

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

LUCIANA AZEVEDO NORONHA SCHNUR GABRIEL FERREIRA

MULTIPLICAR PRÁTICAS PSICOEDUCATIVAS: OFÍCIO E SENTIDO PARA UMA
EQUIPE DE EDUCADORES

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

São Paulo

2014

LUCIANA AZEVEDO NORONHA SCHNUR GABRIEL FERREIRA

MULTIPLICAR PRÁTICAS PSICOEDUCATIVAS: OFÍCIO E SENTIDO PARA UMA
EQUIPE DE EDUCADORES

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Heloisa Szymanski.

São Paulo

2014

BANCA EXAMINADORA

Dedicatória

Aos professores de grandes lições: minha avó, que me ensinou a confiar; Miguel Perosa, que me ensinou a amar; e Guto Pompeia, que tem me ensinado a desaprender.

“Renova-te. Renasce em ti mesmo. Multiplica os teus olhos, para verem mais. Multiplica-se os teus braços para semeares tudo. Destrói os olhos que tiverem visto. Cria outros, para as visões novas. Destrói os braços que tiverem semeado, Para se esquecerem de colher. Sê sempre o mesmo. Sempre outro. Mas sempre alto. Sempre longe. E dentro de tudo.”

Cecília Meireles

AGRADECIMENTOS

A gratidão tem sido o sentido do meu trabalho como psicóloga. Eu tenho recebido tantas graças no exercício deste ofício. Este trabalho é mais uma delas, talvez uma das maiores, pois para concretizá-lo tive que lançar mão de muitas, senão todas as lições que me foram agraciadas nesse caminho de formação.

Cada aula, cada supervisão, a cada pedido, recebi a generosidade de quem ensina, o entusiasmo, a humanidade em compartilhar um conhecimento. Entre tantos, destaco o privilégio de ter sido apresentada à Associação pela Profa. Luciana Szymanski, que me ensinou que a Psicologia vive para além da clínica.

A riqueza do modo de viver que encontrei na Associação onde este trabalho aconteceu. Seu engajamento no mundo, seu comprometimento com a cidadania, com o cuidado da sua morada. Eu tive o privilégio de aprender com eles o que é política e cidadania no seu exercício, e não em algum livro.

A oportunidade de realizar meu mestrado com a Profa. Heloisa Szymanski e poder desfrutar da sua generosidade, beleza, elegância, humildade, abertura para o mundo. Nesses dois anos ela me ensinou pelo exemplo, a ser humana, a ser professora, a ser clareira do que se apresenta. O sorriso dos amigos, as conversas, o amparo da família; o amor, apoio de meu marido. Os momentos tão humanos que tenho vivido como terapeuta.

São tantas as graças que passei a me sentir em dívida. Pensei: como retribuir as graças que venho recebendo? Como distribuir a imensa gratidão que sinto. Agradecer aos que me agraciaram me enche de alegria, mas não parece suficiente. Me sentiria mesquinha em guardar tanta riqueza.

Foi então que descobri um destino para gratidão: multiplicá-la. Este sentimento que me inunda se tornou um chamado, uma convocação para que eu me comprometesse a multiplicá-lo o para o mundo. A graça aponta para aquilo que “se deixa fecundar pelo que vem ao seu encontro” (POMPEIA, 1982, p. 46).

O que tem vindo ao meu encontro, as sementes plantadas por tantas lições, pela graça oferecidas por tantas oportunidades, fecundou a psicóloga que sou hoje. Cheia de sementes, as semeei neste trabalho, que é nada mais que um fruto de todas graças que ganhei. Espero que esse fruto carregue sementes que se multipliquem.

Que a gratidão seja sempre um chamado para o compromisso com a multiplicação das lições.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi compreender como vem se configurando o ofício de multiplicar para educadores-multiplicadores de uma Associação na zona norte de São Paulo. Seu trabalho acontece em uma comunidade que abriga a Associação que dirige um Centro da Criança e Adolescente (CCA) e um Centro de Ensino Infantil (CEI). Entre 2011 e 2013, houve um curso visando a formação de multiplicadores para o trabalho com as famílias. Após o curso, os multiplicadores passaram a executar projetos com as famílias da comunidade.

Este trabalho teve como objetivo descrever a prática do multiplicador e compreender o sentido de multiplicar para esses educadores. O método da pesquisa foi qualitativo, com base no método fenomenológico existencial. A colheita dos dados se deu através de cinco encontros grupais em que os participantes, a equipe atual de multiplicadores da Associação, foram convidados a contar sobre suas ações e questões sobre o ofício de multiplicar. O material colhido foi transcrito e analisado buscando o desvelamento de núcleos de sentidos – constelações.

A análise compreendeu três constelações: modo de se relacionar nos encontros grupais, modo de ser multiplicador nos encontros grupais e objetivo dos multiplicadores nos encontros grupais. A conclusão da investigação desvelou que o ofício de multiplicar é realizar a ajuda que as famílias e a comunidade necessitam, e o presente trabalho apresentou uma compreensão do modo e o sentido que amparam tal ofício para a Associação.

Palavras-chave: multiplicador, Fenomenologia existencial, Fenomenologia e Educação.

ABSTRACT

The goal of this research was to understand how the practice of being a “social educator” has happened after a course to prepare them. These social educators work in a “Union” in Sao Paulo’s north neighborhood. The participants were educators that live and work there, and develop an Educational work with children and adolescents. Along 2011 and 2013, a research group called ECOFAM, offered a course to train the Association’s educators to improve their work with families. After the course, the Association created a team of social educators to work with neighborhood’s families, who are the participants of this research. This was a quality research, based on the fundamentals of Existential Phenomenology. In order to answer the question that the research rose, there were five group meetings between the team and the researcher, aiming to investigate their practice and the meaning of their work. The speeches were transcript, analyzed, and revealed three “constellations”: relationship during the group meetings, way of being social educator, group’s goals. The results indicated that the social educator’s goal in their practice is to help the people and their community to overcome their problems regarding their personal and civilian’s lives, seeking a better life for its people and themselves. The results indicate the meaning of this profession as the one which concerns to the human being’s existence it self.

Key-words: social worker, Phenomenology an education, Existential phenomenology.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO: a trajetória até o problema de pesquisa	11
1.1. A história de como nasceu a Comunidade, a Associação e o encontro com o ECOFAM	13
1.2. O curso de formação de multiplicadores	16
1.2.1. O ECOFAM e os pressupostos teóricos que embasaram seu trabalho na constituição do curso de formação de multiplicadores	17
1.2.2. A descrição do curso de formação de multiplicadores	20
1.2.2.1. Descrição dos semestres do curso de formação de multiplicadores	21
1.2.2.2. Compreensões do ECOFAM a partir do curso de formação de multiplicadores	23
1.3. Aproximações entre o multiplicador, a Educação e a Saúde	27
1.3.1. Questões sobre a Educação não-formal	27
1.3.2. Questões sobre o agente comunitário de saúde	31
1.3.3. Multiplicador, educador-social e ACS: aproximações	36
1.4. Definição da interrogação da pesquisa.....	38
2. FENOMENOLOGIA EXISTENCIAL COMO MÉTODO DE INTERROGAÇÃO	41
2.1. O olhar da fenomenologia existencial e o método de interrogação que dele decorre	41
2.2. O método fenomenológico existencial de investigação situado na pesquisa científica ...	51
2.2.1. A pesquisa qualitativa como pesquisa-intervenção	53
2.3. Procedimentos de colheita dos dados	54
2.3.1. Situação da interrogação	54
2.3.2. A colheita dos dados.....	57
2.3.3. Participantes	58
2.3.4. Cuidados éticos.....	60
2.3.5. Sínteses dos encontros.....	61
3. ANÁLISE DA INVESTIGAÇÃO	65
3.1. Caminho de análise dos dados colhidos	65
3.2. Constelações	66
3.2.1. Movimento de relacionamento nos encontros grupais.....	66

3.2.2. Movimento revelador da prática do multiplicador nos encontros grupais.....	72
3.2.3. Movimento relativo ao objetivo dos multiplicadores nos encontros grupais...	80
3.3. Discussão	86
4. CONCLUSÃO	98
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
ANEXOS	107
ANEXO 1	108

1. APRESENTAÇÃO: A trajetória até o problema de pesquisa

“De meu eu só tinha o sonho. Sei que é nos sonhos que os jardins existem, antes de existirem do lado de fora. Um jardim é um sonho que virou realidade (...) Mas um dia o inesperado aconteceu. O terreno ficou meu. O meu sonho fez amor com a terra e o jardim cresceu.”

Rubem Alves

Este trabalho teve suas sementes na minha experiência como estagiária em um Centro de Criança e Adolescente – CCA –, em uma comunidade situada em um bairro de periferia da zona norte de São Paulo - a Comunidade¹. Tal estágio aconteceu em uma associação de moradores² - a Associação. Ele se deu durante o ano de 2010, quando cursava o quarto ano do curso de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP, no núcleo de Educação, sob supervisão da Prof.^a Luciana Szymanski.

O estágio consistiu em acompanhar as aulas de uma turma de educandos³ do CCA, oferecendo à instituição um olhar próprio da Psicologia, que pudesse, em discussão com a equipe de educadores, compreender o modo como se davam as relações entre eles.

O estágio inaugurou meu contato com a área da educação, e fez com que me desse conta da importância da educação na construção de uma sociedade, na vida de cada pessoa e de cada comunidade. Logo percebi que a educação permeia tantas relações quanto as existentes em uma sociedade, e é um polo de confluências dos mais diferentes âmbitos, como o familiar, o institucional, o infantil, o adolescente, o ensino, a aprendizagem, a economia; só para citar alguns.

Essas questões passaram a me fascinar, e as reflexões sobre elas, a ocupar um importante lugar na minha formação. Conforme meu trabalho na instituição continuava, tais reflexões foram sendo alimentadas com as demandas da associação, que em 2010 – período do meu estágio na graduação – se questionava em como se organizar internamente para atender às diversas questões que enfrentava com seus educandos em relação às suas famílias.

Terminado o estágio, em 2011 passei a atuar na associação como monitora, articulando com a equipe de educadores⁴ um projeto que envolvesse sua aproximação das famílias dos educandos. Minha atuação como monitora era desenvolver ações que atendessem à demanda da

¹ Ela será referida ao longo de todo trabalho como Comunidade.

² Em prol dos cuidados éticos, o nome da associação será mantido em sigilo e será referida aqui como “Associação”.

³ Nome usado pela Associação ao se referirem às crianças que frequentam o CCA.

⁴ Educadores são os funcionários da instituição, na sua maioria pedagogos ou assistentes.

Associação, e seus membros tinham a demanda de compreender como poderia se aproximar das famílias dos educandos, com o objetivo de integrá-los nos projetos educacionais que desenvolviam para os educandos. Essa era uma questão central para a Associação nesse período, uma vez que seus líderes vinham se deparando constantemente com os limites de sua intervenção nas questões dos educandos – quanto à dificuldade em atingir as famílias dessas crianças e adolescentes; e, portanto, à dificuldade em concretizar ações que buscavam a educação dos educandos.

A partir dessa demanda, planejei com a equipe da Associação um projeto de oferecer grupos psicoeducativos às famílias da Comunidade, visando a reflexão sobre temas ligados às vivências dos educandos no CEI e CCA. Esses grupos aconteceram ao longo de 2011. Concomitantemente a isso, já vinha acontecendo um projeto de trabalho com as famílias da Comunidade, coordenado pelo “Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Família, Comunidade e Escola – ECOFAM, ligado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação – o PED –, que desenvolve em parceria com a Associação ações voltadas a práticas psicoeducativas na Comunidade.

Enquanto demandava à equipe da Prof.^a Luciana um trabalho com famílias com o objetivo de aproximá-las de suas ações e projetos, a Associação solicitava ao ECOFAM projetos na mesma direção. Foi assim que eu, como monitora da Prof.^a Luciana, ela e a Associação pensamos em realizar uma série de encontros grupais psicoeducativos abertos, oferecidos às famílias dos educandos do CCA, mensalmente, durante o primeiro semestre de 2011. Foi assim que entrei em contato com o ECOFAM.

Durante o trabalho que desenvolvi como estagiária e monitora, pude testemunhar o comprometimento, a ética e o envolvimento político e pessoal da equipe da Associação, enquanto exerce seu trabalho, além da humanidade e civilidade presentes em seus projetos; e isso me tocou profundamente. Também, me deparei com diversas questões que as famílias viviam em relação à educação de seus filhos, e me comoveu seu engajamento e a abertura em refletir e debater sobre tais assuntos.

Foi aí que nasceu o projeto de contribuir para os propósitos da Associação através de um mestrado. Eu sempre soube que ainda havia muito a aprender ali. Minha incursão no mestrado se deu, então, de forma bastante natural. Enquanto ainda realizava o projeto de encontros psicoeducativos com famílias da Comunidade, comecei a participar de reuniões do ECOFAM, onde estava sendo planejado o curso de multiplicadores, que capacitasse os educadores e membros da Comunidade que desejavam desenvolver projetos relacionados às famílias.

Foi uma surpresa notar que em 2012 a Associação ainda se ocupava com as mesmas questões que a afligiam desde 2010. Me instigou, em especial, pensar como uma questão atravessa o tempo, se mostrava em diferentes relações e se manifesta em diversos âmbitos. Afinal, a questão de aproximação das famílias dos educandos não se esgotava em uma ação nem em uma área da Associação; parecia fazer parte do próprio cerne de seu projeto na comunidade.

Por isso, a trajetória percorrida neste trabalho parte de uma breve exposição da história da Comunidade e sua parceria com o ECOFAM.

1.1. A história de como nasceu a Comunidade, a Associação e o encontro com o ECOFAM

A Comunidade teve suas sementes plantadas em 1987, quando um grupo de pessoas ocupou um terreno particular, após terem sido despejadas das regiões onde moravam, em diversos bairros da cidade de São Paulo. Segundo Walckoff Calil (2009), o terreno só tinha mata, que foi arrancada pelas pessoas marcando na terra o início de uma Comunidade. Não havia o mínimo de condições básicas para se viver ali. O local não contava com qualquer serviço ou condição para moradia – não havendo rede de luz elétrica, água, sistema de tratamento de esgoto ou respaldo em situações de emergência. Acontece que nenhuma instituição, seja ela de saúde ou segurança, “subia” na área.

Ainda, a Comunidade vivia sob ameaças constantes de criminosos que coabitavam a área. Nos diversos confrontos entre moradores e criminosos, a coragem por parte daqueles sempre foi motivo de destaque e orgulho na Comunidade. Assim como a coragem disseminada, a solidariedade também foi sempre semeada entre os moradores.

A Comunidade foi se constituindo através de condições de vida de extrema vulnerabilidade, mas também de lutas, superação, coragem e cooperação dos moradores, conforme Enkim (2013). Walckoff Calil (2009), também relatando as condições sob as quais se constituiu a Comunidade, apontou um trecho bastante marcante da sua história, contada por um dos moradores presentes em seu início:

achar um meio de água boa, foi até pra Sabesp, fizeram testes tudo, a gente podia beber dessa água, cozinhar dessa água, (...) Porque eu sai de um 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 eu ficava de prontidão em cima da pedra, com um facão para proteger a água, e todo mundo de chamava de “a mulher do facão”. (CALIL, 2009, p.3)

Diante de tamanha vulnerabilidade e violência, a Comunidade passou a articular, neste começo em que havia mesmo um toque de recolher para os moradores, algumas comissões e lideranças para lutar pela conquista de melhorias para a Comunidade. Primeiro, isso aconteceu através de padres da paróquia do bairro, e depois, em 1991, a liderança passou para pessoas que se destacavam na luta pela Comunidade, conforme destaca Calil:

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. (CALIL, 2009, p. 7)

A história da Comunidade é fortemente marcada pela presença de uma liderança, exercida por diversas figuras ao longo dos anos. Tanto o atual líder quanto os que deram início aos projetos de liderança, foram sempre lembrados, respeitados e reconhecidos pelas suas conquistas, parcerias, dedicação e compartilhamento a respeito das questões e vivências da Comunidade. O atual líder, Pedro, é uma figura de grande autoridade, consideração e liderança na Comunidade. Está à frente da liderança da Associação desde 1991, e participou do planejamento e articulação de grandes conquistas.

Ao longo dos anos, e tendo como marca a solidariedade, o senso de cidadania e coletividade, a Comunidade conquistou luz elétrica, sistema de esgoto, posto de saúde, policiamento, asfaltamento das ruas. Todas as conquistas foram frutos de muita luta e desafios, conforme atesta Calil:

Assim, a história de luta das pessoas da comunidade expressa muito sofrimento, mas também coragem, força e solidariedade. Muitas vezes, as falas [de pessoas da comunidade entrevistadas por Walckoff Calil] 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 (CALIL, 2009, p. 9).

A preocupação com suas crianças sempre foi uma marca da Comunidade. Essa preocupação fala de um importante marco para a Comunidade: a criação do Centro de Educação Infantil – CEI. Segundo Enkim (2013), em 1992, a Associação criou o CEI para atender à necessidade emergencial de mães que precisavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos nas redondezas. Inclusive, o autor relata um triste acontecimento que marcou a urgência da criação do CEI: a morte de duas crianças da Comunidade, queimadas em suas casas, presas lá enquanto suas mães trabalhavam.

A construção do CEI coincidiu com a aproximação da Prof.^a Heloisa Szymanski com a Comunidade, buscando realizar, como psicóloga na área da educação, trabalhos com famílias. Em 1993, a “Professora Heloisa”, como ficou conhecida na Comunidade, foi apresentada à liderança da Associação que, após investigar suas intenções, aceitou que ela realizasse grupos de discussão a respeito do tema “família” com os moradores na Comunidade. Em 1994, ela foi convidada a colaborar com a construção do projeto pedagógico do CEI, para que este cumprisse as exigências da Prefeitura de São Paulo.

Desde então, Szymanski estabeleceu uma parceria com a Associação, através do seu grupo de pesquisa, em vista das constantes demandas da Associação por projetos que envolvessem educação, família, práticas psicoeducativas e psicológicas.

Se fosse possível destacar um elemento central na parceria entre o grupo de pesquisa de Szymanski e a Associação, seria a perspectiva dialógica. O trabalho do grupo sempre teve como marca a proposta dialógica de Paulo Freire. O projeto “Articulação e diálogo”, ancorado na proposta freiriana, tem como objetivos gerais compreender o processo construtivo de propostas articuladas entre dois ou mais contextos educativos formais e informais (famílias) que envolvam a adoção de práticas dialógicas por parte de educadores e famílias ao longo de um projeto de intervenção participativa, bem como pesquisar possibilidades, obstáculos e caminhos apontados para a articulação entre instituições educativas, com vistas a contribuir com políticas públicas em Educação.

É fácil afirmar que a parceria estabelecida com Szymanski trouxe à Associação a possibilidade de refletir continuamente sobre o trabalho com famílias, e que desse encontro emergiu a possibilidade de se pensar em uma prática que envolvesse a multiplicação da proposta dialógica para membros da Associação que pudessem trabalhar diretamente com as questões que envolvessem as famílias da Comunidade.

Assim constituiu-se um cenário em que foi pensado um curso que pudesse capacitar membros da equipe da Associação a realizar tal trabalho com as famílias. Membros que estenderiam as práticas dialógicas para seu ofício, multiplicando-o. Surgiu, afinal, a proposta de um curso de formação de multiplicadores.

A seguir será feito uma breve descrição de como aconteceu o curso de formação de multiplicadores. Tal descrição já se justificaria por ter sido o curso um fato marcante na história da Comunidade, mas neste trabalho sua descrição se faz não só necessária mas fundamental por ter sido o curso o momento quando se constituíram questões fundamentais sobre o que é ser multiplicador – tema sobre o qual reside a interrogação da presente pesquisa.

1.2. O curso de formação de multiplicadores

Primeiramente serão apresentados o trabalho do grupo de pesquisa de Szymanski, bem como os pressupostos teóricos que sustentam seu trabalho e fundamentaram o planejamento e conteúdo do curso de formação, para em seguida ser feita uma breve descrição do curso de formação de multiplicadores e a apresentação da compreensão do grupo sobre o curso – pesquisa de Enkim (2013) e artigo produzido pelo ECOFAM (2013).

1.2.1. O ECOFAM e os pressupostos teóricos que embasaram seu trabalho na constituição do curso de formação de multiplicadores

O Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Família, Escola e Comunidade – ECOFAM –, criado e coordenado pela Prof.^a Heloisa Szymanski, faz parte do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação – PED.

Conforme Szymanski, o grupo “desenvolve seus trabalhos de atenção psicoeducativa com grupos de famílias de uma comunidade [...] com o objetivo de co-construir, com pais e mães, alternativas dialógicas para a educação dos filhos” (SZYMANSKI. et. al., 2013, p. 1).

Ela define práticas psicoeducativas como:

um conjunto de intervenções de caráter psicológico e educacional, desenvolvidas por profissionais junto a uma comunidade e/ou instituição de educação formal e informal, com a finalidade de atender a demandas de educadores, pais, gestores e demais protagonistas do cenário educacional (SZYMANSKI et. al., 2004, p.1).

Tais práticas envolvem diversas ações reflexivas que se concretizam através de encontros grupais, plantões psicológicos e trabalhos solicitados por uma determinada comunidade ou instituição. Segundo ela coloca,

Implicam a atuação de profissionais das áreas da Psicologia, Educação e afins, em um “lôcus educacional”, entendendo que este universo tão complexo (escolas, centros de educação infantil, abrigos, centros de criança e adolescentes, núcleos socioeducativos, entre outros) transcende os meros espaços da educação formal, uma vez que suas questões são permeadas por condições mais amplas como família, trabalho e políticas sociais, entre outras. De acordo com essas considerações, nossas atuações não se limitam somente ao âmbito da “educação” ou “da saúde mental”, daí o termo “psicoeducativas” (SZYMANSKI et. al., 2004, p. 2).

O ECOFAM pauta suas referências teóricas e metodológicas na perspectiva dialógica do educador e pensador Paulo Freire, no método fenomenológico-existencial do filósofo Martin Heidegger e na proposta reflexiva de Szymanski (2010). Será apresentado agora um breve apanhado da pedagogia de Paulo Freire, por conta de sua proposta dialógica ter sido o grande pilar para o planejamento do curso de formação de multiplicadores.

Paulo Freire teve um longo trajeto na área da educação, e seu legado serve como base para diversos, senão a maioria, dos projetos ligados à educação não-formal. Tal ocorrência não se dá à toa: ele transgrediu o modo tradicional de ensino brasileiro, baseado na hierarquia do professor em relação aos alunos, sendo que o primeiro detém um conhecimento que deve ser objetivamente transmitido, uma vez que está pronto, já previamente determinado.

Ao contrário, Paulo Freire propõe uma pedagogia baseada na dialogicidade e na comunicação, frente ao que ele chama de um modo de “extensão” da pedagogia tradicional. Em seu livro *Extensão e comunicação* (1985), no qual discorre amplamente sobre a questão da educação, partindo da experiência da capacitação de camponeses chilenos para uma reforma agrária de sua região, ele afirma:

a expressão “extensão educativa” só tem sentido se se toma a educação como prática da “domesticação”. Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com êste saber, os que habitam nesta (FREIRE, 1985, p. 15).

Frente à educação extensiva, Freire propõe a pedagogia da liberdade, que pressupõe uma relação dialógica entre o educador e o educando, que não mais se diferenciam entre quem ensina e quem aprende. Segundo Freire, a relação dialógica na qual a educação deve se pautar postula que

ser dialógico é não invadir, é não manipular, e não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em ‘seres para outro’ por homens que são falsos ‘seres para si’. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica (FREIRE, 1985, p. 28).

O autor declara que o ensino baseado na técnica esvazia o homem de sua característica primordial, que é ser história e que sua existência se concretiza, somente, enquanto ele se relaciona e pode transformar a realidade.

Em seu livro *Pedagogia do oprimido* (2011), Freire afirma que a palavra inautêntica (que tem relação com o que ele postula como ensino puramente técnico no livro *Extensão e comunicação*) não transforma a realidade, pois dicotomiza os elementos constituintes dela, não possibilitando a reflexão e ação como partes complementares do processo de educação.

Para o educador, a ação e a reflexão são, ambas, constituintes e imprescindíveis para o aprender. É através da ação sobre a realidade, e a reflexão sobre tal ação que o aprendizado, enquanto trans-formação, se dá (Freire, 1985, p. 42). A ação, enquanto prática de quem aprende, precisa ser compreendida por quem deseja ensinar, para que a partir dela a reflexão possa emergir, visando transformar a prática numa co-participação dos sujeitos envolvidos – educador e educando.

Percebe-se que a noção de diálogo é condição para que o processo educacional aconteça, uma vez que é ele que proporciona a aproximação da prática e também a possibilidade de reflexão mútua – o diálogo permite que a educação esteja amparada, não na extensão de conhecimento técnico, mas na comunicação. No processo educacional baseado na comunicação, educador e educando são “co-participantes” no ato de refletir. Segundo Freire (1985), a comunicação não pode ser uma relação vertical, mas deve emergir da reciprocidade entre os participantes, deve emergir da condição de diálogo de uma relação. Desse modo, o autor afirma: “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro entre sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1985, p. 46).

O aprendizado se dá, portanto, a partir da significação do que é compartilhado na vivência do diálogo, na comunicação. Dessa maneira, para Freire o processo educacional deve fundar seu conteúdo programático no diálogo entre educador e educando, e não a partir de escolhas polarizadas de um lado ou de outro.

O educador tem saberes e práticas para trocar, assim como o educando, e do diálogo entre o que carregam consigo em suas histórias, deve emergir o conteúdo programático de um processo educacional. É a partir do encontro dos co-participantes, possibilitado pela comunicação entre eles, que emergirão “temas geradores” (FREIRE, 1985, p. 61) para o processo educacional. Estes temas emergem do encontro, de práticas ou saberes que são compartilhados, e a partir deles se dialoga, podendo, então, haver a transformação dos co-participantes, e o tecer do caminho da aprendizagem.

Muito do que se encontra em Paulo Freire guarda reflexos de seus estudos de fenomenologia⁵, em especial suas concepções de mundo e homem. O filósofo que baseará a compreensão desta pesquisa, Martin Heidegger, tem alguns pontos em comum com a teoria freireana, como sua concepção da pedagogia, oferecida em seu discurso de posse como reitor da Universidade de Freiburg, em 1933:

⁵ Linha da filosofia cujos autores são usados para estudos de Psicologia e Psicologia da Educação.

o novo ensino – é disso que se trata – não significa acumular conhecimentos, mas significa, pelo contrário: fazer aprender e deixar aprender. Isso quer dizer: deixar-se ficar sob o domínio do desconhecido, e em seguida tornar-se mestre desse desconhecido num saber que o compreende, tornar-se seguro no olhar que é preciso lançar sobre o essencial. Num tal ensino, a verdadeira investigação pode nascer; ela está totalmente imbrincada pelo seu enraizamento no povo (...). (HEIDEGGER, 1988, p. 138)

Deixar aprender significa abrir espaço para compreender o outro, que é desconhecido, e deixar emergir deste outro o que lhe é possível.

Foi amparada das ideias apresentadas acima que Szymanski desenvolveu uma prática psicoeducativa que vem utilizando há muitos anos, a entrevista reflexiva, que:

parte do pressuposto de que uma entrevista pode e deve apresentar uma condição de reflexividade, o que significa uma relação calcada na horizontalidade entre entrevistador e entrevistado. Tal procedimento implica uma dinâmica dialógica entre os participantes. No caso da entrevista ser realizada para fins de pesquisa, devem ser levados em conta os procedimentos iniciais de esclarecimento sobre os objetivos do estudo e solicitação de consentimento. (SZYMANSKI, 2004, p.2)

A entrevista reflexiva é, senão, um modo de se aproximar das vivências e situações que se pretende compreender e intervir em um projeto psicoeducativo. Discorrendo a esse respeito, Szymanski coloca que a entrevista reflexiva nada mais é que a interação entre duas pessoas, “em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (SZYMANSKI et. al., 2010, 12).

A partir do modo de relação que a entrevista oferece, é importante garantir a abertura para o diálogo que, segundo as propostas de Freire e Heidegger, se fazem fundamentais para que os encontros humanos sejam transformadores.

Szymanski cunhou o termo “reflexividade” como um método de horizontalização entre entrevistado e entrevistador no momento da entrevista. Com a reflexividade o que se busca é o diálogo, e ela é

a ferramenta que poderá auxiliar na tentativa de construção de uma condição de horizontalidade e de contornar algumas dificuldades (...) inerentes a uma situação de encontro face a face, em especial quando os mundos do entrevistador e entrevistado forem muito diferentes social e culturalmente. (SZYMANSKI et. al., 2010, p. 15)

A reflexibilidade também serve ao entrevistador com o sentido de refletir sobre o que o entrevistado conta, buscando entender e explicitar sua compreensão do que foi dito durante a entrevista. O próprio entrevistado também se nutre da reflexividade, podendo usar da compreensão do entrevistador como oportunidade de rearticulação do que contou, articulando sua história em uma nova narrativa (SZYMANSKI et. al., 2010, p. 15).

A prática reflexiva, tanto em entrevistas quando em encontros, sustentada pela pedagogia de Paulo Freire e a fenomenologia-existencial de Martin Heidegger, foi a base para o curso de formação de multiplicadores oferecido à Associação.

Apresentada brevemente a compreensão teórica que fundamenta o trabalho do ECOFAM e que também sustentou teoricamente o curso de formação de multiplicadores, fser'a feita a seguir uma breve descrição do curso.

1.2.2. A descrição do curso de formação de multiplicadores

Existe um extenso material coletado e analisado pelo ECOFAM a respeito do curso de formação de multiplicadores. Os resultados deste material está na pesquisa de Enkim (2013) e em um artigo publicado pelo ECOFAM, que basearão a descrição do curso, para serem apresentados no próximo item: Compreensões do ECOFAM sobre o curso de formação de multiplicadores⁶.

O curso aconteceu ao longo de quatro semestres, tendo início em agosto de 2011. Os semestre foram: agosto a novembro de 2011, fevereiro a junho de 2012, agosto a novembro de 2012 e fevereiro a junho de 2013. Eu participei dos encontros do curso de formação a partir de março de 2012, ou seja, a partir do seu segundo semestre.

Segundo Szymanski,

o curso teve a participação dos educadores desde o seu planejamento e tinha o objetivo de possibilitar aos multiplicadores: aprimoramento teórico e profissional para o trabalho com famílias, conhecimento da perspectiva dialógica no desenvolvimento do trabalho com as famílias e na educação dos filhos (SZYMANSKI et. al., 2014, p. 4).

O conteúdo do curso girou em torno dos seguintes temas:

Família – história, modelos; A proposta dialógica de Paulo Freire; A prática reflexiva: Entrevista Reflexiva e Análise de entrevista. As atividades incluíram: Encontros de planejamento (6); Encontros de avaliação (4); Atividades teórico-práticas, com supervisão (8); Planejamento, acompanhamento e análise dos encontros com mães e pais realizados pela ECOFAM (24), perfazendo 42 encontros em quatro semestres. Metade dos encontros aconteceu na Universidade e metade na comunidade (SZYMANSKI et. al., 2014, p. 4).

Segundo os autores, os multiplicadores elaboraram, ao longo do período do curso, diversas atividades práticas, fundamentadas no que foram construindo ao longo do curso, como

⁶ Item 1.2.2.2.

um mapa dos serviços de apoio de saúde e educação oferecidos no bairro e a elaboração e aplicação de questionários para levantamento de demandas para as reuniões de mães e pais. Além disso, organizaram uma apresentação do projeto de formação para toda a Comunidade; realizaram entrevistas com famílias de alunos do CEI e CCA; realizaram encontros semanais para estudo dos textos do curso e acompanhavam as educadoras que não participavam do curso no planejamento e execução das entrevistas com famílias de alunos.

O curso foi oferecido aos 19 educadores do CEI e CCA. No seu início, contou com 09 educadores, e terminou com 07, segundo Szymanski (2014). O número de integrantes variou bastante ao longo dos dois anos de curso, num movimento que era difícil de ser identificado pela equipe ECOFAM, uma vez que os integrantes se dividiam para frequentar os encontros mensais, pois nem todos podiam estar presentes em todos os encontros, então se organizaram para passar os conteúdos dos encontros aos que não podiam estar presentes, e assim a frequência aos encontros tinha um número bastante variado, principalmente no começo da formação. Essa variação também aconteceu por conta da desistência de alguns participantes ao longo do curso, bem como por conta do ingresso de novos educadores, principalmente do CEI.

1.2.2.1. Descrição dos semestres do curso de formação de multiplicadores

O primeiro semestre do curso foi marcado pela discussão da demanda e expectativas pelo curso, que se constituíram, segundo Enkim (2013), da seguinte forma:

[os participantes] relataram como expectativas iniciais para a formação um meio de adquirir uma base teórica para realizar os encontros com pais. A formação era concebida como um curso conteudista que os ajudaria a transmitir conhecimentos para os pais dos alunos. (...) A necessidade de formação foi enfatizada pelo ECOFAM a partir da percepção que os grupos reflexivos com os pais favoreciam a troca de saberes e abriram possibilidades de se colocar no lugar do outro. O grupo de educadores afirmou que havia uma grande demanda da comunidade, para a qual deveriam responder (ENKIM, 2013, p.27).

No geral, as atividades do primeiro semestre de formação foram marcadas pela discussão da definição do que seria o curso de formação, sua ementa e organização, bem como pela demanda dos integrantes da formação por técnicas de encontro com as famílias dos educandos – uma vez que este foi o objetivo que fundamentou a demanda por um curso de formação –, que desejavam realizar com a urgência das situações que vivenciavam enquanto educadores.

O segundo semestre começou com o planejamento conjunto dos encontros do curso, e foi definido que seriam trabalhados conceitos teóricos, como o da dialogicidade de Paulo Freire e o da entrevista reflexiva. Os integrantes do curso leram textos de Paulo Freire e Szymanski, que foram discutidos ao longo dos encontros. Houve também a proposta de formulação de um quadro contendo todos os serviços (de saúde, legais, educacionais, sociais) oferecidos nas imediações da Comunidade, que a equipe da Associação poderia utilizar como auxílio na assistência das famílias dos educandos. Esta proposta trouxe grandes frutos para a Associação, e portanto também para a Comunidade, no que se refere ao exercício de sua cidadania e resolução de situações de crise – de cunho financeiro, médico e mesmo legal.

O terceiro semestre, no qual ingressei como mestrande e integrante do ECOFAM, centrou-se na prática da entrevista reflexiva por parte dos integrantes do curso, bem como na reflexão sobre tal prática e supervisão das entrevistas reflexivas realizadas. Este talvez tenha sido o semestre de maior transformação dos integrantes do curso, uma vez que ao realizarem a prática da entrevista reflexiva, compreendiam os conceitos que até então haviam sido tratados teoricamente, e que pareciam distantes de seu trabalho.

A partir do exercício da entrevista reflexiva com famílias de educandos que escolheram entrevistar, os participantes se defrontaram com seus próprios julgamentos e preconceitos em relação às famílias – uma vez que se dispuseram a perguntar sobre sua vida e ouvi-los a contar, descobrindo então realidades e vivências que até então sequer imaginavam – e puderam compreender muitas situações de seus educandos, bem como sobre a dinâmica de suas famílias. Saíram transformados.

O quarto semestre do curso deu continuidade à supervisão de entrevistas reflexivas, e promoveu uma série de discussões sobre textos e filmes que tratam de temas caros às práticas educativas dialógicas: compreensão, a noção de família pensada e família vivida, pré-conceitos e exemplos de práticas educativas. Neste semestre também foi levantada uma discussão sobre o âmbito de atuação dos multiplicadores, quando a equipe se mostrou dividida entre a posição da liderança, que concebia o multiplicador atuando nas questões sócio-políticas da Comunidade, e a posição dos educadores, que se mostraram sobrecarregados em acumular as funções de educador e multiplicador, e viam sua atuação centrada nas questões trazidas por seus educandos e as respectivas famílias.

No último encontro do curso os multiplicadores falaram da sua intenção de dar continuidade ao trabalho que foi iniciado no curso de formação, e solicitaram ao ECOFAM que pensasse nos moldes que um acompanhamento da prática dos multiplicadores pudesse acontecer

a partir dali, quando começariam a exercer o multiplicar a partir do modo dialógico que o curso os ensinou.

1.2.2.2. Compreensões do ECOFAM a partir do curso de formação de multiplicadores

O ECOFAM produziu dois trabalhos científicos relacionados ao curso de formação de multiplicadores. O primeiro é a pesquisa realizada por Enkim (2013) para a dissertação do seu mestrado, “Trabalhando com famílias: sentidos da formação para um grupo de multiplicadores”. Este trabalho é de suma importância por oferecer constatações fundamentais para se pensar o que se constitui como uma concepção sobre o multiplicador presente na equipe da Associação.

Realizada ao longo do curso de formação de multiplicadores, a pesquisa de Enkim teve como questão indagar o sentido da formação de multiplicadores para seus participantes. Os objetivos da pesquisa consistiram em compreender o sentido da formação para os participantes, o que os convocou para realizarem a formação, bem como entender como eles compreenderam a proposta do curso e como a vivenciaram.

Para isso, o autor realizou entrevistas reflexivas individuais⁷ com os participantes da formação, bem como se valeu do material gravado e transcrito dos encontros da formação. Em sua conclusão, Enkim alcançou apontamentos importantes sobre o curso de formação e o sentido dele para os participantes, os multiplicadores.

O autor apontou que o ser multiplicador ficou associado para os participantes a duas compreensões fundamentais. A primeira é o modo dialógico de se relacionar com as famílias, que disseram ter aprendido principalmente através da realização da entrevista reflexiva com elas, e que, segundo os relatos, transformou o modo como olhavam para as questões de cada família entrevistada, uma descoberta de “se colocar no lugar do outro” a partir da escuta. Sobre essa transformação, o autor salienta que

a maneira como os educadores vivenciaram esta mudança de compreensão evidenciou-se (...) ao contarem sobre sua experiência com as entrevistas, [quando] sensibilizaram-se consideravelmente, relatando dificuldades em conter a própria emoção ao ouvirem seus entrevistados confiarem-lhes suas histórias de vida. O outro passou a ser visto de uma nova maneira, não a partir de uma pré-compreensão, mas respeitado em sua singularidade, permitido que fosse quem ele era, mesmo que entrasse em desacordo com as expectativas do multiplicador (ENKIM, 2013, p. 90, 91).

⁷ Conforme compreendida no item 1.2.

O autor destaca que os participantes saíram do curso entendendo que o modo dialógico respeita e valoriza “o modo de cuidar do outro e sua autonomia, promovendo a autocrítica do multiplicador” (p.84).

A segunda compreensão sobre ser multiplicador se refere a poder oferecer, se envolvendo pessoalmente na resolução de problemas, o apoio à população para qualquer necessidade que venha a apresentar.

É possível identificar, através das conclusões da pesquisa de Enkim, um modo de ser multiplicador se constituindo na Associação ao longo do curso, e que carrega muitos aspectos do modo de ser da própria Comunidade. Ele fala de um “modo peculiar dos educadores em seu relacionamento com o entorno” (ENKIM, 2013, p.85). De fato, desde a constituição da Comunidade em seus primórdios, existe uma busca de seus colaboradores a aprimorar seu trabalho, o que se mostra no fato de a maioria dos participantes do curso morar na Comunidade há mais de 10 anos e estar diretamente envolvida em instituições comunitárias de lá.

Como moradores ou frequentadores da Comunidade, os multiplicadores mostraram sensibilizarem-se profundamente com as questões do seu entorno, oferecendo-se voluntariamente para dar conta de diversas delas. Enkim (2013) aponta que “o cuidado voluntário pode ser compreendido como a profunda sensibilização com que o mundo que percebem a sua volta os toca...” (p. 88).

O “cuidar da comunidade” parece ser um forte traço do modo de ser deste multiplicador que estava se constituindo na formação. Ainda, e talvez exatamente por isso, uma outra forte característica dos multiplicadores foi levantada por Enkim: a quantidade de trabalho relatada pelos participantes, que se queixaram no final do curso de não darem conta de todas as atribuições de que estavam responsáveis.

Há uma outra questão levantada por Enkim, que é um possível conflito de sobre o papel do multiplicador na Comunidade, que se mostrou na concepção do multiplicar como abrangendo quaisquer questões da Comunidade, perante uma segunda, que concebe o multiplicar como o lidar com as questões dos educandos e suas famílias. Enkim colocou que os educadores se sentiam “sem pernas” (sic) para cuidar de questões que extrapolam seu trabalho com os educandos. O autor destacou uma fala que representa tal posição:

Anita relata um conflito entre o grupo de educadores e suas lideranças quanto à possibilidade de escolha em se fazer o curso, mas, entende-se, a partir de sua fala e da dinâmica errática dos participantes relatada acima, que para escolherem não realizar a formação foi preciso resistência daqueles que não queriam cursá-la (ENKIM, 2013, p. 86).

A participante, Anita, diz em seu relato que não queria participar do curso no início por não desejar uma sobrecarga de atividades, bem como por não gostar de atividades impostas sem que haja conversa.

Enkim não explorou esse possível conflito em sua análise e conclusões da pesquisa. O que trouxe na sua conclusão foi a compreensão de ter havido uma transformação importante no modo do participantes se relacionarem com as famílias. Se no início eles, exercendo suas funções de educadores, se relacionavam de “um modo autoritário e generalizado de compreender a formação e as famílias” (ENKIM, 2013, p. 89), ao longo do curso compreenderam a prática dialógica como possibilidade de escuta, compreensão do outro e co-construção da autonomia das famílias no trabalho do multiplicador.

O artigo produzido pelo ECOFAM, “Formação de educadores-multiplicadores para o trabalho com famílias: um estudo fenomenológico” (SZYMANSKI et. al., 2014), refinou e ampliou os resultados já apontados por Enkim. Segundo os autores, os resultados da análise do curso apontaram três pontos de inflexão, sendo que o primeiro

(...) ocorreu no segundo encontro com o grupo todo de educadores, quando surgiram demandas em duas direções: uma, no sentido conteudista, com ênfase na assimilação de saberes acadêmicos sobre famílias, para serem transmitidos à população, além da demanda por técnicas a serem utilizadas no trabalho com famílias; outra, no sentido dialógico de construção de saberes, com ênfase no desenvolvimento de uma escuta atenta às famílias. Permaneceram no curso aqueles que confiaram nas possibilidades de uma proposta dialógica. Observou o movimento que partiu do fascínio pela técnica, que levaria a uma atuação bancária, tanto na formação dos multiplicadores como na sua ação junto às famílias, em direção à curiosidade epistemológica, no sentido de explorar as possibilidades de uma prática dialógica. (SZYMANSKI et. al., 2014, p. 11)

O segundo ponto de inflexão se relacionou ao “âmbito de atuação do multiplicador e qual a natureza de seu trabalho junto às famílias”. Conforme revelou: “Foi um momento de grande tensão quando o grupo se viu diante de duas alternativas: uma focalizada no atendimento às famílias e outra voltada para uma participação política mais ampla na luta pelo respeito aos direitos do cidadão” (SZYMANSKI et. al., 2014, p. 11).

O terceiro ponto de inflexão apresentado foi a prática da entrevista reflexiva como possibilidade de alcance do diálogo como modo de convivência entre as pessoas. Szymanski ressaltou como essa compreensão trouxe “transformações importantes para os participantes, como conscientização tanto de seus pré-conceitos em relação a muitas famílias e como da necessidade de manter uma atitude crítica em relação ao próprio trabalho” (SZYMANSKI et. al., 2014, p. 11).

O artigo concluiu que o curso foi a oportunidade para que o grupo se apropriasse da prática dialógica e do “conceito de diálogo para além do significado popular, vazio, de conversa para convencimento autoritário ou de mera aceitação da posição do outro” (SZYMANSKI et. al., 2013, p. 12). Ressalta, concluindo, que:

A grande dificuldade nesse processo de construção de saber é que a prática dialógica não é uma técnica apenas, cuja aplicação automática produziria os resultados desejados. Ela é um método, um caminho, que envolve de modo dinâmico conhecimentos, pressupostos teóricos, técnica e, principalmente, disposição para a escuta atenta e respeitosa. O grupo, tanto de multiplicadores como o de pesquisadores, aceitou o desafio e pode-se considerar que os objetivos da pesquisa e da formação foram atingidos e que a continuidade desse modo de praticar a educação dependerá da escolha dos protagonistas (SZYMANSKI et. al., 2013, p.12).

As compreensões da pesquisa de Enkim e do artigo do ECOFAM trazem à luz que o processo de formação dos multiplicadores pareceu ser o encontro de duas dimensões: a primeira é uma noção de multiplicação proposta pelo ECOFAM e a sua consequente compreensão pelo grupo de educadores em formação. A segunda dimensão é um modo de atuação da equipe da Associação, e que aponta para duas concepções de multiplicador: como mediador de questões do âmbito sócio-político da Comunidade e como mediador de questões pessoais e familiares dos educandos.

A formação parece ter sido o encontro dessas duas dimensões, e, nesse sentido, pode ser considerada mesmo como uma obra da história da parceria entre o ECOFAM e a Associação, concentrando no próprio objetivo da formação a proposta do primeiro e a história de atuação do segundo: oferecer e produzir mudanças necessárias na comunidade a partir da instrumentalização e formação para o trabalho com famílias dela.

A partir do contexto apresentado até aqui, sobre a história da Comunidade, sua parceria com o ECOFAM e a formação de multiplicadores para o trabalho com famílias, é preciso compreender tal contexto a partir do cenário mais geral em que ele pode ser situado. Logo, a pesquisa se concentrará a seguir em investigar o contexto de mundo onde tal questão se insere, em quais cenários está presente ou se aproxima. Para isso, será apresentada uma revisão bibliográfica que buscou encontrar aproximações entre o multiplicador e alguns profissionais presentes na Educação e da Saúde no Brasil, atualmente.

1.3. Aproximações entre o multiplicador, a Educação e a Saúde

O termo “multiplicador” não foi encontrado em pesquisas relacionadas à Psicologia da Educação. No entanto, na descrição do curso de formação de multiplicadores é possível compreender um pouco sobre o ofício de multiplicar. A partir do contexto apresentado é possível afirmar que ele supõe um contexto educacional em cujo há um profissional educador ativo em uma Comunidade que, em função de sua familiaridade com esta, busca aproximar-se de determinadas pessoas ou grupos afim de problematizar, refletir, buscar soluções ou debater sobre uma questão que concerne à Comunidade em si.

Embora esta aproximação sobre o que é o “multiplicador” seja contundente, é preciso olhar além, buscar aproximações com outros profissionais que estão presentes atualmente na área da Educação ou Saúde e que compartilham algumas das funções descritas acima como pertinentes ao multiplicador.

Para tanto, este item busca encontrar na literatura das áreas de Psicologia da Educação, Educação e Educação não-formal, aproximações com universos onde a formação de um profissional que trabalhe com famílias, em projetos que se caracterizam por uma preocupação com os modos de ser de uma comunidade e onde o exercício da cidadania e a busca de transformação social através da co-construção de saberes se cruzem.

Nessa aproximação, a maioria do material encontrado foi na área de Educação não-formal, e por isso faz-se necessária uma conceituação dessa área que abriga profissionais de diferentes setores.

1.3.1. Questões sobre a Educação não-formal

Na área da Educação, não é de hoje que trabalhos para além dos muros das escolas vêm sendo desenvolvidos, com intuito de atender a diversas demandas que a complexa tarefa de formar um cidadão exige. De fato, a Educação não está restrita aos ensinamentos da escola, e atualmente há diferentes projetos de educadores e assistentes sociais voltados para atender a demandas que a escola, e muitas vezes o universo social das crianças, não alcançam.

“Educação não-formal” é um termo cunhado na literatura para descrever processos que ocorrem fora da escola mas, ainda sim, visam a educação dos cidadãos. Educação, aqui, é

entendida para além do cunho “formal” que a escola designa através de sua grade curricular e objetivos.

A definição do conceito de “Educação não-formal” é feita, por diversos autores, a partir de suas diferenças em relação à Educação-formal, delimitada pelos muros da escola. Ao falar do conceito de “Educação não-formal”, a professora Maria da Glória Gohn (2006), que estuda e trata amplamente do tema, o faz diferenciando-o dos demais processos educacionais:

Quando tratamos da educação não-formal, a comparação com a educação formal é quase que automática. O termo não-formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal. Consideramos que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos. A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas (GOHN, 2006, p.28).

Gadotti (2005) coloca que “os programas de educação não-formal não precisam seguir necessariamente um sistema sequencial e hierárquico de ‘progressão’. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem.” (p. 4). O autor coloca que “o espaço da educação não-formal é a cidade, um espaço marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade” (GADOTTI, 2005, p. 2). Gohn, também discorrendo sobre a diferença entre os espaços, define o espaço da educação não-formal como localizado “em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais” (GOHN, 2006, p. 29). Em outra ocasião, reiterando Gadotti, Gohn afirma que

a educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Seus programas, quando formulados, podem ter duração variável, a categoria espaço é tão importante quanto a categoria tempo, pois o tempo da aprendizagem é flexível, respeitando-se diferenças biológicas, culturais e históricas. A educação não-formal está muito associada à ideia de cultura (GOHN, 2009, p. 32).

Tais configurações de tempo e espaço não implicam, entretanto, num processo desorganizado ou marcado pela ausência de rigor. Gadotti apressa-se em dizer que a Educação não-formal é também organizada e sistematizada, mas por diretrizes, espaço e tempo outros que os da Educação formal.

A Educação não-formal está mais ligada a processos que envolvem a vida de uma comunidade, a “formação de cidadania, de capacitação para o trabalho, de organização

comunitária e aprendizagem dos conceitos escolares em ambientes diferenciados” (GADOTTI, 2005, p. 3). Daí seu espaço, e o tempo em que se dá, não ter um delineamento rígido, como acontece na Educação formal.

A Educação não-formal se define, enfim, por estar em sintonia com seu objetivo, que é diferente do da Educação formal. Tal objetivo pode ser entendido como a capacitação de

indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades de quem dele participa. (...) A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta da educação não-formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc... (GADOTTI, 2005, p. 30).

A partir de seu objetivo, fica claro que a Educação não-formal não deve ser encarada como em oposição ou contraposição à Educação formal. Ela é, sim, a possibilidade de aprendizagem de saberes que estão vinculados à vida coletiva, à relação entre as pessoas, a práticas e possibilidades de atuação em sociedade, e sua transformação. E, assim como todas as atividades humanas, é uma ação política.

O caráter político da Educação não-formal está implícito quando se fala da proposta de transformação presente nesta prática educacional. Gohn (2009) esclarece as pretensões políticas desta quando conceitua a educação não-formal como pertencente ao campo da Pedagogia social,

aquela que trabalha com coletivos e se preocupa com os processos de construção de aprendizagem e saberes coletivos. (...) Construir cidadãos éticos, ativos, participativos, com responsabilidade diante do outro e preocupados com o universal e não com particularismos, é retomar utopias e priorizar a mobilização e a participação da comunidade educativa na construção de novas agendas. Essas agendas devem contemplar projetos emancipatórios que tenham como prioridade a mudança social (...). A educação não-formal é um campo valioso na construção daquelas agendas, e para dar sentido e significado às próprias lutas no campo da educação visando a transformação da realidade social (GOHN, 2009, p. 40).

É importante ressaltar, ainda, que a Educação não-formal se diferencia do que é chamado de “Educação informal”, uma vez que é uma proposta organizada e estruturada, enquanto a Educação informal se caracteriza pelo aprendizado decorrente da própria vida e suas relações, e acontece no convívio familiar, na rua, com os amigos, em relacionamentos amorosos, profissionais etc. A Educação informal se dá ao observarmos alguém cair em um buraco e, ao passar por ele, evitá-lo. Ela acontece, segundo Gohn (2009), em espaços “demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. A

casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa...” (p. 29).

Já a Educação não-formal “se desenvolve usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdade e exclusão social” (GOHN, 2009, p. 31). Anteriormente, Gohn já definira o local e o modo como a educação não-formal ocorre; tal definição contribui para distinguir esta da Educação informal, enquanto destaca que a não-formal se dá em

ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias de vivência histórica de cada um. Há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. (GOHN, 2009, p.30)

É possível então compreender, a partir do apresentado até aqui, que a Educação não-formal responde a uma proposta específica de relação entre quem se propõe a construir um determinado saber em parceria com quem pretende aprendê-lo. Quem aprende são as pessoas de uma determinada comunidade, bairro, associação, que estão de alguma forma agrupadas sob um objetivo específico que a Educação não-formal pretende atender.

Na estrutura existente de aplicação da Educação não-formal, há um papel que interessa essa pesquisa por se aproximar do de multiplicador: o educador social.

“Educador social” é o termo designado para identificar o papel de educador na Educação não-formal, em contraponto aos educadores formais, os professores. Segundo Gohn, na Educação não-formal o educador “é o ‘outro’, aquele com quem interagimos ou nos integramos. (...) Os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, igreja paroquial, os meios de comunicação em massa etc” (GOHN, 2009, p. 29).

Vê-se que o conceito de educador social transcende a ideia geral de professor, que transmite um conhecimento já dado para o aluno, que deve assimilar tal conhecimento sem questioná-lo ou discuti-lo. Ao contrário, o educador social deve estar inserido na comunidade onde um projeto de Educação não-formal acontece, e é um elemento chave no estabelecimento das relações com a comunidade atendida, visando a construção do saber almejado.

Os educadores sociais são as figuras que estabelecem um diálogo com a comunidade, oferecendo um espaço onde possa emergir a construção, mútua, de um saber. Segundo Gohn (2009), os educadores sociais “são importantes para dinamizarem e construírem o processo

participativo com qualidade. O diálogo, tematizado não é um simples papo ou conversa jogada fora; é sempre o fio condutor da formação.” (GOHN, 2009, p. 33).

Parece que o educador social pode ser, então, uma espécie de condição criadora para que um projeto de Educação não-formal se dê – uma vez que tal processo pressupõe, justamente, aproximar-se da comunidade para, a partir da relação com ela, emergirem situações que possam favorecer o processo educativo de cidadania, inclusão social, relações afetivas e transformação social.

Os processos de Educação não-formal podem estar em diversas áreas da sociedade. O trabalho que interessa a esta pesquisa está mais fortemente vinculado à aproximação de famílias, uma vez que é esta a tarefa dos multiplicadores na Associação, objeto de estudo desta pesquisa.

Nesse sentido, há uma outra área de trabalho que oferece aproximações com o ofício do multiplicador, que é a saúde pública, quando desenvolve projetos visando à aproximação com famílias e que conta com profissionais que ocupam posição semelhante à do educador social e do multiplicador.

1.3.2. Questões sobre o agente comunitário de saúde

Durante os últimos 40 anos, o Brasil enfrentou uma série de mudanças na estruturação de seu sistema de saúde, que fora, historicamente, baseado no “modelo tradicional de atenção primária, antes centrado prioritariamente na relação médico-paciente e no atendimento individual” (MARTINES & CHAVES, 2007, p. 428), bem como na medicalização de quaisquer relações estabelecidas para tratar de situações envolvendo a saúde dos indivíduos e sociedade.

Segundo Martines & Chaves, o Sistema Único de Saúde, o SUS, incorporou diretrizes de “universalização, descentralização e participação da comunidade” (p. 428) na sua proposta de atendimento à população, “sobretudo, tomando a família como eixo estrutural no que diz respeito aos fatores determinantes e condicionantes do processo de saúde-doença da população assistida” (MARTINES & CHAVES, 2007, p. 427).

Nesse sentido, criou, em 1994, o Programa de Saúde da Família – PSF –, uma proposta de atenção à saúde das famílias que visa a trabalhar diretamente com eles, inseridos na comunidade. Esse trabalho

apresenta-se no atual cenário da política de saúde brasileira como um modelo de atenção em saúde, pautado no paradigma da vigilância à saúde que busca

articular a ação pragmática em saúde com políticas públicas setoriais e transeitoriais. Além disso, o PSF propõe uma ampliação do locus de intervenção em saúde, incorporando na sua prática o domicílio e espaços comunitários diversos. Tal característica vem contribuindo para o fortalecimento do vínculo entre profissionais das equipes e comunidade local (NUNES et. al., 2002, p. 1640).

A estrutura do PSF surgiu a partir da “experiência bem sucedida do Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS)” (NASCIMENTO & CORREA, 2008, p. 1307), criado em 1990 também pelo SUS. O PACS marcou a emergência de um profissional até então não existente no sistema de saúde brasileiro, que tem como característica principal estar inserido na comunidade onde trabalha, e sua função reside na intermediação entre tal comunidade e a equipe, do PSF, em que trabalha. Este profissional é o agente comunitário de saúde (ACS).

Percebe-se de cara que o ACS é um profissional de função “híbrida e polimorfa”, como classificam Martines & Chaves, uma vez que pressupõe a plena participação do ACS na comunidade em que atua, sendo inclusive integrante dela. De fato, tal escolha é muito acertada quando se trata de se aproximar de uma comunidade não mais pautado por uma relação hierárquica, mas sim a partir das experiências, cultura e vivências da própria comunidade em relação à saúde.

Pode-se dizer que o fato de ser o ACS uma pessoa que convive com a realidade e as práticas de saúde do bairro onde mora e trabalha, e ser formado a partir de referenciais biomédicos, faz deste um ator que veicula as contradições e, ao mesmo tempo, a possibilidade de um diálogo profundo entre esses dois saberes e práticas. Essa posição particular nos fez formular a hipótese de que o caráter híbrido e polifônico desse ator, o inscreve de forma privilegiada na dinâmica de implantação e de consolidação de um novo modelo assistencial, pois, numa posição estratégica de mediador entre a comunidade e o pessoal de saúde, ele pode funcionar ora como facilitador, ora como empecilho nessa mediação. (MARTINES & CHAVES, 2007, p. 1640)

O Ministério da Saúde define como funções do ACS “orientar as famílias para a utilização adequada dos serviços de saúde (...) e informar os demais membros da equipe de saúde acerca da dinâmica social da comunidade, suas disponibilidades e necessidades” (MS, 1998, p. 18).

No PSF, o ACS faz parte de uma equipe que se chama “básica” ou “nuclear”, composta “por um médico generalista, dois auxiliares de enfermagem, um enfermeiro e cinco ou seis ACSs” (MARTINES & CHAVES, 2007, p. 427), podendo, em alguns casos, contar ainda com o respaldo de dentistas e profissionais de saúde mental e reabilitação.

A partir desta configuração, pode-se afirmar que cabe ao ACS gerar a possibilidade de um diálogo⁴ com as famílias da comunidade, para a partir da relação entre eles compreender

como tais famílias estabelecem seus cuidados e práticas de saúde. A partir deste diálogo, o ACS tem possibilidades de pensar, juntamente com a equipe básica, as melhores formas de oferecer os cuidados que as famílias e a comunidade necessitam. Conforme colocam Martines & Chaves:

uma parte importante do trabalho do ACS produz-se pelo fato dele pertencer a esse mesmo universo e, portanto, supostamente compreender de dentro esses conflitos. (...) Trata-se de pessoas que moram no próprio bairro, frequentam com assiduidade as residências dos moradores, ou podem ser facilmente encontradas pelos mesmos, o que lhes permite identificar problemas de saúde, agenda consultas (...) (MARTINES & CHAVES, 2007, p. 1643, 1644).

Parece fundamental a existência de um profissional pertencente à comunidade com a qual um trabalho como este é realizado, pautado na compreensão de modos de vida, troca de experiências e construção de saberes que visam a transformação de tal comunidade.

E parece relevante ressaltar aqui a confluência de papéis que cabe a esse profissional na área da Saúde como na da Educação. É possível entender que, independentemente da área em que se trabalha, quando se pretende a aproximação de uma comunidade, uma figura como a do ACS ou a do multiplicador parece fundamental para o sucesso da proposta.

Em função da importância que parecem ter esses profissionais, a questão sobre sua formação parece indispensável, embora não tenham sido encontrados trabalhos na literatura científica que se debrucem sobre tal tema na área da educação.

Já na área da saúde, Nascimento & Correa fizeram um estudo para identificar as contribuições que um curso de formação de ACSs, desenvolvido pela Secretaria Municipal da Saúde (SMS) de Campinas, ofereceu para os ACSs que dele participaram, em relação a sua inserção na comunidade e na sua prática profissional.

A formação ocorreu entre os anos de 2001 e 2003, em Campinas, através de uma parceria do SMS com as universidades locais (Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas – e Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP) e o polo de capacitação de saúde da família. O Centro de Educação dos Trabalhadores da Saúde (CETS) foi a entidade que conduziu a capacitação.

Segundo os autores, o grande desafio da capacitação foi que a formação contivesse os conteúdos pertinentes às diretrizes do PSF em questão, bem como que tais diretrizes fossem comunicadas numa relação dialógica, baseada em Paulo Freire, e que tal ação educativa fosse capaz de assegurar para os ACSs o domínio dos conhecimentos pertinentes às suas práticas, sem, com isto, oferecer uma proposta estreita, desvinculada da prática e burocratizada.

Os resultados da pesquisa indicaram que os ACSs participantes da formação consideraram-na a base para que compreendessem seu modo de trabalho e, a partir de então,

refletissem sobre suas práticas. Nascimento & Correa (2008) destacam dois aspectos principais para os quais a formação contribuiu para o desempenho posterior dos ACSs:

o papel de articulador, o que foi feito ao se tornar a voz da comunidade e por dar voz a comunidade, e o fato de o agente comunitário de saúde ser mais livre para propor coisas para a comunidade, passear pela comunidade, ter maior autonomia, ao passo que os profissionais do centro de saúde estão mais atrelados às regras e aos protocolos de conduta (NASCIMENTO & CORREA, 2008, p. 1310).

Os autores concluíram que o ACS exerce um papel de mediador social, exercendo

um elo entre os objetivos das políticas sociais do Estado e os objetivos próprios ao modo de vida da comunidade; entre as necessidades de saúde e outros tipos de necessidades das pessoas; entre o conhecimento popular e o conhecimento científico sobre saúde, entre a capacidade de auto-ajuda própria da comunidade e os direitos sociais garantidos pelo Estado”. (NASCIMENTO & CORREA, 2008, p. 1310).

Acrescentam, ainda, que o processo de formação de ACSs foi “determinante na construção das habilidades e competências dos agentes comunitários de saúde” (p. 1310); e deve ser constante, uma vez que eles entendem que a formação de tais profissionais é contínua, por estarem vinculadas com as relações concretas. Segundo eles, a formação dos profissionais possibilita a construção de espaços coletivos para a reflexão e avaliação dos sentidos produzidos nas relações com a comunidade.

Sobre o papel dos ACSs, é colocado que eles

trazem à tona a necessidade de incorporar novos elementos à sua prática e aos seus conceitos, a partir de desconfortos experimentados no cotidiano do trabalho, percebendo que o modo de fazer é insuficiente para dar conta dos desafios postos. A vivência e a reflexão sobre as práticas vividas produzem insatisfação, levando à busca permanente de alternativas para enfrentar o desafio e produzir transformações na realidade concreta (NASCIMENTO & CORREA, 2008, p. 1311).

A pesquisa termina por conceituar o trabalho do ACS como um voz da comunidade, enquanto dá voz a ela e, ao mesmo tempo, representa sua voz dentro dos serviços de saúde, tecendo um elo entre estes e a comunidade.

Pupin & Cardoso (2008), em artigo sobre os sentidos de ser ACS, destacam nos resultados de sua pesquisa que o ACS percebe-se como

elo de ligação, ou seja, aquele que capta informações e vivências na comunidade e passa para a equipe. (...) Também é responsável pelo vínculo que a equipe tem com a comunidade, uma vez que divulga o serviço de saúde, constituindo-se, mais uma vez, como a porta de entrada da comunidade para com a unidade de saúde (PUPIN & CARDOSO, 2008, p. 161).

Em sua conclusão, os autores afirmam que a constituição do ACS como profissional se dá no processo de seu trabalho – não existe um ACS a priori, mas ele se constitui à medida em que está inserido nessa função e exercendo-a na comunidade. Ainda, destacam que o ACS acaba muitas vezes sentindo-se superior à comunidade em função do saber que constitui para executar seu papel, e que sua intervenção acaba tendo cunho assistencialista e intervencionista com as famílias. Ainda, destacam que a questão salarial é uma insatisfação dos profissionais e que eles enxergam a sua função como uma possibilidade de aceder profissionalmente na equipe do PSF.

O estudo de Mota & Davi (2010), que visou compreender a escolarização do ACS, encontrou como resultado uma crescente escolarização desses profissionais, bem como sua busca por “alternativas de escolarização e formação profissional” (MOTA & DAVI, 2010, p.229). Além disso, os autores afirmam através dos resultados que os postos de ACS são preenchidos em 80% por mulheres, e estão associados ao trabalho doméstico e ao cuidado “inerentes”, culturalmente, a esse gênero.

A pesquisa aponta que 26% dos ACS pesquisados voltaram a estudar após iniciar este trabalho, e que muito disso se deve à vontade deste profissional em continuar na área da saúde e dominar saberes técnicos relacionados à área.

O artigo conclui que a atuação como ACS aparece como possibilidade de reingresso no mercado de trabalho e aquisição de novos conhecimentos. É relatado que os ACSs sentem-se valorizados com o conhecimento sobre saúde que adquirem na equipe multiprofissional, embora sua caracterização na equipe e na comunidade esteja relacionada ao “saber popular em saúde” (MOTA & DAVI, 2010, p. 243). Os autores destacam a importância do PSF reafirmar ao ACS seu valor na equipe como conhecedor e participante da comunidade, ao mesmo tempo em que incentiva seu aprimoramento técnico profissional.

Tais pesquisas envolvendo a figura do ACS explicitam a importância e delimitações do seu papel no trabalho desenvolvido com comunidades e suas famílias. Essas informações colhidas podem ser transportadas para o universo expresso aqui pela atuação do multiplicador na Comunidade; afinal, as duas funções compartilham o objetivo do seu trabalho: as famílias na sua comunidade.

1.3.3. Multiplicador, educador-social e ACS: aproximações

O ECOFAM realizou um curso de formação de multiplicadores a partir de uma demanda da Associação de capacitar seus educadores para a prática de trabalho com as famílias da Comunidade. Esse trabalho consistiu, ao longo da história da Comunidade onde a Associação atua, em atuar apoiando e oferecendo soluções à questões oriundas da vulnerabilidade das condições materiais da Comunidade.

O curso aconteceu entre 2011 e 2013 e seu desenrolar pode se compreendido como um momento de síntese entre a parceria do ECOFAM e da associação: nesse momento houve a incorporação da proposta de modo dialógico de multiplicar do ECOFAM às práticas de trabalho com as famílias a equipe da Associação vinha desenvolvendo ao longo de sua história.

O ECOFAM buscou construir com os participantes do curso o multiplicador como um modo de se relacionar na Comunidade e lidar com as questões que ela enfrenta. Tal modo foi baseado na concepção de diálogo de Paulo Freire, e preconiza o multiplicar a partir de sua própria etimologia: propagar, estender – no caso, o modo de ser dialógico nas práticas psicoeducativas que acontecem na Comunidade, em busca de caminhos comuns para uma vida melhor.

Os participantes trouxeram para o curso suas concepções da sua prática de atuação na Comunidade ao longo de sua história: do ponto de vista da liderança, mediar quaisquer questões sócio-políticas da Comunidade; do ponto de vista dos educadores, mediar de questões pessoais e familiares dos membros da Comunidade.

A partir do que foi compreendido como modo de ser multiplicador e concepções de práticas vinculadas a ele, é possível pensar em aproximações com a bibliografia consultada, sobre ofícios que se aproximassem do multiplicar e os cenários que os envolvem. Ambos os papéis pesquisados, o do educador-social e do ACS, mostraram aproximações em relação à proposta de multiplicação presente no curso de formação de multiplicadores.

O educador social, assim como o multiplicador, tem sua atuação voltada para os processos que envolvem a vida em uma comunidade, a formação de cidadania, capacitação para o trabalho. Eles também buscam um trabalho que se desenvolva através da proposta de diálogo, e seu papel parece estar ligado a uma condição “criadora”, que dá lugar às possibilidades de transformação social.

O ACS se aproxima muito das condições de trabalho que foram definidas para a atuação do multiplicador: eles vivem na comunidade onde exercem seu papel como ACS e trabalham

com famílias da comunidade; conforme o curso de multiplicadores os preparou para fazer. Algumas pesquisas relataram a importância do saber para os ACSs, um saber que os fizesse instruir a sua comunidade, fator que também apareceu entre os participantes do curso de formação de multiplicadores.

Também houve pesquisas que relataram a dificuldade de delimitação do papel do ACS na comunidade, que muitas vezes parece híbrido e polimorfo. Esse aspecto também parece presente nas concepções sobre multiplicar que foram se constituindo ao longo do curso de multiplicadores – diferentes concepções presentes no grupo que pareciam opostas, e sobrecarga de trabalho sentida pelos educadores ao terem que acumular ao seu trabalho a função de multiplicador.

O que se ressalta a partir da revisão bibliográfica é que estes três ofícios parecem compartilhar de um mesmo contexto, de onde emergem e se realizam. Esse contexto pode ser entendido como situações de vulnerabilidade e restrição de condições materiais, onde parecem também faltar saberes teóricos e práticos para dar conta da fragilidade das questões vividas. As questões que se evidenciaram como vividas por essas comunidades são referentes a carências nas áreas da Saúde, sócio-político-econômicas e Educação.

Num contexto como o tal, os profissionais que emergem são justamente os que trabalham com questões que se referem à Educação não-formal, Saúde e Educação. Isso aponta para a difícil tarefa de construir um ofício que busca conciliar saberes teóricos e atuações práticas, que se pensam dialógicas e adequadas às questões enfrentadas. Esses profissionais compartilham um contexto de emergência: o da vulnerabilidade que pede cuidado.

Nesse contexto geral onde se encontra, e conforme foi se delineando na história da Comunidade e no curso de formação de multiplicadores, o conceito de multiplicador da Associação foi compreendido pelo ECOFAM como um profissional que pretende propagar, estender um conhecimento útil sobre assuntos que concernem seu entorno, com o objetivo de ajudar a resolver questões que emergem da vulnerabilidade e falta de recursos materiais, educacionais e emocionais dos membros de sua comunidade. O multiplicador seria um propagador de conhecimentos, de modos de se relacionar, modos de enfrentar as questões, modos de viver – propagador do modo de ser dialógico.

A partir do que foi apresentado até aqui, será delimitado o problema de pesquisa, ou interrogação de pesquisa.

1.4. Definição da interrogação da pesquisa

Todo perguntar é uma busca. Todo buscar está guiado previamente por aquilo que busca. Perguntar é buscar conhecer o ente no que diz respeito ao que ele é e a como está sendo. A busca ciente pode se converter em ‘investigação’, quer dizer, em uma determinação descobridora daquilo pelo que se pergunta. Todo perguntar implica, enquanto perguntar por..., algo posto em questão. Todo perguntar por... é de alguma maneira um interrogar a.... Ao perguntar pertence, além do que é posto em questão, um interrogado (HEIDEGGER, 2003, p. 26).

O caminho percorrido até aqui apresentou a história da Comunidade, que nasceu em 1987, com a posse de um terreno na zona norte de São Paulo, que não contava com qualquer recurso para a vida civilizada. Desde o começo a vulnerabilidade das condições de vida marcou a Comunidade, que criou em 1991 uma Associação para cuidar das várias questões oriundas de sua condição. Conforme a Associação se estabelecia e conquistava estrutura para a Comunidade, foi buscando parcerias para aprimorar seu trabalho, e uma delas aconteceu com o ECOFAM, grupo de pesquisa da Profª. Heloisa Szymanski.

A parceria entre Associação e ECOFAM se desenvolveu através do desenvolvimento e implementação de práticas psicoeducativas com as famílias da comunidade. Em 2011 a Associação apresentou a demanda de mais força de trabalho para as práticas com famílias. Então, foi pensado em parceria com o ECOFAM um curso de formação de multiplicadores, para que os educadores da Associação pudessem ampliar sua atuação nas práticas com as famílias, que eram, até então, coordenados ou orientados pelo ECOFAM.

É possível afirmar que o curso de formação foi um importante capítulo da história da parceria entre a Associação e o ECOFAM, e mostrou-se, através de análises do ECOFAM, como oportunidade da Associação consolidar a incorporação da proposta teórica do ECOFAM - o modo dialógico de relacionamento com as famílias nas práticas psicoeducativas – às suas já instituídas práticas.

A partir das compreensões que o ECOFAM produziu a respeito do curso, infere-se um possível delineamento de uma noção de multiplicador. Ele pode ser configurado como um profissional que, a partir das condições vulneráveis de seu meio, e sua ligação com a Comunidade em que atua, busca multiplicar seu conhecimento para dar conta das questões e desafios que a comunidade enfrenta. O ECOFAM ofereceu um curso que propôs um método de multiplicar: o modo dialógico de Paulo Freire. A partir dos resultados da pesquisa de Enkim, os

educadores-multiplicadores formados pelo curso mostraram terem assimilado e se apropriado dos ensinamentos do curso.

No ultimo encontro do curso de formação, a equipe da Associação demandou ao ECOFAM a continuidade do trabalho que foi iniciado na formação, através de um espaço onde a prática que a equipe passaria a executar, agora a partir do conhecimento adquirido ao longo do curso, pudesse ser desenvolvida.

Eu, como integrante do ECOFAM, encontrei nesse pedido a ocasião para minha pesquisa, uma vez que o fundamento da pesquisa-intervenção na área da Psicologia da Educação reside, justamente, na demanda de uma determinada comunidade, e a demanda de um espaço de diálogo sobre a prática do multiplicar pareceu presente naquele momento.

Considerando o chamado presente na demanda dos multiplicadores ao final do curso de formação, e o intervalo entre esse chamado e o início da presente pesquisa – aproximadamente seis meses -, a interrogação que se aflora como a desta investigação é: como se configura o ofício de multiplicar para os multiplicadores da equipe da Associação, após o curso de formação?

Esta é a interrogação desta pesquisa. Ela aponta imediatamente um possível caminho, à medida que desvela, junto com ela, um interrogado. No caso, o interrogado é o multiplicador. Por isso, é sobre ele que se debruçará a investigação, pois é somente através da descrição do interrogado, o multiplicador, que se pode compreender qualquer coisa a respeito da interrogação – o ofício de multiplicar.

Se aproximar do interrogado, o multiplicador, é se acercar de sua prática e poder descrevê-la. Este exercício é, ao mesmo tempo, a oportunidade para o oferecimento de um espaço de diálogo⁸ sobre a prática do multiplicador, conforme demandaram ao ECOFAM no final do curso de formação. Logo, o principal objetivo da pesquisa atende à demanda da Associação ao mesmo tempo que à interrogação que dela emergiu. Essa parece ser a principal justificativa dessa pesquisa, uma vez que se realiza enquanto atende a uma demanda.

Em decorrência do modo como se configurou a presente interrogação, será possível ter como objetivo a compreensão do trajeto percorrido pelos multiplicadores entre a formação e o momento atual. O esclarecimento desse trajeto permitirá a compreensão de se a assimilação da proposta dialógica do ECOFAM vem acontecendo na prática do multiplicador, delineando seu ofício.

⁸ Conforme proposto a partir da concepção de Paulo Freire, explicitada neste capítulo.

Desse modo, é possível que o caminho pretendido com a mesma interrogação possa apontar para um esclarecimento do que é o ofício de multiplicar para esta equipe, e, assim, quem sabe possa ser também um espaço para que os próprios multiplicadores reflitam sobre os objetivos que norteiam tal ofício e se a sua prática está, de fato, de acordo com ele.

A mim esta possibilidade chega com uma bela justificativa deste trabalho, uma vez que a correspondência entre os objetivos e a prática de uma atuação são fundamento para a sua realização. Parece importante que os multiplicadores tenham a chance de refletir ativamente sobre o que querem multiplicar e o que estão multiplicando, que compreendam os limites que norteiam este ofício na Comunidade. A oportunidade de esclarecer o objetivo do seu ofício pode ser uma possibilidade do multiplicador exercê-lo em sua plenitude, apropriando-se dele.

Ainda, o fato da prática do multiplicar estar ancorada por uma equipe – a dos educadores da Associação –, torna plausível a realização desta pesquisa como a oferta de um espaço grupal que possa trazer à tona como o multiplicar de cada um se encontra e reflete neste grupo de pessoas – a equipe.

Agora, para atender à interrogação e objetivos que ela provoca, faz-se necessário delinear o olhar que compreenderá o interrogado – a prática do multiplicador tratada em um espaço grupal: a concepção de mundo e o método através do qual os dados colhidos serão analisados.

2. A FENOMENOLOGIA EXISTENCIAL COMO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Uma educação pela pedra: por lições;
Para aprender da pedra, frequentá-la;
Captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).
A lição de moral, sua resistência fria
ao que flui e a fluir, a ser maleada;
A de poética, sua carnadura concreta;
a de economia, seu adensar-se compacta:
Lições da pedra (de fora para dentro,
cartilha muda), para quem soletrá-la.

João Cabral de Melo Neto

Este capítulo apresentará o olhar a partir do qual a pesquisadora compreende o mundo, e portanto, de onde se fez possível uma interrogação tal como a que se expôs aqui, e ainda, a partir de onde os dados colhidos serão compreendidos e analisados. Em seguida, esse olhar será enquadrado nos moldes da pesquisa científica na área de Psicologia da educação.

2.1. O olhar da fenomenologia existencial e o método de investigação que dele decorre

Este olhar se funda no método fenomenológico existencial, conforme proposto pelo filósofo Martin Heidegger (1889 – 1976). Sua obra é extensa e complexa, e aqui serão trazidos apenas alguns elementos, conforme é possível para a pesquisadora alcançar, que buscarão elucidar o modo como essa investigação será conduzida.

Heidegger delimitou seu método de compreensão do mundo a partir do que buscou interrogar: o ser dos entes. Ele disse que a origem de todo seu pensamento está “numa frase de Aristóteles que diz que o ente é expresso de múltiplas maneiras. Na verdade esta frase foi a

faísca que provocou a pergunta: qual é a unidade destes significados múltiplos de ser; na verdade, o que significa ser?” (HEIDEGGER, 2003, p. 22).

Ao longo de toda a sua obra ele explorou tal questão, “o que significa ser”, de diferentes ângulos e maneiras. O termo “ser” ao qual Heidegger se refere não diz respeito à compreensão mais imediata que dispomos da palavra “ser”. Ser na obra dele tem a ver com “o que determina o ente como ente, aquilo em relação a que o ente, como quer que ele seja discutido, já é entendido a cada vez.” (HEIDEGGER, 2003, p. 27).

“Ser” diz respeito ao sentido das coisas, isto é, “aquilo em que se move a compreensibilidade de algo, sem que ele mesmo seja explícito e tematizado pelo olhar. Sentido significa o fundo sobre o qual se leva a cabo o projeto primário, fundo este o qual pode conceber-se a possibilidade de que algo seja como é.” (HEIDEGGER, 2003, p. 339).

O ser dos entes está relacionado a uma ontologia, que, conforme o dicionário Aurélio, é a busca do conhecimento “do ser concebido como tendo uma natureza comum que é inerente a todos e a cada um dos seres”. (FERREIRA, 2009, p. 439).

Segundo Heidegger (2013), “ontologia significa doutrina do ser.” (p. 8). Isso significa que a ontologia é um conjunto de elementos que dizem do ser de cada ente, e delimitam sua condição.

Já o termo “ente” significa as coisas do mundo e o homem - todos são entes: uma cadeira, um carro, uma montanha, um bebê, uma flor. Ente é “tudo aquilo de que discorremos, que visamos, em relação a que nos comportamos desta ou daquela maneira; ente é também o que somos e como somos nós mesmos.” (HEIDEGGER, 2003, p. 27).

Em uma de suas principais obras, *Ser e Tempo* (1927), Heidegger se empreendeu na busca pela compreensão do sentido de ser. O método que utilizou foi o fenomenológico existencial. Fenômeno é tudo que acontece no mundo, fala do que se manifesta nos acontecimentos: fenômeno é “o-que-se-mostra-em-si-mesmo, o manifesto. Os fenômenos são então a totalidade do que está à luz do dia ou que pode ser trazido à luz.” (HEIDEGGER, 2003, p. 49). Fenomenologia diz respeito à ciência do fenômeno, ou seja, o conhecimento que se pode alcançar sobre um fenômeno. Fenomenologia significa, então: “fazer ver a partir de si mesmo o que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo. Esse é o sentido formal de uma investigação que se autodomina fenomenologia. (HEIDEGGER, 2003, p. 54).

Segundo ele, fenomenologia diz respeito à “maneira de mostrar e de tratar o que nessa ciência deve ser tratado. Ciência de os fenômenos quer dizer: um modo tal de captar os objetos,

que tudo o que se discuta sobre eles deve ser feito em direta mostração e justificação” (HEIDEGGER, 2003, p. 55).

Isso significa que é tarefa da fenomenologia descrever os fenômenos que pretende interrogar, porque no próprio fenômeno se encontra o seu sentido, isto é, seu ser. E por que, coloca Heidegger, a fenomenologia precisa então interrogar pelo sentido do fenômeno, se “atrás dos fenômenos da fenomenologia, por essência não há nada” (HEIDEGGER, 2003, p. 56)?

A interrogação pelo sentido de um fenômeno se faz necessária porque na maioria das vezes os fenômenos estão velados. Ele explicita que o fenômeno é:

aquele que de um modo imediato e usual precisamente não se mostra, aquele que fica oculto no que imediata e regularmente se mostra, mas que ao mesmo tempo é algo que pertence essencialmente ao que imediata e regularmente se mostra, a tal ponto que constitui seu sentido e fundamento. (HEIDEGGER, 2003, p. 55)

Portanto, compreender o ser de um fenômeno – seu sentido e seu fundamento ontológico – só é possível através do próprio fenômeno, “ir às coisas mesmas” (p. 54). A investigação do sentido só pode acontecer através dos fenômenos, portanto, no plano ôntico, ou seja, no mundo fático. E isso porque o “ser é sempre ser de um ente” (HEIDEGGER, 2003, p. 30) e não de qualquer outra coisa que não esteja no que aparece faticamente nos fenômenos.

Disso decorre o método fenomenológico de Heidegger:

todo perguntar é uma busca. Todo buscar está guiado previamente por aquilo que se busca. Perguntar é buscar conhecer o ente no que diz respeito ao que ele é e a seu ser-aí. A busca consciente pode se converter em investigação, quer dizer, em uma determinação descobridora daquilo pelo que se pergunta. [...] Ao perguntar pertence, além do que é posto em questão, um interrogado. (HEIDEGGER, 2003, p. 26)

O que ele esclarece é que o método fenomenológico é uma interrogação pelo sentido (o ser dos entes). Essa interrogação sempre pressupõe um interrogado – um fenômeno – porque o sentido só se manifesta nos entes ônticos, ou seja, através dos fenômenos.

Partindo dessa premissa, Heidegger identifica o homem, o qual ele preferiu designar como ser-aí - o termo se refere à condição ontológica do homem - como o interrogado de sua interrogação. Isso porque, segundo o filósofo, o ser-aí é o “ente que [é] ôntico-ontologicamente privilegiado” (p. 57), justamente porque é o ente que se pergunta pelo ser dos entes, é o ente que tem condições de se perguntar pela ontologia do mundo, isto é, se perguntar pelo ser.

E como o ser-aí se pergunta pelo ser dos entes? Segundo Heidegger (2003), ele pergunta através de sua relação com eles, na sua vida fática. Disso implica que qualquer

fenômeno acontece na faticidade do mundo em que existe o ser-aí e todos os outros entes. Logo, um fenômeno pode ser compreendido somente a partir de sua faticidade.

Heidegger se refere à vida fática como “o nosso próprio ser-aí enquanto ‘aí’ em qualquer expressão aberta no tocante a seu ser e em seu caráter ontológico”. (2013, p. 14). A faticidade designa que tudo que acontece ao ser-aí, toda a sua determinação ontológica, acontece em um mundo fático, e, portanto, histórico. Este é o “aí” do ser-aí, e, por isso, fundante dele – o ser-aí só existe em um mundo, a partir de seu mundo.

Este “aí” é o mundo em que cada um vive, em que todos os fenômenos se dão (HEIDEGGER, 2003). O mundo é uma trama de significados ônticos que constituem a faticidade onde o ser-aí existe. Esta trama de significados (CRITELLI, 1996) não é estática, fixa, eterna. Afinal, é só encarar qualquer objeto do mundo para se dar conta de como ele muda através do tempo, dos séculos ou mesmo dos anos (HEIDEGGER, 2003). A trama de significados que constitui o mundo, o “aí” do ser-aí, nada mais é que uma rede hermenêutica (interpretativa).

Segundo Heidegger (2003), a hermenêutica é um fundamento do seu método fenomenológico porque ela fala da estrutura do mundo onde todos os fenômenos acontecem. O mundo é essa rede hermenêutica sustentada por uma ontologia, que é historicamente constituída.

Assim, só é possível fazer fenomenologia hermeneuticamente, ou seja, considerando o “aí” histórico em que cada fenômeno acontece. Por isso, a hermenêutica é o próprio fazer da fenomenologia de Heidegger, conforme ele afirmou: “da investigação mesma se desprenderá que o sentido da descrição fenomenológica enquanto método é a interpretação. [...] A fenomenologia do ser-aí é hermenêutica, no significado originário da palavra, em que se designa o ofício de interpretar.” (HEIDEGGER, 2003, p. 56). A fenomenologia é senão a interpretação do “aí” fático que sustenta o acontecimento de qualquer fenômeno (HEIDEGGER, 2013).

Desse modo, a hermenêutica se torna fundamental no método fenomenológico de investigação, pois ela é mesmo o seu modo como de compreensão de um fenômeno. Através dela que se pode desvelar o que se mostra na aparição do fenômeno: seu sentido. Assim, o método fenomenológico encara um fenômeno a partir de sua faticidade, buscando desvelar o horizonte de sentido (histórico) que permite sua compreensão a partir de seu ser. Só é possível atingir a ontologia, isto é, o sentido de um ente, através da hermenêutica, que se converte,

assim, “... em uma ‘hermenêutica’ no sentido da elaboração das condições de possibilidade de toda investigação ontológica” (HEIDEGGER, 2003, p. 57).

Para compreender um fenômeno é, portanto, preciso partir do esclarecimento da rede hermenêutica em que ele se instala – seu mundo – porque na maior parte das vezes esta rede envolve os fenômenos de tal modo que os encobre nos significados do próprio mundo. Esse esclarecimento, a compreensão fenomenológica, se inicia pela descrição do fenômeno investigado. A descrição e compreensão do fenômeno é sempre feita pelo ser-aí.

O ser-aí é o ente capaz de se perguntar pelo ser dos entes, e seu próprio, porque é o ente que vive na linguagem. Segundo Heidegger, “a linguagem é a morada do ser. Na habitação da linguagem mora o homem.” (HEIDEGGER, 2008, p. 326). O ser-aí é o ente que tem como ser o nada, isto é, sua determinação ontológica é a abertura ao nada. O ser-aí pode-ser diversas possibilidades, mas ele não é nada: “o ser-aí está cada vez em uma ou outra possibilidade, que constantemente não é alguma outra e já renunciou a ela no projeto existencial. O projeto não só está determinado pela nadaidade (...) como, inclusive o projeto é essencialmente negativo.” (HEIDEGGER, 2003, p. 301).

Não sendo nada, o ser-aí é lançado no futuro pela linguagem (POMPEIA, 2011). Na linguagem ele se lança no futuro através de possibilidades, e vive seu presente como um projeto do que pode se realizar no futuro, mas que só existe no presente como possível. Nesse movimento entre o presente e o futuro, o ser-aí habita o mundo, considerando para o seu futuro justamente as possibilidades que o seu mundo (o horizonte de sentido histórico) oferece como possível. Como afirma Critelli, o ser-aí habita o mundo realizando possibilidades:

habitar o mundo é habitar o real. A realidade não é concretude nem objetividade, mas o produto deste movimento de realização. Assim, o homem é-no-mundo realizando o mundo, as coisas do mundo, os outros e a si mesmo. Realizar é mais que empreender, é desvelar, revelar, testemunhar, veracizar, autenticar. (CRITELLI, 1996, p. 112).

O ser-aí se realiza cuidando: de si, dos outros, das coisas, das possibilidades de futuro. Ele cuida porque tem uma dívida ontológica, que é o seu ser estar marcado por um não ser nada. Justamente por não ser nada é que o ser-aí é lançado no futuro, pois tem de estar sempre projetando a si mesmo para existir. Dessa forma, o ser-aí existe no tempo, pois vive no presente mas é lançado no futuro, e também no passado; onde recorre à história para poder decidir entre as possibilidades que se apresentam a ele.

Nesse movimento entre passado, presente e futuro, que o ser-aí faz na linguagem – ele habita nela –, ele cuida do mundo, o realizando: “o modo de o homem habitar o mundo é

realizando o mundo, os outros, a si mesmo. Através da realização ele cuida de ser, dá conta de ser. Cuidando de ser, ele realiza a si mesmo e ao mundo.” (CRITELLI, 1996, p. 112). O cuidado é o sentido da existência do ser-aí, porque o cuidado é esse movimento de realizar-se a partir de possibilidades futuras, já que, em si, o ser-aí não é nada, é um vazio, uma clareira apontada para o futuro.

Se o ser-aí só existe a partir de seu mundo fático, e se o sentido de sua existência é o cuidado, tal existência está diretamente relacionada à compreensão desse mundo. O ser-aí, por não ser nada, tem no seu ser a determinação de já estar aberto ao mundo em que existe, para poder compreendê-lo. Compreender é “projetar seu ser para possibilidades.” (HEIDEGGER, 2003, p. 167); ou seja, compreender é enxergar na trama do mundo as possibilidades disponíveis para serem projetadas como futuro.

O ser-aí está sempre aberto em seu mundo, compreendendo-o a partir de como está disposto nele. Essa disposição no mundo é o modo como o ser-aí está lançado nele, a partir de uma disposição afetiva, que o faz compreender o mundo de tal ou tal maneira. “A disposição afetiva abre o ser-aí na sua condição de lançado...” (HEIDEGGER, 2003, p. 155).

Lançado em uma determinada disposição afetiva o ser-aí compreende o mundo, o seu “aí” - a trama de significados fundada em um horizonte de sentido do ser de um tempo. O mundo já sempre oferece ao ser-aí possibilidades já estruturadas de viver, a partir de sua trama de significados. Possibilidades essas que o ser-aí realiza, na maior parte das vezes, de acordo com o mundo, como todo mundo faz, de modo impessoal.

Como nos lembra Critelli, “a trama do mundo impessoal, digamos, desvela, revela, testemunha, veraciza os modos de se cuidar de ser [...] A trama do mundo (significação) é uma tessitura dos modos de cuidar, singular e pluralmente, própria e impropriamente de se ser.” (CRITELLI, 1996, p. 141).

O ser-aí já existe compreendendo esses modos de cuidado oferecidos pelo mundo, através dos outros seres-aí. São os outros que oferecem para o ser-aí os modos de cuidar presentes no mundo, são os outros que tornam o ser-aí o ente que ele é. O ser-aí é estruturado pela sua existência com os outros, os outros têm um primado sobre qualquer outro ente do mundo, afinal, eles apresentam o mundo ao ser-aí. (CASANOVA, 2009). São os outros, em última instância, que instauram o ser-aí na linguagem, sua morada.

Na maior parte do tempo o ser-aí desvela os entes e a si mesmo não como possibilidades de ser, mas como determinações do mundo (HEIDEGGER, 2003). Esse desvelamento faz parte do seu modo impessoal de existir. Isso significa que na maioria do

tempo o ser-aí está tão imerso no mundo que segue o seu discurso, que as possibilidades são determinações, são o como se deve viver.

Heidegger chamou esse modo de cuidado, de realizar o mundo e a si, de impróprio ou impessoal, porque é o imperativo do tempo cotidiano que o mundo impõe, esse tempo caracterizado por uma sucessão de momentos a serem preenchidos pela ocupação do ser-aí com as coisas do mundo, os outros, os afazeres.

Segundo Casanova (2009), no cuidado impessoal, o ser-aí estabelece um modo deficitário de relação com os outros, pois se relaciona com os outros seres-aí sempre a partir das determinações. De início e na maior parte das vezes os seres-aí tratam muito pouco do que lhes é próprio, pois se relacionam através da trama do impessoal.

O modo impessoal de ser com os outros impõe ao ser-aí sempre esperar do outro aquilo que o mundo diz que o outro deve fazer (CASANOVA, 2009). Assim, o ser-aí cuida do outro a partir das suas expectativas prévias, sedimentadas de relacionamento. Isso torna possível a um ser-aí dizer, para o outro, o que deve ser feito. Dessa forma, no cuidado impessoal do cotidiano, a aproximação do que é próprio do humano fica restrita, deixando lugar para o ser-aí, também com os outros, cuidar se ocupando da “curiosidade, da avidez por novidades, do falatório” (HEIDEGGER, 2003, p. 274).

Esse é o imperativo do horizonte temporal cotidiano. Esse tempo cuja estrutura permite ao ser-aí assumir o lugar do outro dizendo o que ele deve fazer é uma confiança que o mundo oferece a partir de seu horizonte hermenêutico. Essa confiança pressupõe o velamento do mundo como horizonte de sentido, já que ele se apresenta ao homem como realidade. No impessoal o ser-aí se relaciona como veículo de um horizonte de sentido sedimentado, o que restringe sua relação com o outro.

Desse modo, o movimento do ser-aí no tempo, do presente para o passado, do presente para o futuro, fica de acordo com o tempo do cotidiano, onde tudo parece certeza e o futuro é apenas uma repetição do presente. Esse mundo oferece um abrigo ao ser-aí, que em seu ser é marcado pelo nada, pelo não-ser anunciado no futuro vazio de certezas e fundado em possibilidades. No mundo impessoal, a linguagem é discurso instituído de como se deve viver. (HEIDEGGER, 2003).

Mas é nesse mesmo mundo que impõe o impessoal, este que é onde todos os fenômenos acontecem, fático, onde o ser do ser-aí experimenta o que concerne ao seu ser: a falta de sua dívida ontológica (de ser um não-ser que precisa ser preenchido constantemente, a quem sempre

falta se realizar), o esclarecimento do mundo apenas como trama, e não como garantia de futuro (o que Heidegger chama de angústia) e a perspectiva da morte.

Conforme coloca Heidegger, “o tempo que bane o ser-aí [de sua condição de ter que cuidar do seu ser] [...] ele é simultaneamente o que clama e evoca o recusado; isto é, o que é inexorável, o ser-aí, de acordo com suas possibilidades, deve ser o que e como ele pode ser.” (HEIDEGGER, 2011, p.195).

Isso acontece porque é próprio do humano, que é o ente marcado pelo não-ser, essa indeterminação radical, não conseguir morar completamente no mundo. O ser-aí não consegue porque, em última instância, não tem casa fixa – sua constituição é indeterminação, o mundo acaba sendo sempre uma determinação temporária. O ser-aí é marcado pela inospitalidade ontológica:

o mundo não consegue nos abrigar e acolher da mesma maneira como faz com os elementos naturais. Mesmo o mundo artificial que criamos sobre o mundo natural para, assim, podermos morar nele não nos oferece garantias de fixação. Ser-no-mundo como homens é habitar este e nesta inospitalidade” (CRITELLI, 1996, p. 17).

É como se o perigo estivesse sempre à espreita. As vulnerabilidades que o mundo impessoal impõe remetem o ser-aí à sua própria inospitalidade estrutural. Conforme o ser-aí está disposto, compreende o mundo como vulnerável, perigoso, ameaçador. E sem o abrigo do mundo fica muito próximo da angústia, que nada mais é que o esclarecimento do seu ser: um ente lançado no nada em direção à morte.

Dar-se conta da mortalidade, da finitude de si, suprime todas as possibilidades porque a morte as esgota (HEIDEGGER, 2003). O ser-aí é mortal porque a morte é o horizonte da sua existência. A morte é a concretização do nada porque é completamente desconhecida. O ser-aí é mortal não só porque morre, mas porque sabe que vai morrer. Sobre a mortalidade do ser-aí, Heidegger (2006) diz:

Os mortais são os homens. São assim chamados porque podem morrer. Morrer significa: saber da morte, como morte. Somente o homem morre. O animal finda. Pois não tem a morte nem diante de si, nem atrás de si. A morte é o escrínio do Nada, do que nunca, em nível algum, é algo que simplesmente é e está sendo. (...) Chamamos aqui de mortais os mortais – não por chegarem ao fim e finarem sua vida na terra, mas porque eles sabem da morte, como morte. Os homens são mortais antes de findar sua vida. (HEIDEGGER, 2006, p. 157)

A morte é a guardadora (escrínio) do nada porque é algo que nunca se viverá, que nunca se concretizará, mas que no entanto orienta, é o grande horizonte – o sentido – da existência humana. É portanto, para o ser-aí, um grande perigo, algo do que ele já existe tentando esquecer, tentando se proteger e se abrigar no mundo.

Mas, ao defrontar o perigo, a morte à espreita, aí também reside uma possibilidade para o ser-aí. Heidegger (2006), lembra o poeta Friedrich Holderlin: “Ora, onde mora o perigo/ é lá também que cresce/ o que salva” (p. 31).

Se dar conta da sua finitude permite ao ser-aí olhar para as determinações do mundo impessoal como meras possibilidades. Assim, ele se libera para estar lançado ao futuro como a clareira que é, sendo possível para ele cuidar de si, dos outros, das coisas do mundo, de seu projeto, a partir do que ele é. Cuidar a partir de seu ser é decidir de modo próprio, isto é, a partir da indeterminação do nada que confere ao ser-aí a qualidade de poder-ser lançado no tempo.

Quando pode enxergar a indeterminação do nada como o sentido da vida, o ser-aí pode liberar-se das determinações abrigadoras do mundo impessoal, para viver o nada como liberdade para poder-ser, liberdade para decidir-se pelas possibilidades do que pode ser. Este trecho sintetiza bem a questão fundamental da decisão:

Pelo que, então, tem de decidir-se o ser-aí? Pela efetiva recriação para si mesmo do *saber autêntico sobre em que consiste o que é propriamente possibilitador de seu próprio*. E o que significa isto? Que para o ser-aí enquanto tal sempre precisa ser iminente o *instante*, no qual ele é trazido para o adiante de si mesmo enquanto o propriamente obrigatório. Diante de si mesmo – não como um rígido ideal e um modelo originário firmemente fixado, mas diante de si mesmo como o que arranca para si uma vez mais justamente a possibilidade própria e precisa se assumir em tal possibilidade (HEIDEGGER, 2011, p. 197).

O que Heidegger chama de instante é o horizonte temporal onde o ser-aí decide a partir de seu ser. Ele diz que o instante é a própria “visualização do caráter de decisão, no qual se abre e se mantém aberta a situação plena de um agir [...] O ápice do instante não é nem escolhido enquanto tal, nem refletido, nem sabido. Ele abre-se para nós como o propriamente possibilitador” (HEIDEGGER, 2011, p. 197, p. 199). O instante acomete o ser-aí como revelação do seu ser, o que libera o ser-aí para decidir livremente.

Decidindo-se livremente o ser-aí pode cumprir seu destino de modo próprio⁹: cuidando propriamente. O cuidado próprio é assumir-se indeterminado, fundado no nada, para poder decidir-se livre para as possibilidades que se realizarão no futuro.

Cuidando o ser-aí sempre habita no tempo, e o tempo é a abertura de horizonte do ser dos entes. Quando cuida propriamente, o ser-aí pode se relacionar com os outros, consigo e com as coisas do mundo para além das determinações do mundo impessoal; liberando, assim, a possibilidade de ser revelador do ser dos entes.

Afinal, o ser-aí é o ente que habita a linguagem, que é a morada do ser dos entes. Por ter como determinação de seu ser o movimento entre o passado, presente e futuro – o ser-aí existe no tempo -, o ser-aí é a clareira que, cuidando do mundo, revela o ser.

Cuidando, o ser-aí realiza o ser dos entes ao mesmo tempo em que realiza o seu. É um encontro, uma fecundação. Essa é a liberdade humana, conforme Pompeia&Sapienza (2011) atesta:

O ser livre do Dasein faz com que ele ultrapasse o real, e isso quer dizer que ele é convocado para realizar, para tornar real aquilo que era uma possibilidade. Em sua liberdade, Dasein deixa vir à luz o que ainda estava no encobrimento, ele liberta os entes para que se manifestem em seu ser, ele é clareira do ser dos entes. Para o Dasein, libertar o ente em seu próprio ser significa permitir que ele se manifeste, significa criar, e criar é libertar o possível do encobrimento do nada. O possível está sempre lá, encoberto pelo nada. Criar é trazer para o real, é realizar. É deixar aparecer na luz aquilo que até então permanecia oculto no encobrimento. O modo de ser livre do Dasein consiste em dispor-se a servir como oportunidade de desvelamento do possível, em deixar-se usar como âmbito de verdade dos entes.” (POMPEIA, 2011, p. 26).

Sendo livre, o ser-aí “cria” o real, por que traz à realidade o que era somente possibilidade futura. Ao criar, revela o seu ser e o dos entes, num mostrar que não é científico, mas sim poético, pois revela a verdade na própria acontecência do fenômeno (POMPEIA & SAPIENZA, 2011). Habitante da linguagem, o ser-aí fala dos fenômenos.

A partir do que foi exposto sobre o que Heidegger empreendeu sobre o homem, pode-se dizer que é o próprio ser do ser-aí que fundamenta o método fenomenológico de investigação. Tal método é, senão, a explicitação de como o ser-aí existe, de como ele conhece o seu mundo e se realiza a partir de seu horizonte de sentido ontológico (seu ser).

⁹ Isto é, a partir do seu ser, ou seja, das suas determinações ontológicas.

A investigação fenomenológica é então a interpretação (no sentido de hermenêutica) de um determinado fenômeno, a partir de seu acontecimento. O ser-aí descreve esse acontecimento em busca de desvelar o que se mostra na aparecência desse fenômeno, ou seja, a partir da rede hermenêutica de significados que o sustenta – o mundo.

A primeira tarefa do método é, dessa forma, descrever o fenômeno para daí compreender a rede hermenêutica em que ele acontece. Conforme Heidegger, a hermenêutica tem como tarefa “desfazer o estado de interpretação herdado e dominante, pondo em evidência seus motivos ocultos, destapando as tendências e as vias de interpretação nem sempre explicitadas, [...] remontando as fontes originárias”. (HEIDEGGER, 2002, p. 51). Remontar as fontes originárias é desvelar o fundamento do fenômeno, o seu sentido – seu ser.

A explicitação do mundo (rede hermenêutica, trama de significados) onde o fenômeno acontece, torna possível compreendê-lo para além dessa rede, ou seja, em direção ao seu sentido, a ontologia que revela o ser dele. É só o sentido original que revela o ser dos entes, o destino ontológico que se realiza no mundo fático. É preciso desvelá-lo, o sentido do ser dos entes, porque como os entes só são de fato no mundo, eles velam seu sentido para poderem estar no mundo a partir dos significados e determinações que este mundo impõe.

Esses são alguns dos elementos que constituem o método fenomenológico existencial de investigação. Eles compõe o olhar que amparou a formulação da interrogação da investigação, e que amparará a análise do material colhido e orientará as conclusões da investigação.

Agora será apresentado como este método se enquadra na pesquisa científica na Psicologia da Educação.

2.2. O método fenomenológico existencial de investigação situado na pesquisa científica

A partir dessa breve descrição de alguns elementos do método fenomenológico existencial de Heidegger, é preciso pensar como ele é situado no atual cenário da pesquisa científica atual, domínio em que este trabalho se deu.

Nos moldes da pesquisa científica atual, o método fenomenológico existencial de investigação é utilizado como uma possibilidade do método qualitativo de pesquisa. Entre os diversos tipos de pesquisa científica, o método fenomenológico existencial se enquadra neste, a pesquisa qualitativa.

O método qualitativo de pesquisa, segundo Denzin e Lincoln (2006), se pretende como um estudo de fenômenos em seus cenários naturais, buscando interpretar tais fenômenos a partir dos significados que os pesquisados mesmos lhes conferem. Os autores afirmam que a pesquisa qualitativa serve para localizar o pesquisador em uma situação no mundo. A pesquisa qualitativa oferece um conjunto de práticas materiais e interpretativas que transformam o mundo em representações. Em tais práticas podem estar incluídas entrevistas, conversas e gravações.

Denzin e Lincoln explicitam as várias possibilidades da pesquisa qualitativa:

estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descreveram momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos (DENZIN & Lincoln, 2006, p.17).

O método qualitativo de pesquisa pode enquadrar o fenomenológico justamente pela sua aproximação quando ao modo de pesquisar, que pressupõe a compreensão de um fenômeno a partir do que ele mostra, e não a partir de hipóteses prévias sobre ele. Segundo Moreira (2004), o método fenomenológico de pesquisa permite que o problema da pesquisa seja fundado “em dúvidas e não em hipóteses prévias e, assim, ele deverá interrogar os sujeitos para conseguir respostas a essas dúvidas” (MOREIRA, 2004, p. 110).

Ainda segundo Moreira (2004), a interrogação do método fenomenológico existencial não nasce em hipóteses, mas em perguntas sobre um determinado fenômeno. Também não pretende explicar o fenômeno interrogado, pois explicar pressupõe a determinação de categorias de análise, que devem ser medidas cientificamente. O método fenomenológico tem como pretensão a compreensão, e não a explicação dos fenômenos, por que a partir de sua concepção de mundo a explicação de categorias não se adequa ao que concerne ao humano, conforme nos lembra Critelli:

o investigar que se proponha interrogar ações humanas deve, por princípio, ser mais abrangente do que os instrumentos que selecionar; deve poder empreender-se na independência deles, e orientado pelo homem mesmo em seu estar-sendo-no-mundo. (CRITELLI, 1996, p. 28).

Assim, o rigor da investigação fenomenológica reside no seu fundamento hermenêutico, ou seja, que cada fenômeno acontece em um determinado mundo, composto por um horizonte de sentido historicamente constituído; e que tal fenômeno só pode ser

compreendido a partir deste horizonte e por isso faz parte da investigação ele ser esclarecido e reconduzido ao seu sentido original.

Portanto, o pesquisador em fenomenologia não deve se aproximar do fenômeno que pretende analisar a partir de construtos teóricos prévios, mas do horizonte a partir do qual o fenômeno em si mesmo mostra. Dessa forma, o rigor do método fenomenológico de investigação reside na busca da compreensão de cada fenômeno a partir do que dele se mostra em direção ao seu horizonte de sentido.

A partir do esclarecimento do método fenomenológico existencial de investigação, e sua situação na pesquisa científica, será esclarecido agora o modo de pesquisar qualitativo que melhor se enquadra ao contexto da presente pesquisa.

2.2.1. A pesquisa qualitativa como pesquisa-intervenção

A pesquisa qualitativa abarca, na área de Psicologia da educação, um modo de pesquisar chamado de pesquisa-intervenção, ou pesquisa-ação. Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-intervenção. Conforme explicita por Szymanski (2004), “a modalidade de pesquisa qualitativa que chamamos de pesquisa-intervenção, [é a] que se apresenta com um duplo objetivo de contribuir para o conhecimento científico e oferecer um trabalho de cuidado psicológico.” (SZYMANSKI, 2004, p. 356).

Szymanski discorre sobre como a pesquisa-ação, ou intervenção, nasce de uma demanda de uma determinada comunidade que será atendida pelo psicólogo/pesquisador. Assim, o que é oferecido como serviço à comunidade, uma ação, acaba, por consequência, sendo também a construção de conhecimento científico, conforme a autora colocou:

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. A condição dupla de serviço psicológico e investigação científica obriga o pesquisador a uma sujeição tanto às normas da ética da pesquisa com seres humanos como às da prática psicológica. (SZYMANSKI, 2004, p. 360-361)

Este é um ponto importante para a presente pesquisa, que nasceu justamente através de uma demanda da equipe de multiplicadores pela continuidade da parceria com o ECOFAM para sobre a prática dos multiplicadores após o curso de formação de multiplicadores. Na

ocasião onde a demanda se realizou¹⁰, a liderança da Associação contou sobre sua percepção de haver a necessidade de continuidade do trabalho ECOFAM com os multiplicadores, para que esses fossem orientados em sua atuação na Comunidade através dos serviços que coordenavam.

Somando essa demanda às análises do ECOFAM sobre o curso de formação dos multiplicadores¹¹, foi pensado uma proposta de trabalho e apresentada aos multiplicadores no primeiro encontro, objeto de análise desta pesquisa¹². A equipe aceitou a proposta de trabalho e colocou que estava de acordo com o que eles buscavam como contribuição do ECOFAM.

A pesquisa-intervenção se ajusta muito bem ao olhar fenomenológico-existencial, pois ela parte justamente da faticidade do fenômeno, de sua solicitação no mundo, para se realizar. A pesquisa-intervenção não é senão a resposta ao chamado de determinado fenômeno, com o objetivo de desvelar seu sentido.

Assim, uma vez apresentado o método fenomenológico existencial de investigação, cujo olhar fundamenta esta investigação, e tendo ele sido enquadrado nos moldes da pesquisa científica através do método qualitativo na forma de pesquisa-intervenção; serão descritos agora os procedimentos de colheita dos dados que viabilizaram a análise da pesquisa.

2.3. Procedimentos de colheita dos dados

Neste item serão apresentadas a situação escolhida para interrogação da pesquisa acontecer, a fundamentação metodológica dessa escolha, e ainda os procedimentos que concerniram à colheita e análise do material colhido.

2.3.1. Situação da interrogação

A situação da interrogação é a circunstância de colheita de dados que melhor se adequa ao esclarecimento do fenômeno interrogado pela investigação à luz da interrogação da pesquisa. A situação de interrogação está, portanto, completamente vinculada à interrogação da pesquisa (ou problema de pesquisa).

¹⁰ O encontro de encerramento do curso de formação.

¹¹ Conforme exposto no Capítulo 1 do trabalho, APRESENTAÇÃO.

¹² O Encontro 1, que se encontra gravado na íntegra, como APÊNDICE 1 do trabalho.

Foi apresentado que a interrogação dessa pesquisa se traduz pela pergunta: como se configura o ofício de multiplicar para os multiplicadores da equipe da Associação, após o curso de formação?

Tal pergunta aponta para um interrogado na interrogação, que é o multiplicador. Logo, o fenômeno interrogado no presente trabalho é a prática do multiplicador, em vias de compreender como vem se dando o ofício de multiplicar.

A prática do multiplicador tem acontecido na Comunidade desde o fim do curso de formação, e uma equipe vem articulando o planejamento e execução dos projetos de multiplicação da Associação.

Se a prática do multiplicador na Associação vem acontecendo em uma equipe, pareceu pertinente que a situação da interrogação envolvesse, exatamente, os multiplicadores enquanto equipe. Dessa forma, o fenômeno interrogado, a prática do multiplicador, aponta para uma situação de interrogação que aconteça no grupo que constitui a equipe da Associação.

Respeitando, portanto, a própria faticidade do fenômeno investigado, a situação escolhida para a interrogação foi o “encontro grupal”. De acordo com a fenomenologia existencial, tal situação da pesquisa configura-se coerente ao chamado do fenômeno interrogado, em vias de descrevê-lo e analisá-lo.

Segundo Evangelista (2013), colher dados trabalhando com grupos é muito precioso, pois o grupo é ocasião para que as relações dos participantes aconteçam vivencialmente, e não teoricamente. Isso significa que o grupo é o próprio fenômeno de investigação, e não se buscou investigar o fenômeno do multiplicar através de um falar sobre ele, mas sim oferecendo uma oportunidade do multiplicar ser vivido enquanto acontecia o grupo.

A partir dessa perspectiva, os encontros grupais oferecidos para a equipe de multiplicadores da Associação não tiveram delimitações metodológicas prévias que não a do grupo como uma oportunidade dos multiplicadores falarem sobre sua prática de multiplicar após o curso de formação. Tal situação permitiu que os multiplicadores pudessem falar e se relacionar livremente, conforme emergiu na situação.

Minhas intervenções no grupo foram a de indagar sobre a prática dos multiplicadores, ouvir atentamente e compreender como vinha acontecendo, na medida em que conversava com eles. Também procurei oferecer minha compreensão de tais práticas, e mediar as relações entre os multiplicadores – esclarecer os movimentos do grupo para o grupo.

Nesse sentido, no início de cada encontro eu perguntava: “como anda o trabalho de multiplicador; sobre o que vocês gostariam de falar?”. Essa pergunta também aponta para o método fenomenológico de investigação enquanto a pergunta pelo fenômeno que quer investigar.

Evangelista esclarece os propósitos de grupos fenomenológicos acontecerem dessa forma:

O que caracteriza (...) [o] que acontece nesses grupos tem a ver com como se compreende os fenômenos. Para ser um fenomenólogo na condução do grupo é necessário conhecer o contexto de acontecimento do grupo, mas estar disposto a deixar que o grupo aconteça a partir de suas possibilidades. (EVANGELISTA, 2013, p. 158).

A partir do aqui exposto, a situação de pesquisa desta investigação vai se delineando como a descrição dos movimentos que apareceram nos encontros grupais com a equipe de multiplicadores da Associação.

O material colhido foi compreendido a partir da noção de grupo proposta por Pompeia & Sapienza (2013): o grupo com composto pela articulação de pessoas que se manifesta em uma força. Essa força pode ser entendida como o movimento do grupo. Portanto, a prática do multiplicador foi compreendida através dos movimentos de relação entre os multiplicadores consigo mesmos, entre si, e comigo, ao longo dos encontros grupais.

A prática do multiplicador ser compreendida como movimentos de grupo implica que suas falas de cada serão analisadas como movimentos em relação ao grupo, e não individualmente. Os participantes de cada fala são relevantes enquanto vozes que compõe o movimento do grupo, e não como falas individuais que devem ser identificadas.

Tal escolha se justifica no próprio objetivo do método fenomenológico, cujos pressupostos indicam que o sentido dos fenômenos se revela através do movimento ôntico, fático, dos entes que integram cada fenômeno. O fenômeno que compõe a situação da pesquisa é a prática dos multiplicadores compreendida através de movimentos dos encontros grupais.

Compreender os movimentos desse fenômeno tem como objetivo alcançar o sentido do ofício de multiplicar. O sentido fala de direção, ou seja, exatamente de movimento.

Além da própria justificativa metodológica desta escolha, tal medida acaba por também, considerando o cenário público de uma pesquisa científica, proteger os participantes e suas relações na equipe da Associação.

Esclarecida a situação da interrogação, discorrer-se-a agora sobre como ela aconteceu faticamente.

2.3.2. A colheita dos dados

A colheita dos dados deu-se através de encontros grupais, que aconteceram quinzenalmente ao longo entre o final de 2013 e o primeiro semestre de 2014. Os participantes foram os multiplicadores da equipe da Associação. Os encontros tiveram duração de uma hora e meia. Todos os encontros começavam com uma pergunta minha: “como anda o trabalho, sobre o que gostariam de falar?”. A partir daí, o próprio grupo ditava o que seria tratado.

No primeiro encontro, os integrantes foram orientados sobre o objetivo da pesquisa e a proposta dos encontros grupais que era conversar e refletir sobre como caminhava seu ofício como multiplicador: quais as ações realizadas, como cada um se sentia nessa função e fazendo parte da equipe de multiplicadores, se haviam projetos em andamento e, se sim, como estes estavam se desenvolvendo. Desde o início foi proposto aos participantes que pudessem falar de sentimentos envolvidos nos trabalho, relacionamento entre os integrantes da equipe e reflexões sobre sua função, projetos e ações como multiplicador.

Ao final dos encontros, apresentava minha compreensão do que havia sido conversado e dava oportunidade ao grupo para que falasse como eles haviam compreendido o encontro. A fim de poder aproximar-se o mais fielmente possível do fenômeno interrogado nessa pesquisa – o objetivo de ser multiplicador -, foram selecionados os 5 encontros grupais que aconteceram entre dezembro de 2013 e junho de 2014.

2.3.3. Participantes

Participaram da pesquisa os multiplicadores que integravam a equipe de multiplicadores da Associação no período em que a pesquisa foi realizada. Foram 2 homens e 9 mulheres ao longo de 6 meses, somando 11 participantes.

Abaixo, serão apresentados com nomes fictícios, com o propósito de esclarecimento dos seres-aí que compuseram os movimentos grupais colhidos:

- Pedro, 50 anos: diretor da associação e extremamente engajado com as questões da Comunidade e rigoroso com sua equipe. Participou ativamente do curso formação de multiplicadores. É um líder da comunidade, luta incansavelmente pelos direitos dela e é muito dedicado a todas as questões que envolvem os multiplicadores, um projeto em que ele deposita muita energia e confiança.
- João, 44 anos: trabalhava como diretor do CCA, cargo de gerência da associação. Saiu do cargo ano passado para se dedicar a questões da Comunidade, onde é muito ativo e figura de grande importância. É um articulador como Pedro, engajado nas lutas – tão características da Comunidade – por melhores direitos para seus cidadãos. Não participou da formação de multiplicadores por não concordar com algumas questões que não ficaram bem esclarecidas para ele.
- Nalda, 40 anos: funcionária da associação que participou ativamente do curso de formação de multiplicadores e tem atuado nessa função desde então. É bastante articulada e dedicada ao trabalho de liderança das atividades dos multiplicadores. Após o curso, por conta de sua dedicação, tornou-se uma referência em relação ao conhecimento que foi construído na formação.
- Andreia, 38 anos: trabalhou na associação durante 20 anos, mas não estava presente na época do curso de formação de multiplicadores. Tem o cargo de gestora do CCA – que antes era de Elcio. Uma mulher forte e dedicada, tem opinião construída sobre o trabalho que devem desenvolver e preocupação em orientar sua equipe.

- Camila, 33 anos: educadora que participou do curso de formação de multiplicadores e tem levado os conhecimentos para lidar com as situações que envolvem os educandos e suas famílias.
- Célia, 43 anos: trabalha na associação e está bastante envolvida com o trabalho com as famílias que a associação vem tentando desenvolver há alguns anos. É grande colaboradora de Pedro, fez o curso de formação de multiplicadores, foi bastante aplicada e tem ampla atuação na associação.
- Lucélia, 37 anos: entrou recentemente na equipe Associação, através do CCA de JF, que foi agregado ao comendo da Associação P.. Lucélia é coordenadora o CCA JF e não tinha prévio conhecimento do trabalho que é desenvolvido pelos multiplicadores, entrando em contato com o trabalho e material do curso de formação a partir do segundo encontro da presente pesquisa, o primeiro em que participou, junto com sua equipe: Maria, Paula e Renata.
- Maria, 33 anos: trabalha como educadora no CCA da Associação P. há muitos anos e mudou recentemente para o CCA JF, onde atua como educadora. Não participou do curso de formação de multiplicadores por questões de carga horária, mas teve contato com algum conteúdo do curso e fez a entrevista reflexiva⁷. Agora que integra o CCA JF como educadora, decidiu participar da equipe de multiplicadores.
- Paula, 30 anos: trabalha como educadora do CCA JF e não tinha prévio conhecimento do trabalho desenvolvido pela equipe de multiplicadores. Começou a participar da presente pesquisa a partir do segundo encontro grupal, quando passou a entrar em contato com o material de trabalho do curso de formação de multiplicadores (textos e atas de encontros).
- Renata, 39 anos: trabalha no CCA JF e entrou no segundo encontro grupal desta pesquisa. Não tinha conhecimento prévio sobre o trabalho desenvolvido pelos multiplicadores e começou a entrar em contato com o material de trabalho do curso de formação de multiplicadores (textos e atas de encontros) a partir do segundo encontro grupal desta pesquisa.

- Carla, 35 anos: educadora da Associação P., que passou a integrar recentemente a equipe de educadores do CCA – antes trabalhava como educadora no CEI. Não quis participar do curso de formação de multiplicadores, mas agora que está no CCA se interessou em integrar a equipe de multiplicadores e entrou para os encontros grupais no Encontro 5.

2.3.4. Cuidados Éticos

Para a realização da presente pesquisa foram consideradas as resoluções CNS 196/1996 (Conselho Nacional de Saúde) e CFP 016/2000 (Conselho Federal de Psicologia). Os procedimentos e dados colhidos foram submetidos às ressalvas éticas. Cuidados necessários para a proteção dos participantes foram tomados. Não haveria a possibilidade da colheita dos dados ser de outra fonte, já que em um trabalho sob o referencial fenomenológico, o fenômeno analisado deve ser a “coisa em si”; e no caso da presente pesquisa o fenômeno analisado se refere à prática e à reflexão dos próprios multiplicadores da Associação.

Os participantes que manifestaram interesse em participar foram esclarecidos quanto aos propósitos e objetivos da pesquisa, bem como aos procedimentos, benefícios e possíveis riscos de sua participação, no entanto, compreende-se que estes eram baixíssimos, dado que o conteúdo dos encontros grupais não extrapola a prática da multiplicação e trabalho em grupo que já ocorre na Associação.

Foi apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹³ em linguagem clara e acessível, tratando da autorização para gravação e transcrição dos dados, bem como o uso das informações em futuras produções acadêmicas. Foi esclarecido que a participação, além de voluntária, poderia ser retirada em qualquer momento, mesmo após a apresentação dos resultados da pesquisa. A análise dos dados e o resultado da pesquisa foram apresentados aos multiplicadores. Não foram realizadas formas de ressarcimento financeiro quanto à participação nesta pesquisa. Foi acordado que, diante de qualquer dano físico e/ou emocional, os participantes receberiam todo o cuidado e o devido encaminhamento para tratamento por parte do pesquisador.

¹³ O termo está em anexo no trabalho, como ANEXO 1.

O fato do fenômeno por essa investigação acontecer através de um grupo protege a identidade dos participantes, os protegendo assim, de uma exposição individual que poderia causar danos à integridade emocional deles.

A partir do exposto, pode-se concluir que foram tomadas providências e precauções quanto a possíveis danos e riscos à integridade física e emocional dos participantes, desde o esclarecimento dos objetivos do trabalho, de sigilo do conteúdo tratado nos encontros, até o cuidado com a condução dos encontros grupais e intervenções realizadas ao longo deles.

2.3.5. Síntese dos encontros

Cada encontro foi resumido aos principais temas tratados, para que sejam apresentados dados necessários para a compreensão da análise. Os encontros foram gravados e transcritos na íntegra¹⁴.

Encontro 1

Participaram: Pedro, João, Andreia, Nalda, Célia e Camila.

Eu começo perguntando como anda o trabalho dos multiplicadores, há silêncio no grupo, que não responde nada. A liderança esclarece que a equipe de multiplicadores tem focado em ações políticas e mapeamento da Comunidade e os serviços oferecidos e critica a saída de educadores da equipe de multiplicadores sem esclarecimento. Eu apresento a proposta dos encontros grupais como oportunidade de criarmos um espaço para trabalhar como é ser multiplicador nessa equipe, como cada um vem participando das ações e como a equipe tem se posicionado. Um integrante demanda montarmos um planejamento concreto de ações, eu respondo que acredito que a equipe possa fazer isso sozinha, e que o grupo poderia ser aproveitado para pensarmos as direções das ações, e planejar nesse sentido. Há uma fala de um integrante educador, que também faz parte da liderança da Associação, dizendo-se cansado de falação, teoria, e pouca concretização, que na formação houve pouco espaço para conversa e troca. Digo que o grupo será exatamente para isso. Coloca-se que existem limites

¹⁴ A transcrição dos encontros encontra-se em anexo neste trabalho, como APÊNDICE 1, e gravação dos encontros encontra-se também em anexo, como APÊNDICE 2.

para o trabalho dos multiplicadores, que cada um pode fazer sua parte e que ser multiplicador está para além da carga horária de trabalho. Apesar das diferentes posições, os multiplicadores recebem bem a proposta dos encontros grupais e há falas que os grupos podem ser uma oportunidade de discutir as posições das pessoas, sem vaidade e valorizar o outro. Um integrante diz ver necessidade de discutirem o que é multiplicar para essa equipe. Reclamam de passividade da Comunidade e colocam o objetivo do multiplicador como o de informar e interagir com a Comunidade para que possa aderir ao trabalho da Associação. A liderança conta que a Associação acabou de assumir o CCA de JF, e que há 4 novas educadoras que ele gostaria que integrassem a equipe de multiplicadores, e, portanto, que participassem dos encontros grupais. Eu coloco que seria importante que elas entrassem em contato com o conteúdo do curso de formação, para que entendessem a proposta do trabalho de multiplicador. A liderança aponta que fará isso.

Encontro 2

Participaram: Pedro, João, Andreia, Nalda, Célia, Camila, Lucélia, Maria, Paula e Renta.

O encontro começa com a apresentação das 4 novas integrantes da equipe de multiplicadores, que são do CCA JF. Diante de sua presença, senti a necessidade de uma nova apresentação da proposta dos encontros grupais, como um grupo de multiplicadores em que se pudesse discutir como está sendo ser multiplicador na equipe, as questões presentes e como poderiam ser trabalhadas pelos multiplicadores enquanto grupo. A liderança apresentou os projetos políticos em que a equipe está envolvida, para obter melhores condições para a Comunidade. Um integrante da liderança apresentou seus planos como multiplicador, que envolvem atingir maior parcela da Comunidade com grupos de exercícios para os “patriarcas e matriarcas das famílias” (sic), com intuito de conscientizar a Comunidade da importância de sua participação nos projetos da associação. Um outro integrante coloca que precisa entender os objetivos da equipe de multiplicadores, para que possa informar a Comunidade de forma coerente. Aparece a contradição entre o que a liderança vê como trabalho do multiplicador (mobilização política da Comunidade) e a disponibilidade de alguns multiplicadores para isso. O mesmo integrante que se diz instigado pelos objetivos da equipe diz: o que é multiplicar nessa equipe? A pergunta fica sem resposta.

Encontro 3

Participaram: Pedro, Nalda, Célia, Camila, Lucélia, Maria, Paula e Renata.

No dia do encontro dois e-mails foram da saída de dois integrantes do grupo. Ambos informavam sobre sua saída da equipe de multiplicadores. Um deles argumentou que não tinha tempo para se dedicar às atividades do grupo de multiplicadores, pois desenvolve diversos outros trabalhos na Comunidade. Já o outro escreveu que não se sentia incluído no grupo de multiplicadores e que embora achasse o trabalho rico, não entendia o que era para ser multiplicado, e nem para quem. Não houve comentários sobre os e-mails no encontro, que começou com minha pergunta sobre o que estavam achando da proposta dos encontros grupais. Os presentes, com cadernos à mão, ficaram em silêncio como que esperando algo que eu lhes ensinasse para que pudessem anotar. A resposta foi que minha proposta de pensar sobre o ser multiplicador no grupo era algo já ultrapassado pela equipe, que estava lidando com ações e queria “ajuda” (sic) para como executá-las. Um multiplicador da liderança da Associação colocou que eles vinham executando muitas ações, como o mapeamento de serviços e das famílias da Comunidade. Questionou a saída dos dois integrantes do grupo sem prévio aviso, dizendo que não entendia a falta de comunicação. O grupo respondeu que a quantidade de tarefas geram sufocamento, e que as demandas cotidianas chamam sua atenção para dar conta delas. Alguns integrantes educadores trouxeram ao longo do encontro que seu objetivo com o trabalho é como ajudar a família, como saber o que fazer. O grupo mostrou que houve um choque entre a minha oferta de refletir a partir das ações dos multiplicadores e não sua demanda: obter “direções” e “ajuda” (sic) para lidar com as questões que as famílias apresentam.

Encontro 4

Participaram: Andreia, Pedro, Nalda, Camila, Lucélia, Paula.

No encontro, um dos integrantes que saiu do grupo esteve presente para explicar seu e-mail de saída. Justificou que sua saída se devia à sobrecarga de trabalho dos educadores para se dedicar à função de multiplicador. A equipe fala do trabalho de mapeamento da Comunidade e serviços, do plantão de orientações de serviços para a Comunidade e de como esse conhecimento os tem aproximado das famílias da Comunidade. A liderança fala de sua decepção com as falhas do sistema público e com as limitações de seu trabalho, e muitas vezes não consegue ajudar as crianças e famílias que necessitam. A frustração se mostra em falas de cobrança sobre o desempenho e dedicação da equipe. Eu coloco como o momento da

equipe de multiplicadores parece de organização. Surgem falas de que os encontros grupais podem ser um lugar de passar experiência e poder contar com o suporte do grupo. A liderança informa que um dos educadores do CCA JF saiu da instituição e por isso não participará mais dos encontros.

Encontro 5

Participaram: Pedro, Nalda, Célia, Camila, Lucélia, Paula, Carla.

Há um novo integrante da equipe de multiplicadores, um educador do CEI, que participa da reunião. Eu apresentei a compreensão que o ECOFAM havia feito sobre os quatro primeiros encontros, concluindo que a equipe de multiplicadores parecia não demonstrar a demanda de um grupo para refletir sobre suas ações, visto que estava em um momento em que o foco era a organização de dados sobre a Comunidade. A equipe traz sua grande frustração diante de famílias que não melhoram suas condições de vida apesar da ajuda da Associação e fala que gostaria que essa questão fosse explorada no grupo. Eles trazem diversas questões que não conseguem entender, principalmente na voz do novo integrante: por que a família não quer melhorar, mesmo sofrendo? São as condições econômicas que a forçam a isso? Decidimos que tais questões trouxeram uma possibilidade de continuidade do grupo e decidimos pela sua continuidade.

A partir da explicitação dos procedimentos de interrogação e colheita dos dados, será apresentada a análise desses dados.

3. ANÁLISE DA INVESTIGAÇÃO

Sentir primeiro, pensar depois
Perdoar primeiro, julgar depois
Amar primeiro, educar depois
Esquecer primeiro, aprender depois
Libertar primeiro, ensinar depois
Alimentar primeiro, cantar depois
Possuir primeiro, contemplar depois
Agir primeiro, julgar depois
Navegar primeiro, aportar depois
Viver primeiro, morrer depois

Mario Quintana

A análise está dividida em três partes: caminho de análise dos dados colhidos (item 3.1.); a descrição e interpretação dos dados colhidos: as constelações (item 3.2); e discussão do fenômeno investigado (item 3.3).

3.1. Caminho de análise dos dados colhidos

O primeiro passo da análise foi transcrever integralmente os 5 encontros grupais selecionados¹⁵. A partir da transcrição, houveram sucessivas leituras, como modo de eu me debruçar sobre o fenômeno “encontros grupais”, identificando elementos que se aproximavam em seu significado ao longo dos encontros; conforme colocam as autoras:

O primeiro trabalho de organização dos resultados resultou na seleção de unidades de significados, que se mostraram [...] como a primeira compreensão dos fenômenos estudados. As unidades, já mesmo no processo de definição começam a agrupar-se em aglomerados significativos, que se denomina, agora, constelações. (SZYMANSKI & SZYMANSKI, 2012, p. 3)

As estrelas agrupam-se conforme sua posição e movimento pelo céu. Também aqui, na presente pesquisa, as constelações representarão os movimentos do grupo, ou seja, como ele se mostrou em cada encontro. Nesse sentido, as falas de cada multiplicador serão analisadas não somente individualmente, mas principalmente como vozes de um grupo e as diferentes vozes (assim como as diferentes estrelas) configurarão uma forma, um movimento. Conforme coloca Szymanski:

¹⁵ A transcrição dos encontros encontra-se em anexo no trabalho, como APÊNDICE 1.

Na elaboração de constelações de significados, denominação preferível a de categorias, há tão somente uma organização da compreensão do pesquisador, que pode assumir as mais diferentes formas, variando de analista para analista. A semelhança de um céu estrelado, várias constelações podem ser delineadas (SZYMANSKI, 2004, p. 21).

Os significados desvelados no debruçar-se sobre os encontros foram agrupados, então, em constelações. Se os significados apontam para a mostração de um fenômeno, seu agrupamento indica para onde ele se direciona e o que os sustenta – seu sentido, isto é, “aquilo que sustenta a compreensibilidade de alguma coisa, [...] aquilo que pode articular-se na abertura da compreensão.” (HEIDEGGER, 2003, p. 134)

Organizar e compreender os dados colhidos em constelações tem por objetivo identificar os movimentos presentes no grupo sobre a prática de multiplicar. A seguir, as constelações desveladas serão apresentadas.

3.2. Constelações

Foram desveladas 3 constelações, de acordo com as sucessivas leituras da transcrição dos encontros grupais que puderam agrupar as diversas falas e momentos dos encontros em movimentos que se aproximam em significado e direção. As constelações são: movimentos de relacionamento nos encontros grupais (3.2.1); movimentos da prática do multiplicador nos encontros grupais (3.2.2.) e objetivo dos multiplicadores nos encontros grupais (3.2.3).

3.2.1. Movimentos de relacionamento nos encontros grupais

O primeiro conjunto de significados que se agrupou na leitura dos encontros grupais foi o movimento de se comunicar dos multiplicadores ao longo dos encontros. Conforme foi sendo observado, foi possível elencar alguns aspectos desses movimentos, desvelados aqui como partes de um mesmo núcleo de sentido – constelação. É evidente que os aspectos levantados aqui não se pretendem definitivos ou completos, mas são somente os que se apresentaram à compreensão da pesquisadora.

O primeiro desses aspectos que constituem o movimento de relacionamento no grupo é a dificuldade de comunicação. Comunicação aqui significa falar e ser ouvido e/ou compreendido pelo interlocutor, conforme coloca Heidegger: “o discurso que se expressa é

comunicação. A tendência de seu ser consiste em levar o que escuta a uma participação de estar voltado ao que é dito no discurso.” (HEIDEGGER, 2003, p. 187). Tal aspecto esteve presente tanto na minha relação com os participantes quanto na relação entre eles.

A primeira pergunta que fiz aos multiplicadores foi quanto às ações que vinham realizando. Pedi que contassem sobre o que tinham feito desde o fim do curso de formação de multiplicadores. Neste momento começou sua dificuldade, pois os multiplicadores se calaram diante da pergunta. Após a repetição houve a seguinte fala:

“Acho que a gente fez mais as questões concretas, atividades que cabem à instituição, e dentro da prática dialógica, no nosso dia a dia de trabalho mesmo. A questão com o olhar atento às famílias, às crianças como um todo, à comunidade, ou a devolutiva pra comunidade. Eu acredito que tudo isso entra como as ações voltadas aos multiplicadores.” (Encontro 1).

Nesse momento irrompeu uma fala da liderança. A liderança da Associação é composta por um líder, que está no seu comando, e por outro multiplicador que também tem uma importante posição na Comunidade. Ambos tem enorme reconhecimento e respeito da Comunidade, pois vêm contribuindo para a concretização de diversas melhorias e cuidado com as questões que a acometem.

Nesta análise, a liderança indica um movimento no grupo, e por isso será designada dessa forma, no sentido de não ser identificada em somente na voz de multiplicador. Houve ainda um terceiro multiplicador que se mostrou parte da liderança, embora tenha havido diversos momentos em que seu posicionamento oscilava – este aspecto será melhor detalhado ao longo da análise.

Pois bem, à fala do multiplicador se referindo às ações após a formação, seguiu-se a da liderança:

“Não, na verdade, nós tivemos ações concretas, específicas, sim. Espero que vocês lembrem, está aqui no registro. Foram ‘n’ ações. Nós fizemos encontros, e de cada encontro nós tiramos tarefas específicas dos multiplicadores. Então, a questão mais concreta que nós fizemos, que eu me lembro - eu estava até procurando aqui, mas está no pen drive o registro – nós tivemos duas audiências públicas.” (Encontro 1)

Este diálogo em si já indicou alguma questão relativa à comunicação entre os multiplicadores da equipe, afinal, vinham, segundo esclareceram, desenvolvendo um trabalho

em conjunto desde o fim do curso de formação, em agosto de 2013. Mas também é importante porque anuncia todo um modo de se relacionar dos multiplicadores, em que um embate, como o que aconteceu, seguido de cobrança de posicionamento da liderança, alterna-se com o silêncio.

Outro fator referente à comunicação revelou-se logo no primeiro encontro: longas falas de um multiplicador, que não suscitavam participação do restante do grupo, fazendo com que os encontros fossem marcados por grande monólogos raramente interrompidos por algum comentário do grupo.

No Encontro 2, um novo elemento teve influência definitiva na comunicação do grupo: a entrada de quatro novas integrantes da equipe de multiplicadores, vindas de um CCA que fora recentemente agregado à Associação. Sua entrada tornou necessária uma nova apresentação da proposta que eu havia oferecido à equipe no Encontro 1.

A dificuldade de compreensão da proposta do grupo para os novos integrantes ficou evidente - principalmente por eles não terem participado do curso de formação – exigindo atenção especial minha em relação à sua compreensão. Um deles ilustrou bem a questão numa fala em que se dirigiu ao seu colega também recém chegado, tentando traduzir o que esta perguntara a mim:

“Mas é que na fala dela [pesquisadora] a questão é que o que ela queria de nós parece que não é isso, entendeu? O que você [pesquisadora] passa pra nós, é como se você quer que a gente faça alguma outra coisa. Só que você não está conseguindo fazer a pergunta exata pra que a gente responda. Eu acho isso.” (Encontro 3)

Mas talvez um dos aspectos mais reveladores da dificuldade de comunicação que se instaurou nos encontros grupais foi o silêncio. Houve uma grande quantidade de vezes em que os multiplicadores se calaram diante de minhas perguntas. Em todos os encontros eu começava indagando sobre o que gostariam de tratar, como andava o trabalho de multiplicador e se gostariam de contar alguma situação. Na maioria das vezes imperou o silêncio.

No Encontro 3, após um longo silêncio, houve a seguinte fala:

“Fica todo mundo quietinho, eu fico nervosa (risos). Assim, é uma coisa que eu estou gostando [dos encontros grupais]. Nós estamos entrando na verdade. Umas semanas atrás que a gente teve uma leitura, assistimos aos filmes. Então, assim... eu acho que é muito legal, é um conhecimento que é um conhecimento que eu nunca tive.” (Encontro 3)

Compactuando com o silêncio, houve a presença constante de um caderno na mão dos multiplicadores, uma caneta pronta para escrever e o olhar focado na tarefa de anotar.

Sobre este fenômeno, sugeri no Encontro 3 que deixassem os cadernos de lado para que pudéssemos estar em contato com o que estivesse acontecendo no grupo. Houve resistência da liderança e incompreensão da proposta. Ao mesmo tempo, a própria liderança comentou a questão do silêncio diante de demandas, que disse ser uma atitude que transcende os nossos encontros grupais. Nesse sentido, foi colocado:

“Outra coisa que me incomoda é: o pessoal não responde e-mail. Eu não sei, é só responder, é uma maneira de trocar também. Não sei que outro canal podemos usar. A gente se encontra pouco, cada um tem a sua vida. E quando pergunta respondem que está se resolvendo. Alguns têm outros não. Outros: ‘Ah, tal pessoa está resolvendo os e-mails’.” (Encontro 3).

Essa fala, compreendida juntamente com o silêncio do grupo, revela um outro fator no modo de se relacionar dos multiplicadores, do qual o silêncio possivelmente decorre: um movimento de resistência a posicionar-se individualmente. A fala de um multiplicado, diante de uma pergunta minha sobre qual o objetivo deles em estar ali, exemplifica a questão:

Quando você veio substituindo o Igor, que é mais ou menos isso, uma sequência ou continuação, sei lá [...] penso eu assim, que está tudo também muito novo pra você. Eu acho. Eu, na minha percepção. Ai, o que acontece? [...] Nós já estamos num patamar, nós já temos uma ideia, enquanto grupo, nós já sabemos o que fazer, quais as ações, o que a gente pretende. [...] Até que momento você vai só observar? Até que momento... quando você vai interagir? É isso mesmo? Numa rede de apoio nós estamos numa ação a desenvolver. Até que ponto você vai nos ajudar ou orientar o que fazer? Ou até onde você vai só observar, ou só querer entender tudo? E eu, o que eu espero de você é essa ajuda. Onde interagir? O que fazer? (Encontro 3)

De fato, a maior parte do grupo, salvo os multiplicadores que parecem exercer uma liderança no grupo, além de na Associação, aparentou evitar posicionar-se pessoalmente a respeito das práticas e questões sobre o multiplicar. Ainda, a despeito do silêncio reinante, quando alguém se posicionava de modo mais pessoal, era ignorado pelo resto do grupo, como aconteceu no momento das saídas de dois integrantes do grupo.

A situação de saída de um deles, especialmente, foi relevante neste sentido pois ele expôs de forma direta os motivos de sua saída no e-mail que enviou à equipe, e que, ele

explicou depois, foi acidentalmente enviado a todos – era endereçado somente à liderança da Associação. O e-mail dizia:

“Olá bom dia. Ao retornar para esta instituição, fui orientada sobre os multiplicadores, entendi que uma forma de sintetizar as informações dos projetos relacionados a esta instituição, multiplicar de uma forma organizada estas frentes de trabalhos, pois bem...não me sinto incluída no grupo de gestão, nas tomadas de decisão ou de trabalhos voluntários como o atendimento na terça-feira para a comunidade na qual fiz eu fazia parte e desenvolvia com satisfação o atendimento para as famílias, mesmo sendo uma formação opcional, acredito ser muito valiosa e rica, porém não vejo sentido de participar de uma formação. Multiplicar o que ??? para quem...???” (transcrição integral do e-mail)

Durante o Encontro 3 não houveram comentários sobre os e-mails de saída dos dois multiplicadores. Quando comentei que havia recebido o e-mail de saída deles, a liderança justificou a saída dos dois em função de suas outras atribuições na estrutura da Associação, o que se confirmou no Encontro 4, quando um dos integrantes que saiu participou da reunião para justificar sua saída em função de uma agenda atribulada e aproveitou para esclarecer o conteúdo de seu e-mail:

“Mas é um problema que está existindo, na verdade o multiplicar o quê, pra quem, é nesse sentido, de que eu não estou mais participando desse atendimento, e também os pais não vêm no horário que foi estabelecido pra eu trabalhar, então, como é que eu vou fazer isso? O ponto de interrogação existe ainda.” (Encontro 4)

Sua fala não suscitou comentários no grupo, mas aponta possivelmente para um outro elemento que identifiquei no movimento de relacionamento do grupo: a precaução dos multiplicadores em não entrar em contato direto com outros integrantes do grupo, especialmente a liderança. A participação do integrante recém saído do grupo pareceu indicar uma tentativa de apaziguar um possível desconforto que o e-mail poderia ter causado. Há um movimento de silenciamento de vozes dissonantes do que parece ser um discurso aceito e compartilhado no grupo.

É possível, a partir desse acontecimento no Encontro 4, inferir mais um fator importante no modo de se relacionar do grupo: é a liderança que fala pela equipe, ela foi a voz da equipe nas perguntas e posicionamentos que envolveram a equipe, como se ao longo dos encontros fosse tarefa da liderança identificar, lidar, resolver e então comunicar o que fosse da competência dos multiplicadores.

Nesse sentido a liderança reafirma constantemente sua posição de coordenação e autoridade diante da equipe.

No grupo surgiram alguns outros aspectos ligados diretamente à liderança, como uma certa imposição de concepções quanto às práticas que concerniam ao multiplicador.

Várias falas da liderança ao longo dos encontros revelavam, direta ou implicitamente, posições e expectativas em relação à conduta da equipe no trabalho do multiplicador. As falas a seguir demonstram esse movimento da liderança em momentos diferentes: o primeiro, quando expressou a frustração com saídas injustificadas na equipe; e o segundo, quando esclarecia a um multiplicador como ele deveria atuar em um caso que foi exposto na reunião:

“Então se a Heloisa está apresentando uma proposta [dos multiplicadores] então, de repente a pessoa começa a dizer ‘Ah, não vou, eu vou num dia, não vou no outro’, aquela coisa. Então isso eu acho muito estranho, principalmente quando a pessoa é um adulto. Se a pessoa tem dúvida [...] então dizer ‘Isso aí eu não quero participar mais’. Ponto. Não vem com desculpa. [...] Eu não concordo, me incomoda muito [...] Se a pessoa quer sair do grupo, acho que ninguém é obrigado a fazer parte do grupo algum, fala ‘Eu entendi e não quero mais participar’, não fica criando artifícios pra sair.” (Encontro 1)

“Você precisaria ter reforçado mais o que eles têm direito, porque muitas vezes nesses serviços [que ela encaminhou à família] o pessoal atende sem boa vontade, não se esforça. Então, a gente tem que empurrar a família com ela já sabendo o que tem direito, para ela chegar preparada. Isso o João faz, na questão da ação social.” (Encontro 4)

Diante das colocações da liderança a equipe se calava. As reações vinham, sim, mas sempre de forma indireta, em falas direcionadas a mim; como também aconteceu com a liderança quando fazendo algumas considerações sobre a equipe.

Tal postura dos multiplicadores aponta para um movimento indireto de se colocar nas situações que emergiram no grupo.

Houveram três vezes que destoaram deste movimento de esquiva ao posicionamento e enfrentamento, e se colocaram diretamente em relação aos seus objetivos, e mesmo a críticas à liderança.

Tais vozes dissonantes não encontraram ecos no grupo. Tantas que foram os multiplicadores dessas vozes que abandonaram o grupo no terceiro e quarto encontros. Tal atitude parece apontar para uma dificuldade da equipe em considerar, aceitar e respeitar diferentes posições.

Houve somente um outro movimento que expressou vozes pessoais ao longo dos encontros, além das vozes dissonantes. Tais vozes trouxeram a angústia dos multiplicadores diante de situações dos educandos ou da Comunidade que não sabiam como resolver.

Essas situações práticas demoraram a aparecer, mas quando apareceram foi através do posicionamento pessoal dos multiplicadores, expondo sua frustração e pedindo por ajuda para a questão exposta. Foi nessas ocasiões que uma possibilidade de diálogo se abriu.

Diante dos diversos aspectos levantados a respeito do movimento de relacionamento ao longo dos encontros, é possível compreender que o grupo de multiplicadores teve dificuldade em se dispor a um diálogo em que fosse possível compreender o outro e poder se colocar, o que permitiria à equipe poder explorar as possibilidades do multiplicar ser um ofício de equipe. Houve uma voz que identificou bem a questão, quando disse:

“[Existe] uma grande dificuldade em entender o outro. As pessoas só procuram entender os seus problemas.” (Encontro 1)

3.2.2. Movimentos da prática do multiplicador nos encontros grupais

Esta constelação agrupa as diversas vozes que indicaram um movimento de compreensão dos multiplicadores sobre a prática de multiplicar e o objetivo que concerne a este ofício. Nessa constelação estão representadas as vozes de práticas que já são exercidas e também concepções sobre a continuidade do multiplicar na Associação.

O primeiro aspecto sobre a prática do multiplicador que apareceu nos encontros foi o conhecimento adquirido no curso de formação, isto é, o aprendizado e conhecimento construído ao longo do curso. Pode-se compreender que exercer a prática de multiplicar para esta equipe consiste, antes de mais nada, em estar a par do conhecimento e da prática que o curso ofereceu.

Os conhecimentos trazidos por eles foram: estabelecer o diálogo nas ações que executam, aprender a ouvir as pessoas envolvidas nas ações, e fazer intervenções menos assistencialistas na Comunidade. Uma voz da liderança colocou que “aprendemos a fazer junto, não fazer por” (Encontro 1). Tais aprendizados estão presentes nas falas de todos os multiplicadores que participaram do curso de formação. Um exemplo é a seguinte:

“Por mais que nós negássemos o assistencialismo, acabávamos sendo assistencialistas, e não percebíamos. Em muitas ações nossas nós não percebíamos o quanto nós poderíamos, [...]”

mas hoje nós temos mais clareza, e nós percebemos o quanto nós assumimos um papel que não é nosso.” (Encontro 1)

Esses aprendizados parecem ter proporcionado aos multiplicadores a compilação de um conhecimento que os permite lidar com diversas questões que enfrentam na sua prática, e ao longo dos encontros grupais foram ferramentas para a reflexão a respeito de seus projetos e também sua prática no seu dia a dia da Associação.

Além dos conhecimentos adquiridos na formação, desvelaram-se diversas outras questões relativas à prática de ser multiplicador. Elas podem ser entendidas como noções ou concepções atribuídas à prática do multiplicador.

A primeira concepção sobre a prática do multiplicador é representada principalmente pelos três integrantes da liderança. Tal concepção envolve uma noção da prática do multiplicador como atitude política, envolvido com os âmbitos sócio-político-econômicos da Comunidade, e que por isso tem como objetivo o engajamento da Comunidade em seus projetos. A partir dessa concepção, o multiplicador deve exercer uma figura de liderança na Comunidade, disposto a engajar-se em projetos que abarquem alguns dos contextos carentes de ação e cuidado.

A liderança se mostrou muito engajada nas práticas que envolvem essa concepção, conforme esta voz, ao falar de projetos e ações políticas que considera importantes para a Comunidade atualmente, mostra:

“Então, a questão mais concreta que nós fizemos, que eu me lembro foram audiências públicas. [...] Foi uma ação de convidar pessoas e agora nós estamos mergulhados nessa questão de divulgar a eleição do conselho. Nós articulamos bastante aí, articulamos dois grupos. [...] Eu penso que uma ação também muito forte, agora me veio à memória também, foi a ação de nós entendermos a Política de Convênio. Todos aqui ou a boa parte ajudou bastante na elaboração de estudo da política, as planilhas.” (Encontro 1)

A liderança mostrou dedica-se a pensar ações que possam engajar a Comunidade nos projetos que ela projeta para a Associação, conforme destacado a seguir:

“Na questão do multiplicador hoje, eu vejo um olhar em coisas que o bairro necessita, que poderiam acontecer dentro do bairro e não acontecem. E aqui a gente está criando projetos, e tentar fazer alguma coisa [...] A ideia de formar um grupo é você pegar lá a matriarca, o

patriarca, o chefe daquela família ali, e começar um trabalho, e depois devolver até uma informação política, um olhar para o bairro, onde eles possam estar participando, onde eles possam estar desenvolvendo ações pra melhorar seu meio, pra melhorar sua família.”

“E aquela coisa, como multiplicador eu vejo que as ações são essas, de você estar próximo da comunidade orientando, conversando, explicando por quê.” (Encontro 1)

A segunda concepção sobre a prática do multiplicador é representada pelos multiplicadores educadores da Associação, e, parcialmente, pelo multiplicador que transita entre a liderança e este outro sub-grupo que emergiu no encontro. Para esse grupo, a prática do multiplicador deve estar principalmente vinculada aos problemas dos educandos que extrapolam a situação educacional – e que, por isso (e não por questões sociais ou políticas), envolvem as famílias da Comunidade.

O que acontece com frequência é os educandos apresentarem diversas questões que acabam envolvendo seu ambiente familiar: faltas, uso de drogas, higiene, doenças, problemas emocionais. Diante dessas questões, os educadoras da Associação tornaram-se multiplicadores com o intuito de ajudar tais famílias, ou, como disse um deles, “direcioná-las” a soluções.

Tal prática já faz parte da cultura da Associação desde seu nascimento, e está também no projeto de práticas que a liderança realiza há muito tempo. Tanto que é nesse momento que alguns multiplicadores disseram que o multiplicar já existia na Associação, exatamente por nomear práticas que já eram exercidas pelos educadoras e liderança. Com o curso de formação de multiplicadores, o que aconteceu, segundo elas, foi a nomeação desta função.

“Eu estou aqui porque eu quero aprender. Acho que sempre é válido você aprender. A gente já faz dentro dessas ações de multiplicadores [...] eu até falei pro Ivo ‘A gente já faz e não sabia que a gente era multiplicador’.” (Encontro 3)

Para tais participantes, a prática de multiplicar está vinculada ao dia a dia de seu trabalho com os educandos, orientando educandos e famílias na busca de soluções aos problemas que eles trazem. O trabalho do multiplicador se concentra nessa tarefa porque é aí que está a demanda que os toca enormemente, conforme um deles coloca nesse trecho:

“O meu objetivo é articular essa prática da sala de aula com essas famílias, e florescer mesmo, nesses diversos tipos de famílias com a sociedade, tentar articular isso com a vivência, futuramente.” (Encontro 3)

“Então, assim, diante de um educando com problema, o que podemos fazer pra ajudar? [...] Ou se não é ainda o momento de a gente fazer isso?” (Encontro 3)

As duas concepções apresentadas aqui, sobre a prática do multiplicador, parecem compor a noção dominante de práticas do multiplicador presente na equipe. Estas concepções formam um discurso que já é constituído e aceito na equipe da Associação, o que chamei nessa análise de discurso instituído sobre a prática do multiplicador

Ao longo dos encontros, tal discurso instituído pareceu proteger os multiplicadores de questionarem suas ações, já a apresentando como certas, como dadas, aprovadas.

Além desses aspectos, houveram outros levantados pelo que se pôde compreender como um terceiro sub-grupo de multiplicadores presente nos encontros grupais. Este sub-grupo que pode ser compreendido como heterogêneo, por contar com participantes que trouxeram vozes dissonantes do discurso instituído do grupo. Suas posições ora se aproximavam ora se distanciavam das do discurso instituído da equipe, mas o objetivo deste grupo se mostrou como claramente distinto aos dos dois grupos que compuseram o discurso instituído: ora foi questionar, ora conciliar, ora lançar outras concepções e ora refletir sobre o papel, objetivos e objetos da prática do multiplicador.

Uma das vozes do sub-grupo heterogêneo trouxe uma noção do multiplicar que extrapolou o do seu papel na liderança, demonstrando ser claramente um posicionamento pessoal. Essa voz colocou ser atribuição da prática do multiplicador pensar projetos que envolvam o contato com a Comunidade, podendo desenvolver a aderência dela aos projetos políticos da Associação P, e direcionando a Comunidade ao exercício de sua cidadania.

Para esta voz, ser multiplicador é uma função que requer envolvimento pessoal, um querer, e não uma função obrigatória. Além do que já havia colocado sobre o multiplicar ser uma ação política que deve conseguir o envolvimento e apoio da Comunidade, ressaltou que os multiplicadores não devem se ater a problemas das famílias, “questões negativas”, mas sim focar em melhorias para a Comunidade, ações que se constituam como políticas.

“Eu penso assim, que a pessoa pra estar atuando como multiplicador ela tem que ter ali o compromisso, mas ela tem que ter prazer no que ela está fazendo, e não ela estar aqui porque

de repente ela está numa posição de direção ou de coordenação ou mais pra associação. [...] É você fazer a coisa com prazer mesmo, não por obrigação.” (Encontro 3)

Já outra voz do sub-grupo heterogêneo priorizou outra perspectiva: a de que a prática do multiplicador deveria acontecer em grupo, no coletivo, e o trabalho individual de cada multiplicador acontecer como decorrência dos projetos desse grupo.

“Porque eu acho que estar com o multiplicador, pra mim, é isso: é o pensar juntos pra que a gente possa desenvolver um trabalho dentro da comunidade. [...] Porque a ação individual é válida, vem ao grupo, dentro de uma proposta, voltando-se à uma ação coletiva. E aí, se torna o multiplicar, o fazer juntos.” (Encontro 2)

Essa fala denota uma outra noção de prática do multiplicador, fundada num trabalho de equipe. Encontra coincidências nas falas de outra voz que compôs esse grupo, cuja fala preconizou que a equipe (o grupo de multiplicadores) deveria oferecer um suporte ao multiplicador, como um espaço para o multiplicador trocar e planejar. Porém, para esta segunda voz, a equipe como suporte não significa que deve ser o cerne do trabalho do multiplicador: a origem do trabalho é individual e está na motivação de cada um; o grupo seria apenas um suporte de possíveis barreiras de projetos individuais.

Uma fala do sub-grupo heterogêneo que se aproxima desse movimento de encarar a prática do multiplicador a partir de uma equipe, é a que trouxe acreditar que a principal função do multiplicador é garantir o planejamento das práticas do multiplicar, para que esta seja uma atividade pensada, planejada e compartilhada pela equipe.

“Eu já li, já fiz entrevista porque eu quero entender, porque eu acredito nessa proposta de multiplicar. Saber o que eu estou fazendo pra multiplicar pra outras pessoas. Porque a gente convive com várias pessoas e para eles entenderem a ação, eu preciso entender primeiro. Pra eu ser uma multiplicadora eu acho que é isso. Eu acho que eu preciso entender a proposta: o quê que está acontecendo? É essa ação? Dessa forma? Foi planejada assim por quê? Para quê? Qual é o objetivo? E aí, é onde eu vou poder direcionar essa informação pra várias pessoas.” (Encontro 2)

Nesse trecho é possível compreender que este multiplicador pede por um trabalho de equipe que ampare quaisquer projetos da Associação. É possível inclusive inferir que ele

considera que as práticas dos multiplicadores acontece atualmente de forma individual, sem uma comunicação adequada entre a equipe. Mais uma fala evidencia essa posição:

“Então, eu acho que a participação da equipe é importante pra que esses projetos não fiquem só mesmo na mão dos gestores, e falar ‘Olha, eles que decidem, é autoritarismo...’ porque o que acontece muito nos grupos de trabalho é isso: as pessoas muitas vezes vêm, tem aquela regra, igual foi falado aqui de manhã, eu achei até engraçado e cômico. Teve uma funcionária que falou assim: ‘Eu vim porque falaram que ia ser aqui.’ Ponto. Entendeu? Tipo assim, toda essa harmonia, essa [...] e mesmo assim, a pessoa ainda falou assim ‘Eu vim porque é um dia de trabalho, eu tinha que vir porque foi aqui.’ Não falou mais nada.”
(Encontro 2)

Além do que já foi inferido, a partir de sua fala é possível escutar duas posições da equipe em relação ao seu comprometimento com o multiplicar: o descompromisso da equipe e o autoritarismo da liderança. Essa fala ainda sugere um elemento que se fez presente na primeira constelação, que falou do relacionamento nos encontros: uma certa harmonia que parece se manter através da esquivia de posicionamentos.

A questão do descompromisso com as práticas encontrou outra voz, embora de um ponto de vista diferente, o da liderança. Ela comentou de sua frustração e incompreensão diante do descompromisso da equipe em se posicionar quanto aos projetos dos multiplicadores. Essa voz da liderança colocou tal questão em diversos encontros, enfatizando sua frustração e dizendo não compreender o comportamento de membros da equipe que não assumem suas posições em relação ao trabalho nem cumprem com o que se comprometeram, seja ao longo do curso de formação, seja no exercício da prática do multiplicar.

Diante de tais críticas não houveram comentários, o que de alguma forma confirmou a posição da liderança como a que tem que se haver com as questões do comprometimento, pois nenhum multiplicador se implicou nessa discussão. Foi a própria liderança que tentou solucionar as mesmas questões que levantava, através de orientações indiretas sobre qual deveria ser o posicionamento do multiplicador diante das práticas da Associação. encarregado de dar conta, solucionar as questões que surgiam nos encontros.

No entanto, apesar de cunho certo e até autoritário, as ponderações da liderança não encerraram as dissonâncias que foram aparecendo ao longo dos encontros. Diversas vozes foram revelando questões que destoaram do discurso instituído da equipe. O maior exemplo

delas seja talvez esse exatamente estes posicionamentos opostos, e ao mesmo complementares, presentes na equipe: o descompromisso e o autoritarismo.

A questão do descompromisso com as práticas do multiplicador apareceram no grupo através do silêncio diante das perguntas, na esquivas de tratar questões que demandavam posicionamento, no uso do discurso instituído como proteção para a reflexão. Tal descompromisso pareceu estar vinculado a um desencarregar-se das questões que concernem à construção do papel, função e objetivos das práticas do multiplicador na Comunidade. Como se o ser multiplicador para a maioria da equipe significasse executar tarefas, e não pensar, refletir e construir projetos. – ou seja, encarregar-se do projeto de multiplicador.

As vozes da equipe que se sentiram atacadas diante de tais críticas, usaram dois argumentos ao longo dos encontros que pareciam rebater – embora nunca diretamente – as tais: a sobrecarga de trabalho e os conhecimentos adquiridos na formação, que dizem respeito a cada um se comprometer com as práticas que pode exercer e a compreensão de que há pessoas que precisam de ajuda mas não querem ser ajudadas.

Os movimentos revelados até agora nessa constelação foram as seguintes: duas concepções predominantes sobre a prática de multiplicar - uma que compreende o multiplicar como uma ação política, outra que compreende o multiplicar como uma mediação de problemas dos educandos. Estas concepções compõem um discurso instituído na equipe, que é nutrido pelos ensinamentos do curso de formação. Vozes dissonantes que denunciam posicionamentos diferentes em relação à prática de multiplicar: de um lado a imposição da concepção da liderança à equipe, do outro o descompromisso dos educadores-multiplicadores diante da construção das práticas dos multiplicadores.

Tais movimentos parecem apontar para o anúncio de um conflito na equipe. Anúncio porque é um conflito velado, uma vez que em nenhum momento foi nomeado pelo grupo de forma direta.

O posicionamento de um dos multiplicadores parece corroborar com essa possibilidade. Ele transitou entre a posição da liderança e a dos multiplicadores-educadores da Associação. Seu movimento ao longo dos encontros foi o de tentar co-habitar os dois grupos, o que fez com que não se posicionasse diretamente diante de nenhum integrante do grupo. Algumas de suas falas relevantes nesse sentido foram:

“Eu acredito que os multiplicadores nesse sentido: é como uma rede de apoio mesmo. Dentro da logística de uma ação a qual deve ser feita ou uma demanda a qual apareça, onde o intuito é que todos estejam juntos nessa mesma ação. Agora, de que maneira, como fazer, de que

maneira fazer, e o momento, é o fazer juntos. São das grandes ações até as pequenas ações. Pensando-se numa rede de apoio. Pensando-se em fazer juntos.” (Encontro 2)

As falas vagas parecem ter um objetivo certo: conciliar a eminência sempre anunciada de um embate, ao mesmo tempo em que aliando-se às duas posições.

“Temos que ajustar a expectativa em cima do outro. Porque às vezes o que é simples pra mim não é simples pra você ou vice-versa.” (Nalda, Encontro 1)

Houveram também justificativas que aconteceram diversas vezes por parte dos educadores-multiplicadores, que pareciam se referir ao conflito instalado pela sua contraposição à concepção de multiplicar imposta pela liderança. A fala abaixo toca na questão:

“Esse negócio do tempo, às vezes acaba apertando mesmo. [...] Parece que tem hora que você fala ‘Ah, meu Deus! Será que eu vou dar conta?’ Porque assim, a gente tem bastante serviço do dia a dia. [...] Eu não estou justificando nem o João e nem a Andreia [que antes desse encontro anunciaram a sua saída] porque eu nem tenho amizade com eles, mas às vezes, acaba acontecendo isso. Você parece sufocar.” (Encontro 3).

O anuncio de um possível conflito parece residir na impossibilidade de acordo entre as distintas concepções sobre a prática do multiplicar, e os movimentos que decorrem desse desacordo: cobrança da liderança e desencarregar-se dos educadores-multiplicadores.

O que apareceu nos encontros grupais é que parecem haver distintas motivações na prática do multiplicador: para alguns, o sentido da prática reside na orientação e condução das questões que implicam em sofrimento emocional aos educandos e suas famílias. Para outros, o sentido da prática do multiplicador está em liderar a construção de uma Comunidade com condições mais justas e educá-la para exercer sua cidadania.

O modo como a equipe lidou com a eminência de revelação desse conflito foi a esquiva de seu enfrentamento, isto é, a fuga de um diálogo sobre a questão. Uma fala aponta para esse fenômeno, quando se refere ao que escutou em uma reunião da Associação:

“Eu escutando o JF e elas falando: ‘Eu tenho medo dessa nova proposta dialógica’. Então, ela também precisa entender o que é o diálogo! Às vezes você acha que está dialogando. E às vezes o diálogo é: ‘Eu vou falar agora e vou escutar o que a outra pessoa tem pra falar’, e às

vezes, não. A gente fala, fala, fala, fala ‘Você entendeu?’ e não entendeu nada.” (Andreia, Encontro 2)

O movimento do grupo se direcionou para calar as vozes que anunciavam o conflito. Essas vozes, que chamei aqui de dissonantes do discurso instituído, ou saíram do grupo ou se calaram quanto a essas questões. O conflito parece encontrar um meio de comunicar-se diante somente diante da frustração que os multiplicadores sentem quando não conseguem ajudar a Comunidade, conforme será explorado na próxima constelação.

3.2.3. O movimento relativo ao objetivo dos multiplicadores nos encontros grupais

Esta constelação pretende descrever o movimento das vozes que falaram dos objetivos dos multiplicadores nos encontros grupais. Se houve um tema protagonista nos cinco encontros analisados foi o pedido dos multiplicadores pela minha orientação. Por isso, foi considerado o principal objetivo deles nos encontros, independentemente do tema que endereçaram nos pedidos.

A análise sequencial dos cinco encontros mostrou um movimento muito interessante de manifestação desse tema, que será respeitado na exposição desta constelação. Os primeiros 3 encontros foram marcados pelos mais diversos pedidos de orientação sobre como solucionar questões pertinentes à prática do multiplicador.

O que os pedidos tiveram em comum é a forma e o conteúdo: geralmente aconteceram na forma de uma cobrança direcionada a mim, para o esclarecimento de um conteúdo teórico. Se nos dois primeiros encontros as perguntas apareceram discretas em meio a colocações teóricas sobre a prática do multiplicador, no Encontro 3 elas se fizeram protagonistas:

“Sabe quando dói, assim, o seu coração? Aí, eu fiquei pensando ‘Eu tenho que fazer alguma coisa pra ajudar!’. E aí, você ajudando o aluno, você está ajudando a mãe [...] E eu fiquei pensando o que poderia fazer pra ajudar essa menina? Eu não encontrei a resposta. Eu pensei: dar aula particular pra essa menina? Encaminhá-la pra uma terapia? Então, assim: o que podemos fazer pra ajudar? É uma família, mas eu queria muito ajudá-la!” (Encontro 3)

Um fator muito relevante para a compreensão do movimento dos multiplicadores quanto ao seu objetivo nos encontros é observar como reagiram às questões práticas que

foram levantadas. A resposta a situações como essa era o discurso instituído tratado na constelação anterior; ou seja, colocações teóricas relacionadas a conceitos aprendidos no curso de formação de multiplicadores. Assim, um multiplicador colocou:

“Não sei...eu acho que dá pra ajudá-la, sim. De repente, ouvir a família, ouvir a criança. Acho que... não sei. Porque é uma situação que sensibiliza: uma criança. [...] Não sei, de repente, não sei se conversar com a família. Devia fazer a entrevista com ela e tentar entender um pouco mais a história pra tentar ajudar. Não ser muito invasiva. Até onde também que ela quer a nossa ajuda?” (Encontro 3)

A resposta dela aponta para o modo como o conteúdo do discurso instituído serviu ao longo dos encontros grupais: um saber que propunha soluções teóricas ou genéricas para questões práticas trazidas.

Ainda, tais respostas apontaram um saber constituído não só para solucionar os problemas trazidos aos encontros grupais, mas também para direcionar as famílias dos educandos em seus conflitos, conforme a seguir:

“No grupo [de multiplicadores] é a gente sempre estar buscando novidade, sempre estar querendo aprender como a gente pode direcionar a nossa família, os nosso educandos, estar dando um suporte, direcionando. [...] Nenhuma família é perfeita, não existe a família ideal. A família ideal está só na nossa imaginação. Então, sei lá...trabalhar mais ou menos nesse sentido. Tentar direcionar a família do próximo, do educando, e a nossa também, porque nós somos famílias.” (Encontro 3)

Tal discurso, no entanto não pareceu conseguir direcionar a equipe em si, ou seja, dar conta da frustração diante do não saber como solucionar questões da Comunidade, ou o fracasso de prévias tentativas. Então, apesar de detentores do discurso instituído, a equipe reiterava os pedidos de orientação para a prática dos multiplicadores. Os pedidos acabaram direcionando a mim a frustração de não conseguir resolver posições diferentes, e endereçaram a mim uma tensão que se anunciava o tempo todo na relação deles (através do conflito apontado na constelação anterior). A fala seguinte representa esse movimento:

“Então, assim, eu acredito que já avançamos bastante dentro de uma logística geral, mas que nós temos que situar algumas coisas, no sentido de entendimento mesmo. [...] Mas até que momento você vai só observar? Até que momento... Quando você vai interagir? É isso

mesmo? Numa rede de apoio nós estamos numa ação a desenvolver. Até que ponto você vai nos ajudar ou orientar o que fazer? Ou até onde você vai só observar, ou só querer entender tudo? [...] Porque aqui tem a questão da recepção, tem a questão de casos específicos que a gente pode estar ouvindo aqui, mas nós não podemos passar além disso. Até onde buscar ajuda? E eu...eu o que eu espero de você é essa ajuda.” (Encontro 3)

A ênfase nesse pedido denota a ânsia pelo saber que pode dar conta das questões que enfrentam na Comunidade. Tal ênfase também aponta para um movimento muito comum ao longo dos encontros grupais: o objetivo de adquirir nos encontros um saber teórico pode solucionar os problemas enfrentados pela Comunidade. Tais pedidos aconteceram em diversas direções, como a a seguir:

“Eu acho que deveria ter alguma teoria, algumas falas suas, algumas formações de como planejar. Porque muitas vezes eu vejo as coisas na palavra, elas são, sabe [...] você foi nesse ponto, aí, as coisas na palavra são lindas, você dá ênfase no troço. Mas a realidade nunca é aquilo que se põe na mesa. Você maquia as ações [com teoria], e no fim, você não tem o planejamento. Se você não tem o planejamento adequado e uma ação adequada, e uma avaliação, como você pode melhorar as ações dentro desse grupo?” (Encontro 2)

Além dessa houveram outras tantas, porém, a mais significativa de todas foi deste multiplicador que, acreditando ser ingênuo e iniciante, fez a pergunta que traduz a angústia de todos os multiplicadores:

“É assim....eu acho que [...] nós tivemos os textos, sei lá, tivemos a oportunidade de fazer toda essa discussão. Mas levar também essa teoria pra nossa prática. Então, de que jeito eu vou utilizar dessa minha teoria dentro da minha prática? Como eu vou aplicar isso dentro desse espaço? Eu acredito que o grupo seria também uma troca da nossa teoria com a nossa prática.” (Encontro 3)

Esta voz aponta para uma importante nuance do objetivo dos multiplicadores nos encontros grupais: entender como a teoria aprendida no curso de formação pode, de fato, resolver os problemas que enfrentam na prática como multiplicadores. Esse pedido parece conter uma noção, mais fundamental, que já está anunciada no pedido feito por outro multiplicador pela minha ajuda, apontado acima: a de que o saber teórico pode resolver as questões, ou então, uma dúvida grande de como utilizá-lo na prática. Ele resolve? Como ele é

aplicado? O objetivo dos multiplicadores nos grupos pareceu residir na busca pela resposta dessas questões.

A partir do Encontro 4, a frustração diante do não saber solucionar as questões que enfrentam na Comunidade ficou acentuada através de uma fala da liderança. Seu pedido foi por apoio, por um saber que os ensinasse a compreender as questões que não conseguem resolver, e foi um dos mais claros e diretos:

“Eu penso que agora, uma grande contraposição que você pode olhar, Luciana, nessas andanças todas nossas, nesse mapeamento, surgem questões que muitas vezes a gente fica meio com dificuldade de lidar sozinho com elas. Por exemplo, teve uma situação esse fim de semana, que foi esse caso de uma menina que é abusada pelo pai há anos, e aí, você vê do outro lado que o Conselho deveria proteger, e não faz. [...] E tem um resíduo disso, não acaba...existem certas situações que a gente acaba levando algo conosco pra casa ou com a gente mesmo. Então, pode ser um espaço pra esse tipo de conversa também, pensar sobre isso. [...] E por vezes, mesmo em questões que são menores, nós mesmo, a equipe pra dar conta, a gente fica querendo mais apoio.” (Encontro 4)

Mas foi no Encontro 5 que a frustração e desconsolo diante do não saber, e o consequente pedido por ajuda teve seu ápice.

“E no outro [encontro], falamos de você no sentido em que, tem alguns casos que surgiram na reunião da rede, sobre situações de famílias que nós acompanhamos já há anos, desde o berçário, a criança está lá no Ensino Fundamental; tem crianças no Ensino Fundamental, criança na creche, criança no CCA, e a situação daquela família continua a mesma, do ponto de vista de que ela não consegue dar um passo pra autonomia, estão sempre na dependência de recursos básicos para o desenvolvimento das crianças, tal. [...] E, uma das coisas que nós pensamos foi isso: o que leva uma família ou famílias que nós temos [...] E aí, pensarmos um pouco, talvez com a sua ajuda sobre o que leva uma família, um núcleo familiar a ficar décadas...tem casos aí que chega a décadas nessa situação, e não consegue sair dessa situação de dificuldade, de limite econômico...o próprio acompanhamento e desenvolvimento dos filhos. Porque assim, a Carla até falou, que tem famílias que chegam até a dar um desânimo de a gente trabalhar. Assim então, o que leva a pessoa a ter uma dependência tão grande de não sair desse quadro de vulnerabilidade. Então ficou um pouco assim: o que leva uma pessoa...sei lá...quais são os fatores, se teria uma discussão sobre isso... uma coisa que nós pensamos em talvez dividir com você.” (Encontro 5)

Essa fala da liderança foi muito tocante, e o trecho merece destaque na pesquisa enquanto resume o movimento que fala do objetivo dos multiplicadores em participar dos encontros grupais: pedir por um saber que os capacite a lidar com os problemas que encontram nas famílias da Comunidade, e na própria estrutura da Comunidade. Um saber que, segundo uma fala trouxe, pudesse direcionar os educandos, suas famílias e as famílias deles mesmos, multiplicadores. Afinal, todos padecem do mesmo mal: não conseguir resolver questões que causam sofrimento a si ou à Comunidade.

De fato, a busca pelo saber, pela formação que capacite os serviços que oferecem não é uma novidade na cultura da Associação. Não seria difícil afirmar que esse movimento pela busca do saber é constitutivo do horizonte desse grupo desde o pedido pelo curso de formação dos multiplicadores, e talvez desde o início da parceria com o ECOFAM.

A formação foi retomada em diversas ocasiões nos encontros, reforçando seu caráter de síntese de um movimento que tem a parceria entre ECOFAM e Associação em seu cerne.

“aquele um ano e meio que teve de formação, tanto na questão dos filmes, das conversas, teve as experiências, tudo bem, ajudou muito você começar a refletir também de que forma você vai agir, [...] mas toda aquela parte teórica que restou em pouca ação.” (Encontro 1)

Há nessa fala uma decepção do multiplicador que percebeu que os saberes constituídos no curso de formação não resolvem problemas. E essa fala representa de fato este movimento de endereçar a mim, como detentora do saber universitário, a função de liderá-los, assim como a liderança da Associação já faz, em direção à solução dos problemas.

O que apontei diante dos pedidos é que o saber que soluciona, resolve, elimina as questões, falta também a mim, e falta a todos nós, humanos que, a despeito de nossos esforços, não conseguimos determinar o futuro de nossas ações. E, assim, o Encontro 5 foi finalizado com a promessa de juntos buscarmos formas de lidar com essa angústia, tão deles quanto minha, sobre como enfrentar os problemas com os quais nos deparamos sem a garantia de solucioná-los. Se a tivesse em mãos, com certeza teria lido uma fala de um multiplicador que aconteceu no Encontro 2, e que já nos adiantou o caminho que ali se delineava:

“Acho que na verdade você consegue mesmo compreender [a proposta dialógica de multiplicar] quando você faz a entrevista [reflexiva], porque até então, você acha que não tem muito sentido: mas eu vou fazer o quê? Vou perguntar o quê? Você não vê tanto sentido

enquanto você não está lá dentro [da sala em que a formação acontecia]. Aí, quando você faz a entrevista, aí, você tem um novo olhar, você acaba compreendendo a proposta que realmente tem o trabalho. Acho que isso é legal.” (Encontro 2)

A seguir as constelações serão compreendidas à luz da interrogação da pesquisa, para que esta possa ser respondida conforme o caminho que se delineou aqui.

3.3. Discussão

“Ora, onde mora o perigo
é lá que também cresce
o que salva.”
Friedrich Holderlin

A discussão pretende responder à interrogação da presente pesquisa à luz do caminho que foi percorrido ao longo deste trabalho.

Esse caminho começou com uma breve explicitação da história de como a Comunidade foi fundada, onde se destacou a vulnerabilidade de suas condições de vida e o sentido de luta que sempre os amparou a conquistar as condições necessárias para uma vida digna.

Para isso a Associação sempre se mobilizou no sentido de estabelecer parcerias com instituições de ensino e saúde. Desse movimento nasceu a parceria com a Profa. Heloisa Szymanski através de seu grupo de pesquisa, o ECOFAM, que vem desenvolvendo diversas práticas psicoeducativas para o trabalho com as famílias da Comunidade.

Depois de anos de parceria, foi solicitado pela Associação um curso de formação de profissionais que pudessem expandir as práticas já realizadas pelo EFOCAM na Comunidade. Pensou-se em um curso de formação de multiplicadores, que seriam os educadores e/ou membros da Comunidade dispostos a trabalhar com as práticas que buscavam aproximar as famílias dos educandos da Associação.

Esse curso aconteceu entre 2011 e 2013, apresentando a proposta dialógica de Paulo Freire como um modo de multiplicar práticas e estabelecer um relacionamento mais próximo com as famílias da Comunidade. No final do curso, a equipe da Associação demandou um espaço onde os temas tratados na formação pudessem continuar a serem discutidos, agora a partir da prática dos multiplicadores.

Tal demanda foi, para mim, o chamado que deu origem à presente pesquisa. A interrogação que a norteou foi: como se configura o ofício de multiplicar para os multiplicadores da Associação, após o curso de formação?

A interrogação apontou, ela mesma, para um interrogado, diga-se, multiplicador em sua prática. Compreender a prática do multiplicador em encontros grupais com a equipe atual foi o principal objetivo da pesquisa, a partir dessa descrição, ser possível responder à interrogação da pesquisa, isto é, sobre como vem se configurando o ofício de multiplicar.

A colheita dos dados se deu em 5 encontros grupais, cujo material foi organizado em constelações que buscaram revelar os movimentos grupais que disseram da prática do multiplicar.

A primeira constelação, Movimento de relacionamento dos multiplicadores nos encontros grupais, revelou que os multiplicadores têm dificuldade de se comunicar e se movimentam de tal forma que evitam o enfrentamento de posições distintas. Foi muito presente nos encontros um discurso instituído na equipe sobre o multiplicar, que parecia os proteger da possibilidade de confrontação com os outros, que as situações práticas trouxeram. No entanto, a possibilidade de constituir um diálogo com eles se apresentava quando falaram de sua frustração em não conseguir ajudar algumas famílias ou resolver problemas da Comunidade.

A segunda constelação falou do movimento relacionado às práticas dos multiplicadores ao longo dos encontros grupais. Nessa constelação destacou-se as fortes diferenças entre duas concepções distintas do multiplicar: uma que entende a prática do multiplicador como ações sócio-políticas na Comunidade que demandam compromisso do multiplicador com seu trabalho; a outra, compreende o multiplicador como mediador de questões que envolvem os educandos e suas famílias, questões essas que são bastante complexas e já representam uma sobrecarga de trabalho para esses profissionais. Essas duas posições são identificadas em dois sub-grupos: a liderança e os multiplicadores-educadores, respectivamente.

Nesse movimento foi possível perceber que os multiplicadores parecem considerar a impossibilidade de convivência desses dois modos, porque eles parecem estar vinculados, para eles, a dois modos de ser multiplicador: um, autoritário, da liderança, que por vezes impõe sua concepção de multiplicar, principalmente em relação ao compromisso que ela pede; o outro, um modo desencarregado de ser multiplicador, que está presente na equipe dos multiplicadores-educadores como um todo, de formas distintas.

O embate que parece ser evitado no movimento de relacionamento diz respeito a esta questão: o pedido da liderança para que os multiplicadores se comprometam com o trabalho conforme ela, liderança, o compreende; diante de multiplicadores sobrecarregados que se desencarregam de pensar e participar da construção das práticas do multiplicador, parecendo estarem mais interessados em seguir orientações, e para isso se valem do discurso instituído na equipe.

Essa questão parece relacionar-se com o que foi identificado nessa constelação como o anúncio de um conflito velado. Em última instância parece ser essa a impossibilidade de conciliação na equipe – e que acaba, pela esquiva da explicitação da questão, confundindo-se com concepções de prática de multiplicação.

Há ainda os aspectos apontados a terceira constelação, que trata movimento de revelação dos objetivos dos multiplicadores nos encontros grupais. Este se configurou como a busca de um saber que os ampare na lida e resolução dos problemas que acometem a Comunidade em seus mais diversos âmbitos. Esse foi o pedido contido em cada pergunta, e que era o momento onde pareciam estar sendo mais autênticos e encarregados do que lhes concerne. Nesses momentos o discurso instituído dava lugar à emoção e à presença.

O modo como pediam pelo saber foi muitas vezes agressivo, direcionado a mim, outras, comovente, pela sinceridade e fragilidade que expunham. Afinal, a busca pelo saber está fundada na fragilidade que sentem ao se depararem com a vulnerabilidade das condições da Comunidade, dos alunos, de si mesmos, do ser humano.

Juntas, as constelações indicam o que pode ser chamado de um movimento, ou modo de ser, dos multiplicadores da Associação. Esse movimento que descreve um multiplicador que emerge a partir de demandas oriundas da vulnerabilidade de seu mundo. Emergindo daí, toma como tarefa resolver as questões da Comunidade, pois elas trazem sofrimento. Para resolver, buscam parcerias que ofereçam conhecimentos, “verdades teóricas”. Conhecimentos estes que eles acreditam ser o caminho para eliminar os problemas que enfrentam, a vulnerabilidade que enfrentam, a fragilidade que os acomete diante do não-saber.

Na sua prática, munem-se do conhecimento construído no longo e árduo caminho da sua prática, o que muitas vezes se evidencia no seu discurso instituído que tudo parece saber; mas, pouco resolve nas situações práticas. E, por isso, continuam a pedir, parte por acreditarem que este saber teórico que tudo resolveria, parte por não desistirem de aprender, de buscar, de investigar. Continuam, enfim, por que são errantes, aqueles com “os pés inchados por ser o que erra pelos caminhos” (POMPEIA & SAPIENZA, 2011, P. 39), aquele cujo caminho só se constitui no caminhar. Continuam porque são homens.

Este movimento do ser multiplicador que foi desvelado na análise da sua prática, a partir dos movimentos que se mostraram nos encontros grupais, apontam para uma direção., isto é, tem um propósito, são amparados por um fundamento ontológico. Na fenomenologia existencial, aproximar-se de um fenômeno é descrevê-lo tal como se mostra, para compreender o sentido para onde apontam. Perguntar pelo sentido é buscar entender em razão

de quê um fenômeno acontece. No caso da presente investigação, a pergunta pelo sentido interroga pela fundamentação ontológica que ampara o modo de ser multiplicador desvelado aqui.

O sentido aponta para “fundo sobre [...] o qual se pode conceber a possibilidade de que algo seja o que é” ou ainda, “[...] o contexto no qual se mantém a possibilidade de compreensão de alguma coisa, sem que ele mesmo seja explicitado ou, tematicamente, visualizado” (HEIDEGGER, 2003, p. 339).

O sentido fala de direção, do horizonte a partir do qual se caminha, e em qual direção. Esse horizonte de apresenta faticamente na trama do mundo, esta rede hermenêutica¹⁶ que se constitui sempre historicamente, possibilitando um mundo que sustenta o aparecimento de qualquer fenômeno. O sentido é o fundo a partir do qual é possível estabelecer significados e projetar possibilidades – das relações, do outro, das coisas, de se relacionar em grupo, de ser multiplicador. Então, compreender o sentido do fenômeno “modo de ser multiplicador” é, antes de tudo, olhar para o mundo de onde ele emerge e procurar entender qual horizonte hermenêutico histórico esse mundo oferece ao fenômeno.

Segundo Heidegger, cada momento histórico é marcado um ser ontológico que determina o seu tempo¹⁷. O ser de cada tempo é que define o horizonte hermenêutico, a dizer, o sentido, que constituirá o mundo disponível em seus significados. E como para compreender a questão do ser de um tempo só seria possível partindo da faticidade do mundo ôntico.

Heidegger era um fenomenólogo, que foi olhar para a sua época, porque ela foi o fenômeno fático que tinha em mãos, em vias de compreender como o ser de seu tempo, buscando compreender como o ser se manifesta através da história dos tempos. Ele denominou o ser da época atual de “técnica”. A era da técnica se caracteriza por essa velocidade vivida atualmente, pela acessibilidade quase total de tudo, pela supressão da gestação das coisas, por essa aparente ausência de distâncias, conforme Heidegger coloca:

o homem está superando as longitudes mais afastadas no menor espaço de tempo. Está deixando para trás de si as maiores distâncias e pondo tudo diante de si na menor distância. E, no entanto, a supressão apressada de todo o distanciamento não lhe traz proximidade. Proximidade não é pouca distância. [...] O que acontece quando, na supressão dos grandes distanciamentos, tudo

¹⁶ Hermenêutica significa aqui uma qualidade da rede, que é: interpretativa, que se constitui como interpretação.

¹⁷ Tempo no sentido de momento histórico.

se torna igualmente próximo e distante? O que é esta igualdade em que tudo não fica nem distante nem próximo, como se fosse sem distância? (HEIDEGGER, 2006, p. 144)

Ele respondeu à questão dizendo que “a ausência da proximidade em toda supressão da distância conduziu ao império da falta de distância. Na ausência da proximidade, anula-se, [...] a coisa como coisa.” (HEIDEGGER, 2006, p. 159). Falta de distância não implica em proximidade. Pelo contrário. A falta de distância vigente no tempo atual significa também uma ausência de proximidade, pois a relação com as coisas é vivida como a dominação delas. Ausência de distância significa conhecimento da coisa, determinação da sua utilidade no momento, e não proximidade do que a coisa é por ela mesma – isto é, em seu ser.

Por isso, segundo Heidegger a era da técnica é marcada pelo ápice do esquecimento do ser dos entes, das coisas¹⁸: o ser das coisas, ou seja, o seu sentido ontológico original, foi esquecido em nome da manipulação e determinação sobre a coisa como produto. O mundo se tornou disponível a ser descoberto em sua realidade, medição, para daí ser determinado: “a essência da técnica moderna põe o homem a caminho do desencobrimento que sempre conduz o real [...] à disponibilidade” (Heidegger, 2006, p. 29).

A técnica dá ao homem¹⁹ a tarefa de descobrir todos os parâmetros e medidas do real para assim determiná-lo. Ela oferece ao homem a sensação de que ele pode determinar o real porque o real tem as medidas que estão disponíveis à determinação e ao conhecimento do homem. Isso significa que o ser da era da técnica determina um mundo onde o ser dos entes não importa mais, eles devem, sim, é ser determinados a cada vez como produtos à serviço de superar as distâncias. Não há mais tempo para que o ser das coisas apareça, o ser é esquecido para que a distância possa se dissipar, para reinar a pressuposição de que é o homem que determina seu mundo.

Desse modo, o homem vai se desaproximando do tempo longo que revela a história dos entes, em nome de fotografias do momento, que mudam a cada segundo como uma máquina de produção. Heidegger (2010) chamou esse fenômeno de “maquinação” (p. 18).

Esses elementos que constituem o mundo que o ser da técnica delimita, segundo Casanova (2013), acarretam dois fatores predominantes: a pretensão do homem contemporâneo de que ele pode produzir e transformar a realidade, e a sua carência de identidade em busca de uma determinação. O primeiro fator, a pretensão do homem

¹⁸ As coisas do mundo em geral: entes.

¹⁹ Neste capítulo o termo homem é sinônimo do termo ser-aí utilizado no Capítulo 2. Não o empregarei aqui, por conta do caráter conclusivo da discussão, que me parece pedir termos mais familiares à linguagem coloquial.

contemporâneo de tudo saber, de a técnica viabilizar um mundo em que, através da “[...] produção do próprio ente (da natureza e da história) na factibilidade calculável, a maquinação que se apodera inteiramente daquilo que é passível de ser feito.” (HEIDEGGER, 2010, p. 151). E o segundo fator, o da carência do homem por identidades, acontece pela perda da relação com o ser dos entes, logo, com o tempo enquanto história, enquanto possibilidade de revelação do ser.

O poder do homem na era da técnica não é real, mas é somente mais um produto da maquinação, essa constante produção de significados efêmeros: na carência por referências fundamentais (referências que remetessem ao que os entes são de fato, e não só meros produtos instantâneos) o homem se torna refém da técnica, seu escravo, e busca incessantemente por um saber que nunca alcançará.

E não alcançará porque, segundo Heidegger (2003), a vida não está à serviço da vontade e dominação do homem. O mundo, que em cada época é fundado em um horizonte de sentido, é determinado pelo ser que se traduz em horizonte, e não pelo homem. O mundo se transforma quando há uma rearticulação do seu horizonte hermenêutico, da qual o homem participa, mas não nem segundo sua vontade. Afinal, é o sentido de um horizonte hermenêutico que possibilita as coisas e os homens serem como são, e não o contrário.

O fato dos fenômenos, isto é, “a totalidade do que aparece à luz do dia e o que se pode vir à luz, o que os gregos identificaram, pura e simplesmente, como os entes.” (HEIDEGGER, 2003, p. 49), se realizarem na vida ôntica, não significa que estão à disposição da manipulação e vontade do homem.

O próprio significado dos fenômenos não está à disposição do homem. Se alguém decide um dia que uma faca na verdade é um prato, isso não irá se realizar. Os entes são determinados pelo seu ser, ou seja, têm uma determinação ontológica, um fundamento (HEIDEGGER, 2002, p. 46). Mas o que acontece é que geralmente o fenômeno fica encoberto, velado, para que o ente se submeta aos significados do mundo vigente, e a vida possa seguir de tal forma que o homem não precise pensar a cada instante sobre um ente, mas possa simplesmente mergulhar na trama que seu mundo lhe oferece. Embora velado, o ser dos entes está ali, por “trás” de véu da trama do mundo.

É por isso que a mudança das coisas, e de si, não está disponível à manipulação do homem. Segundo Heidegger (2002), a mudança, ocorre, sim, quando é possível ao homem compreender o mundo como trama, ou seja, experimentar uma clareza do horizonte hermenêutico sedimentado pelo mundo. Essa clareza abre a possibilidade de rearticulação dos

significados antes sedimentados pelo mundo, dando luz a condições mais livres de realização das possibilidades. Isso significa que, no instante em que pode compreender o mundo como trama, o homem decide sobre as possibilidades que lhe recaem a partir do seu ser, ou seja, como clareira do ser dos entes que encontra, que cuida de si, do mundo, dos outros, sem a intenção de substituí-los, mas ao invés disso, liberando-os para serem quem são.

Na era da técnica, experimentar a decisão própria - esta que devolve ao homem sua condição ontológica, a de ser um não-ser lançado como projeto que deve decidir-se a partir da finitude que é (HEIDEGGER, 2003) – parece um tanto arriscado ao homem. Isso porque a técnica é este horizonte hermenêutico que se constitui faticamente em um mundo que lança o homem na constante mudança de significados, se alteram a cada momento, numa produção constante e instável.

Essa velocidade frenética da técnica, ao mesmo tempo em que envolve o homem, o absorve de forma violenta, o instaura numa disposição de instabilidade, danifica o abrigo que o mundo lhe oferece. Danifica porque quando tudo muda a cada momento parece haver pouca instabilidade, além da necessidade de constante atualização, conexão com o discurso impessoal.

Mas há ainda um outro fator que defronta o homem muito abruptamente com sua condição mais fundamental: segundo POMPEIA & SAPIENZA (2011), a técnica, concedendo ao homem uma trama de mundo de significados transitórios quase instantâneos, o que acarreta em uma oferta quase irrestrita de possibilidades (tomando um exemplo que há 20 anos atrás oferecia praticamente só uma possibilidade na cultura ocidental europeia, o casamento. Hoje é possível casar, não casar, ter filhos, não ter filhos, ter filho sem engravidar, ser homossexual e casar, ou ser contra o casamento), o convoca a ter que escolher muito constantemente.

Tendo o mundo tantas possibilidades de escolha, o homem é acometido por ter que decidir-se sobre as possibilidades de forma muito mais radical que quando o mundo oferecia menos variações de possibilidades. O mundo já foi mais estável. Hoje, joga o homem no seu não-ser que, poder ter uma indeterminação ontológica, tem que se realizar no mundo, decidindo-se, cuidando.

É como se o mundo da técnica, tornasse a estabilidade do mundo rarefeita, porque são tantas possibilidades que a determinação do mundo se enfraquece. A técnica convoca o homem a se haver com seu ser.

Esse marco da era da técnica instaura no mundo atual uma disposição amedrontada, justamente oriundo dessa falta desse efeito de rarefação da estabilidade do mundo. Heidegger falou sobre esse efeito do mundo da técnica que instaura o que ele chamou de terror:

O horror e o terror é o poder que joga para fora de sua essência, sempre vigente, tudo o que é e está sendo [...] hoje tudo está em voga e se põe em vigor e, apesar da superação de todo distanciamento e de qualquer afastamento, a proximidade dos seres está ausente (HEIDEGGER, 2006, p. 144).

Esta disposição amedrontada, esse terror, fruto do distanciamento do homem do ser dos entes, parece ser uma característica fundamental do mundo onde um fenômeno como o modo de ser multiplicador que se compreendeu na presente análise acontece.

Diante de sua condição ontológica já frágil, o homem no mundo da técnica se vê quase forçado a se lembrar dela. Neste mundo existem condições econômicas e sociais que colocam o homem imerso em uma faticidade precária de recursos. Entre os diversos contexto onde se vive tal condições, foi levantado nessa pesquisa que vão emergindo profissionais que, inseridos eles mesmos nessas condições, passar a construir práticas para trabalhar no seu meio em vista de dar conta das questões que surgem daí.

Comunidade onde reside a Associação é uma delas. Lá, a vulnerabilidade se apresenta na falta de recursos básicos que constituem a segurança e estabilidade do mundo dos homens – básicos porque dizem respeito à manutenção da vida (a saúde) e à realização do homem como homem (a educação).

Nesse contexto, o sentido que sustenta o modo de ser do multiplicador parece começar a se desvelar. O sentido de ser multiplicador, ou seja, a direção que fundamenta o modo como os multiplicadores exercem sua prática, se apresenta como a busca de abrigo para essa disposição do temor que eles vivem a partir da vulnerabilidade de seu mundo.

Essa vulnerabilidade, que é do homem, aparece para os multiplicadores na própria constituição da sua morada fática: conforme lembra WALCKOFF CALIL (2009):

A história da comunidade começa (...) com a ocupação de um terreno privado por pessoas, em sua maioria, despejadas de outras regiões. Os moradores contam que no início o terreno era apenas ‘um matagal’ (sic), sem condições básicas de moradia, como água, luz, esgoto, acesso à saúde e segurança [...]. (CALIL, 2009, p. 3)

Sob o sentido, o fundo que delimita tudo que acontece, marcado pelo “efeito” do temor e da vulnerabilidade fática de sua morada, a Associação passou a cuidar, realizar seu mundo, assim: lutando conforme o mundo da técnica já indica: através do saber científico que possa dominar os fenômenos, sendo o mundo, nesse contexto, uma oferta constante de saberes que, se aprendidos, ofereceriam o domínio dos problemas que eles enfrentam.

O modo de cuidar dos outros que é pertinente ao cuidado impróprio é cuidado substitutivo, aquele que se utiliza do caráter de sedimento do mundo impessoal como um saber que pode substituir o outro, isto é, direcioná-lo a partir das determinações do mundo, dizendo-lhe o que fazer. Como disse Heidegger (2003), o modo substitutivo de cuidado com o outro é aquele que “tira do outro o cuidado em se ocupar e o substitui” (p. 142).

Esse modo pressupõe um relacionamento entre os homens em que quem detém o saber das determinações do mundo submete o outro, não de forma pensada e planejada, mas justamente já compreendendo que é assim que tem que ser, já existindo dessa maneira, já compreendendo o mundo como ele se disponibiliza. No modo substitutivo de cuidado, o outro aparece como peça para a realização das ocupações do tempo cotidiano.

Esse modo de cuidado parece ser o que sustenta o que foi apontado pela análise como o anúncio velado de um conflito ao longo dos encontros grupais. O embate indireto que por vezes aconteceu entre a liderança e os multiplicadores-educadores revelava o descompromisso desses diante da autoridade daquela. Justamente, a liderança apareceu nos encontros como a principal detentora de um saber, logo, é quem cuida substituindo o outro, dizendo como este outro deve ser. O outro, no caso os multiplicadores-educadores, sentem-se privados de sua possibilidade de escolher como querem ser multiplicador, mas, ao mesmo tempo, se vêem isentos da inospitalidade do fato de que o mundo não oferece garantias.

Assim, eles cuidam das questões da Associação seguindo as determinações da liderança, e dos saberes adquiridos no curso de formação. Por outro lado, a liderança lança mão de sua posição de conhecimento, saber e autonomia, para substituir o outro, impondo-lhe como deve ser e cobrando seu comprometimento. É importante ressaltar que tais modos de cuidar não acontecem intencionalmente. Cuidar é como o homem já existe, ele já existe compreendendo mundo, seguindo as indicações do que deve ser e, sempre, de acordo com seu ser (que tem como sentido cuidar, seja de modo próprio ou, como é o caso aqui, impróprio).

Diante de um possível conflito velado, na já tamanha vulnerabilidade em que a Comunidade de encontra, a equipe de multiplicadores parece optar por fugir do enfrentamento, e disso decorre a ausência de diálogo entre eles nos encontros grupais. Assim,

acontecem discussões sobre diferentes concepções de multiplicar que aparentemente poderiam coexistir em harmonia, mas não o fazem porque o conflito não diz respeito a elas, em última instância, mas aos limites que se deflagram do seu modo de cuidar.

Esses limites dizem respeito ao fato do cuidado substitutivo aprisionar os multiplicadores nessa busca incessante pelo certo, pelo saber definitivo, pela vitória da determinação substitutiva. Na fuga da vulnerabilidade, eles se apegam ao saber como solução. Por isso, ao aprenderem um saber, logo utilizam como determinação de como o outro deve ser.

Eles gostariam de se abrigar no saber como solução para o sofrimento. São seduzidos, como todos somos, pelo mundo. E nesse caso, o mundo é o da técnica, que se oferece exatamente como esse “produto” que eles já compreendem e passam a desejar, oferece que o homem é o ente poderoso que pode dominar o saber, para controlar o mundo.

Mas, como já havia anunciado Heidegger, e conforme atestam os próprios multiplicadores através de vozes frustradas e angustiadas, o homem não domina os entes. O homem não tem o poder de mudar as pessoas, não consegue ultrapassar a barreira das limitações do outros, e das suas próprias. E assim, defrontado com sua condição ontológica de não ter nada determinado, nem nenhuma solução garantida, por ser finito, se fragiliza diante da faticidade do mundo da técnica. Porque é convocado a se haver com seu ser. Na Comunidade isso se evidencia em decorrência de suas condições materiais.

Essa constatação pode responder a um outro objetivo da pesquisa, que era compreender como o aprendizado do curso de formação vem sendo vivido na prática da multiplicação. A partir dos movimentos dos encontros grupais, parece que o aprendizado foi submetido ao objetivo dos multiplicadores, que é constituir um saber para lidar com seus problemas. Disso decorre que houveram falas nos encontros que atestaram que tal saber os abriu caminhos na sua prática, e os trouxe a compreensão de que é difícil mudar o outro.

Mas, como decorre em tudo que concerne ao humano, os significados são utilizados em função do horizonte sentido, que aponta para um propósito. Portanto, houve muito do que foi apresentado no curso de formação que foi absorvido pelo discurso instituído da equipe, este que tem como função os proteger da vulnerabilidade da prática. Tudo faz parte do mesmo movimento, este para o qual aponta o sentido que sustenta a prática dos multiplicares: constituir um saber que os absolve (ou seja, descarregue, do ponto de vista ontológico de seu ser) da tarefa de viver tendo que se defrontar com a vulnerabilidade.

Finalmente, este sentido se confirma se compreendido a à luz dos resultados da pesquisa e das análises do ECOFAM. Enkim (2013) falou da sensibilização dos multiplicadores diante do sofrimento da Comunidade e de como encontraram no modo dialógico uma nova possibilidade de prática. O artigo produzido pelo ECOFAM falou sobre os questionamentos que houveram no curso sobre as concepções sobre modo de multiplicar, e apontou a apropriação da prática dialógica pelos multiplicadores.

Nos encontros grupais dessa pesquisa pôde-se compreender que de fato os multiplicadores tem como fundamento da sua prática a sensibilização pelo sofrimento e condições da Comunidade. Também atestou-se que se apropriaram da proposta dialógica, porém, seu movimento apresenta uma apropriação teórica, e não vivencial. No momento em que se abrem para o diálogo, os multiplicadores não se dispuseram a ouvir e compreender – conforma a proposta dialógica freiriana propõe – mas buscaram, sim, o saber que os desencarregasse de ter que viver na indeterminação.

A partir da análise dos dados colhidos à luz do caminho da pesquisa, parece que é chegado o momento de encontro com a interrogação da pesquisa. O fenômeno da prática do multiplicador está suficientemente desvelado, isto é, esclarecido seu sentido, a ponto de poder-se responder à interrogação de o como se configura o ofício de multiplicar na Associação.

A palavra ofício se relaciona ao verbo oferecer, ou oferecer, cujas raízes estão no latim *offere* (CUNHA, 2010, p. 458). *Offere* significa apresentar, trazer antes, conferir um presente. O que se configura, então, como o ofício de multiplicar diz respeito ao que é oferecido pela multiplicação.

E o que se oferece na multiplicação?

A partir do que a análise desvelou, e à luz do olhar da fenomenologia existencial, concluo que o ofício de multiplicar é a oferta de oportunidade de criação. Através do multiplicar os multiplicadores oferecem à Comunidade e a si mesmos, a oportunidade de se realizar a partir de seu ser, ou, como diz POMPEIA & SAPIENZA (2011), nascerem como humanos, realizando sua morada, seu *ethos*. A palavra ética “vem do grego *ethos*, que significa originariamente o lugar onde se habita. (...) No pensamento de Heidegger, *ethos*, de onde provém a ética, não é o mero espaço físico, mas sim a morada, o abrigo, o lugar onde vivo, onde habito, no sentido de o lugar onde estou ‘em casa’. É o lugar da liberdade.” (p. 37).

Caminhando, errante, os multiplicadores oferecem a oportunidade a si, ao mesmo tempo que aos outros, de se apropriar de sua condição ontológica, o cuidado com a sua

morada, a linguagem que revela o ser dos entes enquanto realiza o seu próprio ser, criando realidade (POMPEIA & SAPIENZA, 2011). Conforme os autores atestam

A ética diz respeito, como dissemos, ao segundo nascimento do homem, o homem livre. Pos todos nascemos homens, mas nos tornamos humanos. A condição humana não é uma propriedade, não é uma qualidade. É uma obra permanentemente criada, sustentada e produzida. É uma história feita pela apropriação dos acontecimentos da vida de cada um. Ser humano não é uma condição dada pronta. Nascemos homens e cotidianamente nos fazemos humanos, ou não. (IDEM, 2011, p. 41)

A oferta da multiplicação é a oferta de humanidade, de nascimento, humanização. Enfim, o sentido da existência humana, o cuidado.

Na Comunidade, ele vem se configurando através do modo da técnica, como a busca por um saber. Mas é assim que todos nós vivemos e estamos inseridos no mundo, através da técnica. Realmente, o perigo que ameaça é ao mesmo tempo o que salva (HOLDERLIN, 2012), porque abre a possibilidade de se defrontar com o humano. E o humana sempre chama para o seu destino, ser clareira dos entes, realizando no mundo, criando o novo, trazendo à realidade o que era possibilidade: cada gesto humano é sempre um fazer nascer algo novo ou de novo e, assim, iniciar uma trama que vai se complementando pelos outros (...).” (CRITELLI, 1996, p. 112).

Essas colocações parecem apontar para o ser do multiplicar, que é, como sempre acontece tudo que concerne ao homem, o ser do ser-aí.

Respondida a interrogação desta pesquisa, não seria surpresa que ela ponta para um caminho. Porque ao homem sempre falta. Este ente, que é história, se faz caminhando (POMPEIA & SAPIENZA, 2011), nunca cessa a sua investigação. E nos encontros grupais dessa pesquisa ouvi um chamado dos multiplicadores, que fala: como cuidar, multiplicar, como ser humano?

É para essa direção que a conclusão apontará.

4. CONCLUSÃO

O caminho percorrido por esta investigação desvelou que o ofício de multiplicar se configura como oferta do homem se realizar enquanto seu ser. Despontou-se nesse caminho um chamado dos multiplicadores da Associação, que pergunta pelo como lidar com a vulnerabilidade de sua condição, como lidar com as indicações da técnica, como constituir um saber, como multiplicar? Esta pergunta se traduziu ao longo dos encontros em: como ajudar as pessoas.

Essa se mostra uma questão pertinente a qualquer pessoa que se pergunta pelo humano, especialmente as que tem como profissão o lidar com o humano. E também fruto de reflexão permanente ao ofício do psicólogo e do educador. É uma pergunta, enfim, fundamental na área da Psicologia da Educação. O fracasso do projeto da técnica em conceber um saber definitivo que resolva, em última instância, a condição humana e os problemas fáticos do mundo, está evidente para quem se debruça sobre as questões humanas. Neste trabalho, o próprio desenrolar dos encontros grupais denunciou tal fracasso aos multiplicadores. Se faz necessário procurar outros caminhos, continuar a caminhar.

Nessa continuação, que faremos, eu e Associação, e que fazemos todos pela vida, nos orientará o olhar da fenomenologia existencial sobre a existência. Ele oferece um horizonte de possibilidade de compreensão do multiplicar como ele se mostrou em seu ser neste trabalho, como oferta de nascimento, de realização do humano. Horizonte não é um lugar de chegada, mas uma perspectiva que orienta um caminho – a linha horizontal que dá contorno à caminhada.

O horizonte que a fenomenologia oferece diz respeito ao que concebe como o próprio sentido do existir humano: o cuidado próprio. O cuidado próprio é o poder decidir-se a partir de seu ser enquanto homem – a indeterminação do nada que é – cuidando dos entes que vem ao encontro como clareira do ser deles. Isso significa, conforme apontam POMPEIA & SAPIENZA (1982), que ser clareira do ser é se dispor aos:

caminhos que nos tornam de novo Homens, Húmus, terra fértil oferecida à semente que cai – que indiferente à natureza desta -, a acolhe e permite que se desenvolva segundo sua condição, até sua plenitude” (POMPEIA & SAPIENZA, 1982, p. 40)

Cuidar propriamente significa poder ser terra fértil para os entes se mostrarem a partir da indefinição que eles são em seu ser, e não a partir do que o mundo impessoal diz que eles são. Então é possível para o homem libertar o sentido desse ente, e exatamente aí reside a possibilidade de compreensão do outro: a possibilidade de encontrar familiaridade com o que o outro é.

Na familiaridade é possível para o homem compreender a que se destina, originalmente²⁰, o ente que encontra no mundo. Esse é o desvelamento originário, porque conduz à origem do ente, isto é, seu destino de ser. O desvelamento originário, conforme disse Heidegger (2008), diz respeito ao que os gregos chamaram de *alétheia*: “essa verdade originária, a junção desveladora do encoberto com o seu aparecer, os gregos chamavam de *alétheia*. [...] *Alétheia* – o des-cobrimento, o irromper desde o velamento – faz a junção do aparecer com o encoberto”. (VAN DE BEUQUE, 2004, p. 78).

Quando o homem compreende, ou seja, revela a *alétheia*, pode ajudar o outro, multiplicando o sentido da existência humana. Deter um saber que ajude, que o capacite para este ofício de multiplicar, tem a ver com o homem poder cuidar dos entes sendo clareira, isto é, dizendo do seu ser. Nesse sentido, o destino do multiplicar é tirar o ser dos entes do ocultamento, fazendo do mundo fático seu *ethos*.

O dizer da *alétheia* remete o homem à sua morada ontológica, a linguagem. Como foi dito, ela “(...) é a morada do ser. Na morada do ser habita o homem.” (HEIDEGGER, 2000, p. 11). Isso significa que é na linguagem que o ser dos entes se manifestam. A homem é a voz que pode dizer a *alétheia* (a revelação do ser).

Revelador de ser, realizador de mundo, o homem encontra seu *ethos* original: “para sermos o que somos, nós humanos permanecemos entregues ao vigor da linguagem [...] E é por isso que [...] a linguagem nos olha, nos guarda e de nós se apropria”. (HEIDEGGER, 2008, p. 214).

A questão é que, justamente, esse dizer que é peculiar ao humano, o ente que mora na linguagem, não é um dizer explicativo, teórico. Não é um produto do mundo da técnica. Ele é justamente o oposto. É o dizer que ilumina o que aparece como aparece, e não que se distancia do que aparece para compreender teoricamente, para controlar. A verdade que a *alétheia* não busca dominar, mas, ao contrário, revelar: trazer à luz o que aparece respeitando o que se mantém no escuro, oculto – o mistério.

²⁰ Em seu ser, e não a partir do que a trama do mundo impessoal impõe.

Não sendo teórico, o dizer da *alétheia*, esse que coloca o homem na familiaridade com seu mundo, ele é poético.

O dizer da *alétheia* é o poético porque este dizer é o que testemunha o dizer dos entes. É no dizer poético que é possível para o homem revelar a *alétheia*, ou seja, “trazer para o real, realizar [...], deixar aparecer na luz aquilo que até então permanecia oculto no encobrimento” (POMPEIA & SAPIENZA, 2011). Assim o homem se realiza, pois a criação do homem é o poder trazer para o real, dizer na linguagem poética, o que era somente possibilidade de ser dos entes.

Finalmente, é só na familiaridade do seu ser, habitando seu *ethos* original, que o homem pode conviver com a sua vulnerabilidade sem estar entregue ao medo. Isso porque a familiaridade de sua morada traz ao homem a possibilidade de confiar no que virá.

Confiar em si é poder confiar no próprio vir-a-ser, que caracteriza sua essência. É se abrir na perspectiva daquele tempo que se alonga, que não é o tempo do imediato, mas é o tempo do histórico. Compreender-se no tempo longo é poder confiar no caminho, naquilo que se estende para além do agora.” (POMPEIA & SAPIENZA, 2011, p. 27).

Confiando no caminho para além do agora, o homem pode cuidar de si e dos outros na familiaridade do que são. Assim a ajuda possível ao humano vai se configurando: a ajuda possível ao ofício de multiplicar é a familiaridade com o outro, que o conforta e libera para ser quem pode ser. Na familiaridade há a oferta de de uma realização de morada segura aos homens, em sua convivência. Isso traz confiança, que é só o que é possível ao homem diante da sua vulnerabilidade. Na confiança podemos tecer, juntos, “per-plexos”, o caminho que querem caminhar:

A palavra perplexidade provém etimologicamente do verbo plectere, plexus: tecer, tramar, e do advérbio per, que indica perfeição, completude. Per-plexo está aquele que se abre à estranheza do presente, aquele que ama a trama. Nesta entrega, aquele que tece é também tecido na rede de um real em constante mutação. [...]Aos tecelões perplexos de um pensar do presente, o trabalho da trama, a alegria da criação e o desa-fio de sua interminável renovação. (UNGER, 1991, p. 33)

A partir do horizonte que a fenomenologia existencial apresenta como o cuidado próprio do humano, a voz que diz do ser dos entes, é possível pensar a continuidade do

trabalho com os multiplicadores como a oferta da compreensão do próprio humano. Isso seria o multiplicar. A continuidade do trabalho é, enfim, circular, enquanto indica para o ofício da multiplicação.

Oferta essa que poderá, então, se propor a esclarecer o conhecimento, esse saber que os multiplicadores da Associação tanto buscam e necessitam - e que, humanos, necessitamos -, que é possível ao humano. Humanos já somos todos, buscando um saber que nos realize. Que essa busca ilumine então o saber que é próprio da nossa condição – ele é o único capaz de dar conta das questões humanas, essas às quais a técnica não consegue dar conta.

O que se desvelou nas conclusões desse trabalho é que o saber da técnica nos afasta do ofício de multiplicar. Seu domínio não resolve, distancia. Será que o que se anuncia aqui diz que em nossas práticas temos que constantemente nos desapegar do que já sabemos para poder nos realizar? Aí, então, para se aproximar de cada fenômeno, teríamos que desaprender.

Sim, parece que é esse o horizonte vislumbrado na conclusão deste trabalho e o aprendizado que carrego comigo. O caminho é tanto dos multiplicadores como meu. É nosso. Junto com eles eu errei, esperei que fossem o que não eram, pedi que agissem como eu queria, me frustrei e desconsoli diante da sua negativa.

O que se mostra aqui como caminho é nosso. Eu me sinto multiplicadora, espero poder exercer o ofício aqui desvelado ao longo de minha vida. Assim, suas questões são as minhas e seus desafios são os meus. Eu fui integrante dos encontros, participante da pesquisa. A única diferença é que fui gerida por uma pergunta diferente da deles, a interrogação dessa investigação. Agora nem certa estou que ela seja só minha, afinal, ela é o que se manifestou do fenômeno, que tem como entes eles e eu.

As conclusões são as minhas, pois se deram enquanto eu escrevia. Afinal, Essas palavras também se constituíram no processo. Quanto à conclusão deles, não posso tão bem falar. Este trabalho não foi ainda concluído. Continua. Talvez só haja uma conclusão efetiva quando acabe, para eles e para mim. Veremos ao longo do caminho.

O que me fica desse caminho, o que levarei comigo enquanto profissional da educação, enquanto multiplicadora e, ultimamente, como humana, é a urgência da seguinte lição: que nos lancemos em direção ao desaprender.

Meu olhar é nítido como um girassol,
sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascem deveras...
Sinto-me nascido a cada momento para a eterna novidade do
Mundo...

Creio no mundo como um malmequer,
Porque o vejo. Mas não penso nele
Porque pensar é não compreender...

O Mundo não se fez para pensarmos nele
(Pensar é estar doente dos olhos)
Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...

Não basta abrir a janela para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego para ver as árvores e as flores.
Para ver as árvores e as flores é preciso também não ter filosofia
nenhuma.

Procuro despir-me do que aprendi,
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras, desembulhar-me
e ser eu...

O essencial é saber ver.
- Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender...

Alberto Caeiro

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde da Família: Uma Estratégia para a Reorientação do Modelo Assistencial**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

CALIL, Simone D. B. W. **A questão da reflexão e da ação nas práticas psicoeducativas na pesquisa interventiva**. 2009, 127p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programas de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CASANOVA, Marco Antonio. **Compreender Heidegger**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Eternidade frágil**. Rio de Janeiro: Viaverita, 2013.

CRITELLI, Dulce Maria. **Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Ivonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. São Paulo: Artmed Bookman, 2006.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **Antologia poética**. São Paulo: Editora Record, 2008.

ENKIM, Igor A. **Trabalhando com famílias: sentidos da formação para um grupo de multiplicadores**. 2013. 102p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programas de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

EVANGELISTA, Paulo. O método fenomenológico na condução de grupos terapêuticos. **Revista Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar – SBPH**, Rio de Janeiro, vol.16, no.1, Jan. Jun. 2013. pp.158 - 172.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4.ed. CURITIBA: Positivo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão e comunicação**. São Paulo: Paz e terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação não formal. In: **INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE): Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Sion (Suisse), 22 oct. 2005.

GOHN. Maria da Gloria. Educação não-formal, educador(a) social e os projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, v. 1, n. 1. pp. 28-43. Rio de Janeiro, Jan/abril 2009.

HEIDEGGER, Martin. **Camino de campo**. Barcelona: Herder, 2012.

_____. **Cartas sobre el humanismo**. Madri: Alianza, 2000.

_____. **Ensaio e conferências**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

_____. **Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenêutica**. Madrid: Trotta, 2002.

_____. **Os conceitos fundamentais da metafísica – Mundo – Finitude - Solidão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

_____. **Marcas do caminho**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Ontologia (hermenêutica da faticidade)**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Ser e Tempo**. Madri: Trotta, 2003.

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

HOLDERLIN, Friedrich. **Poems**. Paris: Poemhunter.com, 2012.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A.V. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia**. São Paulo: Centauro, 2005.

MIRANDA, Marília G.; RESENDE, Anita C. A. A pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n 33, Goiás, set./dez. 2006. pp. 510-518.

MORATO, Henriette Tognetti Penha (Coord.). **Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

MOREIRA, Daniel A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

MOTA, Roberta R. A., DAVID, Helena M. S. L. A crescente escolarização do agente comunitário de saúde: uma introdução no processo de trabalho? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, jul./out. 2010. pp. 229-248.

NASCIMENTO, Elisabeth P. L.; CORREA, Carlos R. S. O agente comunitário de saúde: formação, interseção e práticas. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 6, jun. 2008. pp. 1304-1313.

NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

NUNES, M. O. et al. O agente comunitário de saúde: construção da identidade desse personagem híbrido e polimorfo. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, dez. 2002. pp. 22-43.

POMPEIA, João Augusto; SAPIENZA, Bile. **Na presença do sentido – Uma aproximação fenomenológica a questões existenciais básicas**. São Paulo: Educ, 2013.

POMPEIA, João Augusto; SAPIENZA, Bile. **Os dois nascimentos do homem: escritos sobre terapia e educação na era da técnica**. Rio de Janeiro: Viaverita, 2011.

PUPIN, Viviane M.; CARDOSO, Cármen Lúcia. Agentes comunitários de saúde e os sentidos de “ser agente”. **Estudos de Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 2, 2008. pp. 157-163.

SZYMANSKI, Heloisa. **A prática reflexiva em pesquisas com famílias de baixa renda**. Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. A pesquisa qualitativa em debate. Em 25 a 27 de março de 2004. Bauru, USC. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt1/06.pdf>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2014.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia de A. R (Orgs.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liberlivro, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa; SZYMANSKI, Luciana. Repercussões do pensamento fenomenológico nas práticas psicoeducativas. In: BARRETO, C.L.B, MORATO, H.T.P.M; TÚLIO CALDAS, M.T. (Orgs.). **Prática psicológica na perspectiva fenomenológica**. Curitiba: Juruá, 2012.

SZYMANSKI, Heloisa. et al. Formação de educadores-multiplicadores para o trabalho com famílias: um estudo fenomenológico. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo v. 14, n. 1, jan./abr. 2014. pp.92-110.

UNGER, Nancy Mangabeira. **O encantamento do humano: ecologia e espiritualidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

VAND DE BEUQUE, Guy. **Experiência do nada como princípio do mundo**. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

TÍTULO DA PESQUISA: Multiplicador: exercício e sentidos.

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Profa. Dra. Heloisa Szymanski, Luciana Azevedo Noronha Schnur Gabriel Ferreira

CARGO/FUNÇÃO: Profa. do Programa de Estudos pós-graduados em Psicologia da Educação; Aluno do Programa de Estudos pós graduados em Psicologia da Educação

AValiação DO RISCO DA PESQUISA: sem risco (probabilidade que o indivíduo sofre algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo).

II –EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR SOBRE A PESQUISA

A pesquisa tem como objetivo compreender o sentido de ser multiplicador numa equipe de multiplicadores em uma associação que atua na área de educação não-formal. Com essa proposta, a pesquisa poderá auxiliar em futuras práticas que visem a construção de projetos da associação na área de Psicologia da Educação. A participação não é obrigatória. Entretanto, seus relatos são de extrema importância para o desenvolvimento do conhecimento no âmbito da Psicologia da Educação. Fica garantindo aos sujeitos da pesquisa a confidencialidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas. Os resultados deste estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais, mas informações pessoais que possam identificar o indivíduo serão mantidas em sigilo. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas.

III – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS AO PARTICIPANTE

Ficam garantidas aos sujeitos da pesquisa:

1. O acesso, a qualquer tempo, a informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.
2. A salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.
3. O direito de retirar-se da pesquisa no momento em que desejar.

V – INFORMAÇÕES DE NOME, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

Profa. Dra. Heloisa Szymanski/ Igor Álvares Enkim
Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação – PUCSP

Rua Monte Alegre, 964 – Perdizes – São Paulo – Fone: (11) 3670-8527

VI – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que, depois de convenientemente esclarecido pelo pesquisador e de ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

VII – IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

NOME: _____

DOC.DE IDENTIDADE Nº. _____ SEXO: (M) (F)

DATA DE NASCIMENTO. ____/____/____

CONTATO: _____

Pesquisador