

ATELIÊS EM CURSO – TECENDO METODOLOGIAS DE FACILITAÇÃO

ONGOING WORKSHOPS – WEAVING FACILITATION METHODOLOGIES

CECILIA ABRAHAMSSON
CINTIA LOPES RANGEL
CRISTINA FONSECA
RIBEIRO

DELAINE MARTINS
COSTA

FLORA MOANA VAN DE
BEUQUE

HELOISA RODRIGUES
DA COSTA

JORGE BERGALLO

LEONORA CORSINI

LUCIANA
ABRAHAMSSON

MARIA BEATRIZ
COSTAMILAN

MARILIA LOPES
MODESTO

MONICA MEURER DE
MIRANDA

REGINA PEREGRINO
RIBEIRO

ROSANA RAPIZO

SANDRA MARA DE
MELLO LOPES

SANDRA SANTOS
Instituto Noos

RESUMO: Este artigo é uma narrativa construída coletivamente por pessoas que participaram do Curso de Teoria e Prática com Grupos realizado em 2012 e 2013 no Instituto Noos e continuaram após o final do curso em um novo grupo denominado Formação Continuada até a presente data. O artigo pretende realizar uma narrativa reflexiva sobre esta trajetória. Ele aborda algumas de nossas premissas a respeito de comunidades de aprendizagem e construção coletiva de conhecimento, alinhadas com o construcionismo social e com o pensamento de autores como Paulo Freire, Donald Schön, Sheila McNamee e Saúl Fuks. Destacamos a forma de trabalhar que chamamos ateliê e seus pilares: o acordo de convivência, falar de si e a facilitação/o facilitador.

PALAVRAS-CHAVE: grupo, facilitação, comunidades de aprendizagem, construcionismo social

ABSTRACT: This article is a narrative constructed collectively by people who participated in the course Theory and Practice with Groups conducted in 2012 and 2013 at Noos Institute and continued after the end of the course in a new group called “Educação Continuada” until the present date. The article intends to carry out a reflexive narrative about this trajectory. It addresses some of our assumptions about learning communities and collective construction of knowledge, aligned with the Social Constructionism and the thought of authors like Paulo Freire, Donald Schön, Sheila McNamee and Saúl Fuks. We highlight the way of working that we call the ateliers and its pillars: the living agreement, to talk in first person and the facilitation / facilitator.

KEYWORDS: Groups, Facilitation, Learning Communities, Social Construction.

PRÓLOGO: UM ARTIGO FEITO A TODAS AS MÃOS OU CONVERSANDO UM ARTIGO

Foi durante um ateliê que surgiu a ideia de escrever este artigo. Como em muitos outros momentos, seja lá quem pensou primeiro nisso, rapidamente a ideia passou a ser nossa. Estávamos próximas* do fim do ano de 2015. Surgia a necessidade de síntese, de recuperação da experiência, de revisitar os passos até aquele momento, de olhar mais uma vez a teoria e de articulá-la com nossa vivência dos ateliês**. O artigo serviria como um meio para continuarmos estudando, vivendo e articulando essas duas dimensões. Acreditamos que podia dar certo. Organizamos, a partir daí, dois ateliês dedicados a isso. Em pequenos grupos começamos a esboçar: o que não podia estar de fora? Como iríamos contar nossa história? Como nos organizaríamos para escrever? A cada passo, decidíamos conjuntamente o seguinte. Avaliávamos como cada uma poderia e gostaria de participar. Organizados os temas, pequenos grupos trabalharam em textos iniciais para os temas. Lemos todas juntas nosso, carinhosamente apelidado, *Frankenstexto*. As diferentes habilidades e experiências entraram em ação: alguém “limpando” as repetições, outra pro-

* Optamos pelo uso do feminino no texto dado que o grupo era composto predominantemente de mulheres.

** Detalharemos os ateliês mais adiante neste artigo.

Recebido em: 19/08/2016
Aprovado em: 05/10/2016

curando as nossas referências, outras buscando nossos registros. No processo, também descobríamos habilidades e afinidades que não conhecíamos em nós, mesmo estando juntas há tanto tempo. *Frankenstexto* ganhou mais consistência e partimos para outra etapa. Um comitê de quatro participantes seguiu trabalhando o texto para obter mais unidade e uma “cara” de artigo. Por Skype e e-mail, todo o trabalho dos pequenos grupos era enviado para o grande grupo que retornava com suas opiniões. Mais um ateliê dedicado a isso com todas, leitura coletiva e uma checagem geral de sugestões e ajustes. Um comitê dá mais uma revisada no texto, e outro faz ainda uma última revisão. Durante todo o tempo, o trabalho segue autogerido, espontâneo e, como em outras atividades, tentando conjugar as possibilidades de presença, as habilidades, as experiências. No meio do caminho, a ideia de publicar no número especial desta revista foi o incentivo que precisávamos para ter um horizonte definido. Desafiando a ideia de autoria individual e coerente com nossa jornada pelos caminhos das comunidades de aprendizagem e da construção do conhecimento coletivo, nos sentimos próximos a Paulo Freire quando ele, referindo-se a seu livro, fruto de uma conversa com Antonio Faundez, diz: “Conversamos um livro” (Freire & Faundez, 1985, p. 10). Nós conversamos este artigo. Mesclamos nossas ideias e palavras e o resultado é, ao mesmo tempo, único e múltiplo, de cada um e de todos igual e diversamente.

UMA NOVA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM

Este artigo nasce do desejo de construir uma narrativa coletiva sobre um

processo de convivência, experimentações e integração de um grupo que se formou a partir de um curso sobre trabalhos com grupos. Decidimos fazer isso contando nossa história e refletindo sobre ela, o que aprendemos e o que construímos juntos. Também entendemos que escrever o artigo era uma oportunidade de continuar aprendendo e ganhar perspectiva sobre nosso percurso. No processo de construção desta narrativa, a forma de trabalhar que chamamos de ateliê foi se desenhando como um diferencial.

A proposta de trabalhar em ateliês fez eco com a nossa crença de que somos capazes de aprender em um processo contínuo, onde o conhecimento é criado e recriado coletivamente e de forma colaborativa. A prática reflexiva interroga a experiência vivida, considerando as emoções e intuições que emergem.

Movidos por essas ideias e pelo que vivenciamos nesse curso, fomos impulsionados a questionar o que nos atraiu para que nos mantivéssemos juntas não só durante o primeiro ano previsto de curso, mas também nos três anos subsequentes. Assim nasceu o desejo de compartilhar as histórias vividas e buscar compreender o que facilitou tal conexão, o que poderíamos chamar metaforicamente de “magia do processo”. As pessoas que embarcaram nessa viagem com a equipe que coordenava se sentiam instigadas a rever paradigmas e enriquecer ou transformar suas práticas profissionais, refletindo sobre o fazer e voltando-se para a prática de forma lúdica e criativa. A continuidade dos ateliês após o curso regular¹ nos manteve em um processo singular de constante renovação.

A maneira como escolhemos escrever este artigo é um exemplo disso. Ele foi escrito a todas as mãos com diver-

¹ A este período de continuidade após o curso regular de um ano chamamos Formação Continuada.

sas formas de participação de cada um dos envolvidos – equipe e participantes da formação continuada. O resultado corrobora nossa ideia de fazermos parte de uma comunidade de aprendizagem (Anderson, 1988), na qual a autoria individual é menos relevante do que a possibilidade de vivenciar o processo de criação de forma coletiva. Para isso, segundo a autora, é importante criar ambientes de aprendizagem em que haja conexão entre os participantes.

Assim, acreditamos que este artigo é relevante ao gerar reflexões sobre os processos de grupo e facilitação, de construção de conhecimento coletivo e sobre a formação de comunidades de aprendizagem.

POR ONDE COMEÇAMOS?

Em 2012, o curso “Teoria e prática do trabalho com grupos – ateliês em curso”, oferecido pelo Instituto Noos², teve sua primeira edição e contou com um grupo de alunos com formações e experiências diversas. A proposta do curso era aprender fazendo e despertou curiosidade em pessoas interessadas em formas inovadoras de aprendizagem. Não se tratava de ensinar uma forma específica de trabalhar com grupos, mas construir um contexto onde várias metodologias podiam ser experimentadas, para que cada um construísse sua própria maneira de facilitar processos coletivos, a partir de um diversificado e particular baú de ferramentas.

As metodologias visitadas durante o curso³, de origens, contextos e objetivos diversos, enfatizavam diferentes aspectos dos processos grupais. Apesar disso, essas maneiras de trabalhar com grupos fazem parte de um campo que tem em comum metodologias parti-

cipativas, dialógicas e colaborativas. Foram escolhidas pelo potencial de articulação entre aprendizagem e construção coletiva de conhecimento, coerentes com o construcionismo social.

O construcionismo social como postura epistemológica caracteriza-se pela “crítica e contestação a visões objetivistas e realistas do conhecimento” (Rapizo, 2013, p.35-36). Segundo Ibañez (2001), abandonar a crença de que o conhecimento é uma representação confiável da realidade é o primeiro passo para desembocar em uma perspectiva construcionista. Desta forma, buscamos um distanciamento de todos os tipos de naturalização, essencialização e reificação da realidade. Apostamos, por outro lado, na crença da construção conjunta do conhecimento e no princípio da responsabilidade relacional (McNamee & Gergen, 1998); na aceitação e valorização das diferenças entendendo-as como uma ampliação de possibilidades. Do ponto de vista do trabalho em grupos, a multiplicidade é considerada uma fonte de enriquecimento; as tensões advindas da diferença não são diminuídas ou eliminadas, mas aproveitadas como novas versões que podem coexistir. O consenso não é o objetivo (Rapizo & Brito, 2014).

Durante todo o ano nos encontramos mensalmente, começando na sexta-feira com um professor que trazia uma metodologia de trabalho com grupos e, no sábado, participávamos dos ateliês⁴. Após o primeiro ano de trabalho, o curso previsto terminou, mas a energia de muitos continuava. A partir da escuta de quem queria seguir, a equipe de facilitação e os alunos criaram juntos a possibilidade de continuar no ano seguinte com o que denominamos Formação Continuada. Em vez de um encontro mensal, quatro encontros por ano, mantendo o formato de ate-

² www.noos.org.br.

³ <http://noos.org.br/portal/cursos>.

⁴ A equipe responsável pelo curso era composta por: Rosana Rapizo, Jorge Bergallo, Sandra Santos, Heloisa Rodrigues da Costa, Delaine Martins. Em 2014, Monica Meurer de Miranda passou a integrar a equipe.

liês. Neste segundo momento, a proposta era construir junto com a equipe de facilitação os temas e a forma de trabalho a partir das necessidades, desejos, momentos pessoais e profissionais dos participantes e criar uma narrativa comum que desse sentido aos encontros, no grupo e para o grupo.

Ao longo de 2013, outra turma começou o curso regular, enquanto a formação continuada seguia. Em 2014, o mesmo processo se deu, gerando o desafio de incluir novos participantes no grupo que se mantinha junto. Nesse momento, todos optaram por convidar um facilitador de fora⁵ para um trabalho que cuidasse da integração das duas turmas e da equipe, dando origem a um novo grupo de pessoas que ampliaram seus vínculos para além dos grupos iniciais, produzindo sentido num processo conjunto de aprendizagem contínua.

Durante esses anos de trabalho e convivência, tanto no curso formal, como na Formação Continuada, experimentamos que o grupo é a inter-relação de seus integrantes e as implicações da mesma na atribuição de significados a uma trajetória no tempo e no espaço. Lembrando Rasera e Japur (2007), o grupo deixa de ser entendido como uma essência que ganha vida para se referir a uma prática discursiva ou um espaço dialógico e conversacional criando realidades relacionais. Seus integrantes conectam-se por tarefas, afetos e expectativas que o tornam único e singular. A multiplicidade de alteridades faz com que o grupo não seja uma entidade estática, mas promova continuamente a geração de novas narrativas e alternativas de ação.

Aqui vale ressaltar um aspecto na constituição e funcionamento da equipe. A composição da equipe permanece a mesma desde 2012, apenas com a entrada de uma componente em 2014.

No entanto, alguns componentes da equipe foram alunos da turma em 2012 e 2013. As professoras de uma das metodologias também foram alunas da primeira turma. Com isso, pudemos experimentar uma “dança dos posicionamentos” (Rapizo & Brito, 2014) em que a cada atividade ou momento do trabalho, pessoas estavam posicionadas de forma diferente. Desta forma, pudemos vivenciar relações diferenciadas, com base em competências e habilidades específicas, em contextos diversos do curso. Relativizamos, com essa “dança de posicionamentos”, os lugares de professor e aluno, de quem sabe e quem aprende. Consideramos esse aprendizado útil tanto para os alunos como para a equipe.

Esta breve retrospectiva se fez necessária para contextualizar o que vamos tratar a seguir e o sentido que o ateliê foi ganhando ao longo do tempo.

ATELIÊS EM CURSO

Tecendo metodologias de facilitação

Na concepção do curso, o ateliê foi imaginado como um espaço onde o grupo e a equipe poderiam refletir, experimentar e transformar o que haviam vivido com o professor do dia anterior em conhecimento incorporado. A proposta nesses encontros era pôr a “mão na massa”: trazíamos os ecos⁶ do dia anterior, os questionamentos, as possibilidades e pensávamos juntos em como conectar o que foi aprendido no grupo com o que vivenciávamos em nossos ambientes de trabalho e em nossa vida.

Os ateliês, tradição na formação artística, são como um *practicum reflexivo*. Implicam um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar juntos mesmo antes de com-

⁵ O facilitador que nos auxiliou neste momento foi Saúl Fuks.

⁶ A cada ateliê, iniciávamos com a pergunta sobre as ressonâncias do dia anterior. O que ficara reverberando a partir da aula e o que gostaríamos de levar para o ateliê. A isso chamávamos “ecos”.

prenderem teórica e racionalmente o que estão fazendo (Schön, 1992). Esta forma de lidar com o processo de aprendizagem implica entender o conhecimento não como algo que “se adquire” linearmente, mas como um processo que passa necessariamente pela confusão. Tanto a dos alunos, como a do próprio professor.

Segundo o autor, é impossível aprender sem ficar confuso. O professor reflexivo encoraja a confusão. “O grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdadeira e única. Se só houver uma única resposta certa, que é suposto o professor saber e o aluno aprender, então não há lugar legítimo para a confusão (Schön, 1992, p.85).”

Assim, o ateliê era um espaço em aberto, onde todos estavam diante do desafio de lidar com a sua própria confusão e a dos outros, em um processo não linear, pleno de tensão e de incerteza. Estávamos todos a criar algo novo, sem saber onde iríamos chegar. Aprendemos juntos que, para sustentar um processo com essas características, é importante construir um contexto baseado na confiança nas relações entre todos. Tal contexto precisa proporcionar uma abertura para que o não saber de cada um seja acolhido não como erro ou obstáculo, mas como alimento para o aprendizado individual e para as conversações grupais. Dessa forma, a possibilidade de se expor e a qualidade da presença de cada um no grupo eram ampliadas. De acordo com Anderson (1998), em uma comunidade deste tipo, a aprendizagem não está padronizada. Isso propicia que alunos e facilitadores reconheçam e valorizem suas competências, tornem-se mais ativos ao delinear o que querem aprender e quais as condições que favorecem tal aprendizado.

Todos são convidados a explicitar suas posições e construir suas pró-

prias regras de convivência. Trabalhar em um processo participativo pressupõe acreditar no potencial do grupo para desenhar sua trajetória. Como diz Paulo Freire (1987, p. 52): “Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. ‘Banha-se’ permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme.”

Diferente de um processo baseado em um raciocínio linear, o facilitador aqui é, nas palavras de Fuks (2009, p.9), um “artesão de contextos”. Desenha cenários, eventos e situações de forma singular, responsiva aos movimentos do grupo. Segundo Sennet (2001), o artesão tem como marca distintiva de seu trabalho a capacidade de tolerar a bagunça, a incerteza e mesmo o erro, além de um tipo de envolvimento com a atividade que lhe permite aprimorar lentamente suas ferramentas, adaptando-as a cada contexto, repetindo suas atividades, porém não como autômato, mas como forma de desenvolver suas habilidades. Em um processo aparentemente paradoxal, à medida que a aprendizagem se torna colaborativa e participativa, também se torna individualizada e autodirigida (Anderson, 1998).

A noção de colaboração tem sido central em diversas propostas de práticas alinhadas com os aportes construcionistas e suas concepções sobre a linguagem, dialogia e construção coletiva do conhecimento. Colaboração é uma atitude ou posicionamento que reconhece que criamos conjuntamente nossa forma de viver em atividades responsivas e dialógicas. A criação de sentido se dá através de nossas atividades colaborativas (Fuks, 1995; Rapizo, 2013). Segundo Fuks (s/d), diferente de uma técnica, ou conjunto de manobras e ferramentas, a colaboração é um estilo, um posicionamento fruto

de escolha e que demanda tempo e flexibilidade. A criação de um contexto colaborativo contrapõe-se a uma postura hierárquica em relação ao saber, permite o entendimento da diversidade como possibilidade de aprendizado de novos conhecimentos e da criação de novos sentidos. Assim, cada um em sua singularidade tem sua participação garantida e valorizada e o caminho do grupo é tecido a todas as mãos.

Em nossos ateliês, essas características traziam uma nova perspectiva para uma comunidade de aprendizagem cujo objetivo era a formação de facilitadores.

O CURSO DOS ATELIÊS

Ao longo do tempo, os ateliês foram ganhando características diversas. Se, em um primeiro momento, eles tinham o objetivo de transformação do vivido em conhecimento coletivo, aos poucos foram tornando-se quase que laboratórios. Experimentávamos, compartilhávamos, nos debruçávamos sobre desafios que surgiam na prática de cada um. Os ateliês eram agora palco da criação coletiva. E, dessa forma, o processo do grupo foi se tornando cada vez mais autônomo, mais autogerido. O convite aqui era a experimentação e a criação com a garantia da confiança e da apreciação que nos moviam da necessidade de consenso para a abertura à incerteza e ao que ainda poderia surgir (Anderson, 1998).

Um percurso deste tipo é muito complexo. Transformá-lo em relato é um grande desafio. Cientes de que não existe maneira de retratar a complexidade desta viagem, optamos por destacar alguns pontos que, no entender do grupo, são dimensões ou momentos marcantes nesta trajetória. Em nossas conversas, tais pontos foram descritos como “pila-

res” ou como o que não podia deixar de constar em nossa narrativa.

O INÍCIO

Quando começa um grupo? Quando ocorre o primeiro encontro entre equipe e participantes parece que há algo que começou antes de começar. O quê? Muito antes dos encontros, várias conversas se dão. Na equipe, planejando, imaginando o desenho do primeiro dia. Em cada participante, também, imaginando o que e quem vai encontrar. Quando o primeiro dia acontece, começa a se concretizar o que foi planejado ou imaginado. Segundo Rapizo (2013, p. 188): “É quando, por primeira vez, todos estão juntos, todas as experiências e expectativas ali reunidas, os receios, os medos, os desejos e objetivos de cada um.” Usamos a metáfora da viagem, neste momento. Cada viajante chega de um ponto diferente, com suas experiências anteriores, bagagens e sonhos, e encontra os outros na estação para começar uma nova viagem.

Para iniciar um trabalho como esse são necessárias algumas condições que permitam que os objetivos propostos pelo grupo sejam alcançados (Fuks, 2009; Rapizo, 2013). A “construção do contexto” é um momento crucial para fazer emergir condições que possibilitem um clima desejado, de colaboração, inclusão e proximidade. É o momento de “dar o tom”.

O ACORDO DE CONVIVÊNCIA

Quando um processo que será vivido coletivamente se inaugura também se inaugura uma forma de proceder implícita ou explicitamente. Sendo coerente com a construção de contexto

de forma colaborativa, participativa e integrativa, é importante que o acordo de convivência seja explícito e elaborado coletivamente. Assim, logo no primeiro encontro, uma das principais tarefas foi a construção conjunta dos norteadores da convivência em grupo.

Esse acordo, posteriormente disponibilizado a cada uma das participantes em forma de documento escrito, possibilita ao grupo se apropriar de suas necessidades e se responsabilizar por seu cumprimento. Aqui tendem a surgir as primeiras tensões. É um momento importante em que grupo e equipe de facilitação constroem juntos a maneira de lidar com suas diferenças. Durante este trabalho, o grupo começa a entrelaçar suas histórias, a identificar suas necessidades e a delinear as formas preferidas de conviver e aprender juntos.

Este documento funciona como ponto de partida para o estabelecimento de um contorno fluido do trabalho grupal, no qual é permitido ver e rever as regras no decorrer dos encontros. Hoje percebemos que esse tipo de contorno permitiu também que se estabelecessem acordos tácitos. Acordos que nos percebíamos praticando e só depois nos dávamos conta. Como, por exemplo, “não julgar”. Não houve acordo explícito dessa regra, porém o grupo se autorregulava implicitamente.

Outro acordo, inicialmente implícito no grupo, foi de como consideraríamos as presenças e ausências no período da formação continuada. Fora das exigências institucionais relativas a um certificado, no período que chamamos formação continuada, a pertinência e a inclusão no grupo foram se descolando um pouco da presença nos encontros. Algumas pessoas nem sempre podiam estar presentes. Porém, renovavam seu desejo de continuar fazendo parte do grupo. Aos poucos, fomos construindo

formas de participação a distância, maneiras de inclusão diferenciadas, mas que mantinham de alguma forma presentes e pertencentes todos que assim desejavam, com o conforto de terem suas possibilidades individuais respeitadas no âmbito coletivo. Com acesso à informação que fosse necessária, o convite à participação permanente e a permissão para autonomia, conseguimos manter-nos como grupo e transitar entre autonomia e pertinência de maneiras originais.

Ao observar nossa trajetória, percebemos que, menos importante do que conservar o acordo como documento formalizado, foi notar que a própria experiência da sua construção permitiu que ele permanecesse vivo no processo porque se manteve vivo em nós.

Assim o acordo de convivência tem papel fundamental e dinâmico num processo de grupo. Está mais formal e explícito no início dos processos e mais fluido conforme o grupo se apropria dele. Mantém-se presente, como uma memória viva a ser resgatada e revisada a qualquer momento, com o propósito de dar suporte para a geração de contextos seguros, em que o grupo esteja confortável para estar e seguir.

FALAR DE SI: DIÁLOGOS NA CONSTRUÇÃO DOS ATELIÊS

Um dos pilares do ateliê consiste na ideia de que cada fala tem como ponto de partida as experiências singulares dos participantes. O tempo todo, a ideia dos encontros era poder experimentar, e entendemos que, para tal, é preciso estar implicado, falando a partir de si, do seu contexto experiencial. Falávamos em primeira pessoa, como apontado na Terapia Comunitária Integrativa (Barreto, 2005), sobre todas as questões relativas às nossas experiências em gru-

po, sobre questões profissionais, e pessoais ou mesmo sobre questões relacionadas ao próprio grupo. Poder falar de si sempre nos ajudou a fazer as mudanças, já que os anseios, gostos e desconfortos eram incluídos na conversa. As falas em primeira pessoa ajudavam a construir o processo coletivo que, recursivamente, transformava as falas em primeira pessoa que se seguiam. Falar de si ajudava a entender o que era importante para nós. Era um dos nossos guias. A partir das falas em primeira pessoa, fomos tecendo nossos encontros. Baseado nessa forma de funcionamento, seguimos, durante esses anos, de um jeito dinâmico e pulsante.

Partimos de nossos conhecimentos pessoais, de toda nossa bagagem, para a construção do processo do grupo e do conhecimento coletivo. Segundo Fuks (2009), esse é o momento de colheita, quando se acessa os saberes que já existem no grupo, um passo inicial para a construção do conhecimento coletivo. Tais experiências individuais transformavam-se em recursos acessíveis a todos em diversos momentos, transformando tanto os caminhantes como o caminho coletivo que o grupo ia traçando.

Na prática, a cada ateliê existia um espaço para que as pessoas pudessem compartilhar suas experiências profissionais, seus desafios, suas inquietações, seus sucessos. A ideia era que trouxéssemos práticas em grupos vivenciadas em outros contextos e para as quais queríamos alguma colaboração. Na medida em que um relato era trazido para o grupo, ele se tornava parte de nossas conversas. Era acompanhado e passava a pertencer a todos e a cada um. Nesse processo, não tínhamos a pretensão de resolver as questões trazidas, mas sim promover uma troca de experiências e pensar possibilidades, focando sempre na po-

tência e não no problema, mantendo um olhar apreciativo (Cooperrider & Whitney, 2006). O convite à partilha era sustentado por uma escuta respeitosa e empática de todos os participantes. Anderson (1988) assinala que o convite dos facilitadores aos participantes de uma comunidade de aprendizagem é ter voz, contribuir, questionar, não estar seguro e arriscar. Vivenciamos nesses ateliês o que Paulo Freire (1987) pontua ao questionar o aprendizado problematizado que se baseia na cisão da verticalização da educação e sua principal característica que é o professor que ensina e o aluno que aprende. A única possibilidade de liberdade, superação e rompimento dessa contradição seria o diálogo. Por intermédio da aceitação do conhecimento do outro e do processo da troca dialógica foram surgindo novos conhecimentos produzidos pelo grupo. O conhecimento da outra passava a ser meu também e assim nos sentíamos engajadas e responsáveis pelas questões que passavam a ser do grupo.

Neste momento da partilha, a distinção entre equipe e alunas ficava mais “borrada”. Todas traziam seus conhecimentos e suas questões. Segundo Paulo Freire, ambos, professores e alunos, “se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (Freire, 1987, p. 44).”

FACILITAÇÃO

Ao longo do processo de um grupo, a equipe de facilitadores conta com suas diferentes competências que se compõem como um baú de ferramentas, colocado a serviço da equipe e do

grupo. Sua responsabilidade está mais ligada ao cuidado com o processo do que com o conteúdo (Fuks, 2009). Cuida, por exemplo, da construção de roteiros de trabalho, ao mesmo tempo em que está aberta e atenta para que sejam constantemente repensados em função das necessidades do grupo. Cuida também de auxiliá-lo a alcançar seus objetivos, ao mesmo tempo em que garante a escuta de todas as vozes e articula os tempos necessários para ambas as dimensões. É como artesã de contextos (Fuks, 2009) que a equipe facilitadora faz constantemente a intermediação entre o grupo e seu próprio processo. Tal postura requer dos facilitadores sensibilidade e criatividade para favorecer as condições necessárias às mudanças, ajustar ritmos e propiciar ambientes integrativos. Posicionar-se dessa forma é desafiador e implica muitos cuidados, inclusive o de cuidar de si. Sobre este ponto, gostaríamos de seguir um pouco mais.

O “cuidar de si” do facilitador

O facilitador se entrega a serviço de um processo em que sua principal ferramenta é ele mesmo. Assim, ele cuida do processo ao cuidar de si, preparando-se para estar presente. O que McNamee (2015) chamou de presença radical. A presença radical implica abrir mão dos padrões, diagnósticos ou normas teóricas e já conhecidas e permanecer com a singularidade da interação. Coerente com todo o dito até aqui, “não há técnica, método ou estratégia específica que acompanhe a presença radical. Ao invés disso, há uma forma de se posicionar no mundo” (p.12). Quanto mais presente o facilitador estiver encarnando o processo de facilitação, mais se disponibiliza para o imprevisto e para lidar com a complexidade do grupo,

desapegando-se, se necessário, do que foi previamente combinado.

O facilitador se coloca “inteiro” – com sua história, suas potências, vulnerabilidades e limitações – no trabalho com um grupo e com seus pares dentro de uma equipe. Tão importante quanto acessar os recursos necessários para que o processo se dê é reconhecer internamente suas habilidades e pontos cegos. Mapear as áreas de maior e menor habilidade potencializa a singularidade de cada pessoa para expandir competências. Escolher recursos que estimulem o melhor de si e da parceria permite mais conforto e abertura, o que é determinante para haver flexibilidade nos momentos que demandam mudanças de rota.

Ao olhar para si, investir em seu próprio desenvolvimento, se conhecer e ampliar a consciência de si mesmo, o facilitador estará aprimorando sua atuação. Trata-se de uma busca interna por conexão e por reconhecer seus próprios limites e vulnerabilidades, que ajuda a ter clareza e discernimento diante dos limites e vulnerabilidades dos outros, quando no trabalho com grupos. Paradoxalmente essa busca pela clareza implica tolerar a confusão do processo e das conexões consigo mesmo, com a equipe e com o grupo.

O lugar do facilitador

O que chamamos de lugar do facilitador é uma posição em relação ao processo, ao grupo e ao conteúdo. O foco no processo determina uma conduta. É como desligar o botão, socialmente dominante, que nos leva à priorização do conteúdo. Dar menos valor para a produtividade, para ganhar flexibilidade. Saímos da linearidade de produzir a qualquer custo para o desafio de equilibrar o processo e o resultado. Não supervalorizar os objetivos, mas

não esquecer deles. Priorizar o aspecto relacional. Este posicionamento implica uma relação diferente com o tempo no processo de um grupo. Afinal está sendo considerada a qualidade das relações e, por isso, o facilitador oferece ao grupo o tempo que se faz necessário, não deixando de lado os objetivos a que o próprio grupo se propõe. A qualidade do contexto está relacionada com a qualidade do processo e de seus resultados. E qualidade é sempre uma avaliação dos participantes e facilitadores sobre o processo do grupo. É necessária uma distância reflexiva, um posicionamento não centralizado, para que o olhar do facilitador se mantenha suficientemente estrangeiro ao conteúdo e para que o grupo tenha autoria de sua experiência. Se o facilitador estiver próximo demais, muito envolvido com as questões de conteúdo, sua capacidade de contribuição para o processo grupal pode ficar reduzida. O facilitador está, portanto, como acompanhante do processo do grupo, entendendo a facilitação como tendo um foco relacional. Dentro de uma proposta colaborativa, o papel do facilitador inclui o esforço na direção de promover um espaço conversacional não hierárquico, no qual possa surgir, do próprio grupo, a dissolução das tensões. Pensar a postura não hierárquica é entender que o facilitador, embora em uma posição diferenciada, é parte integrante do grupo, sendo assim, ele também está envolvido tanto nas tensões quanto nas dissoluções das mesmas. “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunidade, buscam saber mais (Freire, 1987, p. 52).” Entender-se como parte e, ao mesmo tempo, manter uma distância necessária é o grande desafio para a postura do facilitador. Um equilíbrio que o coloca em constante movimento.

Sua atenção se volta ao contexto do grupo naquele momento – o que inclui sentidos distintos de espaço, desde o espaço físico até o relacional. Cuida do tempo no processo, dos acordos para a convivência, da criação de um ambiente relacional seguro e de corresponsabilidade, da interface entre grupo e o espaço (físico/institucional) em que está inserido.

Atento à qualidade das comunicações no grupo, faz conexões, busca afinações e não traduções. Dá crédito à potência e autonomia do grupo na resolução de eventuais dificuldades. Segue a serviço do processo, incluindo diversas versões de mundo. Escuta de forma atenta a diferença, busca a riqueza do estrangeiro nas reflexões. Aqui, consideramos novamente pertinente a ideia de presença radical (McNamee, 2015) como um norteador para o posicionamento do facilitador. Segundo McNamee (2015), o diálogo é uma forma de interação que “requer e encarna a presença radical” (p.12). Sustentando essa postura, ele vai ajudar o grupo a conviver com a tensão de “deixar o outro acontecer a você, ao mesmo tempo em que sustenta sua posição” maneira como Stewart & Zediker (apud McNamee, 2015, p.12) definem “diálogo”.

O diálogo como forma de presença radical norteia o posicionamento do facilitador e encoraja a curiosidade pela diferença, a abertura para formar novos entendimentos, ao mesmo tempo em que o afasta da necessidade de estabelecer consenso ou julgar as perspectivas emergentes no grupo (McNamee, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem linear escrita não dá a dimensão da complexidade e da turbulência que a experiência carrega. O processo do nosso grupo tem sido

prazeroso e também desafiador. Para não cair no perigo de idealizar o que fazemos, tentamos nos manter abertos, questionando nossa prática, mantendo nossa curiosidade e dúvida.

Esse artigo, construído coletivamente, nasceu do desejo de compartilhar a trajetória de um grupo. De uma turma em um curso de facilitadores, nos transformamos em um grupo que continuamente renova seu desejo, motivos e possibilidades de estar juntas. Neste percurso destacamos uma forma de trabalhar que, iniciada durante o curso, tornou-se a espinha dorsal do nosso trabalho: o ateliê.

Percebemos esse espaço do ateliê como um espaço vivo, um espaço de vida. Os ateliês nos unem em torno de um tema – a facilitação de processos coletivos – e também em torno do convite a todos para se implicarem na sustentação do caminho, valorizando e incluindo a diversidade de visões, ao mesmo tempo em que as pessoas, coletiva e individualmente, se reconhecem, se apropriam do seu aprendizado, de suas ferramentas e coconstruem seu saber, seu fazer. Assim, seguimos em transformação.

O tempo nos temperou, permitindo mais confiança, intimidade e horizontalidade. Do formato inicial, fomos, cada vez mais, criando um processo autofacilitado. Mantemos a vontade de participar, de seguir. Entretanto, o tempo também apresenta seus desafios, como o de não cair na tentação do conforto, do conhecido, manter a tensão da diferença, manter o pulso e não estagnar.

O ateliê é também um espaço que nos une em torno do encontro, da possibilidade de ser como somos, de estar como estamos, de caminhar juntos na interseção desses seres e estares. Um momento em que nos renovamos com liberdade. Um espaço em que cabemos, pertencemos. Lugar de caber

e pertencer, aprender e ser, poder experimentar e apropriar-se. Algo raro e precioso na vida.

Para finalizar nosso artigo, realizado a “todas as mãos”, deixamos um poema, fruto de uma dinâmica trazida por uma das participantes, desejosa de compartilhar uma prática que havia conhecido em outros contextos. O resultado do “poema (des)dobrado”⁷ de nosso grupo fica como nota final do terreno comum de nosso caminhar.

Poema (des)dobrado.

Algo acontece
com os “eus” embaralhados,
que eu já nem sei o que um dia achava
que era só meu
Descobrir Juntos, eu e o outro, nós e
cada um de nós
Entregar-me para o outro quando
preciso e deixar-me partir
É preciso estar inteira para fluir...
Seguir o fluxo da vida nos leva aos
aprendizados essenciais
Conectar-se com os tempos...
Conviver com os limites da exaustão
Há que se ter espaço nos olhos e no
coração
Há que se permitir que o corpo vá, se
movimente, se liberte, ao som da
canção da vida
E nesta dança vá encontrando outros
corpos, outras almas, outros
corações,
que possam bater num compasso de
harmonia e
de troca na busca deste sentido do
viver...
Viver trocando de lugares,
conhecendo pessoas, crescendo
e amadurecendo, amando e
se entristecendo, mas sempre
buscando encontrar...
A vida é finita? Ou é como um rio que
vai desaguar no mar?

⁷ Esta dinâmica consiste em passar por cada participante do grupo um papel onde ele escreve uma frase e dobra, passando, a seguir, o papel para o próximo participante e assim por diante. Cada participante vê apenas a última frase escrita. Ao final, quando todos já tiverem escrito uma frase, o resultado é desdobrado e lido para o grupo.

Referências

- Anderson, H.** (1998). Collaborative Learning Communities. In: S. McNamee & K. J. Gergen (Eds.), *Relational Responsibility: Resources for sustainable dialogue*. Londres: Sage Publishing.
- Barreto, A.** (2005). *Terapia Comunitária passo a passo*. Fortaleza: Gráfica LCR.
- Cooperrider, D. L.; Whitney, D.** (2006). *Investigação Apreciativa: uma abordagem positiva para a gestão de mudanças*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Freire, P.** (1983). *Extensão ou comunicação?* (7ª ed.) Rio de Janeiro: Paes e Terra.
- _____. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. (17ª ed.) Rio de Janeiro: Paes e Terra.
- Freire, P.; Faundez, A.** (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fuks, S.** (1995). *Diseños dialogicos en contextos psicosociales complejos*. Recuperado de <http://moiru.com.ar/count.php?a=148>.
- _____. (2009). La facilitación sistémica de procesos colectivos. “Artesanía de contextos” focalizada en la promoción. In: *Revista IRICE* (vol. 20, pp. 63-76), Rosario: Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- _____. (s/d). *Artesanía de Contextos: Desde contextos de supervivencia a contextos de libertad, la construcción de posibilidades para la colaboración terapéutica*. Rosario: inédito.
- Ibañez, T.** (2001). Como se puede no ser construcionista hoy en día? In: T. Ibañez *Psicología social construcionista*. (Capítulo VI, pp. 245-259), México: Universidad de Guadalajara.
- Mcnamee, S.** (2015). Radical Presence: Alternatives to the therapeutic state. In: *European Journal of Psychotherapy and Counselling* (vol. 17, n.4, pp. 373-383), Londres: Routledge.
- Mcnamee, S.; Gergen, K.**, Eds. (1998). *Relational Responsibility: Resources for sustainable dialogue*. Londres: Sage Publishing.
- Rapizo, R.** (2013). *Entre laços e nós, perdas e ganhos: um espaço de conversas sobre divórcio*. Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Rapizo, R.; Brito, L.M.T.** (2014), Espaço de conversas sobre o divórcio: a diferença como recurso para transformação. In: *Nova Perspectiva Sistêmica*, (n. 50, pp. 32-50), Rio de Janeiro: Instituto Noos.
- Rasera, E.; Japur, M.** (2007). *Grupo como Construção Social: Aproximações entre Construcionismo Social e Terapia de Grupo*. São Paulo: Vetor.
- Schon, D.** (1983). *The Reflective practitioner*. Nova York: Basic Books.
- _____. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Sennet, R.** (2009). *O Artífice*. Rio de Janeiro: Record.