

ÁREA 3. CUADERNOS DE TEMAS GRUPALES E INSTITUCIONALES

(ISSN 1886-6530)

www.area3.org.es

Extra N°5 – Verano 2023

Material presentado en la III Asamblea Internacional de Investigación en torno a la Concepción Operativa de Grupo, Salvador de Bahía, 8-10 de septiembre de 2022

La Parresía en los Grupos Operativos Afianzamiento de la Psicología Social en Instituciones del Territorio de Maldonado Uruguay¹

Gladys Rodríguez
Katerin Alves
Patricia Caligari

ABSTRATO

Propomos uma reflexão e análise crítica a partir da Psicologia Social das Experiências que se realizam nas instituições de ensino de Maldonado.

Esses centros educacionais serão selecionados por estarem localizados no mesmo território, com população e objetivos diversos, onde a prática da psicologia social é ferramenta metodológica implementada com resultados favoráveis e mensuráveis.

Instituições onde a parresía se torna protagonista como parte da instituição.

Por um lado, estudantes do CECAP: adolescentes com dificuldades de comunicação oral, com pessoas maioritariamente analfabetas, em situação de incapacidade, em conflito com a lei, vi-

¹Trabajo presentado en Nodo Institucional.

vendo nos limites de um território que os desloca por não entrar na “ideologia da normalidade”.

Por outro lado, los estudantes do CURE: adolescentes e jovens oriundos de diversos contextos socioeconômicos e culturais, com o peso da mobilidade território que produz o desenraizamento, que tem múltiplas consequências em eles.

Ambas as instituições procuram integrar-se num ambiente de formação aberto, participativo e dinâmico, baseado na problematização, reflexão crítica e diálogo de saberes, tendo uma coprodução de saberes, o que lhes permite apropriação de sua história, sua emancipação.

A abordagem é realizada em espaços grupais semanais para a crítica do cotidiano, complexificando os conteúdos teóricos para aprendizagem e o sofrer adoescente em um território em permanente mudança.

Obstáculos e conquistas serão analisados a partir da Psicologia Social inserida e em seu desenvolvimento nessas instituições públicas de ensino.

Palavras chaves: Reflexão crítica - Sujeito em situação - Aprendizagem - Emancipação

INTRODUÇÃO

Pretende-se compartilhar uma reflexão e análise crítica a partir da psicologia social de duas experiências com estudantes, em instituições educacionais de Maldonado: o Centro de Formação e Produção Educacional (CECAP) e o Centro Universitário Regional do Leste (CURE), UdelaR.

Optou-se por se posicionar a partir da parrhesia porque é, como propõe Butler (2020), “dizer com verdade” como “fala corajosa e resistência”. que se tem com esta verdade, como franqueza, acrescentando também a proposta da parrhesia fora do quadro do individualismo.

O objetivo da proposta é analisar a inserção da Psicologia Social nas instituições de ensino e definir os pontos de encontro nas experiências. Desvendar as encruzilhadas, os obstáculos e as possibilidades de encontro psicossocial, num espaço de reconexão de vínculos, cruzando a parrhesia com o instituiente.

O convite é refletir sobre a sistematização de duas experiências, e o percurso que ela implica na ancoragem e expansão da Psicologia Social, no território de Maldonado, como estratégia de re-a-tualização que transcende as margens do currículo institucional. Articulando-se em espaços desintegrados, pós-pandemia, atendendo às necessidades sociais territoriais desterritorializadas.

Levanta-se a necessidade de uma transformação que enfrente a racionalidade instrumental predominante no sistema educacional. Isso implica aproximar-se dos educandos e educá-los a partir de uma epistemologia convergente, que compartilha fundamentos teórico-ideológicos, profundamente humanos e humanizadores, que conte cole o ser humano em situação, imerso na teia de vínculos e relações que o condicionam. Isso implica integrar Psicologia Social, Educação Popular, Pesquisa-Ação Participativa (PAR) no ato de educar. Três disciplinas surgiram no

mesmo contexto político-social e histórico, cujo fundamento epistemológico é o materialismo dialético, que pedagogicamente compartilham metodologias semelhantes que contribuem para a emancipação como libertação do sujeito.

A TEORIA QUE NOS ENQUADRA

Gerar espaços de profunda transformação nas formas de ensinar e aprender nas instituições públicas de ensino é um grande desafio, que traz consigo múltiplas complexidades. Implica não apenas confrontar a racionalidade e as estruturas como sempre funcionaram, mas também o contexto de um sistema fragmentador e alienante. Uma das peculiaridades desse contexto é a forma como o capitalismo se tornou uma cultura por meio das tecnologias da comunicação, com a capacidade progressiva de influenciar as consciências sem que os indivíduos percebam, realidade que nos atravessa e condiciona a todos (Guattari, F. 1991).

No mesmo sentido, sobre a forma como o sistema capitalista condiciona nossas formas de ver e perceber o mundo, Edgar Morin (1998), referindo-se ao pensamento complexo, aponta a forma como fomos formatados através do sistema educacional no Fragmentação do conhecimento que impôs a racionalidade instrumental, da qual a ciência divide a realidade para conhecê-la, e descola o objeto de estudo do contexto em que atua.

Buscando transformar a fragmentação da racionalidade instrumental vigente em centros educacionais, uma dimensão crítica e também emancipatória é incluída nas experiências. Emancipatória, na medida em que busca que os alunos e todos os envolvidos no processo liberem suas habilidades e experiências e as integrem ao aprendizado. Nesse processo, tanto professores, alunos e sociedade civil, são professores e educandos, produzindo conhecimento a partir de uma visão dialética baseada no vínculo. Nessa relação, estabelece-se uma comunicação entre sujeitos e contextos que possibilita uma compreensão profunda da realidade e permite superar contradições e oposições para construir conjuntamente novas soluções, novos conhecimentos e transformações sociais em um vínculo mutuamente modificador. Nessa troca de saberes, o primeiro que tem que tomar consciência de como elaborou seu conhecimento é o acadêmico, o educador, o professor que o criou no lazer (sjolé), enquanto os demais o elaboram no cotidiano e a luta pela sobrevivência. (Bourdieu, P. 1999).

Assim, a integração teoria e prática de forma articulada é de vital importância como ação educativa, pelo efeito que tem sobre todos os envolvidos (atores sociais, professores, alunos) nos processos de transformação dos problemas sociais. “O sujeito estabelece uma relação dialética com o mundo e transforma as coisas, de coisas em si, em coisas para si. Por uma práxis permanente, na medida em que modifica o mundo, em permanente movimento em espiral” assegura Pichon-Rivièrè, E. (1985, p. 170).

Nesse encontro com o outro, com o mundo, a realidade opera no agente externo, provocando nele o que Rebellato, J. L. (1989) chama de “choque cultural”. Esse impacto que se enfrenta, essa contradição interna, coloca em jogo os valores éticos do profissional, sendo necessário que essa situação seja objeto de profunda reflexão, para desvendar o conflito subjacente: o conflito entre lógicas e mundos diferentes.

De acordo com Rebello, Cetrulo, R (1985) afirma que é preciso assumir as diferenças entre duas culturas distantes como um “problema”, e postula que o agente externo tem que realizar a pesquisa cultural como um momento fundamental da tarefa, e como parte do processo. Isso supõe que o agente externo está aberto a novas formas de conhecer, e requer gerar as condições que possibilitem os processos de transformação. Nesse sentido, a Psicologia Social Pichoniana dentro das instituições, em convergência epistemológica com a Educação Popular e a Pesquisa-Ação-Participativa (PIA), transforma as relações de dominação em relações de cooperação e solidariedade. É uma transformação epistemológica que supõe também um forte posicionamento ético e político-pedagógico.

Essa concepção crítica que propomos no ato de educar, marca e orienta uma construção que se realiza em ambas as instituições. Em referência a isso, nosso desafio é o proposto por Freire, P (2009) que afirma:

“Nosso problema não é ser contra a academia, mas refazê-la, colocá-la a serviço dos interesses da maioria do povo. A academia deve ser prestigiada, ou seja, colocada a serviço do povo... O povo tem o direito de saber, precisa saber que os conteúdos escolares são chamados de objetos cognoscíveis, ou seja, objetos que podem ser conhecidos”. (pág. 45).

Nessa revolução que Freire propõe, ela implica em transformar as instituições de ensino por dentro, e exige uma forma diferente de estabelecer o vínculo pedagógico, o diálogo na participação como ação cooperativa é de vital importância, e entender a concepção de práxis como uma trama complexa de representações, pensamentos, esperanças, valores, incertezas e desafios na troca dialética com seus confrontos, contradições, conflitos e oposições que comete em sua realização (Freire, 1993). Acompanhando a ação - reflexão na práxis, é realizada uma ação conjunta no ambiente, para que no diálogo as pessoas possam refletir sobre sua realidade e transformá-la.

Fals Borda, O (1985), idealizador do IAP, aponta como obstáculo, a projeção do intelectual de seu conhecimento sobre a realidade, que busca verificar o que ele já sabe da teoria. Nessa concepção epistemológica, o que é essencial é um novo modo de perceber, o novo “modo de ver” e, em certa medida, ver de novo, não pode ser compreendido sem entrar no campo das atitudes, e não é inteligível sem ver a comunicação que está estabelecido.

Para Freire, essa comunicação supõe reciprocidade, um diálogo que possibilita a criação e construção de novos significados pactuados com todos os envolvidos na experiência. Portanto, em qualquer processo de interação humana, o fundamental é a atitude de aprendizagem e diálogo horizontal (Freire, 1970).

Nesse mesmo sentido e linha de pensamento, o IAP desafia e questiona as ciências sociais dominantes, reconsiderando a relação sujeito-objeto e segundo Fals Borda (1985):

“A ruptura da tradicional relação de dominação-dependência implicada no binômio sujeito-objeto, levaria a um novo tipo de sociedade, que seria uma sociedade participativa, onde a relação fundamental seria sujeito-sujeito mediada pelo processo de comunicação.”

É essencial aceitar que somos condicionados, o que não temos que consentir é que a história nos determina. Acompanhando o pensamento de Freire: ser capaz de reconhecer que a história é um tempo de possibilidade e não uma força que determina o futuro; Embora as situações de vulnerabilidade social que encontramos no campo sejam complexas e problemáticas, não são inexoráveis. De acordo com Fals Borda, (2000), quando afirma que a tensão é gerada entre a realidade social concreta e as teorias, elas possibilitam a abertura a novos conhecimentos, possibilitam as articulações entre diferentes teorias do conhecimento e formas de ação, desenvolvendo modelos abertos à crítica, à resposta e à réplica.

Carlos Rodrigues Brandão (1985) assume uma posição democrática, e afirma:

“Não se trata de popularizar o conhecimento medindo-o, mas de democratizar o conhecimento que se produz na Universidade, comprometendo-o com a causa popular.

Tampouco se trata de criar uma “pequena ciência” de baixa qualidade para o povo entender e para nós compartilharmos experiências, mas sim tornar o povo cada vez mais capaz de apropiar-se do mais alto nível de conhecimento, como o produzido no Universidade”.

Com uma visão da Psicologia Social nas Organizações, falamos de indivíduos produzidos por elas e produtores delas (Schvarstein, L. 1992 citando o pensamento pichoniano): São o “contexto de ação em que os comportamentos dos sujeitos se tornam decodificáveis”.

É interessante associar uma visão retirada de Leonardo Schvarstein (1992) no que diz respeito à capacidade que as Instituições devem ter para gerir devidamente as mudanças: o que falta aprender para o conseguir? A partir daí, o autor entende que a Instituição deve gerar mudança quando tiver desenvolvido o aprendizado necessário para ela (numa direcionalidade da mudança para a aprendizagem). Ele distingue três tipos de mudanças: quando ocorre uma mudança conservadora, deve-se aprender a resolver o problema gerado dentro da Organização; se o que ocorre é uma mudança inovadora, deve-se buscar gerar alternativas e para tanto ir em busca do pensamento lateral (Edward de Bono-1967), não buscando essas soluções alternativas para os problemas verticalmente, mas sim, imaginar lateralmente, o que a ver com criatividade, imaginação, etc. Mas quando há uma mudança de paradigma, como no período pré-pandemia, por exemplo, não será mais o mesmo, necessariamente surgiu uma “mudança radical”, que gerou novas alternativas que se instalaram, e é preciso torná-las visível.

Após este percurso, é necessário concluir que o trabalho das instituições educativas faz parte do enquadramento e do contexto social a que pertence: a aprendizagem não pode continuar dissociada do contexto social onde vivem os sujeitos a educar, são necessárias mudanças institucionais . A educação tem de ser o espaço que integra, nutre e articula experiências, sentimentos, pensamentos e ações, é na própria ação educativa que se deve permitir que toda a dimensão humana jogue. Isso possibilitará a construção de um conhecimento contextual, situado, válido para a realidade que o sujeito vive, o que lhe permitirá apropriar-se não apenas de seu conhecimento, mas também de sua própria história e transformá-la em alguma medida, alcançando a emancipação como “libertação”.

CONTEXTO

Maldonado é um departamento cuja principal característica é uma população composta por pessoas nascidas em outras localidades do Uruguai, às quais, nos últimos tempos, se juntaram migrantes de diferentes países: os mais jovens deles são centro-americanos, a maioria que se reúnem no departamento em busca de trabalho em Punta del Este e europeus em idade de aposentadoria, gerando uma multiplicidade de significados, com uma diversidade de experiências simbólicas e culturais.

Caracterizar o território é confrontar dilemas e conjunturas departamentais, os processos de descolonização e colonização que este território atravessa a cada temporada turística, ou seja, a cada verão, como explosão e oposição ao que acontece no resto das estações.

O território é conhecido internacionalmente por Punta del Este, sendo considerado “uma joia para o turismo”, “um dos resorts mais caros da América do Sul”. Sobre isso, há um ditado popular local que diz: “Punta del Este tem mais males que a peste”, que é usado para descrever uma das complexidades da territorialidade, e da territorialidade. Frase que alude à colonização e invasão que uma cidade recebe e afeta todo o departamento, que se expande e atropela como a peste, tomando-a como metáfora dessa invasão como exploração (trabalho) que se vive todos os anos. tempo em que a colonização, o neoliberalismo, o individualismo, o capitalismo selvagem nos conquistam, o turbilhão da produção, o brilho, o que nos atordoa, perdendo a historicização, a teorização e a análise crítica, o que leva tempo - outros.

A intenção é, portanto, entrar nessa encruzilhada institucional territorial, que promove o trabalho de produção e serviços voltados para o turismo. Bem como problematizar a intersecção da psicologia social com o contexto, que adentra as instituições e se opõe reproduzindo essa indiferença à exploração laboral do território.

É preciso deixar o registro de outras territorialidades e analisar criticamente vários caminhos específicos e singulares que vão da prática concreta à construção geral de saberes mais abstratos e departamentais, como outra expressão da psicologia social. Levar em conta instituições públicas com percursos territoriais específicos que dão sentido a esquemas de conhecimento do coletivo, decodificando a realidade, descobrindo o social departamental implícito e simbólico.

DESENVOLVIMENTO DE EXPERIÊNCIAS INSTITUCIONAIS

Com que facilidade fazemos coisas dentro de instituições para as quais não achamos que as fazemos? Este é o motor da sistematização da nossa experiência. De revisão, de pausa, de ir contra o ritmo, de priorizar a lentidão: refletir. A chama que se acende é a motivação para dar respostas a uma série de questões que habitam o cotidiano do trabalho nas instituições de ensino.

Como fazer do cotidiano experiências psicossociais, como espalhar o riso em uma proximidade pós-pandemia? Como transformar a dor em um encontro compartilhado? Como enfrentar o individualismo neoliberal? Como fazer epistemologia com o emergente? Quanto tempo mais vamos demorar para priorizar o atendimento?

Na tentativa de responder a essas questões, surgem experiências que se movem lentamente pelas instituições, gerando a partir de processos psicosociais, interrompendo o imediatismo. Melhorando a qualidade dos links, criando redes de comunicação face a face, com projetos e tarefas comuns, gerando consolidação, forjando laços, links, coletivamente, em outros tempos lentos, correndo contra o turbilhão e a velocidade.

EXPERIÊNCIA DA INSTITUIÇÃO CECAP

Esta instituição pertence ao Ministério da Educação e Cultura, da área da Educação Não formal. Destina-se a jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos, desistentes ou expulsos, que se encontram fora do sistema de instituições de ensino e/ou emprego. É formado por adolescentes com dificuldades na oralidade, na comunicação, em sua maioria analfabetos, em situação de deficiência, que estão em conflito com a lei, vivem nas fronteiras de um território que os desloca por não entrar no quadro da “ideologia da normalidade” (Rosato 2009).

A partir do grupo operativo, o trabalho é feito em espaços semanais, com foco na crítica do cotidiano, tornando mais complexo o sofrimento em um território que os invisibiliza. Mobilidade territorial como identidade, exploração como oportunidade de trabalho, territorialização, desterritorialização virtual e adoecer como momento de idade, gerando um espaço grupal onde as emoções podem ser processadas.

O ensino é a metodologia, baseada no exercício de habilidades reflexivas, discursivas e participativas, narradas com o corpo a partir da experiência coletiva. Como pilar superlativo que administra o autocuidado, o cuidado do grupo, através do descentramento.

A utilização da ferramenta da psicologia social dentro do CECAP nasce da necessidade e do desejo de criar outros espaços, de problematizar, de se conhecer e potencializar o desejo de transformação e resistir à velocidade imposta, de enfrentar a violência cotidiana que torna a vida precário e tenta condená-lo ao isolamento e à desesperança, colocando os alunos em um (novo) papel ativo para fazer e criar as possíveis diferenças de mudança.

“O ser humano que se observa, que pode se ver no ato de ver, agir, sentir, pensar” (Boal 2001). Nesse sentido, a elaboração das experiências tem como eixo central a proatividade atravessada pelas margens disciplinares, coordenada com os alunos, espaço onde a vitalidade das tramas címutárias não passa despercebida, elas são problematizadas, compartilhadas a partir do pensamento e criando “outras formas” de desafiar o sistema que os viola e a velocidade que os sabota.

Estamos situados em tempos virtuais fragmentados, tempos, impacientes 15 segundos de espera parece uma eternidade. Tempo em que a ansiedade exige que as coisas aconteçam antes de serem desejadas, pois esse tempo não será satisfeito, nosso tempo “voa”. Este problema é tratado no grupo operacional como um emergente implícito.

O espaço grupal se transforma em refúgio onde não se buscam acordos, mas se tornam processos de debate, onde a velocidade quebra, o tempo virtual é desabitado pela fragmentação,

uma operabilidade que rompe com as experiências de leveza, que descarta os vínculos multitudinários, confronta com os grupos virtuais que são muitos e sem representação interna mútua. É coordenado para que a experiência mobilize, move e gere um encontro profundo. Assim, o achado passa a ser localizado a partir do quadro de um “tempo lento” sem interromper a continuidade do fazer uma tarefa, ao mesmo tempo, habitar o presente. Sendo complexo e até contraditório com a velocidade da sociedade, porém, a experiência nos ensinou a nos surpreender com esse tempo lento (surpreenda-nos pela etimologia da palavra que adere a estar ligado).

A potencialidade da lentidão é nos libertarmos das “corridas”, “quanto mais cedo melhor”, “quem não corre voa” libertando-se daquela pressão que explode de exaustão, de ansiedade. A experiência lenta faz com que os alunos produzam endorfinas, melhorando as ligações, resgatando a importância de olhar nos olhos, ver a multiplicidade de rostos próximos.

O redescobrir-se com o lento, como ferramenta metodológica e epistemológica, nos permite compreender a pluralidade, a complexidade e a heterogeneização, compreender a vida social, onde os grupos que geram a reparação, o reconhecimento dos fatos e o exercício da horizontalidade tornam-se essenciais, para reparar (de alguma forma) os excessos da violência social simbólica e material.

Gerar uma mudança, uma estrutura - reestruturar, fermentar a epistemologia dos emergentes, consertar a sensibilidade aos problemas sociais, subjetivar a própria experiência de vida no pensar, sentir e fazer, acumular conhecimento empírico, transmitir o aprendizado como efeito terapêutico, ensaiar novas formas de resolver os problemas que surgem. Diante de um território rígido, fragmentado, superficial, repetitivo, deteriorado.

Do desejo de fazer parte de um território, surge a necessidade e um processo comprometido, que aponte o que está latente na sociedade, apelando ao corpo e aos diferentes sentidos como formas de linguagem plural, pois a alfabetização não é sua força, sua força é o autoconhecimento e a autorreferência como alunos indomáveis, jamais reconhecidos como épicos, habitando a fissura social, na esperança de se libertarem de seu rótulo de “juventude violenta destrutiva e marginalizada; “NINI” (Nem estuda nem trabalha).

No quadro de descobrir o ECRO territorial comum e criar o que você quer “ser” como sociedade. Habitando os “desordens territoriais”, expressam ideias e emoções, são estimulados a ouvir o outro e a se concentrar na percepção de diferentes perspectivas sobre a mesma realidade. Analisando conflitos, produzindo novas redes e tramas de vínculos, a partir do planejamento afetivo, cognitivo e comportamental, entendendo que pensar, sentir e fazer podem ser planejados.

A velocidade em seu papel de sabotador é reconstruída e o conhecimento grupal em seu papel de porta-voz impulsiona e dá sentido a esquemas de conhecimento coletivo, provocando dissensões, habitando contradições, buscando o que está implícito no símbolo social. Não busca acordos, mas processos de troca, debate, processos onde romper com a velocidade do descarte humano.

A psicologia social lenta vive nas instituições por meio de uma epistemologia convergente, vencendo o trabalho pela inércia sem questionamentos, gerando espaços de expressão e desen-

volvimento a partir de encontros grupais semanais, promovendo o desejo de transformação e resistindo à violência cotidiana que precariza a vida. condenar o isolamento e o desespero.

EXPERIÊNCIA INSTITUIÇÃO CURE - UDELAR

Apresenta características particulares dentro da Udelar devido à sua integração multidisciplinar e multiprofissional diversificada e sua ampla inserção no meio ambiente. Isto constitui uma oportunidade para o encontro e interação entre diferentes profissões, disciplinas e a comunidade e para explorar novas formas de trabalho interdisciplinar e transdisciplinar.

Nesse sentido, considera-se que são necessários espaços de formação para aportes teóricos e metodológicos, discussão e reflexão crítica sobre o trabalho em extensão e integralidade, como o Espaço Integral de Formação (EFI) do Curso de Extensão Universitária do CURE. A proposta de formação articula dois módulos principais: um de enquadramento teórico e um metodológico prático.

Os alunos do CURE são adolescentes e jovens oriundos de contextos muito diversos, principalmente de contextos de pobreza, de famílias disfuncionais, com o peso da mobilidade territorial que produz o desenraizamento, que traz consigo múltiplas consequências para eles (estados depressivos, ataques de pânico, dificuldades de aprendizagem, etc). Procura-se que integrem um ambiente de formação aberto, participativo e dinâmico, baseado na problematização, reflexão crítica e diálogo de saberes, fazendo uma coprodução de saberes, que lhes permita apropriar-se da sua história, da sua emancipação.

O processo de formação do EFI, Curso de Extensão Universitária: consiste em uma formação teórico-metodológica, que é trabalhada em grupo operacional e produz transformações notáveis, tanto em nível intelectual quanto pessoal, nos participantes do processo. O curso envolve diferentes etapas: reflexão crítica, formação teórica metodológica, prática de campo e desenvolvimento de projetos.

O processo reflexivo crítico busca conscientizar os alunos sobre a realidade em que estão inseridos, analisando os constrangimentos impostos pelo sistema dominante, que emergem no discurso e na forma de perceber a existência e acompanha todo o processo de aprendizagem. Há uma tendência de alunos e professores realizarem um processo de transformação de suas percepções, que lhes permita descobrir o que está por trás do que emerge à primeira vista, as falsas naturalizações que lhes parecem reais. Analisam-se as relações de dominação em que se baseia e fundamenta o sistema, buscando uma transformação, para estabelecer vínculos horizontais de cooperação e solidariedade entre as relações professor-aluno, acadêmico-sociedade. Esse processo de “humanização” começa desde o primeiro dia de curso e gera nos participantes uma descoberta de si, da realidade e uma percepção do “sentido da formação ou carreira que estão fazendo”, descobrindo-se em suas habilidades e potencialidades de acordo com suas próprias manifestações.

Este EFI propõe a construção coletiva a partir da interação horizontal entre todos os envolvidos. O professor assume uma postura político-pedagógica e ética diferenciada, pois as experiências de todos os participantes do processo de aprendizagem são integradas. As múltiplas experiências

cias são reconhecidas como saberes válidos, aquelas que são incorporadas e articuladas, para que novos conhecimentos sejam gerados coletivamente. Trata-se de gerar a consciência de que todos somos fontes de conhecimento e, como tal, possuímos um conhecimento intrínseco, que surge na luta pela sobrevivência no cotidiano. Esse conhecimento, na educação atual, não é objeto de estudo, perdendo o enorme potencial e riqueza que proporciona quando se faz dialogar com o saber acadêmico.

Quando o ato educativo é realizado dessa forma, o vínculo que se constitui é desestruturador, de subjetividades que foram construídas em diferentes contextos, atravessadas pelo mesmo sistema capitalista que fragmenta e isola.

Pretende-se que os participantes, através de diferentes dinâmicas, estabeleçam um encontro consigo mesmos, sendo desafiados a pensar as suas experiências de vida, como foram constituídas e determinadas nas suas formas de pensar, sentir, fazer, perceber e compreender a realidade. Isso lhes permite conhecer suas próprias subjetividades, e também apreciar as diferenças que existem com as dos outros, gerando um ambiente de confiança e aproximação entre os membros do grupo.

Nesta etapa do curso, também é realizada uma análise individual e coletiva das ideias anteriores que eles trazem para a sociedade atual. Ao sistematizar as percepções e realizar uma reflexão crítica sobre o que os alunos expressaram, os discursos hegemônicos impostos pelo sistema vigente se revelam no processo, revelando como todos somos atravessados pelas lógicas impostas da racionalidade instrumental, para o positivismo.

Esse processo do curso não está isento de conflitos e contradições, uma vez que a racionalidade instrumental em que foram formados ou formatados, que provoca fragmentação e isolamento nos sujeitos, é questionada pela teoria crítica que o integra com sua experiência e contexto histórico e o libera. Na medida em que passam e superam os conflitos e contradições internas que emergem no processo, e os integram em um aprendizado, não percebendo que há outros saberes, outros saberes, outras formas de aprender e saber que emergem da vida, da luta pela sobrevivência, sendo esta uma epistemologia situada e contextualizada. Na medida em que as diferenças se articulam e dão sentido ao aprendizado, começa a se sentir o sentimento e a percepção de unidade, o que possibilita relações de cooperação e solidariedade. Dessa forma, está sendo alcançado um profundo entendimento de que o conhecimento não se transmite, mas se constrói a cada encontro, como afirma Paulo Freire.

Do ponto de vista institucional, nesta experiência particular, percebe-se o equívoco ou a desqualificação direta do espaço promovido.

Essas áreas de formação que buscam criar um espaço onde a racionalidade instrumental dominante que permeia os centros educacionais e a sociedade seja confrontada e questionada, geram resistências institucionais, e também nos alunos que não passaram pela experiência. Esse questionamento gera uma contradição, um conflito interno que provoca uma desestruturação que deve ser trabalhada para transcendê-lo, e nem todos estão dispostos a se abrir para a possibilidade de realizar um processo que implica outros ritmos e outros tempos. Ritmos e tempos que não condizem com os impostos por um sistema desumanizador, que não inclui a

vida na produção, porque incluir a vida exige tempos de reflexão, que vai de encontro à instantaneidade que se instalou, onde nada é questionado, apenas reproduzimos o que nos é dado. Cetrulo, R. (2001), diz que para compreender a realidade e orientar a ação em outro contexto, é preciso passar pela desestruturação e reestruturação do pensamento, e acrescenta, nenhuma repetição do passado pode aspirar à validade no presente. Como diz o próprio autor:

“Não é uma tarefa fácil porque as transformações epistemológicas envolvem todo o ser humano e não apenas sua dimensão teórica, e porque as questões são complexas, típicas de um momento de transição.” (pág. 65)

Durante o desenvolvimento do curso, o aluno é apresentado às diferentes perspectivas de extensão presentes nas políticas da universidade, para posteriormente abrir o olhar para os processos de extensão latino-americanos.

Os membros estão inseridos nos diferentes modelos e perspectivas de extensão em nível latino-americano, posicionando-se criticamente, na integralidade das funções universitárias (ensino, pesquisa e extensão) e na interdisciplinaridade, o que possibilita realizar a aprendizagem na perspectiva de uma pedagogia libertadora. São dadas ferramentas para navegar e superar a relação intercultural, o que implica uma transformação.

Busca aprofundar, durante o processo, a compreensão da relação interna entre ensino, pesquisa e extensão, o que resulta em uma nova concepção de cada uma dessas funções e em uma relação criativa entre a universidade e o mundo acadêmico para a produção do conhecimento.

REFLEXÕES FINAIS: OBSTÁCULOS E POSSIBILIDADES

Parresia está indo “fora do tempo”. Lentamente, implica pensar em instituições com capacidade de se movimentar com o território, apoiando experiências transterritoriais, ou seja, que transformem o território por meio de resultados observáveis e também “atemporais”. Ensina-se a parar apenas antes da explosão violenta, como isso é possível se você só sabe correr? Como é possível se eu só sei velocidade? Como você pode parar diante de uma explosão violenta se nunca aprendeu a parar ou a andar devagar? Como posso reagir de forma diferente em um território fadado ao turismo que me descarta?

A partir do que é comum nessas experiências em instituições de ensino público não obrigatório, pode-se observar que tanto os alunos do CECAP quanto do Cure no processo apresentam obstáculos não apenas epistemológicos, mas também epistemofílicos, que se manifestam em incertezas, ansiedades e contradições diante da mudança. na forma de aprender, e dependem de apoio psicossocial para que consigam passar por essa emergência e incorporá-la como parte da aprendizagem em seu cotidiano.

Esta situação é entendida como o medo do novo, do desconhecido, do diferente processo de aprendizagem, onde o aluno não é mais um recipiente vazio que deve ser preenchido com o conhecimento transmitido por um professor e depois repetido, mas ele tem que colocar todo o seu ser em jogo como fonte de conhecimento e formulá-lo integrando sua experiência.

A nova situação, a mudança na forma de aprender, as contradições e conflitos internos presentes no processo, são o que potencializam as transformações do que existe em uma dialética permanente. Diante da nova situação, do desafio apresentado aos alunos, a presença de pares contraditórios é apreciada nos grupos: necessidade - satisfação, o antigo - o novo, projeto - resistência à mudança. Isso é uma constante nos processos de aprendizagem, pois por mais interessante, estimulante e inspiradora que seja uma tarefa, sempre aparece o seu oposto: a resistência. Navegar dialeticamente pelas contradições é a base que dá lugar ao novo. A estratégia que possibilita a satisfação das necessidades é o projeto, porém, em qualquer situação grupal ou coletiva, surgem ansiedades que desestruturam e reestruturam seus membros, impactando as instituições.

Cetrulo (2010) afirma:

“... o homem é uma capacidade de ação (práxis) e da ação é gerado o conhecimento mais profundo. Mas, a menos que as condições certas (pedagogia) sejam postas em prática, esse conhecimento permanece não formulado. Segundo Polany, (Polany, 1962) são conhecimentos “tácitos” que não são formulados, mas formuláveis”.

Esses espaços desenvolvem uma prática humanizadora, o professor se humaniza no ato de educar, posicionando-se para realizar a tarefa em um diálogo entre a prática e a teoria, entre o acadêmico e o popular, entre o saber e o ignorar. É preciso ignorar para que novos pensamentos surjam e construam novos conhecimentos que nascem dessa experiência, construam o inédito. Esta tarefa está enquadrada na solidariedade e na ética, aquela solidariedade que é fazer com os outros por nós como disse R. Colacci.

A experiência ensina no dia a dia a importância de focar em ir devagar, sem pressa e cuidar da vulnerabilidade, fragilidade, disponibilizar a criatividade, ressignificar o cotidiano vivendo o aqui e agora. Empregando a capacidade de pensar e agir lenta e criativamente, convergindo o sentimento-pensamento como afirma Moncayo (2009) em referência ao saber de Fals Borda “sem as bases organizadas, a mudança revolucionária e a construção do futuro não são possíveis; nem sem eles é possível a aquisição de conhecimento”.

Essa ideia emerge do trabalho de articulação, tomando nas inteligências múltiplas o interpessoal e o intrapessoal, como enriquecimento dado pela diversificação de saberes, em possibilidades e oportunidades que “coincidem” no grupo.

Essas experiências institucionais são passíveis de replicação, com a necessidade de atuar na contribuição de ampliar e diversificar as cartografias dos percursos da psicologia social com a solidez, estabilidade que ela oferece, em resistência a essa modernidade selvagem carregada de vínculos efêmeros apressados, grupos virtuais e a velocidade de sabotagem.

O grupo operativo permite o pleno desenvolvimento da inteligência narrativa, levando em conta que há séculos o ser humano se senta em círculo para viver uma experiência narrativa, um fenômeno de ser e estar em um espaço de convivência, o que implica sintonizar em torno de uma história, entretenimento (no sentido etimológico de “estar entre”) de limites na construção do senso comum e de um grupo de pertencimento (uma tribo).

Como isso é mensurável? Quando o espaço grupal “voa” em espiral sobre a polenta, quando o grupo operativo termina e os adolescentes vão para o refeitório pensando no tema trabalhado, eles se mobilizam, fazem comentários relacionados ao tema, têm sentimento de pertença, reconhecimento mútuo, presença junto com os outros e no desenvolvimento do exercício da solidariedade.

Gerando trocas, vínculos que permitam movimentos internos e externos, tomando as dimensões do grupo como características de um sistema aberto, plural, multicêntrico, diverso, por meio de uma troca dinâmica entre os membros, possibilitando a potencialização de recursos internos e territoriais na realização de novas alternativas de resolver problemas ou satisfazer necessidades cooperativamente.

O aluno está acostumado a não ser olhado, a viver em situações de tempestade, de frente para um mar sempre agitado, do outro lado a calma, o silêncio, a contemplação, a escuta junto com a possibilidade de falar, é o desconhecido. Como comunicamos o que fazemos se não for falar sobre o que passa por nós? A rebelião, a fome, o frio, a dor, a impotência, a pobreza, a esperança, permitem iniciar processos de conscientização para a transformação, construindo territórios micropolíticos nos quais possam germinar novas formas de pensar, sentir e fazer.

Por que é difícil pensar na possibilidade de replicar a parrhesia dos grupos operativos, em todas as instituições, sendo agentes instituintes, promotores de mudanças em territórios específicos? Por que a psicologia social em sua formação continua a permanecer nas esferas privadas? O que acontece com os tempos institucionais quanto à passagem do instituinte ao instituído? Como as instituições legitimam essa experiência - conhecimento - aprendizagem? O que aconteceria se a formação de operadores de psicologia social fosse no CECAP ou no CURE?

Não temos respostas para essas perguntas, e cada uma delas é uma porta que abre muitas outras dúvidas. O que podemos dizer é que espaços são imprescindíveis nas instituições para refletir sobre as experiências coletivas, do ponto de vista psicossocial, onde contar o que foi vivenciado a partir do corporal e do simbólico, espaços grupais para adolescentes em resistência às adversidades são imprescindíveis, espaços que exigem temporalidades diferidas em extrema velocidade, contradições e incertezas.

Bibliografía

- Boal, A. (2001). *“Juegos para actores y no actores.”* Barcelona, España: Alba.
- Bourdieu, P. (1999). *“Meditaciones Pascalianas”* Ed. Anagrama. Barcelona.
- Butler, J. (2020) *“Sin Miedo, Formas de resistencia a la violencia de hoy”* Ed. Taurus España
- Cetrulo, R. (1985) (comentarista, organizador) *“Investigación Participativa.”* 2^a ed. Instituto del Hombre/Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- Cetrulo, R. (2001). *“Alternativas para una acción transformadora.”* Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Deleuze, G (S/D) *“Los intelectuales y el poder- Entrevista Michel Foucault por Gilles Deleuze. “Microfísica del Poder”. M. Foucault.”* Edit. La Etiqueta. Madrid
- Fals Borda, O. (1985). *“Investigación Participativa.”* Instituto del Hombre. (2^a ed). Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo.

- Fals Borda, O. (1999). *“Orígenes universales y retos actuales de la IAP. Análisis político”*. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI). Colombia.
- Fals Borda, O. (2000) *“Acción y Espacio. Autonomía en La Nueva República”* Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Fernández, A. Ma. (2012) *“El campo grupal. Notas para una genealogía”* - 1^a ed., 15^a reimpr. Buenos aires. Nueva Visión
- Freire, P. (1970). *“Pedagogia do Oprimido.”* (36^a ed). Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *“Conscientização, Teoria e Prática da Libertaçao: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire.”* (3^a ed.). São Paulo: Centauro
- Freire, P. (1993). *“Política e Educação: Ensaios.”* São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2009). *“El grito manso”* - 2^a ed. 3^a reimp. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores 2009/ /112p.:21x14cm. (Biblioteca de Siglo Veintiuno).
- Guattari, F. (1991). *“El devenir de la subjetividad”*. Santiago de Chile: Dolmen Ed..
- Moncayo, V. (2009). *“Orlando Fals Borda Una sociología sentipensante para América Latina.* Bogotá : Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Pichon-Riviére, E. (1985). *“El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social”* (1). Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. 2007.
- Rebellato, J L. (1989). *“Ética y práctica social”*. Montevideo, EPPAL.
- Rosato A., Angelino M. (Coords) Almeida M., Angelino C, Angelino M.A. Kipen E., Lipschitz A., Pirolo M., Rosato A., Sánchez C., Spadillero A., Vallejos I., Zuttion B. (2009) *“Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit”*. Bs As Argentina Ed. Noveduc.
- Rodrigues Brandão, C. (1985). *“Investigación Participativa.”* Instituto del Hombre. (2^a ed). Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo.
- Schvarstein. L. (1992). *“Psicología Social de las Organizaciones”*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- De Bono, Edward (1967). *“Pensamiento lateral: manual de creatividad”* . Editorial Paidós.
- Sousa Santos, B. (2010) *“Descolonizar el saber, Reinventar el poder.”* Ediciones Trilce. Extensión universitaria. Universidad de la República. Montevideo. Uruguay