não se encontrava disponível para nenhum dos envolvidos. Novas explicações de sentido surgem, dando rumo à própria compreensão* (2002, p. 95).

Assim, a leitura das pesquisas foi feita na direção desse diálogo com o texto. As percepções apreendidas ao longo desse diálogo eram anotadas e aos poucos foram sendo agrupadas àquelas que apresentavam questões em comum, formando o que chamamos aqui de “unidades de significados” (SZYMANSKI, 2002, p. 82).

Esses agrupamentos foram se constituindo em “constelações” (SZYMANSKI, 2004, p. 2), que seriam traduções das questões que foram se desenhando nas unidades de significados. A respeito do processo de constituição das constelações, Szymanski nos lembra:

[...] podemos dizer que é importante refletirmos sobre onde estamos nesse vasto universo de possibilidades de interpretações. Assim como um céu pode ser desenhado de mil maneiras, assim os fenômenos. É o que a *epoché* nos ensina. É preciso saber em que lugar nos encontramos, de que lugar falamos, pois nossa compreensão é circunstancial, é situada (SZYMANSKI, 2002, p. 2).

Aprofundando essa questão, Arendt nos lembra que “Ser e Aparecer coincidem”, ou seja:

[...] a matéria morta, natural e artificial, mutável e imutável, depende em seu ser, isto é, em sua qualidade de aparecer, da presença de criaturas vivas. Nada e ninguém existe neste mundo cujo próprio ser não suponha um espectador. Em outras palavras, *nada do que é, à medida que aparece, existe no seu singular*; tudo que é, é próprio para ser percebido por alguém. Não o Homem, mas os homens é que habitam este planeta. A pluralidade é a lei da Terra (2001a, p. 17 – grifos nossos).

Desse modo, de um lado há os fenômenos e de outro “criaturas vivas” capazes de percebê-los. Entre estas está o homem que, a partir de sua singularidade (de determinado lugar, geográfico, psicológico, físico, histórico, entre outros), olha para o mundo, dentro de certo campo de visão. Este campo de visão é ao mesmo tempo único e comum a todos, pois, como lembra Critelli:

O eu é plural, coexistente. O eu é esta pluralidade dos modos de ser, que se realizam através dos outros e que habitam no eu. [...] Cada eu, portanto, é um feixe de modos de ser, de possibilidade de ser no mundo que ele herda de outros e que através dele têm que se exercer, na sua medida (1996, p. 83).

Esse estudo será feito por uma pesquisadora que ocupa um determinado lugar, que permitirá que o fenômeno se mostre de certo modo. O cuidado se dirige a um esforço de abrir esse campo de percepção, para que este possa se mostrar da maneira mais ampla possível. Reconhecendo que “o interrogador faz parte do que ele quer saber e do que ele pode ver. Ele é elemento constituinte desse olhar em que tudo o que é tem sua chance de aparecer, mesmo que como mera testemunha” (CRITELLI, 1996, p. 134).

Assim, a aceitação dessa perspectiva situada é também a aceitação do modo humano de realizar pesquisa, em que estão sempre presentes tanto desvelamentos quanto ocultamentos, pois o que se apresenta nunca é *coisa-em-si*, mas esta vista a partir de uma determinada clareira, em um determinado tempo. Trazendo assim:

[...] o caráter de provisoriedade, mutabilidade e relatividade da verdade. [...] Do ponto de vista fenomenológico, a relatividade da perspectiva do saber e da verdade do ser abre-se como ponto inseguro, mas próprio do existir (ser) (CRITELLI, 1996, p. 12-13).

Partindo desse modo de compreender a constituição do conhecimento humano, a aparição dos fenômenos, o método fenomenológico não tem como preocupação a apreensão total do fenômeno para o estabelecimento de uma verdade a seu respeito. Assim como a explicitação total do fenômeno não é possível, também não é possível o estabelecimento da verdade a seu respeito.

A preocupação da fenomenologia não repousa na busca de uma verdade única e permanente acerca do fenômeno, mas na abertura para a manifestação e na busca de seus sentidos. Sentido entendido como “[...] o mesmo que destino, rumo, a direção do existir” (CRITELLI, 1996, p. 53).

Tal preocupação remete a alguns cuidados para que o fenômeno possa aparecer de maneira mais ampla diante de nós. Cuidados que podem ser traduzidos no esforço em “voltar as coisas mesmas”, voltar-se para o fenômeno, buscando a redução fenomenológica, ou seja, deixar em suspenso *as relações espontâneas da consciência com o mundo* (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 158).

Assim, durante as leituras e releituras, foi feito um esforço em direção a *epoché*, buscando deixar suspensas interpretações prévias e, a partir dos relatos e seus desvelamentos e ocultamentos, procurar ouvir o que nos contavam e para quais sentidos apontavam as constelações encontradas.

No que diz respeito à estrutura de apresentação desta tese, foi nesse momento que trouxemos, na própria parte da discussão da pesquisa, as constelações encontradas.

A decisão por essa forma de apresentação se deu por esta expressar de modo mais próximo o processo de compreensão dos sentidos, que não se dá após a aparição das constelações, mas permeia todo o processo. Como nos lembra Critelli: “O aparecimento da coisa compreendida é, simultaneamente, o aparecimento daquele que compreendeu. Ambos estão entrelaçados como constituintes da (mesma) realidade” (1996, p. 79).

## 5

### **AS SÍNTESES DOS RELATOS DAS PRÁTICAS PSICOEDUCATIVAS**

A preocupação principal com o modo de apresentação das práticas psicoeducativas analisadas nessa investigação dirigiu-se a sua exposição, para que por meio desta fosse possível observar seu processo e as inter-relações que favoreceram.

Nesse sentido, foram feitas sínteses dos relatos de pesquisa. Nessas sínteses a atenção foi voltada às descrições das práticas realizadas e não às questões que as pesquisas individuais buscaram esclarecer. Por essa razão, foi dada pouca ênfase às compreensões posteriores feitas pelos pesquisadores a respeito dos dados resultantes dos procedimentos. As compreensões se fizeram mais presentes nos encontros reflexivos pela necessidade da descrição da história, ou em casos em que os relatos de pesquisa baseavam-se principalmente nelas.

A exposição dos relatos estudados considerou também a peculiaridade de cada um deles. Seja pela diferença do tempo de duração das práticas, por exemplo, a entrevista reflexiva e o plantão psicoeducativo, que tem duração média de uma a duas horas, em comparação com os encontros reflexivos que duram de duas a três horas, ou, ainda, ao número de entrevistas, plantões ou encontros realizados.

Outro aspecto importante refere-se ao modo como foi feito o relato pelos investigadores e/ou seus colaboradores. Assim, em algumas sínteses haverá maior incidência da fala dos participantes e em outras, dos pesquisadores. Em al-

guns relatos, o contexto da pesquisa se fará mais presente, em outros, nem tanto. Há casos em que foi feita a transcrição literal, tendo em vista que o procedimento, por razões particulares, foi apresentado de forma sintetizada. Enfim, cada exposição foi realizada a partir das peculiaridades de cada estudo e do modo como foi feita a descrição de suas práticas.

## **5.1 Entrevistas Reflexivas**

Será apresentada a seguir a síntese dos relatos das Entrevistas Reflexivas realizadas nas pesquisas de Cunha (2006), Vianna (2006) e Fuser (2005).

Cunha (2006) investigou a relação que as professoras da primeira série do ensino fundamental estabelecem com o tempo em suas práticas educativas na escola da comunidade. Para isso, realizou entrevistas reflexivas coletivas com professoras da escola.

A primeira entrevista tinha o intuito de levantar questões para:

[...] auxiliar as professoras a adentrarem em uma reflexão sobre o tempo em suas atividades do cotidiano, sobre o tempo de aprendizagem dos alunos e, que afora isso, propiciasse um pensar sobre sua própria temporalidade (CUNHA, 2006, p. 39).

O entrevistador iniciou pedindo que cada professora narrasse um pouco de sua trajetória na profissão. Todas elas demonstraram, de diferentes modos, que tinham o sonho de ser professora. A profissão foi algo desejado e buscado por todas. Após esse momento, o entrevistador solicitou que falassem a respeito da

tarefa de ensinar e então, aos poucos, a questão do tempo no ensino começou a aparecer.

Quando são indagadas de como lidavam na prática com os tempos diferentes de aprendizagem em sala de aula ficou patente nas falas a preocupação em “respeitar o tempo deles” (*sic*), criando possibilidades de trabalhos com os alunos nesse processo que muitas vezes não é fácil. Ao mesmo tempo, demonstraram em seus relatos muita habilidade em fazê-lo.

[...] Na minha sala, esse ano, estou com uma diversidade assim enorme, têm alunos alfabéticos muito rápidos. E quando penso numa atividade já (tem) que estar com uma carta na manga [...], para aqueles grupos que ficam perguntando “professora e agora o que é que eu faço” (CUNHA, 2006, p. 45).

É esse tempo do aluno aí é que gera os conflitos na gente em propor tarefas desafiantes, desafiadoras para eles, então, exige muito o tempo da gente, muita pesquisa, muita responsabilidade, muita reflexão, não é? (CUNHA, 2006, p. 45).

Então, a cada ano você consegue resolver determinados problemas que surgem, então, você vai adquirindo mais autoconfiança e aí a angústia vai se tornando menor, porque você está abrindo a mesma porta que você já abriu várias vezes (Cunha, 2006, p. 46).

Relataram também a satisfação e a felicidade que sentem ao perceber o aprendizado do aluno no processo de alfabetização. Outros fatos pontuados pelas professoras foram: o excesso de alunos em sala de aula dificultando a atenção à especificidade de cada um; as dificuldades de ensinar e a angústia, a frustração e a solidão que advêm desse processo.

[...] então é uma frustração, não é? Eu acho que o tempo foi mais do que suficiente e não consegui (CUNHA, p. 43, 2006)

[...] está sempre buscando situações para se equilibrar, e no momento que se equilibra aqui já surge um outro desequilíbrio ali, então é uma angústia muito grande, a gente lida muito com a angústia (CUNHA, 2006, p. 43).

Ao final dessa entrevista, as professoras relataram vivências pessoais em que o próprio tempo de aprendizagem não foi respeitado, estabelecendo uma relação entre o seu tempo de aprendizagem e o tempo de aprendizagem dos alunos.

[...] a gente não consegue aprender no tempo certo, é o mesmo que acontece com os nossos alunos e a gente passa a ter mais respeito por eles, não é? (CUNHA, 2006, p. 46).

Na devolutiva da compreensão feita pelo pesquisador da primeira entrevista, houve discordâncias no tocante à presença da angústia e da solidão mencionadas na entrevista anterior.

As entrevistadas questionaram a visão do entrevistador. Disseram que a angústia da qual falavam era positiva e que a frustração não era tão grande assim, uma vez que a aprendizagem depende principalmente da motivação do aluno. Todos os pontos foram questionados pelo pesquisador, que pontuou as falas em que a angústia, a solidão e a frustração se fizeram presentes e buscou compreender o que elas entendiam por motivação e qual sua origem. Ao final das discussões advindas da devolutiva uma professora finaliza dizendo:

É como escrever sobre você, quando você chega e fala: – faça uma descrição de você mesma! Você se conhece, você sabe que você cresceu assim, se desenvolveu assim, sabe tudo que você é capaz de fazer. Na hora de colocar no papel sobre você, aí fica aquela questão, nossa, e depois ler sobre si mesmo aí fica, será que sou assim mesmo (risos) (2006, p. 52).

Na terceira entrevista, o entrevistador retoma o que foi abordado no encontro anterior e busca saber como foi para elas a discussão sobre as compre-

ensões feitas. Elas dizem que ficaram preocupadas com a questão da angústia, frustração e solidão surgida na devolutiva e com o julgamento que o entrevistador faria disso.

O pesquisador coloca que a angústia pode fazer parte do processo de aprendizagem, tanto do professor (no modo como ensinar o aluno) quanto do aluno, assim como a frustração e a solidão. Isso não significa que ensinar seja em si algo angustiante, frustrante e solitário, apenas que esses sentimentos também são freqüentes. O pesquisador pontua que “[...] a partir dos questionamentos, posso falar uma coisa agora e daqui a dois minutos achar [...] que aquilo não expressa *toda a verdade*” (2006, p. 55).

A partir de então, as professoras voltaram a ficar à vontade na entrevista, sem a preocupação de que terão suas palavras absolutizadas de algum modo, percebendo as diversas facetas do que vivem em suas falas.

O entrevistador retoma então a questão da motivação. Novamente nesse encontro, a temática da motivação do aluno surge como algo que depende de cada um, encontrando no professor um facilitador.

Surge também a perspectiva de que cada aluno tem seu tempo e que, apesar de os professores compreenderem isso e buscarem modos diferentes de trabalho, não é responsabilidade do professor tal processo. Novamente, a atenção focaliza o aluno como fonte fundamental da aprendizagem ou não.

O entrevistador questiona diversas vezes esse olhar e retoma a importância da escola como principal responsável pela alfabetização dos alunos. Pede

para que as professoras relatem casos de sucesso, em que suas intervenções alteraram visivelmente o nível de aprendizagem do aluno.

Todas têm casos a relatar e em todas as narrações surge a dificuldade de ensinar determinado aluno, diante da qual as professoras, após vários momentos de observação, reflexão e tentativas, encontraram novas possibilidades de trabalho com o aluno.

O entrevistador pontua que isso demonstra que existe um tempo de compreensão do professor para que, após a leitura da situação, possa buscar saídas para o aluno. Tempo esse que é perpassado pela angústia, frustração e solidão mencionados nos encontros anteriores, mas também de uma inquietação diante daquele aluno, que é mobilizadora. Enfatiza que tais exemplos também demonstram a força da intervenção de que são capazes de fazer em contraposição à idéia do “aluno motivado”. Com essa questão finaliza-se esse encontro.

No quarto encontro, o entrevistador faz um resumo das compreensões resultantes nas entrevistas anteriores, enfatizando a questão da existência do tempo da escola, o tempo do aluno e o tempo do professor. Esse último exigindo do professor que também lide com o seu próprio tempo.

Nesse processo surge, por parte dos professores, diversas vezes, a necessidade de espaços de reflexão na escola com outros professores e demais profissionais, para que os ajudem nesse tempo de compreensão a respeito das dificuldades de ensino existentes com os alunos.

[...] o que dificulta é que eu vou voltar, eu vou repetir isso, é a gente não ter o tempo suficiente pra refletir sobre cada um... (2006, p. 62).

Após essas entrevistas, foram elaborados em conjunto com as professoras os pontos das reflexões que seriam devolvidos para a coordenação.

Outra pesquisa baseada na entrevista reflexiva foi a de Vianna (2006), que investigou o sentido das drogas para os jovens da comunidade. A pesquisa iniciou<sup>10</sup> com a construção conjunta de histórias hipotéticas a respeito da vida dos jovens, feita por uma classe de alunos, todos adolescentes. Por meio da análise das histórias realizadas e das perguntas feitas em um segundo encontro a seu respeito, Vianna constatou que:

O uso de drogas aparece como forma de avaliar sofrimentos e desprazer. A droga serve para lidar com as dificuldades da vida, do mundo “caído”, “inferior”, que compromete a realização de sonhos. O “mundo real” pode ser frustrante quando não contempla os desejos e planos e a droga surge, então, como possibilidade de fuga dessas frustrações. A solidão e a necessidade de pertencimento a um grupo também favorecem que os jovens usem drogas. Comumente aparece nas falas a possibilidade do uso de drogas como alternativa secundária diante de dificuldades enfrentadas. Em outras palavras, os jovens gostariam de não ficar solitários ou de não ter problemas, em vez de usar drogas, ficando a opção pela droga vinculada a não realização de desejos mais originais. [...] A curiosidade na promessa de experimentar um mundo diferente aparece muito discretamente (VIANNA, 2006, p. 54).

Outro dado que é recorrente na fala dos jovens é o vínculo entre as drogas e a criminalidade. Desse modo, o uso de drogas aparece frequentemente ligado com a morte ou a prisão.

---

<sup>10</sup> Após outras iniciativas com grupos depois do horário escolar que não se mostraram eficazes.

A proteção dos adultos também se mostra como uma questão importante: “Depende das famílias, agem com desprezo, nem ajuda. E outra, o ajuda a se tratar”. Ou, ainda, “a posição dos adultos é manter a maior distância dos filhos das drogas” (VIANNA, 2006, p. 56).

As amizades aparecem como um risco de envolvimento com drogas: “Eles acham que se eles não experimentarem, os amigos irão se afastar deles” (VIANNA, 2006, p. 56).

Na devolutiva desses e de outros dados constatou-se certo retraimento por parte dos jovens. As falas eram baseadas em clichês, o que levou a pesquisadora a propor que a discussão se desse em um grupo menor dali por diante.

No início da entrevista com o grupo menor foi estabelecido um acordo de sigilo sobre o que seria falado e enfatizada a importância de um ambiente de respeito durante os diálogos. Após essas observações, Vianna expôs que buscava aprofundar algumas questões expostas na devolutiva.

No trabalho com o grupo menor, existiu uma maior confiança do grupo e uma exposição maior dos jovens. Houve espaço para a explicitação da existência da curiosidade sobre o uso das drogas e do relato de experiências próximas. Nas falas sobre o fascínio que as drogas exerciam apareciam também os seus riscos.

Na entrevista seguinte, a entrevistadora busca compreender como eles vêem os diferentes tipos de drogas e constata:

No mundo desses jovens da periferia, as fronteiras entre [...] usuário e traficante, tráfico e crime de morte praticamente não existem, não há espaço para discriminações sutis, uma vez que a problemática das drogas é vivida em sua radicalidade. Assim, o 'mundo das drogas' reúne a carga maciça da ameaça (VIANA, 2006, p. 109).

Na última reunião do grupo foi feita a devolutiva das compreensões resultantes durante o percurso e, além disso, buscou-se questionar como havia sido para eles a participação na pesquisa. Os participantes se mostraram-se muito entusiasmados com o grupo e ao final da pesquisa mencionaram a importância do momento como um espaço para o diálogo com o outro:

Foi legal, as pessoas, porque são pessoas diferentes, porque sabe, eu não falo com ele, com ele...

É na sala, a gente não se fala...

A gente só faz grupinhos aqui e ali...

Aqui, pelo menos, você não vai ter medo de falar...

Na escola, na sala, você fala e todo mundo fica sabendo...

As pessoas vão debochar de você... (VIANNA, 2006, p. 88).

Vianna menciona que a situação de pesquisa:

[...] configurou-se como momentos férteis de diálogos, que confirmam a possibilidade de utilização de um procedimento de coleta dos dados que tem como característica a reflexão contínua e indica uma proposta de intervenção psicoeducativa com os participantes da pesquisa (2006, p. 109).

Fuser (2005) pesquisou o sentido das atividades realizadas pelas crianças nas aulas de artes de uma escola do bairro. O pesquisador fez várias observações em sala de aula, entrevistas semi-estruturadas com alunos que circulavam pela escola e com uma classe de alunos da sexta série, com a coordenadora pedagó-

gica, o diretor e o vice-diretor e, por fim, uma entrevista reflexiva com a professora das aulas de arte. Segundo Fuser:

Concluiu-se com a verificação de que os sentidos vividos pelos alunos nas suas atividades nas aulas de arte dizem respeito ao contexto escolar, às atitudes da professora e à criação artística como fenômeno que se configura no mundo social.

Revelaram-se sentidos 'antiarte', como o sentido burocrático de desenhar para obter notas, o sentido de desenhar para evitar repreensões, além de atividades dirigidas no sentido de agredir a professora. Mas predominaram, nas atividades das crianças, diferentes sentidos identificados com a arte, tais como a busca de uma criação artística expressiva e a intenção de mostrar a obra a outras pessoas. Desvelou-se também o sentido de obter a aprovação e o acolhimento por parte da professora e de familiares. E emergiram os sentidos de aulas de arte como atividade lúdica, como preparação para uma atividade profissional, como exercício da liberdade e da revolta e, também, da atividade artística como libertação e cura de limitações e sofrimentos existenciais (2005, p. 148).

A relação dos alunos com a professora de artes era bastante tensa. Os alunos reclamaram inúmeras vezes das críticas feitas aos seus trabalhos durante as aulas, da falta de liberdade que tinham para executar a tarefa, da vergonha que sentiam diante dos colegas e dos pais quando a professora ridicularizava o que haviam feito. O pesquisador observou algumas vezes os alunos, que passaram por essa situação, saírem da sala e rasgarem ou amassarem seus desenhos, jogando-os no lixo. Esses e outros pontos observados, tanto nas entrevistas com as crianças como nas observações feitas pelo pesquisador, foram levantados em uma entrevista reflexiva realizada com a professora. Segue a seguir a síntese da entrevista reflexiva feita por Fuser:

A professora Sônia<sup>11</sup> tem três anos de experiência como professora de Arte e está na EMEF desde o início do corrente ano (2004), para a qual solicitou remoção.

É especializada em Música, mas não pode dar aulas de Música porque, explica, o barulho iria atrapalhar as demais aulas. Encaminhou, junto às suas classes, atividades de Desenho Geométrico e informou que no período da pesquisa iria realizar atividades de artes plásticas. Declarou que não tem tempo de realizar atividades de atualização profissional, mas participou de alguns cursos de Arte Contemporânea na USP. Sua jornada semanal de trabalho como professora de Arte chega a cerca de cinquenta horas-aula, pois acumula o cargo na prefeitura de São Paulo com a mesma função na rede estadual de ensino. Por conta dessa excessiva carga horária, não tem tempo de preparar adequadamente suas aulas, mas precisa cumprir essa carga horária para completar sua renda pessoal. Entrou em detalhes de sua vida pessoal para justificar essa opção. Sofre problemas de saúde e uma vez apresentou-se para dar aulas após ter recebido, em um pronto-socorro, uma aplicação de soro, da qual mostrou a marca no braço ao pesquisador. Atribui seus problemas de saúde à extensa jornada de trabalho e pretende fazer terapia.

Apresentou à escola um projeto de atividades musicais para ser executado fora do horário normal de aulas, que não foi aprovado. Destaca que na escola não existe sala especial para aulas de Arte e que o professor fica “sem muitas possibilidades”.

Ela assumiu as aulas de Arte nas classes do Ensino Fundamental II (5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série) e algumas classes de EJA (Educação de Jovens e Adultos), no período noturno. Informada de que a pesquisa estava focada no ensino fundamental regular, aceitou participar, mas insistiu que o pesquisador visitasse também uma de suas aulas à noite, para os adultos e jovens, em que, informou, realiza uma atividade diferenciada, graças à maior maturidade dos alunos. Nessas aulas, os desenhos e trabalhos dos alunos são comentados pela professora, que os relaciona à personalidade e ao estado de espírito dos alunos.

Respondendo ao pesquisador, esclareceu que não pode trabalhar com guache ou outras tintas, já que as salas não têm pias. Informou que os alunos não podem utilizar giz de cera, pois acabam utilizando os mesmos para escrever nas carteiras e paredes, e que, em vista disso, as caixinhas de giz de cera

---

<sup>11</sup> Todos os nomes dos participantes das pesquisas mencionados nos relatos sintetizados foram alterados para preservar o sigilo.

enviadas pela Prefeitura são recolhidas no início do ano e ficam à disposição da administração da escola. Não organiza exposições dos trabalhos dos alunos.<sup>12</sup>

Informou que a direção da escola nunca negou nada para ela e que todo o material solicitado foi fornecido. Mas sentiu certa discriminação dos demais professores, que atribui ao fato de que é nova na escola. Percebeu essa discriminação ao não ser convidada para o planejamento de algumas festividades escolares.

Acontecem alguns conflitos com alunos que não trazem para as aulas o material de Arte. Algumas vezes, esses alunos são encaminhados à direção da escola.

Participou da organização das festividades escolares encaminhando junto a alguns alunos a confecção de objetos e enfeites. Para isso, convocou os alunos designados como mais habilidosos, que confeccionaram, sob sua orientação, figuras em cartolina, papel cartão e papel espelho. Desse modo, evitou o que considera um grande desperdício de material, que ocorreria se todos os alunos realizassem essas atividades. Alguns contribuíram, trazendo de casa as tradicionais bandeirinhas utilizadas para decoração das festas juninas.

Na entrevista devolutiva, a professora Sônia afirmou que não considera problema algum a vergonha que os alunos sentem quando seus desenhos são por ela designados como feios ou errados. Ela não comentou a maioria das observações apresentadas pelo pesquisador na entrevista devolutiva e respondeu apenas com um sorriso irônico quando informada que os alunos gostariam de receber notas melhores e comentários positivos sobre seus desenhos (2005, p. 90-91).

## **5.2 Plantão psicoeducativo**

Serão expostas a seguir três sínteses dos relatos de Plantões Psicoeducativos realizados por Melo (2004), Tinti (2006) e Sanches (2006).

---

<sup>12</sup> O pesquisador menciona na pesquisa inúmeras atividades feitas com as crianças com guache e giz realizadas em outras matérias como história e geografia, bem como várias exposições de trabalhos feitos em murais no colégio de outras disciplinas.

Sanches (2006), ao pesquisar as possibilidades do plantão psicoeducativo para jovens da comunidade, relata o atendimento a João, de 19 anos, que desde os quatorze anos está envolvido em assaltos e tráfico de drogas.

João conta, após relutar muito, que presenciou um assassinato pela primeira vez, cerca de um mês e meio atrás e desde então anda desconcertado. Conta que foi seu parente quem atirou, que este “é muito raivoso, qualquer coisinha que fazem com ele, ele quer matar. Falam que ele ficou assim depois que saiu da cadeia”<sup>13</sup> (2006, p. 17) João relata que foi ele quem alcançou a arma para o assassino e que depois arrumou o corpo.

Ao longo do início do atendimento pergunta várias vezes a plantonista: “eu tenho culpa?” (sic), ao mesmo tempo em que se justifica dizendo que não foi ele quem cometeu o ato, “Foi ele que atirou!”, referindo-se ao parente, ou “foi quem fez a besteira, eu só estava junto” (sic). Além da culpa, João tem medo de ser descoberto. Acredita que, porque estava escuro, a testemunha provavelmente não o tenha visto, mas continua perguntando: “Eu não fui culpado, né? O cara não tem como saber que era eu, né?”. Ao que a plantonista responde: “antes de dar qualquer resposta ou opinião” pede “calma e esclarecimentos” (2006, p. 16-17).

A plantonista pergunta se usa drogas. Ele responde que não, que só usou cocaína, mas agora não. Ao ser perguntado se usa crack, diz que os traficantes não permitem porque prejudica o trabalho.

---

<sup>13</sup> Sanches relatou na orientação que João ficou impactado com o olhar frio do primo no momento do crime. E que ele não queria ficar daquela forma.

Em seu relato a plantonista observa que João durante o atendimento: “Repete, sem que eu peça, detalhes da cena do crime, umas quatro vezes, e essa repetição não me parece uma tentativa de impressionar, mas de tirar o peso do segredo de algo que, finalmente, estava sendo dito” (2006, p. 18).

Durante o atendimento, a plantonista procura saber um pouco mais da vida de João. Segundo ela:

Ele conta que morou com a avó até 7 anos no interior e depois a avó o trouxe para morar com a mãe, que então revelou: ‘Meu filho, eu é que sou sua mãe. Eu tive que trabalhar e sua avó ficou cuidando de você’. Daí ele soube que a avó era avó e não mãe, mas conta que as duas eram muito carinhosas com ele. Até que, há uns oito anos, a avó teve uma doença, não se lembrava mais de ninguém e morreu, o que o deixou muito chateado. Questiono sobre o seu pai, e ele diz que não o conhece nem sabe quem é. Com cerca de 14 anos começou a andar com os “caras” errados e, por medo, sua mãe o levou para morar uns tempos com a tia, em uma cidade pequena. Lá, participou de um assalto e voltou fugido. Ele conta que, chegando aqui, envolveu-se com o pessoal do crime e agora não consegue sair (SANCHES, 2006, p. 17).

Nesse momento a plantonista pergunta-lhe se ele quer sair. Segundo Sanches:

Diz que sim. O sim parece tão sincero quanto desesperançado. Por que, para que quer sair?, pergunto. Ele diz que fica vendo, o tempo todo, o rosto do “cara” morto, “e depois, se tenho um filho, como vou falar pra ele não fazer as coisas erradas, se eu faço?”. Pergunto se ele tem algum sonho. Ele fala que quer ter uma casa, com família e filhos (SANCHES, 2006, p.17).

Outra razão mencionada para a saída do crime é o sofrimento que causa na mãe e o medo de sua morte:

Ele conta: “Minha mãe já falou que tem até vergonha de mim, que prefere morrer a ver um filho morto ou na cadeia. Falou que outro dia ela passou na

rua e falaram “olha a mãe do marginal!”. Esse eu tinha coragem de matar! Ela fala que quando meu avô morrer eu vou ver se ela também não vai se matar. Me dá uma raiva quando ela fala assim, que dá vontade de falar pra ela, que se ela quiser eu dou um revólver pra ela. As pessoas não se matam assim, né?” Esperou por uma resposta, então eu disse: “Existem pessoas que se matam sim, mas eu não posso falar da sua mãe, até porque eu nem conheço ela. Você tem medo de que ela morra?”. Ele respondeu: “Tenho”. Continuo: “É de que ela morra antes de poder ter tido orgulho de você um dia; você também tem medo?”. “Tenho”, respondeu. Pergunto: “Você acha que dá tempo para isso?”. Ele fala: “Ela diz pra mim que está perdendo o amor por mim, que vai me largar. Ela fala para mim que não é certo a gente pegar as coisas de quem trabalha para comprar. Você acha que ela pode parar de gostar de mim?”. Fico impressionada com a sinceridade, simplicidade e ingenuidade nas perguntas daquele menino-bandido. Então eu falo: “Poder? Pode. Você tem medo de perdê-la (que ela morra) e medo de perder o amor dela?”. Novamente, responde: “Tenho” (2006, p. 17-18).

Nesse momento, explica que anda insinuando um movimento de saída da criminalidade:

Eu vendi minha arma, é ruim ficar sem porque a gente fica mais fraco. Tô recusando os “movimento” (assaltos), mas os caras já estão no meu pé. Amanhã mesmo tem um negócio de oito mil, que não sei se vou. Eu já fui lá umas quatro vezes pra falar, mas não consigo. Aí o chefe pergunta o que foi e eu falo que fui buscar umas paradas (drogas para vender) e ele fala: pega logo! eu falo que depois volto”. Pergunto se ficava com medo e ele diz que sim. “De quê?”, indago. “Dos caras me apagarem, porque quando sai um, ele pode abrir pra polícia. Já apagaram uns quatro que quiseram sair, menos um que entrou pra igreja e era truta (amigo) do cara. [...] Pergunto como é quando nega sair com os caras, e ele diz que é bom e ruim. “Tem vezes que eu não quero ir e na hora “h” acabo indo”. Eu falo: “às vezes com drogas alguém quer parar de usar, mas é muito difícil, principalmente se a tentação fica por perto e que, passando por um tempo de abstinência, em que fica muito mal, tem dúvida se vale a pena, e que precisa de um tempo para poder saber se valeu a pena” (2006, p. 18).

A partir de agora será transcrito o relato do restante do atendimento. Essa decisão se deve ao fato de que uma síntese poderia vir a prejudicar a compreensão do caso.

Peço para que esqueça o que é certo e o que é errado e pense na sua vida, o que ele quer para ela. Pergunto se ele já foi ao enterro de um traficante ou bandido. Ele responde que não. E falo: “Normalmente não tem ninguém lá, quando muito, vai a mãe, e o que a gente ouve não é: “menos um coisa ruim, já foi tarde?”” Ele concorda. Continuo: “Eu, por exemplo, quero que tenha no meu enterro gente que diga “que bom que esta pessoa existiu”. Eu, Regina, quero ter sido importante para alguém (ou para algumas pessoas) na minha vida. Mas isso é o que eu quero para mim agora, você, realmente está na hora de decidir o que quer para sua vida, ela é só sua. Silêncio. Responde, parecendo decidido: Eu quero sair do crime!”

Constato, quieta: o ânimo mudou. Depois de uma pausa, digo: Bom, para isso, você tem alguns pontos a seu favor: o primeiro é não ser viciado, porque se tivesse de sustentar o vício seria muito mais difícil. O segundo é ainda ter sonhos: família, filhos (como você falou) e servir de exemplo para eles.

Você já gostou de alguém, para querer namorar? Não, ele responde. Continuo: Ainda tem isso para viver. O terceiro é o amor que você tem da sua mãe e o medo de perdê-lo. A esperança de um dia ver, nos olhos dela, o orgulho de você; e outro fator que te ajuda é esse mal-estar, esse desassossego diante da morte do rapaz, talvez isso seja um sinal de que não é para você, ou, quem sabe, com o tempo, você pode se tornar como seu parente, que mata tranqüilamente... Ele me interrompe: “Não, eu não quero isso!”

Então, quem sabe, por mais terrível que tenha sido esse assassinato e esse sofrimento que veio depois, eles possam ter vindo pra servir, para te acordar, para te obrigar a parar e ver o que você quer para você, porque o que foi não dá para mudar. Pelo que está me contando, você está com um grande mal-estar pela culpa do que já foi. Mas também me parece que é pela culpa do que ainda pode acontecer. Você me perguntou se é culpado pela morte do rapaz, por esse tormento que te persegue, por você ter dado a arma. Legalmente, acho que você pode responder por participação. No entanto, parece que tem duas coisas aí: uma é o crime que já aconteceu, e outra são os crimes que provavelmente acontecerão se você continuar no crime. Então, agora, me parece que o que te perturba é a culpa pelo que já foi, que não há mais o que fazer e a culpa das mortes que ainda possam vir a acontecer, mas com estas

você ainda pode fazer alguma coisa. E talvez este acontecimento, além de te fazer mal, possa te servir.

Pergunta-me: Mas, como eu faço? Eu pensei em ir lá e falar: “vou dar um tempo, “os policia” estão atrás de mim. Amanhã eu faço o trampo (trabalho), mas nem quero o dinheiro e aí eu paro”. Aqui eu falo, mas na hora eu não consigo, os caras não vão me deixar. E se você perguntasse, para o cara que saiu, o que ele acha? É uma boa. E se você saísse daqui do bairro, você acha que sua mãe toparia? Acha que eles iriam atrás de você?

Minha mãe ia na hora, só que daí a gente ia ter de pagar aluguel, que aqui a gente não paga e acho que eles não iam atrás de mim. Porque, saindo daqui, você também ficaria mais seguro quanto a possível vingança dos amigos do rapaz morto, ou da polícia. Quanto ao aluguel, não daria para alugar a casa onde vocês moram agora e com esse dinheiro pagar outra? É, mas eu moro aqui desde pequeno, tenho meus amigos. O pessoal do projeto, que “os mano” fica me tirando de eu estar participando.

Bom, João, pelo que a gente conversou me parece que, por enquanto, você tem três opções, pense com qual você vai ficar: (1) continuar no crime e deixar de ver orgulho por você no rosto da sua mãe. Correr o risco de ficar parecido com o seu parente, não podendo servir de exemplo para um filho que você possa vir a ter um dia e sentir que sua vida não valeu mais do que fazer mal a algumas pessoas e as outras coisas que conversamos; ou (2) sair do crime e largar o lugar onde você gosta de morar, com suas amizades e também com as ameaças que este lugar agora tem para você; ou (3) sair do crime e continuar aqui, correndo o risco de morrer pelo assassinato ou por ter saído do crime. Talvez valha a pena você pensar com você mesmo, seriamente e conversar com o cara que saiu do grupo, antes de tomar uma decisão. Depois disso, ele fala: “Amanhã vou falar para os caras que não vai dar pra eu ir no negócio!”.

Acabo perguntando se podíamos parar por ali e se na semana que vem ele poderia voltar. Ele diz que sim. O “clima” me parece muito, muito mais leve. Portão fechado. Através da grade ele pede para que uma moça (conhecida sua) chame alguém na creche para abri-lo. Enquanto esperamos, ele me pergunta se eu quero bolo e refrigerante. Agradeço, dizendo que não. Pergunto se eles dão bolo e refrigerante na creche, e ele diz que não, que compraria para mim. Depois, comenta: “é engraçado, tem coisas que estão sempre aqui e a gente nunca vê, olha que bonita essa árvore, nunca tinha reparado nela” (SANCHES, 2006, p. 19-21).

Na semana seguinte João volta ao plantão, dizendo que “resolveu as paradas” (sic). Conta que procurou a pessoa que saiu e esta intercedeu por ele junto ao traficante. Relata que após horas de discussão o traficante permitiu a saída de João.

Agente ficou um tempo em silêncio, eles discutiram um pouco, o chefe acusou o cara que saiu de estar fazendo a minha cabeça. Depois ele falou: “Firmeza, só que tem que ser homem de uma só palavra, depois já era”. Aí eu falei: “Firmeza, eu quero sair mesmo” (2006, p. 22).

Ele conta que a mãe pensa que pode ser algo momentâneo, mas que já faz planos para que, caso ele saia de fato, quando ele acabar a oitava série (ele está na sexta) ele possa trabalhar como vendedor com ela.

João diz que está mais leve e que está conseguindo dormir. Agradece à psicóloga, de vários modos, ao longo do plantão.

Nas semanas seguintes João não aparece, mas as educadoras do projeto comentam: “Eu falei com a mãe do J., podem ficar sossegadas, porque ela me disse, toda feliz, que tem boas notícias” (2006, p. 24).

Um ano depois, Sanches procura João para que este leia o relato que será publicado na dissertação. Ao longo desse encontro João diz que está trabalhando com o padrasto e que não tinha mais contato com as pessoas do tráfico. Disse que apenas os cumprimentava. Relatou que o parente que atirou no homem estava preso e que dois outros amigos mencionados no relato foram mortos.

A pesquisa de Tinti (2006), que investiga como surge a questão da morte no plantão psicoeducativo realizado por ele na comunidade, relata o caso de Sil-

via, uma mulher de 25 anos, que busca o plantão em virtude do sofrimento decorrente da morte do irmão, em um primeiro momento em sua filha de seis anos (que ela relata chorar constantemente e arrancar os cabelos) e dela própria. Relata que no episódio da morte do irmão chorou muito no primeiro mês e agora, três meses depois do que aconteceu, sua filha é quem está chorando. Diz-se preocupada com a situação da filha e que não sabe como ajudar.

Após essa introdução, relata que seu irmão morava com ela e sempre foi muito próximo dela e de sua filha. Morto na praça da comunidade, era envolvido com tráfico e seqüestro e, segundo ela, após o nascimento do filho decidiu mudar de vida. Apesar do alerta de todos sobre os riscos dessa decisão, dizia que não incomodaria ninguém e que por esse motivo não fariam mal a ele. Ela diz que o irmão “morreu com as mãos sujas de graxa”, buscando, com este fato, comprovar que ele estava constituindo-se em um “homem trabalhador”, enfim, que buscava ser mecânico, mudar de vida. Durante todo o relato ela chora muito.

Em meio a esse depoimento, Tinti intervém no sentido de dizer que compreende a dor que está passando e a dificuldade de, além de ter perdido o irmão, ter a responsabilidade de consolar a própria filha. Comenta que o desespero vivido por ela é compreensível, afinal ela tem que lidar com a perda do irmão e auxiliar a filha a fazer o mesmo.

Além do sofrimento pela perda, Silvia diz que tem medo de que os bandidos façam alguma coisa contra ela. Que vive atenta aos barulhos à noite em volta da casa, que não consegue dormir direito e que já pensou em ir falar com os bandidos para pedir que não fizessem nada a ela, porém essa idéia foi vetada pelo marido. Este a apóia muito, mas não consegue auxiliá-la na superação de sua

dor. Após algum tempo de atendimento, Silvia olha no relógio e diz que tem que ir buscar sua filha na escola. Tinti diz que ela pode voltar na próxima semana e faz encaminhamentos para ela e para a filha na clínica da PUC. Ela informa que já conhece a PUC, que é muito boa e que irá buscar o serviço indicado.

Após o relato do caso, Tinti faz algumas observações a respeito do caso em si e também da morte naquela comunidade. Tinti relata:

Pude perceber o enorme descaso que acontece no atendimento a essa população por parte do poder público. A própria prescrição médica, simples e amassada, que me foi apresentada por minha interlocutora, já é indício desse descaso. A morte de alguém em praça pública como um acontecimento cotidiano, seguido de um relato que em nenhum momento citou a presença de qualquer órgão de defesa pública, é, no mínimo, questionável. É totalmente possível que as pessoas não cheguem a perceber que existe polícia para a defesa de seus direitos (2006, p. 97).<sup>14</sup>

No entanto, apesar de a violência se fazer fortemente presente, tanto no caso de um assassinato, algo corriqueiro na comunidade, como no abandono do poder público, já considerado um fato irreversível, isso não significa que essa população calejada tenha se acostumado. Tinti lembra que:

---

<sup>14</sup> Esse relato lembrou-me o que observei em uma das vezes em que estive na creche na hora do almoço. É comum a creche oferecer almoço aos que trabalham na comunidade; assim, eu normalmente almoçava ali, quando passava o dia inteiro na cooperativa. Almoçavam no mesmo refeitório as crianças, as educadoras e os funcionários da creche e aqueles que de alguma forma estavam prestando algum tipo de serviço à comunidade. Nesse dia, chegaram policiais da polícia comunitária, que estavam com seu furgão estacionado na praça, se não me engano, prestando algum serviço referente à documentação para a comunidade. Os policiais chegaram e sentaram em uma mesa muito próxima à porta. Do outro lado da sala, veio A., o líder comunitário, recebê-los para o almoço. Enquanto A. atravessava o refeitório para chegar até os policiais, as crianças da creche, que estavam sentadas em suas mesinhas, agitadas, tentavam alertá-lo para a presença dos policiais, dizendo: “Polícia, A.! Eles matam a gente!”. E essa frase foi repetida diversas vezes por quase todas as crianças que estavam no refeitório, o que causou um grande constrangimento em A., que passava a mão na cabeça das crianças e ia respondendo baixinho: “Não mata, não”. Assim, a polícia aparece para a população não só como uma ausência, mas, quando presente, como uma grande ameaça.

Podemos ver que, apesar disso acontecer freqüentemente, as pessoas que moram por lá e vivem isso ainda são pessoas que sentem e sofrem. Ainda não perderam sua humanidade, como nos fazem pensar, e até gostariam, as autoridades. Minha indignação está no fato de que não há uma familiarização da morte nem um amortecimento do terror. As pessoas como Silvia estão isoladas e largadas ao desespero contínuo, condenadas a uma vida sem descanso (2006, p. 97).

A pesquisa de Melo (2004) sobre a constituição do plantão na comunidade relata o atendimento de Fabiana, que está com problemas com seu filho. Diz que, desde que este viu o pai ser preso, anda muito agressivo e voltou a defecar na calça.

Melo perguntou se a mãe havia conversado com os filhos sobre o que tinha acontecido. Ela respondeu que sim; ela falou para eles que mais cedo ou mais tarde isso iria acontecer e que o pai tinha feito algo errado pelo qual ele teria que pagar.

A pesquisadora continua perguntando se ele teve algum apoio da coordenação ou dos coleguinhas da escola. A mãe diz que não, que na escola as crianças fazem brincadeiras que o pai preso não poderá ir à festa do dia dos pais.

A plantonista diz que ele parece estar muito sozinho em seu sofrimento e sugere que a mãe se aproxime, conversando mais com ele. E que ela também precisava de apoio nesse momento. Foi proposto que ela voltasse na semana seguinte.

Fabiana volta na semana seguinte e traz o filho com ela, dizendo que tentou conversar com ele, mas não conseguiu, e pediu para que a plantonista falasse com ele.

Contou que o levou para visitar o pai e que ele tinha prometido ao pai um monte de coisas e não tinha cumprido. Fabiana mostrava-se muito brava e irritada. Disse que estava pior, pois agora fazia o “cocô” na calça e não a avisava (sic). Marcus estava o tempo todo de cabeça baixa (MELO, 2004, p. 85).

Após conversar um pouco a respeito do que havia acontecido com o pai e sobre a tristeza que Marcus deveria estar sentindo, das dificuldades que encontrava em lidar com essa situação realmente difícil, e que esperava poder ajudá-lo naquele momento, a plantonista começa a falar da sua dificuldade de controlar os esfíncteres.

Ele disse que não sabia por que fazia e, quando percebia, já havia feito. A pesquisadora retoma dizendo que sabe que ele não faz de propósito (o que ele repete para a mãe), mas, por já ter conseguido controlar, era importante que lembrasse como era. Ele descreveu que quando ia ao banheiro sentia uma dor de barriga. Melopede, então, que ele fique atento à dor de barriga.

Após esse momento, Marcus foi desenhar enquanto a plantonista falava a sós com a mãe:

Relembrei com ela situações em que, por medo, fazemos xixi na calça, ou por tanto rir, enfim, situações em que se perdia o controle de coisas que já sabíamos e tínhamos capacidade física para tal. Levantei com ela algumas hipóteses sobre o sentido disso estar acontecendo com o Marcos, que, talvez, ele estivesse muito assustado, com dificuldade para controlar sua agressividade, suas fezes, seus instintos. Que, talvez, por ter passado por uma experiência muito forte de descontrole, fosse difícil perceber que algumas coisas ele ainda poderia controlar (MELO, 2004, p. 87).

Depois de duas semanas Fabiana retorna com o filho Marcus, dizendo que ele tinha uma coisa para contar. Marcus diz que não fez mais cocô na calça. A

pesquisadora parabeniza-o e pergunta como havia sido. Após uma série de explicações e possibilidades, a plantonista afirma que foi ele quem conseguiu parar.

A mãe comentou que o plantão foi o responsável, que não entendia o porquê, mas tinha certeza disso, pois, desde quinta-feira, ele não havia mais feito cocô na calça. Completou: “ele não melhorou 100%, ainda briga muito com o irmão, mas está bem melhor”. Relatou, também, que ele insistira a semana inteira para que ela fosse ao plantão para me contar, e que ficava falando durante a semana: “hoje é terça, eu vou na quinta, né?” (MELO, 2004, p. 88).

A plantonista colocou-se à disposição caso quisessem volta. Fabiana e Marcus não retornaram mais.

### **5.3 Encontros Reflexivos**

As sínteses dos relatos dos Encontros Reflexivos apresentadas abaixo se referem às investigações de Walckoff (2004) e Szymanski (2004c, 2005). Tendo em vista o número de encontros realizados nas pesquisas que utilizaram esse procedimento no período mencionado, será necessário apresentá-los de modo diferente dos demais.

No primeiro caso, no relato sobre as intervenções ocorridas no estudo em uma cooperativa, será feito um breve histórico do caminho realizado pela cooperativa e acompanhado, por mim, a pesquisadora, e das compreensões resultantes ao longo desse processo.

No caso dos encontros com os pais e mães da creche, como os temas são selecionados sem que haja necessariamente continuidade direta entre si, e por serem encontros que ocorrem de dois em dois meses,<sup>15</sup> serão apresentados resumos dos encontros gerais realizados (os dos temas trabalhados, seus principais apontamentos e algumas compreensões).

Na pesquisa interventiva feita em uma cooperativa de costura (WALCKOFF, 2004), foi investigada a experiência de mulheres da comunidade nesta cooperativa e a implicação dessa participação no processo identitário. Ao longo de um ano foram realizados encontros semanais com as cooperadas, nos quais foram discutidos temas, em geral, escolhidos por elas sobre suas experiências na cooperativa.

Durante este estudo foi possível perceber que, juntamente com os problemas de mercado, de capacitação profissional, de falta de recursos, entre outros que envolvem as cooperativas e que são muito citados em outras pesquisas que abordam o tema do cooperativismo, havia, nesta cooperativa em particular, outra questão fundamental: essas mulheres constituíram sua identidade na subalternidade. Assim, apesar de não serem mais babás ou empregadas domésticas, constituíram-se como pessoas mais autônomas apareceu como o grande impasse vivido por elas com muito sofrimento.

Relatando brevemente a experiência vivida na cooperativa, a principal descoberta feita pelas participantes diz respeito à convivência com os outros. Descobriram nos encontros, ao questionarem as possibilidades de funcionamento de

---

<sup>15</sup> Exceto em época de férias da creche ou de aulas da PUC.

uma cooperativa, não só que “então, eu não preciso obedecer?” (sic), mas que, além disso, a cooperativa poderia ser um lugar que propiciaria algo novo, que seria o estabelecimento de relações horizontais, respeitadas no trabalho. Esta experiência foi vivida com grande vigor e entusiasmo.

Além disso, a descoberta de novas habilidades, do trabalho como algo bom e prazeroso também era tema recorrente nas falas das cooperadas. Era gratificante, segundo elas, “descobrir que eu posso fazer mais coisas do que lavar banheiros” (sic).

Outro aspecto importante mencionado por elas era a possibilidade encontrada na cooperativa como uma saída da solidão, o que se apresentava mais fortemente de dois modos: o primeiro referente à saída de serviços vinculados aos cuidados com a casa ou com crianças (em geral, mencionado como muito solitários) e a oportunidade de convivência diária com outras mulheres; o segundo diz respeito ao “virar importante” (sic), no sentido de que “aqui a gente é vista” (sic), que concerne mais especificamente à participação na vida pública. Como membros da cooperativa, eram chamadas para participar das reuniões da associação do bairro, da prefeitura, com outras cooperativas, com instituições de ensino como a PUC, a USP, entre outras.

A questão financeira também é determinante para a participação na cooperativa; surge como uma esperança de que a cooperativa responda às necessidades mais urgentes da vida, como alimentação, habitação e saúde.

No entanto, apesar de a cooperativa de fato ter se apresentado como um espaço importante para essas mulheres, era preciso viabilizá-la financeiramente.

O primeiro grande embate ocorreu quando perceberam que suas colegas estavam saindo da cooperativa e aceitando outros empregos (os mesmos que diziam trazer solidão, opressão e sofrimento) pela necessidade da sobrevivência.

Nesse momento a cooperativa ainda não era capaz de garantir o sustento, embora fosse prazeroso fazer parte dela. Portanto, era preciso viabilizar a cooperativa financeiramente e elas não tinham mais chefe para lhes dizer como fazer tal coisa, ou seja, tinham que chefiar a si mesmas. Deparam-se com a necessidade de sair da comunidade, fazer coisas que nunca tinham feito, como o planejamento da cooperativa, cursos sobre costura e sobre cooperativismo, criação e/ou execução de produtos, busca por trabalho para a cooperativa, entre outros.

Assim, embora tivessem todos os recursos financeiros para viabilizar as idas aos cursos de aprimoramento profissional, as buscas por serviços, a execução de serviços encomendados (mas que teriam de elaborar o produto) e tivessem também profissionais dispostos a prestar assessoria gratuitamente (como advogados, professoras de costura, contadores, estilistas, entre outros), era corriqueiro faltarem aos compromissos marcados, não irem aos cursos nos quais se inscreveram, não buscarem novos trabalhos, não elaborarem os produtos pedidos, entre outros. Ao mesmo tempo explicitavam o medo do fechamento da cooperativa por falta de rendimentos.

Nesse momento surgem os atravessadores de grandes oficinas de costuras que oferecem serviços com valores muito inferiores aos oferecidos para elas por outros clientes, mas que não exigiam “usar a cabeça” (sic). Os atravessadores traziam as peças já cortadas que precisavam apenas ser costuradas em lugares, formas, tempo e preço já determinados. Enfim, era o conforto do

lugar já conhecido. Elas encontraram um chefe, embora não personificado. O lucro obtido por meio desse tipo de trabalho era pouco e não possibilitava a sobrevivência.

Assim, ao longo de um ano de encontros ficava sempre explícito nas falas das cooperadas a importância da cooperativa, o temor que tinham de que ela acabasse e o sofrimento que viviam diante dessa possibilidade. Ao mesmo tempo em que havia também várias justificativas para os cuidados que deixaram de ter no sentido de preservá-la.

Foram constantes as reflexões que buscavam convocar para pensar sobre as escolhas que faziam e o que queriam. Diante da discrepância percebida na descrição do caminho que estavam fazendo, ora sofriam, ora se vitimizavam e algumas vezes tentavam realizar atos para outras direções, mas estes pareciam não ter força.

Nesse sentido, nos encontros havia sempre um convite para a ação: buscando o sentido da cooperativa e das ações a serem realizadas; montando em conjunto um plano de ação, comissões e suas funções ou levantando compromissos semanais importantes a serem cumpridos, entre outros. Entretanto, na grande maioria das vezes essas ações não saíam do território do planejamento.

Após mais de dois anos de funcionamento da cooperativa, custeado pela ONG italiana que financia alguns projetos no bairro, esta decidiu (após vários avisos) cortar os auxílios, e a cooperativa foi fechada.

Será apresentada a seguir a síntese dos encontros reflexivos realizados com pais e mães da creche nos anos de 2004 e 2005. Tais encontros acontecem desde 1993 e são estudados por Szymanski. Têm como objetivo investigar as práticas educativas das famílias daquela comunidade, bem como apresentar a possibilidade de desenvolver práticas educativas dialógicas<sup>16</sup> e estudar o processo de constituição identitária.

Atualmente, é feito um encontro reflexivo por mês ou um a cada dois meses,<sup>17</sup> nos quais são discutidos temas propostos pelos pais, a respeito da educação dos filhos.<sup>18</sup> Em 2004, foram separados os grupos de pais em grupos de mães e grupos de pais, pela necessidade percebida pelos pesquisadores de haver um espaço de escuta dirigido especificamente aos homens. Tal ato resultou num importante aumento do número de participantes do sexo masculino nos encontros. Desde então, são realizados encontros separados por sexo e, ao final de cada semestre, é feito também um encontro conjunto.

No ano de 2004, houve cinco encontros: um com as mães, dois com os pais e dois em conjunto com pais e mães. Foram esses os temas abordados nos encontros de 2004: a escuta, o papel do pai, o diálogo, os pais como protetores e a proteção contra o abuso sexual. Todos esses assuntos tiveram como pano de fundo a convocação para a discussão do abuso sexual, tema eleito por ser muito recorrente nos plantões psicoeducativos realizados pelo grupo Ecofam na comunidade.<sup>19</sup>

---

<sup>16</sup> Inspiradas em Freire (1975; 2001).

<sup>17</sup> O número de encontros depende da disponibilidade de dias da creche.

<sup>18</sup> Em alguns casos, os temas são propostos pelo grupo Ecofam, em decorrência de demandas importantes, percebidas ao longo do trabalho de campo na comunidade.

<sup>19</sup> Em todos os casos relatados nesse espaço, o silêncio era o que propiciava e mantinha tal conduta. Dessa forma, a escolha pela importância do diálogo, tema constante dos encontros, mas, nesse caso, como proteção, foi ainda mais enfatizada.

A respeito da escuta, os pais relataram a falta de um espaço para falarem e a necessidade que têm de ser ouvidos. Ao mesmo tempo, expuseram a dificuldade que têm de ouvir os filhos, em razão do cotidiano atarefado e/ou da história de vida pautada na falta de diálogo. Apesar disso, reconhecem a importância que a atenção e a escuta representam para os filhos. Sobre o papel do pai, o valor da presença e do cuidado dos pais homens na vida dos filhos e a falta que muitos participantes sentiram disso em suas histórias de vida foram pontos constantes na reunião dos homens. Nas discussões sobre o diálogo, houve a presença vigorosa da violência como alternativa mais eficaz que o diálogo, tanto no que diz respeito à educação dos filhos quanto no que concerne à repressão ao abuso sexual. A violência como forma de educar aparece principalmente na fala das mães. Já como forma de resolver o problema de abuso, matando o abusador, surge mais no relato dos homens. Em ambos os casos, a violência é vista como um modo de proteção mais eficiente que o diálogo. Também chamou a atenção o grande número de relatos de pais e mães que sofreram violência sexual na infância e adolescência.

Em 2005, foram realizados quatro encontros. Um com mulheres, dois com homens e um com ambos. O tema eleito pelas mulheres foi a agressividade.<sup>20</sup> Em princípio, o tema foi sugerido para falar da agressividade das crianças, mas ao longo do encontro as mães foram relatando a sua própria agressividade, a sua dificuldade em controlar a agressividade e a sua impulsividade. Ainda referente a esse encontro, a sobrecarga de trabalho e as dificuldades cotidianas, por exemplo, a falta de espaço físico nas moradias, também apareceram como estopins para a agressividade. Há um forte vínculo entre a presença constante da violência, tanto na vida das mães que participavam do encontro como na

---

<sup>20</sup> Este foi um tema eleito muitas vezes nos encontros dos anos anteriores.

utilização desta como base da educação que davam a seus filhos, quanto à verificação da dificuldade da utilização da linguagem como forma de expressão. No encontro dos homens, o tema escolhido foi muito próximo a esse. “Como educar sem bater?” foi a questão colocada por eles. Novamente há a dificuldade na utilização do diálogo na educação dos filhos. A falta de tempo e a percepção da educação dos filhos como um domínio da esposa dificultam ainda mais o diálogo. O diálogo aparece como algo que não faz parte do cotidiano. É como uma jóia que se usa em ocasiões especiais, em geral em situações de crise. O outro encontro feito com os homens abordou as ações em relação aos filhos nas quais os pais se sentiram felizes ao realizá-las. Nessa reunião, ficou explicitada a distância que os pais têm dos filhos e, ao mesmo tempo, a alegria que têm ao ficarem próximos. Novamente aparece o pai como protetor, mas um protetor que não possui intimidade com o seu protegido.

Apesar da importância dada ao diálogo no discurso dos participantes, em ambos os casos, pais e mães ainda vêem na violência uma forma de reprimir e manter o poder. O diálogo visto como falar, ouvir o que o outro tem a dizer, pensar como o outro uma determinada situação, é compreendido como algo pouco eficaz, desprovido de poder. No último encontro de 2005, foi utilizado um boneco grande, confeccionado pela cooperativa da comunidade, para discutir a violência na perspectiva da criança. O boneco tinha dimensões que faziam com que pais e mães parecessem crianças diante dele. O encontro foi bastante impactante nesse sentido. Surgiram muitas lembranças de violência na história dos pais, mas também muitos “pedidos” de colo e abraço ao “bonecão”, demonstrando que suas dimensões gigantescas poderiam possibilitar tanto a violência quanto o acolhimento e a proteção.

Durante os encontros, nos anos citados, percebeu-se que o diálogo é visto como algo distante. Não só no que diz respeito à educação dos filhos, mas também na vida cotidiana. A violência é, em muitas falas, uma saída próxima. São comuns relatos de como é difícil se controlar. Isso aparece em especial nas mulheres, que vinculam tal fato a uma carga excessiva e desumana de trabalho.

No entanto, para além da carga de trabalho excessiva, existem, na grande maioria das vezes, histórias de vida pautadas na violência como forma de educar e, portanto, como forma de posicionamento perante o mundo. Soma-se a isso a violência relatada pelos participantes no trabalho, nos meios de transportes, nas relações com a vizinhança, entre outros. Assim, de alguma forma, a violência está sempre próxima, presente. Nesse sentido, na descrição de todos os encontros, observa-se como a reunião é importante por ser um momento em que podem falar e ser ouvidos, assim como também é explicitada a falta que sentem de ser ouvidos. Não houve nenhum encontro em que este registro não tivesse sido feito.

Desse modo, a respeito dessa pesquisa, podemos verificar que os encontros são valorizados por muitos participantes como um espaço importante de escuta atenta e reflexão com o grupo. Também não são poucos os relatos de buscas por outras tentativas de educar, que não passem só pela violência, ainda que muitas das pessoas que participam do grupo estejam cercadas por ela. Apesar disso, segundo Szymanski:

Considerando-se o tempo que desenvolvemos trabalho naquela comunidade,<sup>21</sup> poucas famílias passaram a adotar práticas mais dialógicas, e, na creche as práticas, tanto de gestão como as pe-

---

<sup>21</sup> Há 14 anos.

dagógicas ainda são eivadas de autoritarismo. A pergunta que permanece refere-se à dificuldade de se estabelecer mudanças de segundo grau, como propõe Watslawski (1975), em situações que envolvem crenças arraigadas e apego à tradição e conseqüente falta de modelos de socialização. A mudança nas práticas socializadoras está intimamente ligada à questão da constituição identitária, pois sair de um paradigma autoritário para um dialógico exige profundas alterações no modo de ser com o outro, com o mundo e consigo mesmo (2007, p. 6).

Serão apresentadas a seguir as constelações encontradas a partir das leituras dos relatos de pesquisa aqui sintetizados, ao mesmo tempo em que será feita sua discussão.

## 6

### DISCUSSÃO

Ao longo das leituras dos relatos sintetizados acima, foram constituindo-se as seguintes constelações: “os sentidos do convite à reflexão”; “os limites da reflexão”; “a questão da condição”; “os contornos dados à intervenção pela pesquisa”; e “apontamentos para possibilidades de trabalho”.

Estas foram se delineando primeiramente dentro de cada uma das três práticas psicoeducativas e, após esse momento, também conjuntamente. Essa ordem será seguida em sua apresentação e discussão.

A primeira constelação que se apresentou durante as leituras foi “os sentidos do convite à reflexão”. Em um primeiro momento essa constelação aparece na entrevista reflexiva, trazida por meio das experiências de Cunha, Vianna e Fuser. Nesses estudos *a reflexão buscava a elucidação* de um tema específico, no caso a questão do tempo para as professoras da escola, das drogas para os jovens entrevistados e do sentido das aulas de arte para seus alunos. Esse caminho foi proposto pelos pesquisadores e aceito pelos participantes. Nesses estudos, seu fim último era a aclaração do tema, tanto por parte do pesquisador como dos entrevistados.

Já no plantão psicoeducativo e nos encontros reflexivos, o convite para *a reflexão se direcionava à compreensão da questão com vistas à ação*. A compreensão da questão do descontrole do filho (Melo), do sofrimento da filha (Tinti), das implicações da vida na criminalidade (Sanches), dos modos de habitar a coopera-

tiva (Walckoff) e de educar os filhos (Szymanski), tinha o sentido de compreensão com vistas à ação imediata (com o filho, com a filha, com o crime, na cooperativa, entre outros).

Outro dado que avigora esse sentido é que o convite à busca pela compreensão para a resolução dos problemas foi feito pelas pessoas que procuraram o plantão ou pelos grupos que participaram dos encontros reflexivos, o qual foi aceito pelos pesquisadores. Havia uma necessidade imediata de compreensão para o retorno à vida e à resolução das questões cotidianas, diferente da proposta nas pesquisas de Cunha, Vianna e Fuser, em que a preocupação com o tema veio, a princípio, do pesquisador e o tema foi explorado sem que houvesse nenhuma urgência para a ação imediata na realidade.

Antes de seguir adiante é importante demarcar algumas diferenças que podem contribuir para o exame dessa constelação. Hannah Arendt (2002), ao tratar a questão do pensamento (que aqui chamamos de reflexão), faz diferenciações entre: a intuição, a cognição, o pensamento filosófico ou contemplativo e a compreensão. Concentraremos-nos mais longamente nas duas últimas distinções.

Todos eles têm início com o Espanto. O espanto “é um *pathos*, algo sofrido e não produzido. [...]”. É a perplexidade que nos atinge diante de algo que até então era familiar, é um estranhamento das coisas que força o homem a voltar-se para ela (ARENDT, 2002, p. 109). A *intuição* seria essa indicação da existência de algo que nos espanta, mas que ainda não temos condições de traduzir.

A *cognição* busca produzir conhecimentos cada vez mais corretos acerca do que aparece, procurando desvendar o que está oculto e corrigir possíveis ilu-

sões dos sentidos. Segundo Arendt (2002), “em outras palavras, o intelecto (*vers-tand*) deseja apreender o que é dado aos sentidos”, produzindo um conhecimento cada vez mais apurado, “livre” de ilusões, para poder aplicá-lo da forma mais controlada possível (ARENDT, 2002, p. 43).

Assim, a cognição se utiliza da atividade do pensar para produzir conhecimento acerca das coisas do mundo, porém ela não é o pensamento. Existe assim uma “distinção entre o conhecimento que usa o pensamento como meio para um fim e o pensamento propriamente dito” (ARENDT, 2002, p. 50). Como lembra a autora ao analisar a diferenciação feita por Kant entre a razão e o intelecto:

[...] a capacidade especulativa do homem transcende necessariamente as faculdades cognitivas de seu intelecto: somente o que aparece e, no modo do parece-me, é dado à experiência, pode ser conhecido; mas os pensamentos *também* “são”, e algumas coisas-pensamento, a que Kant chama de “idéias”, embora nunca dadas à experiência e portanto incognoscíveis, tais como Deus, a liberdade e a mortalidade, são *para nós*, no sentido enfático de que a razão não pode se impedir de pensá-las e que elas são de grande interesse para os homens e para a vida do espírito (2002, p. 33).

Portanto, o pensamento não se reduz à atividade que busca produzir conhecimento, embora possa fazer parte dela. Para Arendt, ele é o “ato de descongelar” compreensões acerca do mundo (ARENDT, 2002, p. 131), colocando em questão conceitos, valores e doutrinas constituídos pelo senso comum. Tal ato não produz outras verdades gerais que, a partir de então, serão utilizadas ou aprimoradas, pelo contrário, o pensamento é destrutivo no sentido que devasta verdades, as põe em questão, sem que busque com isso estabelecer substitutos, perseguindo apenas o sentido (ARENDT, 2002, p. 69). Conforme a autora:

[...] isto implica que o pensamento tem sempre que começar de novo; é uma atividade que acompanha a vida e tem a ver com os

conceitos como justiça, felicidade e virtude, que nos são oferecidos pela própria linguagem, *expressando o significado de tudo que acontece* na vida e nos ocorre enquanto estamos vivos (ARENDT, 2002, p.134 – grifos nossos).

Nesse processo, o descongelamento pode abrir novas perspectivas de olhar o fenômeno eternamente. A exigência da interrupção do pensamento para as resoluções de urgência da vida cotidiana é feita, digamos, a contragosto do pensamento. Esse modo de pensar é chamado por Arendt de *pensamento contemplativo ou filosófico*.

O modo de pensar que encontramos por parte dos pesquisadores na *entrevista reflexiva*, embora não se caracterize como pensamento filosófico, compartilha com este último o direcionamento ao descongelamento. Podemos verificar esse aspecto na busca pelo esclarecimento da questão das drogas com os jovens, do tempo com as professoras ou do sentido das aulas de arte para os alunos. Nesse modo de procedimento não há outra preocupação a não ser o desvelamento do fenômeno e a busca de seus sentidos. Assim como a sua interrupção não se deve ao fato de que se chegou às verdades últimas dos fenômenos e não há mais nada a interrogar, mas por simples exigência da vida, como os prazos de entrega das investigações ou a disponibilidade dos participantes.

Já a *compreensão* busca pensar o mundo com vistas à voltar a ele, para poder habitá-lo novamente. Isso porque o convite à compreensão ocorre sempre quando o mundo, antes familiar, apresenta algo novo que rompe com a ordem anterior. A preocupação do pensamento tem aqui o sentido de reconciliação com o mundo. Segundo Arendt:

Se a essência de toda a ação, e em particular da ação política, é fazer um novo começo, então a compreensão transforma-se no outro lado da ação, sobretudo quando é essa forma de conhecimento, distinta de muitas outras, através da qual os homens que agem (e não os que se cometem com a contemplação de um processo histórico catastrófico ou salvífico) acabam por ser capazes de reconhecer aquilo que aconteceu de irredutível e de se reconciliar com o que existe de inevitável (2001b, p. 250).

Dessa forma, podemos verificar uma estreita relação entre ação e compreensão. O convite à compreensão é feito aos homens de ação em sua lida com o mundo. Retornando às práticas psicoeducativas, *podemos identificar essa reflexão que busca a compreensão, em especial nas pessoas que procuraram o plantão e os encontros reflexivos*. É possível constatar por meio das histórias contadas que foi uma questão *na* vida, que convocava as pessoas para a reflexão, buscando assim poder voltar a ela.

É fundamental dizer que essa separação tem, digamos, uma função didática. Ou seja, não significa que nas entrevistas reflexivas não tenha havido compreensão e que nos plantões e encontros reflexivos o pensamento de cunho filosófico ou até mesmo a cognição não tenham se apresentado. Apenas estamos demarcando para qual sentido, ou qual sentido, marcava mais fortemente essas práticas nos relatos.

Assim, podemos encontrar inúmeros “descongelamentos” proporcionados ao longo do processo pela busca da reflexão acerca de um fenômeno. Estes ocorreram a todo o momento, de ambos os lados, tanto do pesquisador como do pesquisado, oferecendo abertura de percepção em todas as práticas. Por exemplo, no caso das professoras que participaram das Entrevistas Reflexivas realizadas por Cunha:

É como escrever sobre você, quando você chega e fala “faça uma descrição de você mesma”, você se conhece, você sabe que você cresceu assim, se desenvolveu assim, sabe tudo o que você é capaz de fazer. Na hora de colocar no papel sobre você aí fica aquela questão, nossa, e depois ler sobre si mesmo aí fica, será que sou assim mesmo (risos) (p. 52, 2006).

Também nas demais práticas a abertura de possibilidades dadas pela reflexão é freqüente. Como no plantão psicoeducativo realizado por Melo em que houve o descongelamento da compreensão da culpa da criança por seu descontrole, nos sentidos do desconcerto de João, no caso de Sanches, ou, ainda, no caso dos encontros reflexivos realizados por Walckoff em que as cooperadas percebem, por exemplo, que “Então, eu não preciso obedecer, também posso decidir” (sic).

Ao se distanciarem do “jogo da vida”, os desvelamentos de demandas também foram uma constante nesse processo de reflexão. Eles aparecem, por exemplo, na necessidade de espaços para reflexão, nas falas das professoras de Cunha, na busca de ajuda para si mesma, no caso da mãe que perdeu o irmão, no atendimento de Tinti ou, ainda, na necessidade de escuta relatada pelos pais e mães nos encontros reflexivos.

Assim como os quereres também se explicitaram, como na afirmação de João “quero sair do tráfico” –, na vontade de Silvia de ajudar a filha, nas falas que expressavam a vontade de permanência na cooperativa exposta pelas cooperadas, entre outros.

Portanto, em todas as práticas psicoeducativas a reflexão cumpre o seu papel de abertura, mas esta se encaminha para lugares diferentes, *em algumas para o aclaramento de fenômenos, em outras para a reconciliação com o mundo com vistas a lidar com ele.*

Entretanto, as leituras das práticas demonstraram também que, em alguns momentos, a reflexão, apesar de possibilitar importantes aberturas, não foi suficiente para iniciar novos movimentos, para tirar os participantes da mesmice que eles traziam como a causadora de sofrimentos. Podemos citar como exemplo os pais que, apesar de se queixarem em todo encontro reflexivo da dificuldade na relação com os filhos e do sofrimento relativo a tais dificuldades, não conseguiam se posicionar diante deles de outro modo. Ou ainda no caso da cooperativa, em que o impasse vivido entre assumirem a cooperativa um modo mais autônomo ou permanecerem agindo do mesmo modo só foi transposto com o fechamento da organização.

Além disso, outra questão importante é que nas práticas em que ações no sentido da saída da mesmice se mostraram presentes – que foi na maioria dos casos analisados –, havia outras questões em jogo para além da reflexão. Tais percepções formaram a constelação da qual trataremos a seguir: “os limites da reflexão”.

Antes da explanação a respeito dessa constelação, abriremos um parêntese para as pontuações teóricas, buscando retomar as reflexões de Arendt sobre o pensamento como *uma das* atividades constituintes do homem.

Segundo a autora, a vida é dada ao homem a partir de determinadas condições. São elas: a terra, a vida biológica, a mundanidade, a pluralidade, a natalidade, a mortalidade e o próprio condicionamento (2001a, p. 15-16).

A terra refere-se ao habitat no qual o homem vem ao mundo. A vida biológica diz respeito à manutenção da vida, à ocupação com a sobrevivência. A

mundanidade refere-se à necessidade do homem em criar artefatos para poder habitar o mundo, tornando-o menos inóspito do que o mundo natural. A pluralidade diz respeito ao fato de que, como lembra Arendt, “não o Homem, mas os homens habitam o mundo” (2002, p. 17), remetendo à condição humana de singularidade/pluralidade. A natalidade evidencia não só o fato do nascimento biológico do homem, mas também o caráter iniciador do homem, no curso do mundo e/ou em sua própria biografia. A mortalidade está vinculada ao tempo, à permanência do homem no mundo, à história. E, por último, a condição de o homem nascer sob certas condições, ou seja, o próprio condicionamento (ARENDT, 2001a, p. 16).

O homem nasce nestas condições e a partir delas se constitui. É importante assinalar que o fato de o homem ser condicionado não possui nenhum traço determinista, apenas revela sua origem, o lugar de onde parte.

Ao longo do processo de constituição, as pessoas se relacionam com o que se apresenta a elas a partir de uma série de atividades. Hannah Arendt divide essas atividades humanas em *Vida Ativa* e *Vida Contemplativa ou Vida do Espírito*.

A Vida Ativa é constituída pelas atividades do Labor, do Trabalho e da Ação. Já a Vida do Espírito, ou Contemplativa, compreende as atividades do Pensar, do Querer e do Julgar (2001a, p. 15). Tendo isso em vista podemos começar a mencionar em que consistem as atividades da *Vida Ativa*: o Labor, o Trabalho e a Ação.

O *Labor* se encarrega da manutenção da *vida biológica*, da satisfação das necessidades vitais e, em última instância, da sobrevivência da espécie. Assim,

ele está vinculado à condição da vida biológica e, de alguma maneira, à natalidade e mortalidade. Natalidade e mortalidade em seu caráter biológico, tanto do indivíduo como da espécie. Uma das características mais marcantes do labor é que ele é incessante, visto que na medida em que o cuidado com o bem-estar físico se encerra, em seguida já há novas necessidades, de alimentação, higiene, abrigo, entre outros, evocando atenção (ARENDT, 2001a, p. 111).

O *Trabalho* é a atividade que cria artefatos para que o homem possa habitar a Terra, criando um mundo artificial duradouro, para que este não seja tão inóspito a ele quanto o é o ambiente natural. É essa atividade que cuida da condição humana de *mundanidade e da habitação na Terra*, e, por meio da criação desse mundo artificial e duradouro, também se vincula a questão da natalidade e mortalidade, emprestando “[...] permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano” (ARENDT, 2001a, p. 16).

A *Ação* está vinculada à questão da condição humana de *pluralidade*. Ao fato de o homem ser sempre entre homens. Como observa Arendt: “[...] o idioma romano [...] empregava como sinônimas as expressões ‘viver’ e ‘estar entre os homens’ (*inter homines esse*). Ou ‘morrer’ e ‘deixar de estar entre os *homens*’ (*inter homines esse desinere*)” (ARENDT, 2001a, p. 15).

Arendt lembra que a pluralidade se refere também ao fato de o homem ser igual a todos os homens e ao mesmo tempo distinto, singular. Assim, por meio de cada nascimento vem ao mundo um homem igual a todos os outros e ao mesmo tempo singular, único. Essa singularidade sempre traz ao mundo uma novidade e a possibilidade de inovação por meio da distinção.

Entretanto, essa distinção só se manifesta na presença de outros, é preciso que outros a percebam e a qualifiquem como tal. Lembrando que “Nada nem ninguém existe neste mundo cujo próprio ser não pressuponha um espectador. [...] Ser e Aparecer coincidem” (ARENDT, 2002, p. 17).

Essa explicitação da singularidade, demarcando a distinção, só poderá aparecer por meio da ação. É por meio de atos e palavras que os homens se apresentam ao mundo humano, e “[...] esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original” (ARENDT, 2001a, p. 190).

É importante chamar a atenção para o fato de que este não é qualquer ato, mas um ato compreendido como algo distinto do que se apresentava até então, capaz de iniciar um novo movimento.

Por essa razão, a ação é também a atividade humana vinculada à *natalidade*, mas a natalidade não em seu sentido biológico, mas com o fato de “o” homem em sua biografia e “os” homens, na história do mundo, possuir esse poder de dar início a um novo movimento, que rompe com a linearidade, com a mesmice.

Assim, a pessoa que inicia a ação, inicia pelo fato de, por meio de atos e palavras, expor sua singularidade diante de outros e, ao fazê-lo, distingue-se trazendo o inesperado. No entanto, esse inesperado compartilhado atinge não só quem o trouxe, mas os que foram testemunhas de sua aparição. Segundo Arendt, “Como a ação atua sobre seres que também são capazes de agir, a reação, além de ser uma resposta, é sempre uma nova ação com poder próprio de atingir e afetar os outros” (2001a, p. 203).

Deste modo, a ação tem caminhos imprevisíveis, pois ela surge sempre em meio a uma “teia de relações” e por ela é “acabada”. O produto da ação não tem um autor determinado, é, por isso, inesperado (e também irreversível, visto que o que se fez não se pode apagar). Como observa Arendt, “[...] as histórias, resultado da ação e do discurso, revelam um agente, mas esse agente não é autor nem produtor. Alguém a iniciou e dela é o sujeito, na dupla acepção da palavra, mas ninguém é seu autor” (2001a, p. 197).

Como se pode observar, a ação está vinculada à política no sentido de ter nela o seu fundamento. A esse respeito, Arendt assinala que essa é a única atividade que não pode ser feita na solidão. O labor e o trabalho são atividades que podem ser realizadas no isolamento, já a ação necessita ser feita entre os homens.

Ao contrário da Vida Ativa, a *Vida Contemplativa ou Vida do Espírito*, não tem na lida direta com o mundo seu campo de atuação. É justamente a retirada do mundo, o alheamento, uma das características principais das atividades que compõem a Vida do Espírito: o Pensar, o Querer e o Julgar (ARENDT, 2002, p. 63).

Esse alheamento das coisas do mundo, característica própria da atividade do espírito, não acontece da mesma forma em todas as atividades. Esse é um dado importante, que merece ser mais bem detalhado.

Na experiência do pensamento, como foi mencionado, podemos especular sobre uma infinidade de possibilidades, ampliar compreensões, rever posicionamentos. Para isso o pensamento trabalha com coisas-pensamento, trazendo para o presente objetos ausentes por meio da imaginação. Segundo Arendt, a imaginação:

[...] nos torna capazes de vermos as coisas segundo a sua perspectiva própria, de sermos suficientemente fortes para pormos aquilo que está demasiado perto a certa distância, de maneira a podermos vê-lo sem distorções nem preconceitos, de sermos generosos quanto baste para transpormos os abismos da separação até podermos ver e compreender as coisas que se encontram demasiado longe de nós como se fossem caso nosso (2001b, p. 252).

Assim, em uma “lacuna entre o passado e o futuro” (ARENDT, 2002, p. 158) o pensamento pode, com certo conforto, refletir sobre o que passou e levantar especulações acerca do futuro, por meio da imaginação.

Não há no momento de realização do pensamento exigências de uma volta imediata para a realidade. No caso do pensamento filosófico isso fica explícito. Entretanto, ainda que tenha sido uma urgência em voltar à vida que impulsionou o ato de pensar, como no caso da compreensão, quando está em atividade a compreensão é *quietude*, no sentido de contemplação.

Outro dado importante acerca do pensamento é que, quer seja como pensamento filosófico ou como compreensão, a reflexão não lida com a resistência apresentada pela realidade, pois as coisas-pensamento não possuem a textura da qual a realidade é constituída.

Já a *Vontade*, apesar de ser uma atividade do espírito, tendo como princípio para que ocorra o abandono da realidade, anseia em se realizar, em voltar para a realidade e se expressar por meio da ação.

Essa diferença de disposição entre Pensamento e Vontade aparece de vários modos. Um deles diz respeito ao fenômeno de duplicação que ocorre durante

a realização de todas as atividades do espírito, explicitado por Arendt da seguinte forma:

Chamamos de consciência (literalmente, “conhecer comigo mesmo”) o fato curioso de que, em certo sentido, eu também sou para mim mesmo, embora quase não apareça para mim [...] eu não sou apenas para os outros, mas também para mim mesmo; e nesse último caso, claramente eu não sou apenas um. Uma diferença se instala na minha Unicidade (2002, p. 137).

Deste modo, a autora demarca que, apesar do alheamento do mundo e do distanciamento dos outros, a pluralidade se mantém nas atividades do espírito, sendo o homem *essencialmente no plural* (2002, p. 139). Ou seja, mesmo quando não está entre homens, mesmo quando está a sós consigo mesmo, há um outro (si mesmo) presente.

No caso específico do pensamento, Arendt compara a dualidade do eu comigo mesmo com o diálogo com um amigo, e podemos dizer que, como todo diálogo com um amigo, este pode ser estendido por longos períodos.

Tratando-se da Vontade, ocorre o contrário, há um embate entre o dois-em-um, pois, sempre quando se apresenta um querer, automaticamente se apresenta também o seu oposto, o não-querer. Esse conflito só será resolvido na ação. “Em outras palavras, a Vontade é redimida, cessando de querer e começando a agir, e a interrupção não pode se originar de um ato de querer-não-querer, pois isso já seria uma nova volição” (2002, p. 261).

Além disso, imediatamente a um querer se apresentam também o medo e a esperança de que esse querer se realize ou não, trazidos à tona não só pelo

quero e não quero, como também pelo quero e posso/não posso. Novamente aqui a vontade aparece como conflito e não como diálogo e quietude, como no caso do pensamento. Como lembra Arendt, a vontade:

[...] anseia por seu próprio fim, o momento em que o querer algo terá se transformado em fazê-lo. Em outras palavras, o humor habitual do ego volutivo é a impaciência, a inquietude e a preocupação (Sorge), não somente porque a alma reage ao futuro com esperança e medo, mas também porque o projeto da vontade pressupõe um “eu-posso” que não está absolutamente garantido. A inquietação da vontade só pode ser apaziguada com um “eu-quero-e-faço” (2002, p. 214).

Como projeção para o futuro, o querer se apresenta como o “querer o próprio eu”. Arendt retoma Heidegger para expressar essa idéia. Segundo a autora: “A auto-observação e o auto-exame nunca trazem à luz o eu ou mostram como nós mesmos somos. Mas, ao querer e também ao não-querer, fazemos exatamente isso; aparecemos em uma luz que é em si iluminada por um ato de vontade” (2001a, p. 318).

É justamente no fato de ser uma atividade projetada para o futuro que reside o caráter inovador e poderoso da vontade. É nele que a vontade estabelece seu vínculo estreito com a liberdade e com sua explicitação por meio da ação.

É por meio do lançar-se para um futuro incerto e querer realizar um eu, independentemente das configurações anteriores o que faz da “vontade a fonte da ação”. É por meio da vontade que se abre a possibilidade da iniciação de algo novo.

Isso porque é próprio do pensamento partir sempre do que passou, “pensar é sempre re-pensar”, não conseguindo assim descolar-se da realidade para propor algo novo, que seja capaz de ser “indiferente” ao passado e à realidade, para que, “indiferente” às possibilidades restritivas anteriores, se lance para o futuro.

Segundo a autora, a atividade capaz de tal atrevimento diante da história e do presente é a Vontade. “A vontade, ao que parece, tem uma liberdade infinitamente maior do que o pensamento, que mesmo em sua forma mais livre, mais especulativa, não pode escapar ao princípio da não contradição” (ARENDT, 2002, p. 190). Absolutamente dirigida para o futuro, a Vontade direciona para ele suas ambições, desvencilhando-o desse modo de suas determinações.

Assim, o querer está associado à identidade, ao eu que quer se realizar no futuro, independentemente da história. Esse poder, porém, de abertura da vontade só aparece diante de uma crença em poder se realizar. Ou seja, o eu que quer também aparece como aquele que pode ou não realizar esse querer. Retomando a citação feita anteriormente, foi mencionado que “o projeto da vontade pressupõe um ‘eu-posso’” (ARENDT, 2002, p. 214). Ou seja: “[...] o fato da vontade ser livre e de não ser determinada ou limitada por qualquer objeto dado, exterior ou interiormente, não significa que o homem como homem goze de liberdade ilimitada” (2002, p. 291).

Arendt lembra que “[...] Somente quando o quero e o posso coincidem a liberdade se consoma” (2000, p. 208). Assim, a questão do poder é fundamental para que a vontade se dirija para a ação. Isso porque “O poder da vontade reside em sua decisão soberana de interessar-se somente pelas coisas que estão em

poder do homem; [...] Logo, a primeira decisão da vontade é não querer o que não pode obter” (ARENDT, 2002, p. 244).

Nesse sentido, tendo em vista que a vontade é compreendida por Arendt como “a fonte da ação” (p. 260, 2002) e que o querer se realizar implica a confiança desse poder, a falta de ação pode estar vinculada à falta de poder, segundo a leitura de Arendt de Santo Agostinho. (2002, p. 251). A Vontade está, portanto, inteiramente vinculada à questão da liberdade e esta vinculada à questão do poder.

Assim como a vontade, o *Juízo*, a “habilidade de distinguir o certo do errado, o belo do feio”, também se apresenta como uma atividade do espírito que, apesar da retirada do mundo, tem pressa de voltar a ele. Segundo Arendt:

A faculdade de julgar particulares (tal como foi revelada em Kant), a habilidade de dizer “isso é errado”, “isto é belo”, e por aí afora, não é igual à faculdade de pensar. O pensamento lida com coisas invisíveis, com representações de coisas que estão ausentes.

Já o Juízo: “[...] sempre se ocupa com particulares e coisas que estão ao alcance das mãos. [...] E isso, nos raros momentos em que as cartas estão postas sobre a mesa, pode sem dúvida prevenir catástrofes, ao menos para o eu” (ARENDT, 2002, p. 145).

Como a compreensão, o Juízo também se retira para assistir ao jogo da vida, mas, nesse caso, com o intuito de se afastar para julgá-la, ocupado com a questão da ética e, portanto, com a política.

Assim, após essas observações, podemos dizer que, ao olhar para a atividade do espírito, temos diante de nós três atividades autônomas. Segundo a autora, é fato que é o pensamento quem desensorializa os objetos, constituindo as coisas-pensamento, trazendo-as por meio da imaginação. Estas serão utilizadas tanto pelo pensamento, como pela vontade e pelo juízo.

Desse modo, o pensamento prepara o objeto para as demais atividades do espírito, mas estas não são modos diferentes de o pensamento se apresentar ou governadas por ele. Além disso, podemos constatar que das três atividades, *aquela que se distancia mais radicalmente do jogo da vida é justamente o pensamento*. Recorrendo a Arendt novamente:

Estive falando sobre as características especiais do pensamento que podem ser atribuídas ao radicalismo de sua retirada do mundo. Em contrapartida, nem a vontade, nem o juízo, embora dependentes da reflexão preliminar que o pensamento faz sobre os objetos, ficam presos a essa reflexão; seus objetos são particulares [...], têm seu lar estabelecido no mundo das aparências, do qual o espírito volitivo ou judicante se retira apenas temporariamente e com a intenção de uma volta posterior (2002, p. 71).

No entanto, ao longo da história dificilmente houve a compreensão da autonomia dessas atividades do espírito. De modo geral, elas foram pensadas como derivadas do pensamento. Além disso, o pensamento era visto como hierarquicamente superior às demais atividades do espírito, tendo estas sob seu comando. Além disso, o pensamento comandaria não só a Vida Contemplativa, mas também a Vida Ativa. Tal fato se pauta na crença de que a Vida Ativa seria hierarquicamente inferior a Vida Contemplativa (ARENDT, 2001, p. 24).

O esboço das reflexões de Arendt a respeito das atividades humanas desvela a importância destas para a vida humana, não reconhecendo assim uma es-

cala hierárquica entre elas. No que se refere ao pensar, a autora lembra que isso não significa

[...] contestar ou até mesmo discutir o conceito tradicional de verdade como revelação e, portanto, como algo essencialmente dado ao homem, ou que prefira a asserção pragmática da era moderna de que o homem só pode conhecer o que ele mesmo faz. [...] o uso que dou à expressão *vita activa* pressupõe que a preocupação subjacente a todas as atividades não é a mesma preocupação da vida contemplativa, como não lhe é superior nem inferior (2001, p. 26).

Retomaremos agora a segunda constelação da qual tratávamos antes desse parêntese para pontuações teóricas, “os limites da reflexão”. Para apresentá-la, recorreremos em especial a três relatos que inspiraram a constituição dessa constelação: o caso de João, de Sanches e o caso das mulheres da cooperativa de Walckoff, minha pesquisa de mestrado, e o caso de Marcus e de Melo.

Há diferenças importantes entre o processo pelo qual passou a cooperativa com o do atendimento a João feito por Sanches. Podemos começar a pensá-las pelo que parece ser à primeira vista mais evidente: o impacto do ato do assassinato em João.

O assassinato foi uma ação, no sentido de ser um ato que, ao ser presenciado, iniciou algo novo na vida de João. A partir daquela ação, João não conseguia mais voltar ao mundo da mesma forma. Durante um mês e meio, enquanto guardou segredo sobre o ocorrido, João conta que não conseguia dormir, que via o rosto do homem morto a todo momento. O assassinato mudou algo na vida de João.

Podemos verificar também que imediatamente a experiência do assassinato vem a questão “Eu sou culpado?”, e uma tentativa, ao que parece inútil, de tentar se eximir dela. “Foi ele que atirou”. O Juízo se instala e permeia todo o caso de João.

Assim, João foi ao plantão afetado pelo assassinato, buscando julgar o que fez, ou livrar-se da culpa para qual apontava seu julgamento. Parece que se perguntava se seria ele irremediavelmente assassino ou alguém mau, se havia algum modo de se desculpar dessa situação.

É a princípio com essa tentativa de se desculpar que Sanches trabalha. Em um primeiro momento buscando compreender a situação e quem é João, para além de alguém que fez parte de um assassinato.

Esta interrogação levou a um João que era aquele que participou de um assassinato, e que também era aquele que sonhava em ter uma casa e uma família, que queria ser um bom exemplo para os filhos, que tinha medo da morte da mãe e da perda do amor desta (podemos sugerir que era aquele que amava a mãe), que não queria ser frio como o cunhado nem queria ser aquele que traz a morte para o mundo.

Ao longo do diálogo com João, Sanches compreende e traduz a repercussão, o sentido do ato do assassinato na vida de João:

[...] quem sabe, por mais terrível que tenha sido esse assassinato e esse sofrimento que veio depois, eles possam ter vindo pra servir, para te acordar, para te obrigar a parar e ver o que você quer para você, porque o que foi não dá para mudar. Pelo que está me contando, você está com um grande mal-

estar pela culpa do que já foi. Mas também me parece que é pela culpa do que ainda pode acontecer. Você me perguntou se é culpado pela morte do rapaz, por esse tormento que te persegue, por você ter dado a arma. Legalmente, acho que você pode responder por participação. *No entanto, parece que tem duas coisas aí: uma é o crime que já aconteceu, e outra são os crimes que provavelmente acontecerão se você continuar no crime. Então, agora, me parece que o que te perturba é a culpa pelo que já foi, que não há mais o que fazer e a culpa das mortes que ainda possam vir a acontecer, mas com estas você ainda pode fazer alguma coisa.* E talvez este acontecimento, além de te fazer mal, possa te servir (grifos nossos).

A decisão já tomada anteriormente de “Eu quero sair!” se torna mais próxima quando testemunhada por Sanches. De alguma maneira, Sanches valida a possibilidade de saída do tráfico de João. A plantonista passa, então, a levantar estratégias possíveis para concretizar essa decisão. Ela diz:

Bom, João, pelo que a gente conversou me parece que, por enquanto, você tem três opções, pense com qual você vai ficar: (1) continuar no crime e deixar de ver orgulho por você no rosto da sua mãe. Correr o risco de ficar parecido com o seu parente, não podendo servir de exemplo para um filho que você possa vir a ter um dia e sentir que sua vida não valeu mais do que fazer mal a algumas pessoas e as outras coisas que conversamos; ou (2) sair do crime e largar o lugar onde você gosta de morar, com suas amizades e também com as ameaças que este lugar agora tem para você; ou (3) sair do crime e continuar aqui, correndo o risco de morrer pelo assassinato ou por ter saído do crime. Talvez valha a pena você pensar com você mesmo seriamente e conversar com o cara que saiu do grupo, antes de tomar uma decisão. Depois disso, ele fala: “Amanhã vou falar para os caras que não vai dar pra eu ir no negócio”.

A última opção é a buscada por João, ele vai até a pessoa que conseguiu deixar o tráfico e junto com ela negocia sua saída com o traficante. Este concorda com que João saia, com a condição de que não volte mais.

A saída de João do tráfico repercute na mãe, que, mesmo ainda desconfiada, já se permite acreditar em um futuro diferente com o filho. Ele terminaria os estudos e trabalharia com ela como vendedor. A última informação que havia dela, segundo a educadora, era de que ela tinha “boas notícias do filho”. O padrasto, também se envolve de certo modo no redirecionamento de João, levando-o para trabalhar com ele.

Assim, a ação feita por João é acolhida pela pessoa que negocia com o traficante, pelo próprio traficante, pela mãe, pelo padrasto e, podemos dizer, pela plantonista. Todos esses personagens constituem o reinício de João.

Esse caso demanda uma atenção especial nessa investigação, porque nele podemos ver de forma explícita, quase didática, quantas questões compõem a ação. Ficando evidente que a reflexão é apenas uma delas, extremamente importante, sem dúvida, mas ainda assim é *uma* das peças que estão em jogo.

Há em um primeiro momento um ato, o assassinato, que precisou ser compreendido para poder ouvir e iluminar os sentidos do desassossego causado por ele na vida de João. Foi só após esse momento em direção a sua compreensão que o ato do tiro pode se tornar ação (um movimento que inicia algo novo). Antes da compreensão do ato, João estava atormentado pela morte do homem, mas ainda se mantinha no mesmo lugar. Lembrando que, segundo Arendt, a ação é feita de um ato e um discurso que a traduz. Sem sua tradução é apenas um ato entre outros.

Durante todo o processo o júízo também estava presente nos questionamentos que buscavam decidir se ele era culpado, se estava preso nesse ato. Essa

era uma questão crucial para João. Sanches ajuda a liberá-lo, ao lembrá-lo que “me parece que o que te perturba é a culpa pelo que já foi, que não há mais o que fazer e a culpa das mortes que ainda possam vir a acontecer, mas com estas você ainda pode fazer alguma coisa”.

Nesse momento o poder de instauração de um novo modo de se constituir também é demarcado. Assim, não é possível querer alterar o passado, mas é possível querer alterar o futuro. João tem o poder do reiniciar e essa possibilidade é validada ao longo de todo o processo por diversas pessoas.

A questão da pluralidade permeia todo o caso. Podemos exemplificar tal presença no querer de João. O querer sair do tráfico não é de modo algum um querer que advém de um retorno a um si-mesmo próprio, liberado do “Eles”, da “*A pluralidade Humana*” (2002, p. 337). Pelo contrário, ele emerge em meio a outros (mãe, Sanches, padrasto), diferentes dos outros anteriores (cunhado e traficante) e neles se apóia para poder concretizá-lo.

Além disso, a saída do tráfico foi uma ação feita em meio a outras. Podemos verificar no atendimento de Sanches que, ao cogitar os vários modos de viabilizar a ação, a plantonista recorre a maneiras de acordar com os outros a decisão tomada por João.

Tal cuidado aponta para a ação (como renascimento) pautada na pluralidade e não em um ato de apropriação do eu, de busca pela autenticidade feita por meio dos caminhos da reflexão, de um certo desvencilhamento do “Eles”, compreendido como pluralidade. É seu inverso, é na pluralidade, no mundo, que João renasce.

Assim, a pluralidade aparece como peça-chave na possibilidade de iniciação, de renascimento. A liberdade, a capacidade humana de romper com a linearidade do tempo, de trazer o inesperado, o improvável, só se manifesta entre os homens. Apesar de, segundo Arendt, a tradição filosófica sustentar:

[...] quase unanimemente que a liberdade começa onde os homens deixaram o âmbito da vida política, habituado pela maioria, e que ela não é experimentada em associação com outras pessoas, mas sim no relacionamento com o próprio eu (2000, p. 204).

Sobre este aspecto a autora lembra que “os homens são livres – diferentemente de possuírem o dom da liberdade – enquanto agem, nem antes, nem depois; pois ser livre e agir são a mesma coisa” (2002, p. 199).

Assim, a liberdade advinda do querer sair do tráfico e explicitada por meio da ação da saída do tráfico, rompe com a linearidade da vida de João. O assassinato e a saída do tráfico trazem a novidade para a sua biografia. Esse rompimento realizado aparece aqui como sempre político, e por essa razão sempre limitado e possibilitado por outros (2002, p. 36). Neste sentido, a ação, diferente radicalmente do pensamento, não pode ser seu fruto, pois é feita em meio e pelas resistências presentes na vida.

Ao contrário do caso de João, na cooperativa não há um ato iniciador, como o assassinato, mas sim a oferta da possibilidade de uma nova condição de trabalho e por meio dele, de um outro modo de se posicionar diante de algumas experiências no mundo. Vejamos que peças estavam presentes no jogo nesse caso.

A participação na cooperativa não teve a força de uma ação, não desalojou as mulheres e “exigiu” delas algo novo, nem mesmo teve a força do condicionamento, que precisaria de algum tempo para se estabelecer. Ela era apenas um convite para outra possibilidade de experimentar.

Retomando a síntese anteriormente apresentada, esta revelava que, ao longo da experiência na cooperativa, as mulheres experimentaram lugares que ainda não haviam habitado. Podemos citar, por exemplo, o estabelecimento de relações horizontais e respeitadas no trabalho, a descoberta de novas habilidades, a descoberta do trabalho como algo bom e prazeroso, a descoberta de que, segundo elas, “eu posso fazer mais coisas do que lavar banheiros” (*sic*). A cooperativa aparece também como uma saída da solidão, tanto na oportunidade de convivência diária com outras mulheres quanto no fato de “virar importante” (*sic*), no sentido de que “aqui a gente é vista” (*sic*), que diz respeito mais especificamente à participação na vida pública e, por fim, surge como uma esperança de que a organização responda economicamente às necessidades mais urgentes da vida, como alimentação, habitação e saúde.

Diante de tais experiências, as cooperadas tinham muito prazer em estar na cooperativa. Entretanto, a permanência nela implicava se responsabilizarem pela sobrevivência da organização.

Temos por enquanto os seguintes apontamentos: a cooperativa era um lugar de revelações para essas mulheres, essas revelações eram profundamente quistas e vividas por elas com entusiasmo. No entanto, para aparecerem para si e para os outros desse modo era preciso que se posicionassem de outras maneiras. E foi esse o problema central apresentado nesse caso.

A reflexão feita nos encontros explicitava essa questão: elas compreendiam o que estava em jogo enquanto estavam fora da vida. Essa compreensão, porém, não repercutia na lida com a vida como ação, pois as cooperadas voltavam a ela da mesma forma. A reflexão se mostrava insuficiente para que conseguissem se mover em direção ao que expressavam querer. Mesmo a reflexão que, apelando para a cognição, buscava estratégias de ações detalhadas (na maior parte dos tempos semanais) para viabilizar a cooperativa, se mostrava sem poderes.

Retomando a questão da vontade e a pergunta de Agostinho, recuperada por Arendt: “De onde vem tal monstruosidade? E por que motivo? O espírito ordena ao corpo e este imediatamente obedece; o espírito dá uma ordem a si mesmo, ele resiste?” (AGOSTINHO apud ARENDT, 2002, p. 255).

Como vimos, o espírito em atividade não é somente pensamento, mas também vontade e juízo. A vontade também não é só vontade que afirma, mas também sua negação, quero e não-quero. Como foi mencionado anteriormente, diante dessa dualidade da vontade, a reflexão pode apenas paralisar momentaneamente o conflito. No entanto, assim que retorna à atividade da vontade, o conflito volta a se instalar. O único modo de o conflito cessar seria a volta ao mundo, à ação.

Entretanto, só há um movimento em direção à ação na medida em que realizar o querer se apresenta como possível. Segundo Arendt:

A necessidade que me impede de fazer o que sei e quero pode surgir do mundo, ou de meu próprio corpo, ou de uma insuficiência de talentos, dons e qualidades de que o homem é dotado por nascimento e sobre os quais ele tem tanto poder quanto sobre as demais circunstâncias; todos esses fatores, sem exclusão dos psicológicos, condicionam exteriormente o indivíduo no que diz respeito ao quero e ao sei, isto é ao próprio ego; o poder que faz face a essas circuns-

tâncias, que liberta por assim dizer, o querer e o conhecer de sua sujeição à necessidade, é o posso. *Somente quando o quero e o posso coincidem a liberdade se consoma* (2000, p. 208).

Ainda a respeito dessa questão, podemos observar que, ao mesmo tempo em que queriam permanecer na cooperativa e levá-la adiante, não queriam enfrentar todas as questões vinculadas a isso e, ao mesmo tempo em que vivenciavam o cooperativismo como possível, também achavam que não poderiam concretizá-lo.<sup>22</sup> Havia:

[...] um debater-se entre a forma como se posicionavam no mundo e a procura por fazê-lo diferente. Há uma desconfiança de que as coisas não precisam ser assim, esta em alguns momentos aparece como certeza (como no início da cooperativa) em outros momentos parece irreal. Desta maneira, vivem um momento no qual experimentam a desconfiança tanto na possibilidade da ação (do iniciar algo novo) quanto na crença de que o modo de existir está plenamente definido (WALCKOFF, 2004, p. 110).

Nesse sentido, o quero e não quero presentes na vontade tinham “efeito paralisante” e a presença da questão do poder se colocava fortemente. Como aponta Camasmie:

Confirmando Santo Agostinho, para Arendt poder é agir, é iniciar simplesmente. Poder não é o dar conta do que se tem vontade, é o começar. Portanto, o não agir é o mesmo que falta de poder, o que revela que, ao se sobrepor à esperança, o medo despotencializa o querer do ego volitivo [...] podendo até se tomar como sendo aquele que não quer mais querer (CAMASMIE, 2007, p. 83).

Como vimos anteriormente, a falta de vontade está vinculada à falta de querer. É próprio da vontade querer apenas o que acredita poder realizar. Assim:

<sup>22</sup> Lembro-me de uma carta na qual pediam ajuda a uma ONG internacional, em que relatavam que eram cooperadas, bravas lutadoras e, ao final diziam, quase num tom de mendicância, “por favor, ajudem a essas pobres mães de família”. E pobres, nesse caso, não queria remeter à condição socioeconômica, mas a uma certa vitimização de si mesmas.

O fenômeno da falta de vontade (ou melhor, a aparente ausência de vontade) pode ser então um modo como o ego volitivo responde à inquietação que o querer promove. Reduzir o âmbito do querer é reduzir o âmbito do medo e da esperança. [...] Diante da aparente falta de vontade, o ego volitivo se mostra impotente para se dirigir à vida ativa. E faltando-lhe a ação constantemente, um desligamento progressivo do seu querer vai ocorrendo, alimentando a não vontade (CAMASMIE, 2007, p. 84).

Nesse sentido, o ego volitivo não se lança ao futuro, para evitar assim possíveis frustrações. Retomando a discussão a respeito da cooperativa, ao que parece as cooperadas, embora por meio da reflexão compreendessem o que ocorria, o que deveriam fazer e desejassem verdadeiramente agir em relação a isso, mantinham-se paralisadas e desconfiadas de seu poder

O caminho trilhado pela intervenção na cooperativa foi outro. Embora convocasse para a ação, mantinha seu foco principal na reflexão, como se esta pudesse revelar o poder das cooperadas diante do mundo, retirando-as do impasse entre o querer/não querer e querer e não poder que se encontravam.

É fato que de algum modo a reflexão poderia descongelar a crença na falta de poder, colocando-a em questão. E isso foi feito inúmeras vezes. No entanto, como já foi mencionado, a reflexão não tem a textura da realidade e não apresenta resistências.

Além disso, somente aquilo que é feito no mundo em meio aos outros ganha *status* de realidade, caso o poder manifestasse apenas por meio da reflexão, mesmo que a reflexão feita no diálogo com outros pudesse parecer mera ilusão.

Podemos pensar que a experiência de poder de agir sobre a realidade e alterá-la de algum modo possibilitaria que a reflexão apresentasse consonância com a realidade, podendo confirmar a compreensão que faziam da existência de uma co-autoria na história de cada uma e da cooperativa.

Essas experiências eram incentivadas de muitos modos, mas o poder aparecia como um problema menor, de certa forma, e que poderia ser resolvido fundamentalmente por meio da reflexão.

O que se desvela aqui não é o que deveria ter sido feito, ou que determinada atitude garantiria certa ação por parte das mulheres que participavam da cooperativa, mas que a ênfase na reflexão, tirou do campo de visão outras questões importantes desse caso.

A questão do poder se apresenta fortemente no atendimento realizado por Melo. Retomando o plantão psicoeducativo dela, houve a compreensão de Fabiana, mãe de Marcus, que o descontrole de seu filho não era um meio de agressão ou algo assim, mas, de fato, algo sobre o qual ele não estava tendo domínio e que ele estava sofrendo. A compreensão de tal fato parece ter sido determinante, tanto para Fabiana quanto para Marcus.

No entanto, outras questões estavam presentes, como a própria presença de Melo, traduzindo e legitimando para Marcus e sua mãe o que até então a criança parecia sentir solitariamente. O testemunho nesse sentido mostra-se fundamental, pois é importante lembrar que:

Para os homens, a realidade do mundo é garantida pela presença dos outros, pelo fato de aparecerem a todos: pois chamamos de Existência aquilo que aparece a todos; e tudo o que deixa de ter essa aparência surge e se esvai como um sonho – íntima e exclusivamente nosso mas desprovido de realidade (ARENDT, 2001a, p. 211).

Além disso, foram montadas estratégias em direção à ação. A plantonista retomou com Marcus os sinais do corpo, a importância de ficar atento a eles e, por fim, um acordo de que seria feita uma tentativa nessa direção.

Esse caminho feito pela plantonista não só busca estratégias para a execução da ação, mas também lança uma luz sobre a história de Marcus em um momento em que seu poder de controle do corpo aparece. Tal recorte relembra a Marcus que ele tem essa possibilidade e que esta já foi vivida como poder.

Outra questão que parece ser importante no caso de Melo, e se relaciona também à questão do querer e do poder, é o fato de a pesquisadora ter enfatizado que tinha certeza de que ele iria conseguir, aumentando a esperança e a crença em um poder de realizar o querer se controlar.

A importância da fé, da crença no atendimento na comunidade, é percebida por Melo. Ao longo de seus plantões, Melo relata um fato curioso:

As pessoas que procuravam o plantão pareciam, muitas vezes, utilizar um “pensamento mágico”. Um pensamento milagroso e que observamos em diferentes faixas etárias. Essa é uma observação que, ainda, precisamos aprofundar, mas é possível que usassem o mesmo pensamento em relação aos psicólogos. [...] Um fenômeno que me parece ser próximo é o da religiosidade,<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Um estudioso do assunto é o psicólogo Gilberto Safra que pode contribuir com uma melhor compreensão dessa questão.

em que a fé pode possibilitar grandes transformações, como no fenômeno da conversão que implica numa reforma de valores e comportamentos. Safrá (2003) aponta que a experiência do sagrado é um atravessamento, um encanto que resulta em transformação, uma espécie de júbilo que o coloca para além de si mesmo (MELO, 2004, p.118).

Assim, de algum modo, a fé, a confiança no poder, também estava presente nos atendimentos realizados por Melo. Isso demonstra a amplitude das questões que envolvem o fenômeno da ação ou da não-ação.

Os casos abordados nessa constelação evidenciaram um estreito vínculo entre o fenômeno da ação e a reflexão como compreensão. Esta, como vimos, acompanha todo o processo da ação, é sua “outra face” (ARENDT, 2001b, p. 251), permite o retorno ao mundo, traduzindo a desordem e reordenando o mundo de outro modo a partir dos acontecimentos, como no caso de João ou de Marcus.

No entanto, em meio a todos os relatos apresentados, há demonstrações de que existem sempre várias peças no jogo. Algumas, como no caso da vontade e do juízo, diretamente vinculadas ao comando das ações, ou a sua paralisação. Outras apareceram como propulsoras de novos movimentos, como no caso do poder e da pluralidade.

Desse modo, podemos perceber que o poder da compreensão, apesar de fundamental, é também limitado. Limitado pela sua própria natureza como atividade do espírito e limitado pelo espaço ocupado pelas demais peças envolvidas no jogo.

Sem dúvida, temos na reflexão a matéria-prima para o trabalho em psicologia da educação. Entretanto, é importante que estejamos abertos e sensíveis

às outras questões que aparecem. Lembrando que o homem é aquele que compreende, que quer, que julga, que age, que trabalha, que cuida da sobrevivência, enfim, que está esparramado em todas essas atividades e cercado de determinadas condições.

Não há aqui, de forma alguma, uma desqualificação da reflexão, apenas a preocupação em não colocá-la em um papel onipotente ou, até mesmo, determinista. Tal postura pode propiciar que possamos trilhar caminhos mais criativos diante da exigência de cada caso sobre o qual nos inclinamos.

Entre os vários aspectos que envolvem as intervenções realizadas está “a questão da condição”. Dissemos anteriormente que o homem nasce sob certas condições e que se constitui a partir dela. É importante ressaltar que tais condições demarcam apenas sua origem, mas de modo algum o determina. Como assinala Arendt:

[...] as condições da existência humana – a própria vida, a natalidade e a mortalidade, a mundanidade, a pluralidade e o planeta Terra – jamais podem “explicar” o que somos ou responder a perguntas sobre o que somos, pela simples razão de que jamais nos condicionamos de modo absoluto (2001a, p. 19).

Isso porque:

Além das condições nas quais a vida é dada ao homem na Terra e, até certo ponto, a partir delas, os homens constantemente criam as suas próprias condições que, a despeito de sua variabilidade e sua origem humana, possuem a mesma força condicionante das coisas naturais” (2001a, p. 18).

Trouxemos a questão do condicionamento nessa pesquisa com o intuito de tratar do contexto no qual vivem as pessoas que participam das intervenções

realizadas. Logo, é importante compreendê-lo não como um fator determinante, mas um lugar (entre outros tantos) do qual partem as ações ou as paralisações que testemunhamos em nossas intervenções.

Ao longo da história da comunidade encontramos diversas demonstrações de coragem por parte das pessoas que fundaram o bairro. Podemos pensar que a coragem direcionava-se principalmente à luta pela sobrevivência, pois as batalhas eram travadas por questões básicas como água e abrigo. Como assinalam as falas abaixo:

E aí eu enfrentei uma briga, minha filha, com os bandidos, porque eu falei, agora esse terreno é meu. Foi um monte de bandido, aqui nós passamos de monte. Foram pra me matar, foram pra me despejar, e eu falei, daqui não saio, e estou lá até hoje.

[...] achar um meio de água boa, foi até pra Sabesp, fizeram testes tudo, a gente podia beber dessa água, cozinhar dessa água, [...] Porque eu saí de terreno em terreno arrecadando tijolo, um pouco de cimento, um pouquinho de areia e consegui fazer uma caixa pra poder a água ficar ali e a gente pegar com balde, aí pusemos madeira em cima e com a caneca a gente enchia os baldes, né? E aquilo ficava escorrendo água o dia todo, e era uma água potável, uma água boa. E as pessoas tomavam banho, lavavam roupa, e quando não ia ali, ia na mina aqui atrás, tinha uma outra mina, mas pra dividir a população ia um pouco lá e um pouco aqui, entendeu? E eu ficava de prontidão em cima da pedra, com um facão, (para proteger a água) e todo mundo me chamava de “a mulher do facão” (BETINA, p. 5, segundo encontro, 2006).

Outro aspecto que vinculava a coragem ao cuidado com a sobrevivência diz respeito ao fato de que a grande maioria das histórias de luta relatadas era empunhada por mulheres. Além dos líderes, havia apenas dois homens que tinham participação efetiva no grupo. Uma das relações que podemos fazer a esse respeito é que, durante as entrevistas dadas a Melo (2007), ficava explícito que a

luta dessas mulheres estava intimamente ligada à preocupação com o bem-estar dos filhos, como podemos lembrar no seguinte relato:

Aí o que fazia? Eu trabalhava, tinha que chegar, minhas duas meninas iam pra escola, vinham às 23 horas. E como que elas passavam? Porque eles não deixavam ninguém passar. Falei per aí, fui sozinha, cheguei lá, pedi dá licença pra turma e falei: olha vim conversar com vocês. Tem as meninas que moram ali embaixo que precisam estudar, porque como que vai ficar um montão de menina sem estudar, e como que vai fazer? Vocês não deixam passar, deu 22hs não entra mais. Aí ele: Oh tia, mas você tem coragem de vir falar com nós. E eu falei, vou fazer o quê? Se você quiser me matar, pode matar, mas as meninas precisam estudar. Aí ele falou: então, prioridade, a Senhora vai se responsabilizar de buscar todo dia. Eu falei: Vou. Então, as meninas iam, porque não dava tempo pra mim por causa do serviço, quando dava 22h20, 22h30 eu saía sozinha e ia buscar, umas 8,9 meninas, mais uns meninos, os que estudavam aqui. Eles reuniam-se e se tivessem aula ou não tivessem, tinham que ficar lá até eu chegar e daí nós íamos. Eu punha todo mundo pra trás de mim e vinha na frente, quando chegava na torre eu falava: vamos com Deus. Todo mundo com medo e eu falava: aquela que tem medo vai ficar, hein? Não precisa tremer, não. Pode passar a torre que eles não vão mexer com nós, e assim as meninas todas estudaram, terminou aquele ano, até metade do outro ano eu ia buscar, depois acabou isso daí...

Assim, ao longo da história dessa comunidade, as pessoas precisaram lutar por questões básicas para a sobrevivência, garantindo a continuidade da vida de si e de seus filhos. Entretanto, em meio a essa luta, revelavam-se para si para além daquelas que buscavam garantir a vida. Revelaram-se como destemidas fundadoras. Podemos relembrar esse fato nas falas relacionadas à coragem demonstrada:

[...] porque ninguém conhece todo mundo totalmente, ninguém se conhece, até a gente mesmo não se conhece, né? Às vezes você tem uma atitude que depois você fala – ah, será que fui eu mesma que fiz isso, ou, Por que é que eu fiz isso, né?

A gente era muito assim, devido ao sofrimento, a gente arrumava coragem que a gente nem tinha. A gente nem tinha essa coragem toda, mas arrumava. No meio de um monte de mulheres e a gente fazia aquelas arruaças.

Ou ainda quando vêem o bairro atualmente:

Tem hora que a gente para pra pensar nem acredita que nós chegamos aqui, eu mesma, tem horas que eu estou parada, assim, e falo: Meu Deus, será que eu estou aqui mesmo?

É importante frisar que esta história de vida marcou tão fortemente essas mulheres que, apesar de estas dizerem que “A gente vence a luta e depois a gente fica cansado (sic)”, são suas filhas que hoje são as lideranças da comunidade junto ao líder comunitário. São elas que fazem parte da associação comunitária, da diretoria da creche, do projeto feito com jovens, entre outras. Assim, a revelação dessa história, a força da participação na vida pública, foi passada para as suas descendentes.

Por outro lado, essa história e este grupo restrito da comunidade, que batalhou e batalha bravamente pela comunidade, não impede que a população sofra o impacto da condição socioeconômica na qual está inserida.

Podemos verificar que a violência permeia a maioria dos casos abordados, por exemplo, na pesquisa de Vianna, com a explicitação da ameaça constante de proximidade dos adolescentes com o crime por meio do tráfico; na investigação de Melo, em que Marcus presencia a prisão do pai; no estudo de Sanches, em que João se encontra mergulhado em meio a questão da violência; no sofrimento da pessoa atendida por Tinti que, além de perder o irmão, precisava conviver com o medo de uma possível retaliação por parte dos criminosos, entre outros.

Além da violência explícita, também a violência velada perpassa a vida das pessoas. Assim, os filhos são educados para serem obedientes e servis (SZYMANSKI, 2004a), afinal precisam sobreviver ao patrão, ao policial, ao traficante, entre outros. O diálogo não parece ser um modo de educação que dê conta de tantos riscos, pois o medo e a ameaça parecem ser um caminho, não só mais próximo e conhecido, mas também mais seguro de passar a mensagem que entendem como fundamental: a servidão para a sobrevivência.

Por conseguinte, apesar das peculiaridades dessa comunidade, da distinção de sua história em um mundo permeado pelo individualismo e pelo conformismo, ainda assim, ela se encontra intimamente vinculada às mazelas do contexto de pobreza e à vulnerabilidade trazida por ela. Como já foi mencionado, a comunidade faz parte das regiões que:

[...] ocupam o mais elevado grau de exclusão social no município de São Paulo, segundo o Atlas da Exclusão Social no Brasil.<sup>24</sup> Dentre os índices de pobreza, de emprego formal, de desigualdade social, de alfabetização, de escolaridade e de juventude e violência, a região ocupou a pior situação, com exceção do índice de emprego formal, onde se situa na segunda pior situação.

Segundo o Seade,<sup>25</sup> trata-se de uma comunidade de alta vulnerabilidade social, sendo esta entendida como:

[...] uma combinação de fatores que possam produzir uma deteriorização de seu nível de bem-estar, em consequência de sua exposição a determinados tipos de riscos. Nesse sentido, vulnerabilidade é uma noção multidimensional, na medida em que afeta indivíduos, grupos e comunidades em planos distintos do seu bem-estar, de

---

<sup>24</sup> Organizadores: André Campos, Márcio Pochmann, Ricardo Amorim, Ronnie Silva (2004, p. 101).

<sup>25</sup> Fundação Sistema Estadual de análise de dados. <[www.seade.gov.br/produtos/spp/v20n01/v20n01\\_01.pdf](http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v20n01/v20n01_01.pdf)>.

diferentes formas e intensidade. Entre os fatores que compõem as situações de vulnerabilidade social estão: “a fragilidade ou desproteção ante as mudanças originadas em seu entorno, o desamparo institucional dos cidadãos por parte do Estado; a debilidade interna de indivíduos ou famílias para realizar as mudanças necessárias a fim de aproveitar o conjunto de oportunidades que se apresenta; a insegurança permanente que paralisa, incapacita e desmotiva no sentido de pensar estratégias e realizar ações com o objetivo de lograr melhores condições de vida” (Busso, 2001) [...] Logo, a vulnerabilidade de um indivíduo, família ou grupos sociais refere-se à maior ou menor capacidade de controlar as forças que afetam seu bem-estar, ou seja, a posse ou controle de ativos que constituem os recursos requeridos para o aproveitamento das oportunidades propiciadas pelo Estado, mercado ou sociedade. (Katzman, 1999). Assim, a vulnerabilidade à pobreza não se limita em considerar a privação de renda, central nas medições baseadas em linhas de pobreza, mas também a composição familiar, as condições de saúde e o acesso a serviços médicos, o acesso e a qualidade do sistema educacional, a possibilidade de obter trabalho com a qualidade e remuneração adequadas, a existência de garantias legais e políticas, etc. (p. 3, 2008)

Essa vulnerabilidade é um fato constantemente observado na comunidade e que se manifesta também nos relatos. Trata-se de uma população de fato desprotegida no sentido da falta da presença de serviços essenciais que deveriam ser dados pelo Estado, e ao mesmo tempo, falta de poder econômico para poderem se proteger satisfatoriamente sozinhos.<sup>26</sup>

Assim, por exemplo, como não existem vagas suficientes na creche é comum que crianças muito pequenas fiquem em lugares inapropriados enquanto suas mães trabalham fora. Tal fato tem íntima relação com o grande número de relatos de abusos sexuais nas intervenções realizadas, o que levou a direcionar

---

<sup>26</sup> O que também não seria o desejável, porém é, por exemplo, a alternativa encontrada pela classe média.

os temas de trabalho realizado nos encontros com os pais e mães a modos de proteção possíveis nessa situação.

Outro exemplo dessa fragilidade refere-se ao impacto da violência criminal na vida das pessoas da comunidade que, de modo geral, ao serem atingidos por ela, não vêem formas possíveis de lidar com a situação fora o medo e a servidão.

Como vimos, a violência extrema está presente na grande maioria das pesquisas consultadas. Quase todas têm relatos de assassinatos ou proximidade com o crime, mas, para além desta, explicitam também uma forma violenta de o mundo tratá-las. Podemos vê-la nas histórias de vida dos pais da creche; no relato das experiências de trabalho das cooperadas que participaram de minha pesquisa (WALCKOFF, 2004), marcadas quase sempre por explorações e humilhações; nas dificuldades que observamos que a comunidade encontra para que necessidades básicas do bairro, como coleta de lixo e transporte público, sejam acatadas; das histórias não só de descaso, mas também de maus-tratos por parte dos serviços públicos de saúde e das escolas, narradas pelos moradores; entre outras.

Há uma forma dura e violenta de o mundo tratar as pessoas dessa comunidade e que não necessita de disfarces. Em todas as pesquisas, nos encontros com pais e nas observações feitas na comunidade, isso fica muito evidente.

Assim, a exclusão na qual se encontra a comunidade não é uma exclusão econômica. A esse respeito, inspirados nas reflexões de Martins, poderíamos dizer que a situação da população pode ser compreendida como incluída economicamente, mesmo que de maneira deficiente (como no caso do subemprego) ou informal (como no caso do tráfico), mas “excluída do ponto de vista social, moral

e até político” (MARTINS, 2003, p. 34). Ainda segundo Martins, dentro dessa leitura, as pessoas estão incluídas economicamente, porém o modo dessa inclusão fere a dignidade (2003, p.19).

Voltando à questão trabalhada na constelação anterior, a respeito do vínculo existente entre a realização dos quereres por meio da ação e o poder realizá-los, podemos verificar que ela se manifesta, ao menos, de dois modos no tocante ao contexto de pobreza no qual vive essa população.

Em um primeiro momento podemos avistá-la na luta carregada de crença em seu poder de realização de quereres, relatadas pelas fundadoras da comunidade. Como já mencionamos, estas não foram apenas batalhas em nome da sobrevivência, o tom dos relatos nos passa a sensação de que foram batalhas feitas por pessoas que acreditavam que eram dignas de condições melhores de vida, de um lugar melhor no mundo e que eram capazes de fazê-lo. O orgulho presente no relato do ato da faca na mão em defesa de uma boa água para as famílias do bairro é uma entre tantas indicações disso.

Assim, a história da comunidade não parecia ser apenas um cuidado com a sobrevivência, feito no âmbito do labor, mas soa aos ouvidos de quem a escuta mais próxima de uma ação verdadeiramente política.

Recorrendo às reflexões de Hannah Arendt a respeito da política, seu lugar é o que a autora chamou de espaço público. Como já foi mencionado ao abordarmos a questão da ação, nele as pessoas podem ver e ouvir umas às outras, “apresentando-se ao mundo humano”, aparecendo como iguais, todas humanas, mas, ao mesmo tempo, singulares e, por essa razão, distintas.

Essa condição de pluralidade humana quando explicitada na esfera pública, permite que se revelem as várias formas de compreender a realidade, apontando para novas possibilidades de vivê-la. Esse espaço público é, portanto, lugar de revelações e não apenas de mera convivência entre homens.

É nele que as pessoas compartilham o mundo, revelam suas possibilidades e também garantem a realidade. Lembrando que:

Para os homens, a realidade do mundo é garantida pela presença dos outros, pelo fato de aparecerem a todos: pois chamamos de Existência aquilo que aparece a todos; e tudo o que deixa de ter essa aparência surge e se esvai como um sonho – íntima e exclusivamente nosso mas desprovido de realidade (ARENDT, 2001, p. 211).

Assim, a luta conjunta, além de revelar a possibilidade de enfrentamento de situações absurdamente adversas, também garantia realidade ao poder de realização de ações em nome da vontade de melhorias da comunidade. Esta possibilidade era vivida e vista em conjunto por todas as mulheres envolvidas. Esse lugar comum possibilitava compartilhar a crença, por exemplo, na possibilidade de realização daquele “matagal” (sic) em um bairro.

A história nos aponta também que, além desse poder revelado no espaço público, entre os moradores, havia um compartilhamento com um outro estrangeiro. Os líderes comunitários. Demarcando a importância da presença de alguém que vem de fora, e que de alguma forma é mais protegido socialmente, pode liderar sem se fragilizar.

Assim, apesar da vulnerabilidade à qual estavam expostos em razão da pobreza, os moradores empenhavam-se bravamente nas lutas pela transformação

das suas condições de vida. Entretanto, parece que conscientes de tal vulnerabilidade, buscavam um líder estrangeiro.

Cabia a essa liderança da comunidade, ao mesmo tempo, a presença marcante e contínua ao lado dos moradores, a cumplicidade na luta e um certo afastamento que o permitisse se preservar.

Podemos constatar explicitamente tal fato na resposta da moradora a interrogação feita pelo líder, da razão de não haver um líder vindo da própria comunidade na história do bairro, ao que a moradora responde: “[...] por que ninguém daqui do bairro quis assumir? Porque naquela época quem assumia era quem andava com um revólver do lado, tá? Essa é a realidade”.

O fato de a liderança ser um padre ou um seminarista dava à população e ao próprio líder a idéia de maior segurança. Além disso, era esse estrangeiro que tinha os contatos com a Sabesp, para conseguir água, com a ONG italiana para pedir recursos, e podemos pensar até mesmo um certo poder hierárquico, do ponto de vista de *status* social, para negociar com o traficante, por exemplo.

A história da comunidade aponta para a importância do líder estrangeiro que transita por dois mundos. O do bairro em que não tem água e o dos que detêm o poder da água. Esse aliado não aparece, porém, como o único que detém o poder de realizar ações naquela população, mas apenas como aquele detém esse poder específico.

Outro dado importante a respeito da liderança é que, para que este se mostrasse verdadeiramente um líder, não bastava apenas ter esse poder espe-

cífico dado por seu estrangeirismo, era preciso ter o poder de persuasão. Ao que parece, esta se dava pelo exemplo de que, segundo Arendt, é o único modo de fazer com que:

um princípio ético seja simultaneamente verificado e validado. Assim, por exemplo, para verificar a noção de coragem, devemos recordar o exemplo de Aquiles, e para verificar a noção de bondade inclinamo-nos a pensar em Jesus Cristo ou São Francisco; esses exemplos ensinam e persuadem através da inspiração [...] (2000, p. 307).

Para ilustrar essa questão, podemos lembrar do episódio em que Pedro passa a madrugada cavando buracos para passar os encanamentos da água, enfrentando um tiroteio, ou ainda quando se muda para a comunidade. Há uma aposta efetiva de Pedro naquela comunidade, que demonstra a sua crença no envolvimento em prol do bem-comum.

Assim, compartilhavam na vida pública, entre si e com o líder, a crença de que tinham o poder de empenhar-se na luta em nome do bem-estar daquela comunidade. O espaço público revelava o poder que aquelas pessoas possuíam de realizar suas volições.

Ainda hoje, é possível verificar que as pessoas que fazem parte da vida pública da comunidade, participando de alguma forma da associação de moradores ou do gerenciamento da creche, por exemplo, tem um poder de realização importante tanto para si, de modo particular, como para a comunidade.

Relacionando o que foi até aqui exposto, podemos pensar que na cooperativa, por exemplo, a maioria das mulheres, embora fizesse parte dessa mesma

comunidade, tinha uma história vinculada à vida privada e demarcada pela pouca participação no espaço público.

As poucas mulheres que vinham de uma história de envolvimento com a associação comunitária (eram três) não conseguiram persuadir as demais. Ao final da cooperativa essas três cooperadas abriram uma oficina na casa de uma delas, que existe até hoje de modo muito parecido com uma cooperativa.

Logo, parece haver uma forte ligação entre o querer e poder realizar e a participação na vida pública da comunidade e entre o querer e não poder realizar e a solidão da vida privada.

É claro que essas indicações não são prescritivas, e encontramos vários exemplos em que a própria associação comunitária não conseguiu empenhar-se em seus quereres. No entanto, o poder é ainda assim mais presente nesses espaços.

Assim como também podemos perceber que a crença do poder de realização das pessoas enfraquece diante de questões como a violência que permeia a comunidade ou os maus-tratos constantes sofridos nos hospitais, transportes públicos e escolas freqüentados.

Ao final dessa constelação podemos indicar sobre a relação entre poder e o contexto da comunidade: o contexto pode contribuir para um sentimento de falta de poder e para a falta de poder efetivamente para realizar ações; além disso, a

participação na vida pública manifesta-se como intimamente vinculada à revelação de poder realizar volições, ao contrário do isolamento na vida privada.

A constelação que abordaremos a seguir refere-se aos “contornos dados pela pesquisa à intervenção”. Desvelam-se nessa constelação os contornos dados pela presença do objetivo investigativo nas práticas psicoeducativas.

Ao que parece, tal constelação fica mais explícita na prática da Entrevista Reflexiva. O direcionamento de um tema por parte dos pesquisadores e o tempo restrito estipulado para sua elucidação são alguns dos aspectos que configuram essa prática psicoeducativa. Podemos dizer que na Entrevista Reflexiva os limites dados pela pesquisa à intervenção são marcantes.

Já no Plantão Psicoeducativo e nos Encontros Reflexivos parece que os contornos dados pela investigação são mais brandos. Isso se deve ao fato de serem pesquisas longitudinais em que se procura desvelar o tema de pesquisa na relação com as pessoas que buscam essas práticas com indagações próprias. Ainda assim, a problemática da pesquisa demarca, por exemplo, onde e para quem serão oferecidas as intervenções. Além disso, o tempo em que a intervenção estará disponível à população é, em alguns casos, o tempo de duração da pesquisa, sendo necessário que outro pesquisador do grupo dê continuidade ao trabalho posteriormente, o que nem sempre é possível.

Desta forma, as três práticas (Entrevista Reflexiva, Plantões Psicoeducativos e Encontros Reflexivos) não são apenas prestação de serviços, mas prestação de serviço dentro dos contornos dados pelo interesse investigativo da pesquisa interventiva.

Outro dado importante que podemos observar é que o fato de as práticas serem vinculadas a um grupo de pesquisa pode privilegiá-las com o conjunto de conhecimentos e compreensões adquiridos ao longo do tempo de estudos na comunidade.

Podemos usar como exemplo o relato da fala dos adolescentes entrevistados por Vianna em que mencionam a presença e a proximidade (no sentido de intimidade) com os pais como fator importante no enfrentamento da vida e no distanciamento das drogas, para refletir com os pais que participam dos encontros reflexivos a respeito de práticas dialógicas e não violentas de educação.

Um cuidado essencial nesse sentido está no fato de que a imersão nas compreensões feita pelo grupo de pesquisa não se torne limitadora da visão do pesquisador, sendo um obstáculo entre este e o fenômeno estudado.

Outra contribuição refere-se ao impulso a indagação e busca pela compreensão que é próprio do ato de pesquisar, ao fato de sempre haver um questionamento diante das questões. Tal característica da pesquisa interventiva faz com que haja maior resistência em campo diante das adversidades.

A preocupação é sempre permeada pela busca em compreender o ocorrido, embora este afete os pesquisadores de várias maneiras. Assim, a persistência em lidar com as questões que aparecem na comunidade deve muito ao encanto pela investigação.

Outro aspecto importante revelado é que tal postura faz com que as práticas sejam constantemente repensadas, em razão das diversas questões que aparecem no grupo de pesquisa. Podemos citar como exemplo esse estudo que busca investigar as próprias práticas. Desse modo, as intervenções são sujeitas à abertura constante de suas possibilidades.

Podemos verificar que, apesar de o caráter investigativo das práticas exercidas na comunidade gerar certa descontinuidade em seu exercício em razão dos tempos restritos das pesquisas,<sup>27</sup> ou ainda do público e de as questões abordadas serem algumas vezes definidas pela questão norteadora da pesquisa, há contribuições importantes como: o compartilhamento de compreensões feitas em pesquisas anteriores com os participantes e a reflexão constante acerca das práticas, além da permanência em campo alimentada pelo ímpeto investigativo.

Finalmente trataremos da última constelação constituída ao longo das leituras: “apontamentos para novas possibilidades de trabalho”.

O primeiro apontamento que surge diz respeito à necessidade de uma relativização da reflexão, concernente ao fim último das intervenções realizadas na comunidade, qual seja a ação, a iniciação de um novo movimento.

Os relatos sugerem a presença de vários aspectos vinculados à questão da ação, para além da reflexão. A compreensão está presente, assim como a vontade, o juízo, o poder, a pluralidade, os condicionamentos, entre outros.

---

<sup>27</sup> Embora o Grupo se esforce em manter a continuidade, nem sempre é possível.

As propostas de trabalho expostas neste estudo devem desse modo atentar para uma abertura diante das questões que envolvem uma ação, pois os relatos das práticas revelaram que cada demanda vinda das pessoas que atendemos exige de nós também diferentes modos de trabalho, sempre pautados na reflexão, mas que podem trilhar diferentes caminhos.

Os relatos nos convidam a um descongelamento da crença na reflexão como peça decisiva para impulsionar ações e para a explicitação de que “[...] o ego pensante não é o eu”. Assim, o eu é aquele que quer, que pensa, que julga, que trabalha, que labora e que age, não podendo assim a identidade estar “ancorada no pensamento” (ARENDT, 2002, p. 34).

Essa compreensão não só nos auxilia no entendimento das razões pelas quais não fazemos o que sabemos que deveríamos fazer, como faz com que, diante desse fato, possamos trabalhar em várias frentes.

Nosso instrumento de trabalho continua sendo a reflexão, mas este não é utilizado para trabalhar com um ego pensante, mas com uma pessoa que traz para nós suas mais variadas facetas.

O estudo parece tratar da reflexão em dois aspectos: o primeiro como instrumento de trabalho e o outro que, como instrumento de trabalho ao focalizar a compreensão como o âmago da identidade, a perde de vista.

Isso significa que é preciso buscar na compreensão revelações, pois é essa atividade que “[...] poderá acabar por captar pelo menos um clarão da luz

sempre assustadora da verdade” (2001b, p. 252). No entanto, essa visão “assustadora da verdade”, por si só, não tem o poder de iniciar algo novo. Será diante da lida com o que foi revelado que poderá ocorrer um movimento.

## 7

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A primeira questão levantada nesta pesquisa, a partir das constelações constituídas, diz respeito aos diferentes sentidos da reflexão nas práticas psicoeducativas estudadas. Apesar das diferenças, seja buscando o esclarecimento de uma questão específica do pesquisador, como na entrevista reflexiva ou a compreensão de uma situação vivida pelos participantes, como no caso do plantão psicoeducativo e dos encontros reflexivos, seu destino principal é a abertura das perspectivas, o desvelamento do fenômeno.

Este também foi o caminho constantemente procurado neste estudo das práticas psicoeducativas realizadas pelo grupo Ecofam. Nesta investigação foi possível compreender melhor o lugar da reflexão nas práticas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa, bem como perceber a amplitude das questões que envolvem a ação, para além da reflexão.

No tocante à reflexão podemos considerá-la sob duas perspectivas diferentes neste estudo: por um lado, a reflexão que ocorre no diálogo entre os pesquisadores e os participantes das práticas psicoeducativas, e de outro, como o diálogo interno que se dá na atividade do pensamento. Como lembra Arendt:

O que Sócrates descobriu é que podemos ter interação conosco mesmo, bem como com os outros, e os dois tipos de interação estão de alguma maneira relacionados. Aristóteles, falando da amizade, observou: “o amigo é um outro eu”. Isso significa: pode-se, com ele, empreender o diálogo de pensamento como se faz consigo mesmo. A observação faz parte da tradição socrática, mas Sócrates diria: também o eu é uma espécie de amigo. A experiência condutora, nesses assuntos, é evidentemente a amizade, e não a

individualidade; antes de conversar comigo mesmo, converso com os outros, examinando qualquer que seja o assunto da conversa; e então descubro que eu posso conduzir um diálogo não apenas com os outros, mas comigo mesmo (2002, p. 142).

Então, temos nas intervenções realizadas a reflexão que, por meio do diálogo com outros, entre pesquisador e participante, permite o compartilhamento da realidade, que, vista de diferentes perspectivas, possibilita o degelar de compreensões anteriores e a abertura de suas diferentes facetas. Tal fato propicia que a intervenção esclare o fenômeno tanto para o pesquisador quanto para o participante da intervenção. Segundo Arendt:

[...] nos torna capazes de vermos as coisas segundo a sua perspectiva própria, de sermos suficientemente fortes para pormos aquilo que está demasiado perto a certa distância, de maneira a podermos vê-lo sem distorções nem preconceitos, de sermos generosos quanto baste para transpormos os abismos da separação até podermos ver e compreender as coisas que se encontram demasiado longe de nós como se fossem caso nosso (ARENDT, 2001b, p. 252).

Isso posto, é preciso retomar uma diferenciação sutil e difícil, mas importante, para o propósito dessa investigação. Os sentidos da compreensão realizada são diferentes para pesquisadores e participantes. Para os primeiros trata-se da oportunidade de aclarar o fenômeno e por meio do diálogo constante com este constituir os caminhos da intervenção. Já para o participante o sentido é a compreensão de si mesmo, que pode (ou não) ajudá-lo na lida com a vida.

Novamente temos aqui uma divisão para fins exploratórios, pois não significa que ao compreender o fenômeno o pesquisador não chegue à compreensão de si mesmo, ou que o participante não consiga traçar caminhos para si diante da compreensão, entre outros tantos aspectos cambiantes. O sentido da ponderação

feita diz respeito ao papel e interesse de cada um, e portanto ao destino da compreensão para cada um deles.

Talvez essa observação tenha se manifestado neste estudo pela necessidade de demarcar a diferença entre a compreensão de um fenômeno e o encaminhamento dado à vida a partir disso.

Logo, podemos pensar que a compreensão para o pesquisador, como já pontuamos anteriormente, apresenta as várias facetas com as quais a partir de então ela buscará trabalhar. A compreensão não é um lugar final no qual chegamos; é a abertura constante de possibilidades de destinação para a intervenção.

Para o participante, esse diálogo com o outro e com ele mesmo tem possibilidades inesperadas, entre elas, como vimos, tanto pode aprisioná-lo no alheamento, refugiando-o da lida com o mundo, quanto dar a ele a possibilidade de se “situar no mundo” reconhecendo “aquilo que aconteceu de irreduzível”, propiciando, assim, seu reconciliamento com “o que existe de inevitável”, permitindo sua volta ao mundo (ARENDT, 2001b, p. 252).

Esse foi, talvez, o desvelamento mais relevante desta pesquisa, que degelou a idéia do poder mobilizador da reflexão. Como mostra Arendt ao tratar da questão da Vontade, essa idéia perpassa toda a tradição filosófica (ARENDT, 2002) e podemos pensar que perpassa igualmente a psicologia e a educação.<sup>28</sup> Tais apontamentos não têm a intenção de iniciar uma discussão teórica a esse respei-

---

<sup>28</sup> Podemos encontrá-la até mesmo na questão do querer ser Si-Próprio da *daseinsanálise* (ARENDT, 2001b, p. 100-115) e da conscientização em Freire (2003).

to, mas apenas lembrar como estamos permeados pela noção da reflexão como uma atividade hierarquicamente superior.

Assim, as leituras da pesquisa e a luz lançada sobre elas pelas reflexões de Hannah Arendt nos colocaram em uma postura de abertura de possibilidades de trabalho. Quais serão os contornos das práticas psicoeducativas a partir desse momento ainda não sabemos exatamente, porém os desvelamentos feitos nessa pesquisa já influenciam de algum modo as intervenções que estão sendo realizadas.

Portanto, no que diz respeito à ação, o querer e o poder se mostraram questões extremamente importantes, como também o descompasso entre eles. A pluralidade e a participação na vida pública mostraram-se igualmente relevantes. Os trabalhos que estão sendo realizados caminham no sentido do cuidado com tais questões que se apresentam por meio do diálogo em cada caso de diferentes maneiras.

Percebemos, por exemplo, que o acompanhamento próximo das possibilidades de mobilização se mostrou especialmente rico. O grau da proximidade desse acompanhamento e o modo de fazê-lo variam em cada situação, e é constituído a partir da relação estabelecida nas práticas. O esforço de nosso trabalho direciona-se para que nós compreendamos que exigências o caso nos faz.

Sempre que estamos diante das pessoas envolvidas nas práticas psicoeducativas, estas pessoas nos contam uma história a seu respeito. Seja abordando uma questão como na entrevista reflexiva, ou contando a história que estão vivendo naquele momento e que as fizeram procurar auxílio nos plantões psicoeducativos ou nos encontros reflexivos. Compreendê-la, segundo Arendt:

Constitui o modo distintivamente humano de viver; porque cada pessoa singular necessita se reconciliar com um mundo no qual nasceu estrangeira e no qual, na medida da sua singularidade distintiva, continua a ser sempre estrangeira. A compreensão começa com o nascimento e termina com a morte (2001b, p. 231).

Desse modo, a compreensão possibilitará que lancemos uma luz na história contada, que revelará alguns de seus aspectos e seus sentidos, tendo claro que nunca compreenderemos a história como um todo, pois esta revela por completo apenas seu sentido na medida em que termina.

Contamos aqui uma parte da história de nosso grupo de pesquisa. Retomar a história e o caminho feito foi preciso diante de um fato que nos desalojou: o descompasso entre a reflexão e a ação ocorrido, em alguns momentos, nas práticas psicoeducativas.

Diante da questão a nós revelada, tentamos velhas compreensões para os novos problemas, mas estas se mostraram insuficientes, quando não descabidas. De algum modo, experimentamos algo muito próximo aos casos relatados nesta pesquisa, a aparição de algo novo para nós fez com que não conseguíssemos voltar para a prática de pesquisa da mesma forma. Foi preciso compreendê-la para que pudéssemos seguir adiante e, ao que parece, só agora isso começa a ocorrer.

Nessa caminhada contamos com muitos outros, como as aulas da Professora Dulce Mara Critelli, as críticas feitas pelo Professor José Sérgio Fonseca de Carvalho e a lembrança da questão da exaustão assinalada pela Professora Vitória Helena Cunha Espósito, além do diálogo com os relatos de outros pesqui-

sadores e com as reflexões de Hannah Arendt. Enfim, a pluralidade mostrou-se fundamental.

Estes não só nos fizeram perceber outras facetas do fenômeno, mas muitos deles, cada um a seu modo, nos auxiliaram a lidar com a questão revelada. Seja ajudando-nos a pensá-la ou, ainda, fazendo parte do caminho conosco.

Enfim, iniciamos um novo movimento, a busca por uma nova forma de se posicionar, coerente com a questão que se apresentou diante de nós. Quais caminhos iremos seguir exatamente, não sabemos. Se este permitirá lidar com todas as questões que surgiram, também não temos como intuito garantir. Nosso esforço está em buscar dialogar com o que aparece e nos mantermos abertos a nos interrogar sobre novas possibilidades de trabalho diante dessas novas questões.

## 8

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Renata Capeli Silva. *Plantão psicoeducativo: cuidando dos educadores*. 2008. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- . *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001a.
- . *Compreensão e política e outros ensaios*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001b.
- . *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. 5. ed. Rio de Janeiro: Rêlume Dumará, 2002.
- CAMASMIE, Ana Tereza. *Narrativas de histórias pessoais: um caminho de compreensão de si mesmo à luz do pensamento de Hannah Arendt*. 2007. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo.
- CRITELLI, Dulce Mara. *Analítica do sentido*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- CUNHA, Antonio Geraldo. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 1986.
- CUNHA, Dênio. *Tempo de ensinar e tempo de aprender: a temporalidade e professores de uma Escola Pública*. 2005. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo.
- ECOFAM. *Relatório dos encontros de pais realizados em 2004*. São Paulo, PUC, 2004.
- ECOFAM. *Relatório dos encontros de pais realizados em 2005*. São Paulo, PUC, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS. <[www.seade.gov.br/produtos/spp/v20n01/v20n01\\_01.pdf](http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v20n01/v20n01_01.pdf)>.

HEIDEGGER, Martin. *Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social*. São Paulo: Moraes, 1981.

HERMANN, N. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 2003.

MELO, Fabiola Freire Saraiva. *Pesquisa sobre a história dos moradores da comunidade*. 2007. PUC, São Paulo.

———. *Plantão psicoeducativo espaço de reflexão e mudança oferecido as famílias de uma comunidade de baixa renda*. 2004. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo.

MORATO, Henriette Tognetti Penha; ANDRADE, Ângela Nobre de Andrade. Para uma dimensão ética da prática psicológica em instituições. *Estudos de Psicologia*, n. 9 (2), p. 345-353, 2004.

POCHMANN, M.; CAMPOS, A.; AMORIM, Ricardo; SILVA, Ronnie (Org.). *Atlas da exclusão social: os ricos no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3.

PONTY, M. *Ciências do homem e fenomenologia*. São Paulo: Saraiva, 1990.

SANCHES, Regina Suini. *Plantão psicoeducativo para jovens em uma periferia da cidade de São Paulo: uma experiência provocadora de uma reflexão sobre práticas educativas*. 2006. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo.

SZYMANSKI, Heloisa. *A prática reflexiva em pesquisa com famílias de baixa renda*. II Seminário de Pesquisas e Estudos Qualitativos. SEPQ, Bauru, p. 34, São Paulo, 2004a.

———. Plantão psicoeducativo: novas perspectivas para a prática e pesquisa em psicologia da educação. *Psic. da Ed.*, São Paulo, v. 19, n. 2, p.169-182, 2004b.

———. A prática dialógica junto a moradores de um bairro de baixa renda: refletindo sobre a construção de uma escola. 2007a. No prelo.

———. Relatório para o CNPq, 2007.

———. Currículo Lattes. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4789723D6>>.

———; CURY, Vera Engler. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. *Estud. Psicol.*, Natal, v. 9, n. 2, p. 355-364, ago. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413294X2004000200018&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2004000200018&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1413-294X>.

TINTI, Rafael Ogalla. *“Morreu com as mãos sujas de graxa”*: um olhar fenomenológico-existencial para a morte na prática do plantão psicoeducativo. 2006. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo.

VIANNA, Fernanda Camargo. *Histórias da periferia*: A maconha no mundo de jovens estudantes de uma escola pública de São Paulo – uma análise fenomenológica. 2006. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo.

WALCKOFF, Simone Dalla Barba. *A experiência de mulheres de uma comunidade de baixa renda em uma cooperativa de costura e suas implicações com o processo identitário*. 2004. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo.