

Possibilidade de criação de um contexto educativo: grupos multifamiliares

*Liana Fortunato Costa*¹⁹

Este trabalho relata a experiência de realização de grupos multifamiliares em uma comunidade de famílias de renda baixa, na periferia da cidade. Os grupos multifamiliares vêm acontecendo, regularmente, nos últimos anos, porém tiveram seu início a partir de queixas e reclamações das famílias com relação aos técnicos de uma instituição local e vice-versa.

Foi criada uma equipe multidisciplinar, uma parceria de trabalho envolvendo o Centro de Desenvolvimento Social da Fundação de Serviço Social e a Universidade de Brasília, envolvendo psicólogos, educadores, auxiliares sociais, estudantes de psicologia, assistentes sociais, estudantes de serviço social. Os grupos multifamiliares vêm utilizando as instalações do CAIC – Centro de Atendimento Integral à Criança – envolvendo também a direção, orientação educacional e os professores da escola.

A proposta foi a criação de um espaço proporcionando a oportunidade das famílias estarem juntas, de modo que pudessem expressar sua competência nos acontecimentos do cotidiano, na solução dos problemas, na educação de seus filhos. Criar um espaço para, através do lúdico, falar de suas competências, num programa de vivência mais do que num programa de aprendizagem. Criar um modelo relacional que proporcionasse mudanças, envolvendo troca de experiências, quebrando o velho modelo de “sala de aula”, onde o técnico sabe e ensina, e a família, que não sabe, aprende.

Para atender a esta solicitação, procurei chegar a um modelo de criação de um espaço relacional que proporcionasse mudanças no universo comunicativo de interação entre as famílias e entre as famílias e a equipe das instituições escola e serviço social.

No Brasil, alguns autores têm experimentado trabalhar com várias famílias, em contextos desfavorecidos. No Ceará, Barreto (1990) descreve sua experiência de terapia de comunidade em uma favela de Fortaleza, onde procura suscitar a dimensão terapêutica do próprio grupo e criar um modelo de atendimento às pessoas em crise. Seu trabalho tem o referencial sistêmico e uma perspectiva grupal, comunitária, além de ser caracterizado também como “terapia de rede”. As intervenções são ecléticas e pragmáticas, visando sempre a que todos tomem consciência de não estarem sós e pertencerem a uma família biológica ou simbólica, e que a organização social e a renovação política das lideranças estão relacionadas à resolução dos problemas.

Em São Paulo, Szymanski (1987) realizou uma pesquisa com famílias que viviam na periferia, onde procurou estudar o impacto, sobre a família, do modelo institucionalizado de como a família deve ser, e da realidade vivida por essas famílias que se distanciavam, na prática, do modelo proposto. As famílias tinham um modelo “pensado” de família, mas possuíam um modelo “vivido” no cotidiano, bem diferente.

Em Brasília, Costa & Melo (1995) relatam uma experiência de reuniões multifamiliares, a partir da adaptação da metodologia descrita por Neumann (in Formigoni, 1992), que discute o aconselhamento como um método a ser usado por pessoas não gravemente dependentes do uso de álcool. Este trabalho trata da abordagem indireta da problemática do alcoolismo, com ênfase no contexto familiar, na expectativa de que o grupo familiar tenha uma nova possibilidade de padrão relacional e desenvolva estratégias para intervenções. O trabalho de Neumann (in Formigoni, 1992) pretende que o usuário ou abusador do álcool tenha condições de identificar e avaliar seu padrão de consumo da substância, e assim poder manter uma intervenção. No trabalho de Costa & Melo (1995), o que as autoras buscaram foi produzir condições, através de reuniões multifamiliares, para a família apreender o padrão de ingestão de álcool de um membro ou mais, e assim poder refletir sobre a relação deste padrão e as condutas dos demais membros da família.

Santos (1996) situa a atualidade como uma fase de transição paradigmática, passando de uma ciência moderna para uma ciência pós-moderna. A transição paradigmática é reconhecida e assumida por autores de várias áreas, desde a Física até à Psicologia: Morin (in Schnitman, 1996), Prigogine & Stengers (1991), Maturana (1990), Vasconcellos (1995), Von Foerster (1991).

Santos (1996) alerta que, se a universidade quiser sobreviver, terá que assumir essa transição paradigmática e transformar seus processos de investigação, ensino e extensão. A transição paradigmática constitui-se essencialmente num reconhecimento de tantos conhecimentos quantos são as práticas sociais, e na organização de comunidades interpretativas, que são associações entre cidadãos e universitários, e que se constituirão nas novas interações de saberes. É da competência da universidade a criação dessas comunidades interpretativas. Este autor aponta que, na mesma direção em que se refere Morin (in Schnitman, 1996), os conhecimentos na Psicologia foram moldados por ordem, regulação, e que diante da multiplicidade de questões emergentes, da desordem, teríamos que começar a pensar numa “desordem verdadeiramente emancipadora” (p. 322), como busca de conhecimento. Estamos numa crise paradigmática e de transição epistemológica, que vai da certeza à incerteza, da simplicidade à complexidade, da previsibilidade à imprevisibilidade, da

neutralização do futuro à utopia. A nova epistemologia e a nova Psicologia assentam-se na arqueologia virtual, isto é, o escavar e descobrir o que não foi feito. Essa orientação deve dirigir-se para os silenciamentos, para os oprimidos, para as experiências subalternas, para as periferias, para a inteligibilidade do que nunca foi compreendido. A utopia deve levar-nos para a mudança de perspectiva, para a subversão do saber hegemônico.

Ainda que o novo paradigma constitua-se em construção, já instaura-se como alternativa, para a legitimação de práticas sociais que sustentem novas formas de conhecimento. O novo paradigma propõe uma horizontalidade entre os conhecimentos, como ponto de partida. O ponto de chegada será dependente do processo argumentativo no interior das comunidades interpretativas. Com relação à dífade universidade / comunidade, Santos (1996) aponta que, a partir da década de 60, a universidade começou a ser cobrada pela sua responsabilidade social. Passou-se a criticar a universidade por raramente colocar seus conhecimentos a serviço de solução para problemas sociais. Juntamente com essa cobrança de um ensino mais voltado para a realidade e para a responsabilização social da Universidade, surgiram também muitos ataques e críticas conservadoras. As críticas eram de que programas de extensão não estariam baseados em conhecimentos sólidos, por exemplo, sempre numa tentativa de limitar a idéia de “multiversidade” (p. 206), em favor da manutenção da universidade, que deveria esgotar seu potencial preferencialmente na pesquisa e no ensino básico.

Esse autor aponta programas da Universidade de Brasília, através do Decanato de Extensão, como exemplos de uma política universitária associada a um maior compromisso social. Nosso trabalho está inserido nesse enfoque e compromisso, e contou mesmo com o apoio do referido Decanato, quando foi reconhecido como Projeto de Extensão Permanente; e mostra como a universidade tem sido um contexto elitista e elitizante; e como, quando a educação passa a ser, como o é na atualidade, uma aspiração socialmente legitimada, a universidade tem que estar pronta a responder a essa desafio: “...o tipo de conhecimentos produzidos (questão de hegemonia) tende a alterar-se com a alteração do grupo social a que se destina (questão de legitimidade) (p. 211). Este tema é importante porque explicita os conflitos vividos pela comunidade e introduz o conceito de cidadania, mostrando o quanto ser cidadão é ter acesso ao sistema de educação e aprimoramento para o trabalho. Para Gelpi (1995), o reforço a essas distinções enfraquece a cidadania. A compreensão da cidadania é ainda um fato pouco apreendido, e o desemprego tem um custo muito alto: destrói a herança da humanidade, causa problemas de toda ordem, gera exclusão, agressividade e “reduz o campo cultural dos que ainda têm trabalho” (p. 70).

Os sociólogos têm se constituído, atualmente, numa grande mola propulsora dos estudos sobre a família como força de trabalho, porque o indivíduo desvinculado de um grupo doméstico tem como impossível sua sobrevivência. Dias (1981) estudou a organização de trabalho observada no colonato, onde o colono trabalhava na terra do senhor junto com os demais membros da família, e de como, até hoje, esta organização se mantém. O casamento, como instituição, sempre se mostrou como a única força viável de trabalho individual, e ao chefe de família cabia a tarefa de mobilizar essa força. Com o casamento, através da duplicação de mão de obra e com a força de trabalho da mulher, seria possível o vislumbre da independência em relação ao dono da terra. O casamento beneficiava o homem e o fazendeiro, com aumento da mão de obra grátis, na medida em que a mulher auxiliava o marido nas suas obrigações. Por outro lado, para a família de origem, o casamento não era visto com bons olhos, porque representava diminuição da força de trabalho familiar, isto é, benefício para o futuro marido e prejuízo para o pai da noiva. Da mesma maneira, o advento de muitos filhos continuava sendo mão de obra gratuita. A mulher era a mão de obra de que o fazendeiro dispunha como reserva, sem remuneração, porque ela “auxiliava” o marido. Essa situação ainda se mantém fortemente, porém, de certa forma, essa estratégia de sobrevivência está ameaçada, porque o maior valor atual é relativo ao estudo dos filhos. A mobilidade social está dependente da escola. Ainda que seja pequena, a expectativa atual da família está mais centrada no que poderá proporcionar a seus filhos, e não mais espera continuidade do âmbito de trabalho do chefe de família. Mas essa independência é relativa, porque a expectativa da família se desloca para as instituições que possam proporcionar profissionalização. E não é sem sentido que a aspiração por escolarização seja crescente. Vários autores, ao enfocarem a questão da cidadania, sempre a tratam como um resultado de processo educativo.

Educação é indissociável de cidadania enquanto conceitos. Pela ótica política, a educação é imprescindível, insubstituível. A realização da cidadania depende da educação (Demo, 1982). A educação tem influência inequívoca como importância sócio-econômica na formação de recursos humanos, mas não garante exercício profissional, nem trabalho, nem emprego, porque só a economia gera empregos. Por outro lado, a educação também pode contribuir negativamente, na medida em que reproduz as cristalizações desiguais da sociedade. No Brasil, uma máxima absurda parece ser seguida sem pudor: ensino pobre aos pobres e ensino rico aos ricos. Porém é ainda a escola que oferece conhecimento, aprendizagem e modernidade. Ainda, segundo Demo (1982), é a escola que deveria ter o compromisso com a formação política, com a cidadania, porque, para isso, cultura e escola são fundamentais. Este

autor afirma que escola, cidadania e trabalho formam uma linha contínua e necessária, e que o educando é o principal ponto de formação de direitos e deveres. Afirma ainda que a educação não garante democracia, mas propicia ambiente favorável, já que a pessoa não educada/formada está mais sujeita à manipulação. É o processo cultural que gera a identidade cultural, mas serão os recursos humanos que sustentarão o movimento oscilatório da economia. Sociedade nenhuma se desenvolve sem educação.

Estas considerações de Demo, acima expostas, são cruciais para a realização de um trabalho comunitário e têm um contraponto instigante nas idéias de Paiva (1994), quando essa autora aponta o reconhecimento mundial do fracasso das tentativas de educação formal para adultos pobres. As possibilidades de oferecimento de educação básica para esse grupo foram perdidas. Aparentemente derrotista, essa constatação na verdade visa a resgatar todas as outras oportunidades de educação informal, através dos vários canais a que a família tem acesso. Essas idéias nos levam a pensar em aproveitamento das condições educativas que vários trabalhos realizados em comunidade oferecem, e nos levam a refletir sobre o compromisso da família com seus membros, desses membros com a sociedade, dos grupos sociais com o país. E o compromisso do profissional que atua junto a comunidades carentes com os indivíduos desse grupo? Freire (1993) e Freire, Quiroga, Gayotto, Oliveira, Barreto, Barreto & Giffoni (1991), ao discutirem a relação entre educação e mudança, enfocam dois aspectos preponderantes que devem se constituir em questionamento para os profissionais: o que é verdadeiramente compromisso, e qual o papel do trabalhador social que optou por trabalhar pela mudança? Compromisso é solidariedade, e o papel só pode ser o de atuar e refletir junto com os indivíduos com quem trabalha, para a conscientização. A América Latina vive um momento histórico de transformação que exige um permanente compromisso do profissional, para a não-alienação cultural. A educação é a motivação para o inacabado, o homem; e o profissional trabalha junto ao despertar do sujeito como veículo de sua própria educação (Freire, 1993). E para tal a organização grupal é o meio produtivo para a intervenção que provocará mudanças e promoverá modificações (Freire et alii, 1991).

Covre (1991), em seu debate sobre cidadania, também insiste em que “É preciso haver uma educação para a cidadania” (p. 66). Define cidadania como o ter direitos e deveres, o ser súdito e soberano. O conceito de cidadania, em nosso trabalho, assume uma importância especial, em função de que as reuniões multifamiliares encontram-se no meio entre as dimensões educativa, terapêutica e social, e, como enfatiza Covre (1991), o alcance da cidadania passa por uma revolução na subjetividade pessoal, e é construída nas relações

sociais em que essas subjetividades são expressas. Essa autora indica ainda que essa revolução externa não é fácil, e que se dá a partir de uma viagem poética, da religião ou de uma terapia que contenha a perspectiva histórica atual, e que se constitua numa força necessária para lidar com o mundo, e poder avançar com ele.

O planejamento do grupo multifamiliar

O grupos multifamiliares foram planejados para ocorrerem mensalmente, mantendo o critério sistêmico de trabalharmos com a família como o cliente (Calil, 1987). Ocorreram durante dois dias, nos fins de semana, num cronograma planejado no início do ano, incluindo intervenções que se passam de março a dezembro. O mês de fevereiro foi utilizado para treinamento geral de toda a equipe.

Cada reunião foi planejada numa perspectiva voltada para a prevenção, intervenção dirigida a grupos, e ênfase nas relações sociais. A organização da reunião seguiu orientação da sessão psicodramática (Gonçalves, Wolff & Almeida, 1988), que indica três etapas: aquecimento, dramatização e compartilhar. Esta escolha deveu-se ao fato de que a pesquisadora é psicodramatista, e também porque entendemos que, para atuar neste contexto, teríamos que preferir intervenções com ações e não só verbais, buscando criar um contexto lúdico. Evidentemente, não tivemos a pretensão de fazer Psicodrama e nem de focar prioritariamente o aspecto clínico. A organização da sessão psicodramática, com início, meio e fim, em etapas bem definidas, pareceu-nos bastante organizadora, como modelo, para uma reunião que seria aberta, ou seja, sem muitas possibilidades de controle e previsão de quantas famílias viriam. Demo (1984) indica, ao comentar sobre a atuação acadêmica em meio comunitário, que as reuniões nesse contexto comunitário podem se beneficiar enormemente com a presença de organização, disciplina e conclusões palpáveis (parâmetros do meio acadêmico). E estes aspectos devem ser um veículo para um aproveitamento maior, da comunidade, onde estejam presentes a participação, a autopromoção e a valorização da “sabedoria” desses grupos (como indica Santos, 1996).

A seguir, foi feita uma adaptação dessa organização, que resultou nas seguintes etapas: **Aquecimento, Discussão e Conclusão**. A etapa do Aquecimento teve por objetivo integrar o grupo e estimular a tarefa. A etapa da Discussão teve por objetivo aprofundar a discussão sobre o tema, desenvolver a capacidade mental de refletir sobre o assunto, acolher o sofrimento psicológico advindo das identificações com o tema, e encaminhar para soluções práticas as queixas de ordem social. A etapa da Conclusão teve por objetivo sintetizar as opiniões sobre o tema discutido, avaliar a aprendizagem sobre o tema, e formular sugestões práticas para as famílias. Um outro aspecto presente no planejamento

da reunião foi o de proporcionar condições para as pessoas se conhecerem visando a estabelecer uma rede social de contatos, que pudesse resgatar afetividade, sociabilidade; e ampliação da rede sociométrica, um conceito moreniano (Moreno, 1993) já apontado na Introdução.

O conteúdo das reuniões, ou seja, os temas, foram definidos seguindo dois critérios. O primeiro resultou do levantamento de três perguntas contidas no questionário de "Avaliação da Clientela": Qual o seu interesse em procurar o CDS? Que tipo de preocupação tem com relação à sua família? Aceitaria ajuda do CDS/UnB para auxiliar a família com relação a algum problema? O segundo critério foi a sugestão das famílias que foi levantada na primeira reunião multifamiliar do ano. Os temas foram eleitos e as famílias escolheram sua sequência de discussão.

Cada tema teve um planejamento específico, realizado pela equipe multidisciplinar, como veremos a seguir:

- **Droga** - O objetivo foi aumentar as informações e possibilitar ambiente para pais e filhos conversarem sobre este assunto. Introduzir uma abordagem clínica da questão, ou seja, é um problema de saúde, necessita de atendimento clínico, é uma substância química que desenvolve dependência, e não é um caso de sem-vergonhice.
- **Sexualidade** - O objetivo foi o de desmistificar a conversa sobre o assunto entre pais e filhos, promovendo aproximação, para que os pais pudessem se ver como os melhores qualificados para tratar sobre este tema com seus filhos. Este tema requer atenção quanto à subdivisão em grupos de pais e filhos, possibilitando que se alcance maior espontaneidade ao emitir opiniões.
- **Educação** - O objetivo foi o de valorizar as qualidades dos pais como educadores, e de os filhos poderem ver seus pais como recurso para ajuda de seu crescimento.
- **Violência** - O objetivo foi informar sobre como se defender da violência, questionar a resposta violenta à violência e enfocar o aspecto necessidade de ajuda frente à presença da violência dentro de casa.
- **Situação financeira** - O objetivo foi promover identificação nas dificuldades financeiras vividas entre os presentes e que se discutisse os modos encontrados para enfrentar as dificuldades. A discussão foi encaminhada para o levantamento das soluções já encontradas pelas famílias, quanto ao desemprego.
- **Relacionamento familiar** - O objetivo foi promover identificação entre os presentes sobre os problemas vividos, acrescentar informações sobre relações humanas para ajudar nos modos do relacionamento intra-familiar. Um outro objetivo, no momento em que a discussão se deu por sub-grupos de pais e filhos, foi a ênfase dada no que ajuda e no que dificulta o

relacionamento familiar. Também o que os pais podem contar aos filhos de seu relacionamento familiar com seus próprios pais, e o que os filhos podem dizer aos pais de seus planos sobre seus relacionamentos com seus futuros filhos. E principalmente a aprendizagem da escuta entre pais e filhos para diminuir as diferenças de opiniões.

- **Saúde** - O objetivo foi poderem associar o cuidado da saúde com a valorização pessoal. Os temas álcool/drogas estão presentes também.
- **Lazer** - O objetivo foi discutir a importância do lazer na saúde mental. Levantamos o que é lazer para todos, o que fazem como lazer, a importância do lazer na saúde, o direito ao lazer, ao contato com a beleza e a diversão.
- **Religião** - O objetivo foi valorizar a crença espiritual como suporte e fonte de ajuda. Preferimos abordar este tema como o da espiritualidade.
- **Alcool** - O objetivo foi desmistificar o falar sobre o alcoolismo, enfatizar o alcoolismo como problema de saúde, incentivar a conversa sobre alcoolismo em casa e identificar e assinalar as relações de poder que acompanham os casos de alcoolismo.

O planejamento específico de cada grupo multifamiliar

Vamos apresentar alguns planejamentos como ilustração: 5º Grupo – Final de junho.

- **Tema** - Como ajudar o filho a se profissionalizar?
- **Objetivo** - Proporcionar uma oportunidade para que os pais possam refletir que atitudes concretas e subjetivas podem auxiliar os filhos, no encaminhamento para profissionalização e/ou trabalho. Proporcionar condições para que os filhos possam expressar suas aspirações e sonhos.
- **Aquecimento** - Todos seriam convidados a se movimentarem, balançarem, a se levantarem para permitir soltar um pouco mais os músculos. Em seguida seriam orientados a formarem duplas ou mesmo um trio. Cada um faria uma mímica do trabalho que gostaria que o filho exercesse, evidenciando sua própria expectativa. Então os técnicos procurariam identificar a semelhança entre essas expectativas, e agrupar as pessoas, por esse critério.
- **Discussão** - Uma vez que os grupos estivessem mais homogêneos, poderiam formar-se subgrupos de pais e filhos; então seriam lançadas as seguintes perguntas:

Para os pais:

- Como mãe ou pai podem ajudar o seu filho a ter essa profissão?
- O que vocês estão pedindo ou exigindo (escola e profissão) dos seus filhos? Achem que é possível, para eles, responderem satisfatoriamente, agora?
- O que mãe ou pai pode fazer, para ajudar seu filho a alcançar uma profissão?

Para os filhos:

- Que tipo de ajuda você pode pedir para seus pais, para conseguir essa profissão?
- Qual o seu sentimento diante dos pedidos / exigências dos seus pais?
- Que tipo de planejamento vocês podem fazer junto com seus pais, este ano, que pode ajudar na sua profissionalização?
- **Conclusão** - Elaboração de um cartaz-síntese com as conclusões dos pais para serem mostradas aos filhos, e vice-versa.

8º Grupo – Início de setembro

- **Tema** - O papel de educadora da mãe
- **Objetivo** - Refletir sobre a importância da tarefa de educar os filhos, as condições, alegrias, sofrimentos dessa tarefa.
- **Aquecimento** - O grupo se subdividiria em pequenos subgrupos, e cada subgrupo faria uma colagem sobre “as atividades educativas em um dia de uma mulher”. Depois o grupo todo faria a escolha da colagem representativa das atividades da mulher educadora, e fariam uma dramatização dessas atividades.
- **Discussão** - A seguir à dramatização, seriam lançadas perguntas para incrementar a conversação sobre o tema.
 - Quais os cuidados que a mãe deve ter consigo mesma para educar os filhos?
 - Quais as preocupações na educação dos filhos?
 - Quais as dificuldades?
 - Quais as estratégias / soluções para educar o filho?
 - Até que ponto a escolarização da mãe impede a educação do seu filho?
 - Quem é a boa educadora? Quais as atitudes dessa boa educadora?
- **Conclusão** - Seria feito um cartaz-síntese, pelas mães, listando as respostas para todas as perguntas.

9º Grupo – Final de setembro

- **Tema** - O papel de educadora da mãe
- **Objetivo** - Ainda dentro do tema, proporcionar condições de aprofundamento.
- **Aquecimento** - O grupo iniciaria com música e um convite para se descontraírem. Quem quisesse poderia dançar. O grupo seria levado através dos coordenadores a se aproximarem e se reconhecerem. Após a descontração seria feita uma roda, onde uma mãe passaria para outra um objeto qualquer, mas, ao passar, ela expressaria uma dúvida, uma questão, uma pergunta sobre o tema. Uma pessoa da coordenação anotaria essas falas.

- **Discussão** - Após umas 5 a 8 falas, o grupo iria conversar sobre as perguntas e tentar respondê-las.
- **Conclusão** - Seria construído um cartaz-síntese, elaborado pelas famílias, sobre as respostas.

A principal preocupação inicial foi sempre manter a atividade dirigida para a família como um todo, respeitando o critério sistêmico de que a família é o cliente (Calil, 1987). Porém, a partir da quarta reunião, o critério sistêmico cedeu lugar ao critério sociométrico (Moreno, 1993), tanto por observação dos coordenadores, como pelo pedido dos participantes, de que queriam conversar com seus pares.

O Aquecimento procurou sempre se constituir num momento de descontração, alegria, proximidade, buscando proporcionar a dimensão lúdica que pode existir em qualquer trabalho. Porém, é importante que os coordenadores fiquem atentos a respeitar as inibições, e o desejo de alguma pessoa de participar mais como observadora. Esse momento lúdico procurou também proporcionar a oportunidade de maior conhecimento mútuo, através de uma consigna dada, que era a formação de duplas ou trios, onde haveria condições de estar mais atento ao que se passava com o outro.

A seqüência do planejamento do Aquecimento passou da brincadeira e do estar mais junto para a formação de imagem, que é uma forma de ampliar o contato com o próprio corpo, observar o corpo do outro, experimentar sensações corporais, e intencionalmente usar o corpo para ampliar a própria cinestesia. A formação de imagem foi usada como intermediário entre a verbalização e a dança, até chegar à dramatização. Ainda dentro desses objetivos de ampliação de vivências, utilizamos a colagem como uma oportunidade para variar a forma de se expressar.

Um último comentário importante é sobre o aspecto de a equipe repassar para as famílias, informações sobre teoria e técnicas dessas reuniões multifamiliares, que visaram a compartilhar o poder, visto que entendemos que ter conhecimento é ter mais poder. E também iniciar um outro desafio, que é a perspectiva de que, dessas famílias, possam sair multiplicadores da atividade e futuramente integrantes do trabalho, como agentes da própria comunidade.

Resultados das intervenções

A avaliação das mudanças ocorridas, entre as famílias e a equipe multidisciplinar, pode ser apontada na evolução das interações entre as mães e a equipe, ao longo dos nove grupos multifamiliares. No 1º Grupo Multifamiliar as mães mantiveram com a equipe diálogos simples, respondendo ou perguntando, sem comentários adicionais. A dimensão registrada foi mais de reações às

investidas do técnico; aceitaram ser tocadas , reponderam às provocações para brincar, porém ainda pediam licença para falar. O 3º Grupo Multifamiliar marcou a passagem dessa condição de apenas responderem, quando solicitadas, para maior atividade, e o exemplo foi uma mãe que fez uma Pergunta Instigadora, para todos, refletindo um modelo da coordenação. Essa reunião marcou também a passagem para uma maior expressão espontânea e lúdica, nas relações com a equipe. Passaram a ter um contato mais ativo e provocativo com a equipe, seja na comunicação verbal, na brincadeira ou na ação corporal.

No 5º Grupo Multifamiliar encenaram duas dramatizações, mostrando as mesmas condições que a equipe de criar um script reformulado, de montar e dirigir uma cena, como foi o caso da mãe que, espontaneamente, criou o personagem da mãe agoniada, sofredora por querer atender os filhos, as tarefas domésticas e o trabalho fora de casa. A mudança de um papel de simples depositárias dos benefícios da reunião, para uma participação responsável, dividindo com a equipe as iniciativas de apresentar questões que fizessem todos refletir, esteve presente na conduta da avó, que nessa reunião atuou como Ego Auxiliar, extensão do papel dos coordenadores. Moreno (1984) chama atenção para a importante função que o Ego Auxiliar tem nas relações coletivas, em contextos desfavorecidos. O Ego Auxiliar seria um elemento, ou mesmo um profissional, mais identificado com o grupo, que teria assim mais acesso à comunidade e poderia atuar como agente “curativo”, tanto quanto o profissional. As metáforas trazidas, nesta reunião, pela Dona M. R. traduziram, de forma simples, a intenção da equipe de sempre provocar novas questões sobre qualquer assunto. Essa mudança nas relações mães/equipe foram qualificadas, definitivamente, no 9º Grupo Multifamiliar, quando uma mãe inferiu sobre a metodologia do trabalho, mostrando a importância de um aspecto apontado por Ander-Egg (1982) nos trabalhos comunitários, que é a necessidade da avaliação: “eu acho que isso aí é uma forma de vocês avaliarem as famílias e as pessoas, pra mais tarde saberem como vão trabalhar pra todas as reuniões”.

Os últimos grupos multifamiliares mostraram como houve avanço no objetivo proposto, porque foi criado também um espaço de solução de interações entre os subsistemas filial e parental. Os adolescentes encontraram um local acolhedor para a sua participação provocativa, e uma equipe disponível a mediar suas denúncias e reivindicações, exemplificando ações preventivas e curativas dentro do critério sistêmico.

Em síntese, os resultados mostram que os objetivos foram atingidos com relação ao surgimento de mudanças. Criou-se um espaço de conversação e conhecimento, com uma nova forma de poderem estar juntos, em que os sofrimentos das famílias foram compartilhados, com o reconhecimento dos

recursos e competências que as mesmas têm para a resolução de problemas. Manter o enfoque sistêmico sobre a intervenção, em comunidade, na prática, não é fácil, porém é mais produtiva, a criação desse espaço relacional onde todos os membros da família estejam presentes, debatendo o mesmo tema. Assim, de fato, apropriam-se do tema, seja pelo diálogo ao vivo, seja no “como se” psicodramático.

Conclusões

Jacob Levy Moreno foi um antevisor das condições e necessidades de evolução psicológica da humanidade, privilegiando, desde o início, o grupal, o comunitário, a dimensão coletiva. Em Schutzenberger (1970) encontramos um breve histórico do Psicodrama, que resgata, com clareza, a dimensão comunitária: em 1891, Moreno representava junto com crianças, nos jardins de Augarten, Viena, trabalhando com minorias; em 1914, tentou ajudar prostitutas, agrupando-as em associação de direitos civis. Em Marineau (1992) temos acesso às intervenções comunitárias de Moreno. Ajudava famílias discutindo abertamente seus problemas, visitava-as em suas casas. “Convocava membros próximos da família e da comunidade mais ampla” (p. 78) num movimento precursor da terapia familiar e da psicologia comunitária. Sua proposta, nesta época, era o “teatro recíproco”, uma mistura de psicoterapia, crenças religiosas e sentido comunitário, que buscava representar de novo uma situação que continha sofrimento, descobrindo, por meio da nova representação, a desdramatização conduzindo a liberação, muitas vezes mediante o lúdico e o riso. Essas intervenções morenianas têm muito a ver com sua proposta na época, a Religião do Encontro, e atualmente com as intervenções em rede (Speck, in Elkaim, 1989; Dabas, 1995) onde cada um se sente responsável pelo grupo.

Moreno (1972) também contribuiu para estudos comunitários quando criou a sociometria, que é um método de estudo das propriedades psicológicas das populações, e parte da observação das condições ambientais que cercam um determinado grupo. O Método Psicodramático é um método de ação, e um método de intervenção comunitária, essa é a minha visão. Ao escolher esse método, e criando a partir dele um modelo inovador, acredito estar contribuindo para que programas semelhantes possam contemplar a dimensão da expressão verbal, e da expressão da ação, e com isso chegar aos fins propostos.

Moreno (1993), ao comentar sobre o histórico do Psicodrama, narrando sua trajetória na estruturação do método como uma forma de psicoterapia de grupo, aponta outras concepções que são relevantes para se compreender o aspecto democratizante do Método Psicodramático. Diz ele que um paciente é

um agente terapêutico dos outros, e que um grupo é um agente terapêutico para outros grupos. Chama esse princípio de “princípio da interação terapêutica” (p. 25), e diz que as interações sociais são, em si, potencialmente terapêuticas. O grupo terapêutico deve cumprir essa função de forma eficaz, e a sociometria seria o método adotado para evitar a ineficácia. Os indivíduos e os grupos podem se tornar terapeutas auxiliares dentro da comunidade.

Nos 1º e 2º Grupos Multifamiliares não pudemos observar esses aspectos, mesmo sendo provocadas a brincar, as famílias não atenderam. Ensaíram movimentos, mas não espontâneos. No 3º Grupo Multifamiliar, as crianças já apresentaram a dimensão lúdica, e as mães tentaram e concretizaram maior movimentação. Surgiu o riso, envolvendo todos como uma característica que permaneceu até a última reunião. No 4º Grupo Multifamiliar, houve maior descontração, fizeram mímica, e o riso se expandiu para gargalhadas e outras demonstrações de alegria. No 6º Grupo Multifamiliar surgiram os instrumentos do Psicodrama acima apontados, nas duas dramatizações realizadas. No 7º Grupo Multifamiliar, tivemos um exemplo de treinamento de papel, quando “mães e filhos” conversaram entre si como se fossem uma família. Moreno (1984) define papel como “as formas reais e tangíveis que o eu adota” (p. 206). Sua Teoria dos Papéis compreende o desenvolvimento do homem também como um desenvolvimento de ações, que se dirigem para o social. Os papéis são o psicossomático, o social, e o psicodramático. O treinamento de papel ocorre numa circunstância favorável a que o eu possa emergir do papel desempenhado. Quando mães e filhos conversaram como se fossem uma família, treinaram uma conversa com suas famílias reais.

No planejamento, trabalhamos com objetivos precisos, regras e estrutura, mas nesse planejamento previmos o possível rompimento com tudo isso, à medida que as mães conduzissem o tema com suas necessidades. Trabalhamos dentro da concepção de complexidade (Morin, in Schnitman, 1996). Construimos, em conjunto, comunidades interpretativas, com as famílias e a equipe, como assinala Santos (1996).

Pensamos também que o modelo inovador propiciou a possibilidade do resgate da concepção de Grupo Multifamiliar, com muito mais famílias do que o previsto por essa metodologia. Alcançamos outro nível na criação de comunidades interpretativas (Santos, 1996), que saíram do verbal e se estenderam para ações que expressavam pensamentos, sentimentos e emoções.

Podemos afirmar que os grupos multifamiliares responderam às expectativas dos entrevistados quanto à conversa, e o aspecto relevante apontado foi realmente a conversa, isto é, a fala entre as pessoas, o contato que produz

alívio que advém do estar próximo a outro ser humano. Esses dados nos remetem a resgatar a posição de Moreno (1984), que fundamentou o crescimento do homem como um ser cósmico, que atingiria sua maturidade no relacionamento Eu-Tu; A validação do ser, existe é na relação. A vivência subjetiva é estruturada na presença do outro.

Em síntese, os grupos multifamiliares mostraram-se como o instrumento capaz de proporcionar mudanças intra e interfamiliares, proporcionaram um contexto de mudanças também para o relacionamento mães/equipe. A adaptação do Método Psicodramático revelou ser possível viabilizar uma proposta de intervenção em Psicologia Clínica na comunidade.

Referências Bibliográficas

- ANDER EGG, E. *Metodologia y práctica del desarrollo de la comunidad*. 10ª edição. Buenos Aires: Humanitas, 1982.
- BARRETO, A. *Terapia, cultura e comunidade*. Trabalho apresentado no 2º Congresso Brasileiro de Terapeutas de Família. Belo Horizonte: 1990.
- CALIL, V. L. L. *Terapia familiar e de casal*. São Paulo: Summus, 1987.
- COSTA, L. F. & MELO, C. S. *Reuniões multifamiliares em comunidade de baixa renda: uma proposta para um trabalho de prevenção ao álcool*. Trabalho apresentado no XI Congresso Brasileiro de Alcoolismo e Outras Dependências. Belo Horizonte, 1995.
- COVRE, M. L. M. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DABAS, L.N. A intervenção em rede. *Nova Perspectiva Sistêmica*, v. 6, p. 5-18, 1995.
- DEMO, P. Educação, cultura e poder: hipóteses sobre a importância da educação para o desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, p. 12-21, 1982.
- DEMO, P. Avaliação participante: algumas idéias iniciais para discussão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, p. 67-73, 1984.
- DIAS, A. M. S. Família e trabalho na cafeicultura. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, p. 26-38, 1981.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, P.; QUIROGA, A. P.; GAYOTTO, M. L. C.; OLIVEIRA, M. D.; BARRETO, V. L.; BARRETO, J. C. & GIFFONI, V. L. *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon Riviere*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GELPI, E. Emprego, trabalho e cidadania. *Cadernos de Pesquisa*, v. 92, p. 70-79, 1995.
- GONÇALVES, C. S.; WOLFF, J. R. & ALMEIDA, W. C. *Lições de psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1988.

- MARINEAU, R. F. *Jacob Levy Moreno. 1889 – 1974: pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo*. São Paulo: Ágora, 1992.
- MATURANA, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Hachette, 1990.
- MORENO, J. L. *Fundamentos de la sociometria*. Buenos Aires: Paidós, 1972.
- MORENO, J. L. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 1984.
- MORENO, J. L. *Psicoterapia de grupo e psicodrama*. Campinas: Psy, 1993.
- MORIN, E. Epistemologia da complexidade. Em Schnitman, D. F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- NEUMAN, B. Intervenção breve. Em Formigoni, M.L.O.S. (coord.). *A intervenção breve na dependência de drogas*. São Paulo: Contexto, 1992.
- PAIVA, V. Anos 90: As novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, v. 89, p. 29-38, 1994.
- PRIGOGINE, I. & STENGERS, I. *A nova aliança*. Brasília: EdUnB, 1991.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.
- SCHUTZENBERGER, A. A. *O teatro da vida: psicodrama*. São Paulo: Duas Cidades, 1970.
- SPECK, R. La intervención de red social. Em ELKAIM, M. J. y otros - *La practica de la terapia de red*. Barcelona: Gedisa, 1989.
- SZYMANSKI, H. *Um estudo sobre significado de família*. São Paulo. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987.
- VASCONCELLOS, M. J. E. *Terapia familiar sistêmica: bases cibernéticas*. Campinas: Psy, 1995.
- VON FOERSTER, H. *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa, 1991.

Resumo

Este trabalho propõe a criação de um modelo de Grupo Multifamiliar, como instrumento capaz de criar um contexto que favoreça o surgimento de mudanças nas interações intrafamiliares, interfamiliares e das famílias com a equipe institucional. A intervenção foi realizada num assentamento populacional numa cidade satélite do Distrito Federal, e constou da programação anual do Centro de Desenvolvimento Social da Fundação do Serviço Social. O trabalho avalia as mudanças ocorridas a partir da intervenção objetivada nos Grupos Multifamiliares, analisando as conversações das famílias entre si e com a equipe institucional, enfocando suas condições potenciais de saúde; descreve também um modelo de intervenção adaptado do Método Psicodramático, criado para facilitar as expressões de espontaneidade e de respostas lúdicas; viabiliza, através da proposta de intervenção, a sistematização de um novo campo de conhecimento da

Psicologia na Comunidade, que é o da interação familiar. A Reunião Multifamiliar também proporcionou oportunidade para aprendizagem de cunho pedagógico sobre temas específicos, como drogas, família, alcoolismo; e aprendizagem de cunho pessoal, levando as famílias a se mostrarem mais comunicativas, a saberem melhor escutar e conviver. Este trabalho se insere ainda numa visão novoparadigmática, onde há reconhecimento de tanto saber quanto for a prática social existente, e numa responsabilidade da universidade em assumir a criação desta associação entre cidadãos e universitários, isto é, entre saber popular e saber científico.

Palavras-chave: Psicodrama, Socionomia, Família.

Abstract

In this work is proposed the creation of a model of Multifamiliar Meetings as an instrument capable of producing a favourable context to the emergence of changes in the intra and interfamiliar interactions and in that of the families with the institucional team. The interventions was put into practice in a populational settlement of a sattelite-city of Federal District and it was part of the yearly program of activities of the Center for Social Development of Fundação do Serviço Social. The work assess the changes that happened out of the intervention objectified in the Multifamiliar Meetings through the analisys of the conversations of the families among themselves and with the institucional team, through focusing the potential conditions of healthiness. It describes also a model of agency which is an adaptation of the methods of Psychodrama and which was created to facilitate the expressions of spontaneity and play responses; through the proposal of intervention it makes practicable the systematization of a new field in the knowledge of Community Psychology, that of familiy interaction. The Multifamiliar Meeting has also given opportunity for a learning of educational charater about specific themes like drugs, family and alcoholism; and a learning of personal charater which lead the families to bocomme more communicative, that means, better cognizant of listening and living together. This work inserts itself also in a new paradigmatic vision which recognizes that there is a much knowledge as the existing social practices, and in a responsability of the University in taking the task of creating this association between citizenry and academics, namely, between popular knowledge and scientific knowledge.

Key words: Psychodrama, Socionomy, Family.