

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Giovanna Pereira Ottoni

FORMAÇÃO HUMANA E EXPERIÊNCIA COMUNITÁRIA NA EDUCAÇÃO:
Contribuições metodológicas dos Grupos Comunitários de Saúde Mental

Belo Horizonte

2023

Giovanna Pereira Ottoni

**FORMAÇÃO HUMANA E EXPERIÊNCIA COMUNITÁRIA NA EDUCAÇÃO:
Contribuições metodológicas dos Grupos Comunitários de Saúde Mental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Martins de Assis

Belo Horizonte

2023

O91f
T

Otoni, Giovanna Pereira, 1989-

Formação humana e experiência comunitária na educação
[manuscrito] : contribuições metodológicas dos grupos comunitários de
saúde mental / Giovanna Pereira Otoni. -- Belo Horizonte, 2023.
134 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Raquel Martins de Assis.

Bibliografia: f. 120-130.

Anexos: f. 131-134.

1. Educação -- Teses. 2. Saúde mental -- Teses. 3. Psicologia --
Teses. 4. Psiquiatria -- Teses. 5. Psicologia educacional -- Teses.
6. Juventude -- Teses. 7. Saúde pública -- Teses. 8. Promoção da saúde
-- Aspectos educacionais -- Teses.

I. Título. II. Assis, Raquel Martins de, 1970-. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 362.20425

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA

GIOVANNA PEREIRA OTTONI

Realizou-se, no dia 11 de julho de 2023, às 14:00 horas, na sala 5102 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1513ª defesa de dissertação, intitulada *Formação humana e experiência comunitária na Educação: Contribuições metodológicas dos Grupos Comunitários de Saúde Mental*, apresentada por GIOVANNA PEREIRA OTTONI, número de registro 2021652020, graduada no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Raquel Martins de Assis - Orientador (UFMG), Prof(a). Carmen Lúcia Cardoso (USP), Prof(a). Noeli Prestes Padilha Rivas (USP).

A comissão considerou a dissertação: aprovada, destacando a relevância do tema para a área da Educação e a boa apropriação do referencial teórico utilizado. Recomenda-se a publicação de artigos.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 11 de julho de 2023.

Prof(a). Raquel Martins de Assis (Doutora)

Prof(a). Carmen Lúcia Cardoso (Doutora)

Prof(a). Noeli Prestes Padilha Rivas (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Carmen Lúcia Cardoso, Usuária Externa**, em 19/07/2023, às 11:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Raquel Martins de Assis, Servidor(a)**, em 19/07/2023, às 11:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Noeli Prestes Padilha Rivas, Usuária Externa**, em 19/07/2023, às 14:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2479430 e o código CRC 2214C779.

*Que seja uma oferta a tantos amigos próximos que estão doentes nesse período e àquelas
pessoas que eu desconheço, mas que estão sofrendo por nós.*

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social e à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais pela experiência acolhedora a quem veio de outra “casa”.

Ao professor Dr. Luiz Paulo Ribeiro pelo parecer cuidadoso e atento que tanto agregou aos desenvolvimentos posteriores de escrita do Projeto.

Ao Grupo Comunitário de Saúde Mental e todos os pesquisadores envolvidos nesse trabalho inovador e transformador, sobretudo na área acadêmica que corre sempre o risco de se esquecer da maravilha e da beleza do humano que constitui seus primórdios.

Especialmente a vocês professora Dra. Carmen Lucia Cardoso e Dr. Sérgio Ishara, que eu admiro desde a minha adolescência e cuja companhia tornou meu caminho de maturidade nesse mundo muito mais verdadeiro e esperançoso. A presença de vocês deu um peso diferente e especial a tudo.

Às professoras Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas, Dra. Silvia Regina Rocha de Campos Brandão e Dra. Lais Caroline Andrade Bitencourt pela prontidão e pelo grande afeto com que responderam ao convite de ler meu trabalho e compor a Banca.

À minha amada orientadora Raquel com quem fiz o caminho mais bonito que poderia ter sido feito nesses últimos tempos. Por permitir que sua humanidade entrasse em cada passo. Graças a você esse Mestrado foi tão apaixonante. Obrigada por viver do meu lado sendo tão você.

Ao mestre Luigi Giussani, insuperável!

À minha família “*Memores Domini*” que está espalhada pelo mundo inteiro e que, desde os meus 20 anos, vem me ensinando pacientemente, amorosamente, incansavelmente o que significa pertencer. Dizer sim a essa vocação me salvou e continua me salvando diariamente, é impossível não desejar que o mundo entenda existir o cêntuplo nessa terra.

Aos rostos concretos que me foram dados e me acompanharam gratuitamente de perto desde o início na Casa de São Paulo: Célia, Camila, Silvana, Silvia, Isabel, Nena, Liara, Nayara, Regina, Mercedes, Gisela – e agora também você, minha Mands, a quem eu não preciso dizer uma única palavra. Sem vocês eu não entenderia como é “humana a nossa humanidade” e como posso ser quem eu sou.

Às minhas companheiras de Casa: Amanda, Márcia, Elenice, Virgínia, Rosa, Fátima, Mônica e Sêmea. Vocês me desconcertam diariamente com um amor e um perdão impossíveis. Vocês me resgatam dos maiores e mais assustadores labirintos nos quais tantas vezes acabo

caindo. Vocês esperam e sustentam a minha “peculiar” liberdade. Não sei o que seria de mim sem o frágil e infinito sim cotidiano de vocês.

Ao padre e amigo Julián Carrón que foi determinante para minha decisão pela Educação, fazendo-me entender que a missão é, simplesmente, viver intensamente a realidade em qualquer lugar que eu esteja. Ah! E que “o Brasil precisava de mim”. Pertenço a você nessa sublime Eternidade que nos foi dada.

Ao padre e “pai na fé” Julián de La Morena, por abraçar a minha história pessoal e ser a grande e decisiva companhia do meu caminho humano, humaníssimo! Com você eu aprendo que deixar algo de fora é perder a beleza mais preciosa que Deus nos deu e continua dando, instante após instante. A sua paixão pela realidade e pelo fascinante “espírito humano” me gera e me recupera de todos os meus aprisionamentos mais mesquinhos e sufocantes.

Marquinho, você é um gigante incomparável. Alê, você me inspira com sua genialidade de educador tão filho do nosso carisma! Bracco, meu grande amigo, que me conhece nas crises mais repentinas... sua paixão por Cristo e seus juízos inéditos me arrancam de todas as correntes nas quais fico presa quando “esqueço” aquele uso da razão que é uma explosão e que nos dá aquilo que ninguém nunca mais vai tirar de nós – como você me disse uma vez. Obrigada!

Gaved, pela bomba atômica que nos torna um do outro, mesmo à distância!

A todo Grupo Adulto do Brasil que me acolhe nesse Milagre da companhia vocacional. Especialmente você minha Su, minha amiga “dos sonhos” (Foda! Com o perdão da palavra), companheira fiel, a quem admiro cada dia mais. A você Anna Amman, porque nunca conheci uma inteligência humana como a sua e uma cumplicidade tão cheia de Mistério como é a nossa, minha irmã. A você Mi, com quem compartilhei meus limites, carinhos cheios de irmandade, reavivados a cada encontro e olhar. A você Dani Sala, com quem descobri de forma mais entusiasmante o caminho maravilhoso do noviciado. A você Ana Maria, pela eterna juventude que vejo no seu coração, pela sua proximidade tão aberta e sincera. A você Marina, por sempre ter visto em mim algo além do que eu mesma era capaz de ver. A você, Gaggini, porque os nossos encontros me enchem do mais puro e fresco ar da fé. E a você, Paola Cigarini, por eu ser sua criatura e pela total certeza do que nos fez e faz uma da outra.

A todos os meus amigos de Comunhão e Libertação que são minha terra, meu solo fértil, meu húmus. Marcelo, primeiro e eterno amigo, sangue do meu sangue. Be, meu mais profundo companheiro de estrada e aventuras. Silvia Brandão, meu porto seguro, meu lar, meu descanso do coração nessa terra. Thau, você trouxe de volta os vãos que por algum motivo eu havia perdido dentro de mim. Angélica, por amor a Jesus você é capaz de dar a volta ao mundo em apenas um dia, rs, te sigo nessa missão tão grande que você tem. Moniquets, por não existir

ninguém que sofre, ama e vive o dia a dia com a sua consciência, pelo abraço nos momentos mais áridos, pela escuta incondicional. A você Suzaninha, pelo seu afeto e olhar que me restauram as forças. A você Verônica, por sua forma desmedida e sempre surpreendente de amar que um dia eu também quero ter. Alice, minha amiga que tem o coração mais simples e que recebi o presente de ficar tão perto de mim. Frucchi e Kika, pelo cuidado, pela delicadeza e pela afeição de vocês comigo que não pode ser desse mundo. Minha Ma, “alma da minha alma”, talvez no Paraíso entenderemos tamanho amor divino nesse nosso tão insignificante e amado corpo. Sua amizade me deu lugar nesse mundo.

À minha equipe e amigos do trabalho, particularmente Janice, por me inspirar todos os dias com uma das humanidades mais genuínas que tive o privilégio de conhecer. Sem sua generosidade, sem seu amor despretenso, sem sua capacidade de acompanhar a todos com tanta compreensão e genialidade, eu não teria conseguido terminar o Mestrado. A você, Izinha, companheira escudeira com quem me sinto completamente eu mesma, gratidão pelo seu amor ao meu destino com o qual sei já ter me protegido tanto. Marinha e Giovaninha, vocês tornam os dias muito mais leves e divertidos. Ao CEDUC Virgilio Resi como um todo, oásis de humanidade nesse universo juvenil que tenho a Graça e orgulho de ser parte. Virgílio! A você que está definitivamente presente entre nós!

A todos os meus afilhados, pelos quais sou completamente apaixonada.

Aos meninos do CLU que me renovam as forças e me rejuvenescem o coração.

A vocês Cintíssima e Paulinha, pela admiração que me suscitam e pelos momentos de completa confiança, verdade e profundidade de vida que dividimos durante os anos trabalhando juntas. Cin, você sabe como me ajudou como ninguém para o pontapé rumo à Educação. A vocês Ke e Julio, pela família que eu pude ver crescer, pela casa sempre aberta que me abriga debaixo de uma gratuidade sem fim. A vocês Giuse e Anna, por acreditarem e apostarem em mim, por terem me dado não só uma casa na Itália, mas uma família. Vocês me geram com um amor impossível, inimaginável e discretamente fecundo, apesar de toda distância. A todos os meus amigos espalhados pelo mundo que sabem o quanto preciso deles e que não conseguirei citar nominalmente.

Aos entrevistados que deram a essa pesquisa toda sua riqueza, beleza e vida.

Aos meus alunos que não cansam de me transformar.

Finalmente, à minha mãe Teresa que sempre me apoiou nos estudos e me admirou daquele jeito que só mãe sabe fazer. Ao meu pai Carlos que me enche de um amor mimado e vive cada dia com uma simplicidade e positividade comoventes. Aos meus irmãos João e Bernardo, que além de lindos, são fortes guerreiros. Vocês são exemplo. À minha irmã

Andressa que me acompanha do Céu e a quem rezo a cada Missa. A todos os meus familiares que sabem como minhas andanças e “sumiços” não tiram um milésimo do meu amor por eles.

À minha avó Maria do Carmo por me dar um colo cheio de doçura nos dias mais nublados e, claro! Pelos seus poderosos Terços que continuam fazendo grandes milagres na minha vida.

*Isso de querer ser
exatamente aquilo
que a gente é
ainda vai nos levar além.*

Leminski

RESUMO

Ressalta-se atualmente o contexto desafiador da Educação no Brasil e no mundo associado ao aumento de quadros graves de sofrimento psíquico na população, concomitante às mudanças de uma rotina predominantemente ditada pela tecnologia e por uma ausência de experiências vividas em âmbito comunitário. Levando em consideração esse cenário acelerado pelo impacto da COVID-19, a presente pesquisa teve como objetivo investigar a dimensão educacional que fundamenta o método dos Grupos Comunitários de Saúde Mental (GCSM), nascido em 1997 no Hospital Dia da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Trata-se de uma proposta de cuidado da pessoa que tem como característica fundamental sua inserção em uma comunidade. Após serem apresentados conceitos-chave na literatura da área, análises inspiradas na Fenomenologia clássica permitiram elucidar os elementos essenciais de cunho educativo presentes nas entrevistas semiestruturadas realizadas com três participantes e um dos fundadores. Os resultados apontados delinearam, através de quatro unidades de sentido identificadas, um percurso educativo próprio à metodologia dos GCSM. A primeira delas emergiu situando um lugar, no espaço e tempo, com uma proposta e ajuda específicas para o trabalho de reconhecimento das experiências de vida cotidianas, intitulada com as palavras de um dos entrevistados: *Escola de aprender a viver: ser ensinado*; Na segunda unidade de sentido, *Entender a vida acontecendo: uma compreensão*, os relatos evidenciaram uma determinada compreensão de experiência, correlacionando-a ao significado para a pessoa e permitindo um aprofundamento no conhecimento de si, do outro e da realidade; Nomeada de *Andar com a lupa: uma atitude*, a terceira unidade reuniu sentidos claros de uma nova atitude que passa a investir o cotidiano, propiciada pela adesão contínua aos Grupos; por fim e sempre de forma entrelaçada às demais, a quarta unidade de sentido chamada *Uma ressonância humana: ser gerado e gerar*, trouxe à tona a experiência da comunidade sob a perspectiva de uma ressonância de fatores humanos presentes nas experiências de vida que, quando compartilhadas comunitariamente, podem gerar uma significativa mobilização e transformação das pessoas que a vivenciam. A discussão teve início abordando o que se definiu *crise do humano e formação humana*. Em seguida, três pontos fundamentais de um “saber da experiência” foram descritos, sendo eles: *Reconhecer uma natureza; O problema, portanto, é essa atenção; Educar o humano como cultivo, cultura*. Pautados no diálogo com outros autores interessados na temática, buscou-se indicar direções importantes para os desdobramentos práticos no âmbito educativo. Espera-se que o intuito último de extrapolar o contexto de Saúde Mental e problematizar as contribuições metodológicas dos GCSM ao campo da Educação

possa abrir novos rumos de pesquisas e profícuos caminhos de reflexão visando contribuir com os desafios referidos em estudos recentes.

Palavras-chave: Grupo Comunitário de Saúde Mental. Educação. Experiência comunitária. Formação da pessoa. Juventude.

ABSTRACT

It is currently emphasized the challenging context of Education in Brazil and in the world associated with the increase of severe cases of psychic suffering in the population, concomitant to the changes of a routine predominantly dictated by technology and by a lack of experiences lived in the community environment. Taking into account this scenario accelerated by the impact of COVID-19, the present research aimed to investigate the educational dimension that underlies the method of the Community Mental Health Groups (CMG), born in 1997 in the Day Hospital of the Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade of São Paulo. It is a proposal of personal care that has as a fundamental characteristic its insertion in a community. After presenting key concepts in the literature of the area, analyses inspired by classical Phenomenology allowed us to elucidate the essential elements of an educational nature present in the semi-structured interviews carried out with three participants and one of the founders. The results pointed out, through four identified units of meaning, an educational path specific to the GCSM methodology. The first of them emerged situating a place, in space and time, with a specific proposal and help for the work of recognizing the experiences of daily life, entitled in the words of one of the interviewees: *School of learning to live: being taught*; In the second meaning unit; *Understanding life happening: a comprehension*, the reports showed a certain understanding of experience, correlating it to meaning for the person and allowing a deepening in the knowledge of oneself, of the other, and of reality; named *Walking with the magnifying glass: an attitude*, the third unit gathered clear meanings of a new attitude that starts to invest the daily life, propitiated by the continuous adhesion to the Groups; finally and always in an intertwined way with the others, the fourth meaning unit called *A human resonance: to be generated and to generate*, brought up the experience of community from the perspective of a resonance of human factors present in life experiences that, when shared communally, they can generate a significant mobilization and transformation of the people who experience it. The discussion began by approaching what was defined as *a crisis of the human and human formation*. Then, three fundamental points of a "knowledge of experience" were described, namely: Recognizing a nature; *The problem, therefore, is that attention*; *Educating the human as cultivation, culture*. Based on the dialog with other authors interested in the subject, we sought to indicate important directions for practical developments in the educational field. It's hoped that the ultimate aim of extrapolating the Mental Health context and problematizing the methodological contributions of the GCSM to the field of Education may open new paths of

research and fruitful paths of reflection in order to contribute to the challenges referred in recent studies.

Keywords: Community Mental Health Group. Community experience. Education. Formation of the person. Youth.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Caracterização dos participantes	54
Quadro 2 – Recursos gráficos utilizados na transcrição das entrevistas e seus significados ...	55

SUMÁRIO

1. Apresentação	16
2. Trajetória	18
3. Por que falar de Educação? Antes, de qual Educação decidimos falar?	22
3.1. Desafios atuais no contexto da Educação.....	22
3.2. Aportes teórico-conceituais	26
3.2.1. <i>Educação</i>	26
3.2.2. <i>Proposta educativa</i>	31
3.2.3. <i>Experiência</i>	35
3.2.4. <i>Formação da pessoa</i>	40
3.2.5. <i>Comunidade e experiência comunitária</i>	44
3.3. A proposta dos Grupos Comunitários de Saúde Mental	47
4. Metodologia	52
5. Resultados	56
5.1. Unidades de sentido: o emergir de um percurso educativo	56
5.1.1. <i>Escola de aprender a viver: ser ensinado</i>	56
5.1.2. <i>Entender a vida acontecendo: uma compreensão</i>	64
5.1.3. <i>Andar com a lupa: uma atitude</i>	68
5.1.4. <i>Uma ressonância humana: ser gerado e gerar</i>	74
6. Discussão	86
6.1. Uma crise do humano	86
6.2. Formação humana	95
6.3. Um saber da experiência	104
6.3.1. <i>Reconhecer uma natureza</i>	104
6.3.2. <i>O problema, portanto, é essa atenção</i>	107
6.3.3. <i>Educar o humano como cultivo, cultura</i>	110
6.4. Desdobramentos possíveis ao contexto educativo	114
7. Considerações finais	119
8. Referências	122
9. Anexos	133

1. APRESENTAÇÃO

Eu tinha 18 anos quando recém-ingressada na USP, nos primeiros dias de aula, deparei-me com um senhor barbudo, baixa estatura, uma figura que fisicamente hoje eu assemelharia a Paulo Freire, talvez também pela atraente originalidade de presença que consigo imaginar; era certo demais do próprio caminho, correu boatos de que havia sido exilado e tinham anulado toda a sua formação, algo assim; entrou fumando e continuou fumando ali dentro, irreverente e fora da lei, quem sabe hoje uma cena inadmissível e passível de alguma pena oriunda desse universo acadêmico cuja resistência em pertencer sempre me ronda... não sei, mas era extremamente desconcertante para um ambiente de meia ordem ou disfarçadamente moralista. A verdade é que eu não tinha muita capacidade de avaliar e estava totalmente entregue de coração, com olhos e ouvidos cativados, curiosos, despertos. Lembro pouco além disso, mas essa primeira cena e a sua paixão em falar de Hannah Arendt, indicando-nos ler *A Condição Humana* ou *Sobre a Revolução*, bastou para marcar toda a minha vida. Comprei o primeiro e devorei, entendi pouquíssimo, mas já era demasiado para aquele momento de caloura descobrindo uma Universidade pública – está ainda aqui, com meu nome completo e o ano na contracapa: 2008. Ainda que de forma pouco clara e meio inocente, comove-me pensar que eu havia datado essa admiração por aquela mulher inigualável que aquele professor, também em certo sentido inigualável, fez nascer em mim.

Começo rememorando esse fato para ligá-lo à Dissertação e a todo o trabalho que se seguirá nas próximas páginas. Durante esses anos, entrando em contato com outros conteúdos do pensamento arendtiano, fiquei tomada especificamente pelo famoso julgamento de Eichmann e pela também tão falada “banalidade do mal”. Até então não havia tido condições de verdadeiramente me dedicar a compreender até o fundo todos os desdobramentos teóricos de Arendt, porém permanecia como um pano de fundo, uma sutil e insistente sugestão de chave de leitura frente ao adoecimento de grande parte da nossa sociedade contemporânea, principalmente no que se refere aos adolescentes e jovens, visto que eles sempre me causaram uma estima inexplicável.

O primeiro vislumbre de fazer o Mestrado teve origem no esforço sincero e despretensioso de compreender e contribuir com o que ia se repetindo diante dos olhos, sobretudo esse cenário desolador do aumento de suicídios entre jovens, e outros fenômenos como o *cutting*... latejavam dúvidas e intuições sobre o que estava acontecendo em nível humano e existencial, da pessoa humana, das percepções de mundo e sentido da vida. Incomodava-me ver se configurar continuamente uma realidade de problemas enfrentados

pelos adolescentes e jovens assumidos na maioria das vezes como de ordem psiquiátrica “e ponto”. Tais desafios eram (e a meu ver continuam sendo) colocados em discussão quase exclusivamente como passíveis de intervenção de profissionais da área psi e raramente ponderados enquanto um problema com raízes e possíveis “tratamentos” comunitários provenientes de outras áreas do saber, possuindo uma dimensão sociocultural que, se cuidada adequadamente, poderiam/poderão favorecer a construção de potentes recursos de intervenção. Digo obviamente em termos resumidos e simplificados, tentando evitar ao máximo que soe cartesiano ou reducionista para a complexidade do panorama em questão. Espero que os tópicos que se seguirão consigam mostrar um rigor e seriedade de reflexão, descrição, bem como de propostas de trabalho condizentes com o contexto da Educação.

Por fim, destaco um trecho preciso das leituras que fiz durante os sete anos de pesquisa valendo-me da Fenomenologia Clássica como abordagem metodológica. Trata-se, citando Angela Ales Bello (2015, p. 103), da seguinte afirmação de Edith Stein cuja obra será decisiva para o escopo acima mencionado: “Alguns problemas psicológicos se resolveriam pelo âmbito educativo [...] Havendo boa educação, muitos distúrbios psíquicos e reações negativas seriam evitados, pois o equilíbrio da pessoa é ligado à formação”.

2. TRAJETÓRIA

O objetivo desta pesquisa foi investigar a dimensão educacional presente nos fundamentos do método dos *Grupos Comunitários de Saúde Mental* (GCSM), proposta que nasceu em 1997 no Hospital Dia da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (USP) e que tive a oportunidade de conhecer de perto durante os anos da minha formação universitária em Psicologia. O intuito foi extrapolar o contexto de Saúde Mental no qual surgiu e problematizar sua possível utilização no contexto da Educação de jovens: *Poder-se-ia pensá-lo constituindo uma ferramenta capaz de dialogar e contribuir com a Educação em sua tarefa de formação e de cuidado da pessoa humana no seio de uma comunidade/pluralidade?*

Remonto minha trajetória de atuação desde os estágios ainda no Curso de Graduação, trabalhando com adolescentes em acompanhamento socioeducativo de liberdade assistida ou em regime fechado no *Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente FUNDAÇÃO CASA* de São Paulo. Essa prática sempre fez emergir inquietações perante os desafios no que tange à formação humana e ao processo educativo desse público visando reinseri-los na sociedade após cometerem atos infracionais e serem judicialmente penalizados. Logo após formada, também exerci atividades como psicóloga no âmbito da Saúde Pública na cidade de São Paulo, deparando-me frequentemente com crianças, jovens e adultos que estavam em processo de adoecimento psíquico grave, além de dificuldades de convívio social/comunitário. Essas observações permaneceram comigo e constituíram uma gama de provocações que ao longo dos anos conduziram-me à decisão pelo Mestrado dentro do campo da Educação.

Nos últimos anos, o interesse em continuar a acompanhar a juventude foi tão grande que aliei o universo da Educação profissional ao meu percurso já trilhado na Psicologia. Em 2019 comecei a atuar como educadora responsável pela formação de Jovens Aprendizizes entre 14 e 21 anos em sua inserção no mercado de trabalho, segundo a Lei da Aprendizagem 10.097/2000¹ (Brasil, 2000). Essa nova função, junto com a convivência cotidiana e intensa com esse público, continua me presenteando com novas perguntas todos os dias. Sigo envolvida em projetos voltados a jovens em conflito com a Lei e carrego uma enorme gratidão em poder compartilhar

¹ A Lei 10.097/2000 afirma que empresas de médio e grande porte devem contratar jovens com idade entre 14 e 24 anos como aprendiz. O contrato de trabalho pode durar até dois anos e, durante esse período, o jovem é capacitado na instituição formadora e na empresa, combinando formação teórica e prática. Após o primeiro mês de Introdução ao Trabalho o jovem que faz o Programa no CEDUC Virgílio Resi especificamente, passa 4 dias na empresa na prática e 1 dia na instituição formadora para a teoria. Vide mais informações em <https://aprendizlegal.frm.org.br/a-lei>. Acesso em: 15 dez. 2021.

um pedaço do caminho e da vida com cada um deles. Tratam-se de encontros e experiências que também tornam viva toda a minha motivação para com os estudos.

O dado que cada vez mais cresce aos meus olhos enquanto educadora é a possibilidade de os jovens viverem rodeados de amigos virtuais e continuarem na maioria das vezes sozinhos, sem encontrar companhia para enfrentar os problemas reais, os conflitos, os medos, as adversidades próprias da vida humana. Sigo escutando relatos frequentes sobre a necessidade de terapia psicológica e de intervenções psiquiátricas, falas que denotam uma certeza de serem essas as únicas alternativas de ajuda frente aos quadros de ansiedade, depressão, *cutting*, ideação e tentativas de suicídio. Embora sejam fundamentais tais cuidados diante dos fenômenos de adoecimento mental, não consigo deixar de me perguntar, ainda hoje, “serão essas as únicas ferramentas eficazes que temos disponíveis?”.

Considerar esses sintomas e o mal-estar de estudantes e professores levou-me a um novo questionamento: *Quem realmente tem acesso a propostas que abram novos horizontes para o cuidado de si?* Cito como exemplo o estudo de Rossi *et al.* (2019, p. 7) quando afirmam que “a relação de causalidade em torno da depressão dos adolescentes dialoga com o suporte familiar precário, expressões contemporâneas da cultura e mudanças psíquicas próprias desta fase da vida”. Pautando-se na ótica dos próprios jovens entrevistados na pesquisa, os autores confirmaram aquela “valorização das estratégias individuais em detrimento das outras formas de ofertas terapêuticas de natureza mais coletiva” (ROSSI, 2019, p. 7) que eu continuamente percebia enquanto trabalhei na Saúde Pública.

Essa percepção de um cuidado individual como mais efetivo que o comunitário, ou de uma dimensão privada como mais segura e potente que a pública, abriu-me novos espaços de diálogo com a literatura. Como exemplo, cito o filósofo coreano Byung-Chul Han (2017a, p. 10) que aborda o século XXI caracterizado “pelo desaparecimento da alteridade e da estranheza”. Han reforça o quanto “o mundo digital é pobre em alteridade e em sua resistência. Nos círculos virtuais o *eu* pode mover-se praticamente desprovido do ‘princípio de realidade’, que seria um princípio do outro e da resistência (HAN, 2017a, p. 91), ou seja, falta uma negatividade própria da experiência que é o “irromper do outro” (HAN, 2018, p. 45). Promove-se sempre o igual, fechando-se constantemente à diferença, ao desconhecido. Ainda em suas palavras: “o smartphone funciona como um espelho digital para a nova versão pós-infantil do estágio do espelho. Ele abre um espaço narcísico, uma esfera do imaginário na qual eu me tranco. Por meio do smartphone o outro não fala” (HAN, 2018, p. 45).

Oliveira e Hanke (2017, p. 308), antes mesmo de qualquer consideração sobre o impacto da Pandemia da Covid-19, confirmavam o quanto “tornam-se cada vez mais comuns

adolescentes que mantêm uma relação autista diante de seus aparelhos eletrônicos”. Han (2017a, p. 53) ampliará sua fala para descrever um “mundo pobre de interrupções, pobre de entremeios e tempos intermédios”, de um “aforismo” que também parece ser descrito pelo professor espanhol Sergio Larossa Bondía (2002, p. 24):

Somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece.

Tais referências tomavam corpo nas experiências cotidianas e começavam a me descortinar problemáticas para as quais existiam várias publicações recentes. Seguindo esses achados, sob uma perspectiva macro histórica, encontrei definições de uma época em que se reconhecem sinais claros do que para Han (2018, p. 10) se trata de uma “Revolução Digital”, para qual poder-se-ia afirmar o quanto:

Somos desprogramados por meio dessa nova mídia, sem que possamos compreender inteiramente essa mudança radical de paradigma. Arrastamo-nos atrás da mídia digital, que, aquém da decisão consciente, transforma decisivamente nosso comportamento, nossa percepção, nossa sensação, nosso pensamento, nossa vida em conjunto. Embriagamo-nos hoje em dia da mídia digital, sem que possamos avaliar inteiramente as consequências dessa embriaguez.

Suas palavras acentuam questões subjacentes ao campo educativo e comunitário: *“aquém da decisão consciente, transforma decisivamente nosso comportamento, nossa percepção, nossa sensação, nosso pensamento, nossa vida em conjunto”*. Inquietava-me perceber essa ausência de uma vida em conjunto que a tecnologia já traz fortes indícios de não poder garantir, além de perceber esse paradigma que gera consequências passíveis de constatações “a olho nu” no ambiente em que atuo. Tendo lido palavras como: *“Esse messianismo da conexão não se confirmou. A comunicação digital, muito antes, faz com que a comunidade, o Nós eroda. Ela destrói o espaço público e aguça a individualização do ser humano”* (HAN, 2018, p. 86), começava a se esboçar um panorama que de forma aparentemente inevitável, conduzia à dramática afirmação de que *“não a multidão, mas sim a solidão caracteriza a constituição social atual. Ela é abarcada por uma desintegração generalizada do comum e do comunitário”* (HAN, 2018, p. 33). Foi como ver se revelando o cerne de todo incômodo gerado pela realidade na qual eu estava imersa, tornando-se pouco a

pouco mais familiar no cotidiano do meu trabalho e nas tentativas de “interceptá-lo” à medida que se mostrava nas experiências em sala de aula e diretamente na relação com os jovens.

Fez-se premente, assim, o desejo de compreender uma alternativa de cuidado que extrapolasse o âmbito da clínica psicológica individual ou medicamentosa: *Existem práticas que fortaleçam laços comunitários e que possam contribuir para “combater” essa erosão do Nós que alude Han? A Educação pode oferecer recursos e ferramentas que contribuam com o trabalho geralmente atribuído ao universo “psi”?* Em outras palavras: *A Educação apenas sofre com os sintomas do mal-estar contemporâneo ou pode ser também um âmbito propositivo para o cuidado de si, dos outros e da própria comunidade?* Essas perguntas nos levaram aos Grupos Comunitários de Saúde Mental (GCSM) e descortinaram horizontes imprevistos para a pesquisa, conforme brevemente aludido na Apresentação.

Nesse sentido, se o objetivo geral que nos guiou foi investigar a dimensão educacional proposta nos Grupos Comunitários, dentre os objetivos específicos buscamos: Descrever sinteticamente o escopo e a metodologia dos GCSM, uma vez que esse foi o alvo principal de outros estudos e publicações; Identificar e descrever os elementos de natureza educativa que permitem tomá-lo como recurso consoante à área educacional; Compreender o processo educativo vivenciado pelos participantes; dialogar e articular com autores da Educação que elucidem as contribuições dos GCSM enquanto intervenção efetiva ao campo da Educação.

3. POR QUE FALAR DE EDUCAÇÃO? ANTES, DE QUAL EDUCAÇÃO DECIDIMOS FALAR?

3.1 Desafios atuais no contexto da Educação

É possível facilmente nos dias de hoje identificar consequências do esvaziamento de uma concepção comunitária da vida e a urgência de atividades, espaços, propostas que promovam a palavra e a possibilidade de um cuidado comunitário. Se adentrarmos o campo da Educação no Brasil, por exemplo, notam-se direções convergentes apontadas de diferentes formas na Base Nacional Comum Curricular:

Quando a BNCC insere o autoconhecimento e o autocuidado como competências a serem trabalhadas com os jovens, há um claro sinal sobre o quanto a consciência de si impacta na formação, no aprendizado e na condição cidadã. A escola, portanto, é chamada ao seu papel de oportunizar ao estudante se conhecer como sujeito, com emoções, sentimentos, diverso nos modos de ser (SEVERIANO *et al.*, 2020, p. 10).

A insistência de se trabalhar projetos de vida na escola, outro exemplo, também se ancora no mal-estar referido, vê-se quando Severiano *et al.* (2020) cita William Damon, psicólogo e professor da Universidade de Stanford, que em um de seus principais livros “O que o jovem quer da vida?” sinaliza os problemas da juventude: uma sensação de apatia, a falta de sentido e a ansiedade. No mesmo Manual os autores afirmam que a BNCC oferece novos horizontes de trabalho aos professores e gestores, ainda que faça emergir concomitantemente inúmeras e diversificadas barreiras presentes “nas instituições de ensino brasileiras, entre elas a evasão escolar e a relação superficial, pouco participativa com os territórios em que os jovens e suas famílias vivem” (SEVERIANO *et al.*, 2020, p. IX).

Os movimentos de alguns pesquisadores atuais em prol de uma redução desses índices e resultados negativos no campo educacional implicam um aprofundamento das atualmente chamadas macro/micro competências, dentre elas:

Articulam-se subdimensões que dizem quanto o estudante sabe lidar com as suas emoções, quanto ele conhece seus talentos, quanto compreende seus limites e suas fragilidades, quanto é capaz de operar em desafios, em conviver, em cuidar da sua mente e do seu corpo, em manter uma relação saudável e construtiva diante da vida (SEVERIANO *et al.*, 2020, p. XXVIII).

Salienta-se como tais competências são expressas em habilidades socioemocionais que estão previstas, por sua vez, nos itinerários formativos para o novo Ensino Médio.

Recentemente estão sendo publicados, em âmbitos privados e plataformas digitais públicas, materiais teórico-didáticos e instrumentos voltados às competências socioemocionais como apoio à implementação e avaliação das mudanças indicadas. Em convergência a esse desafio, já no início da BNCC, tem-se o reconhecimento de como

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado (BRASIL, 2018, p. 14).

Aborda-se claramente uma proposta de “superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 15). Mais adiante enfatizar-se-á a necessidade de “formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis” sendo tarefa das escolas de Ensino Médio “proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas” (BRASIL, 2018, p. 463).

Poder-se-ia associar tais demandas às reflexões de Han sobre a sociedade atual. Sabe-se que, segundo a Organização Mundial da Saúde (2020), dentre as maiores causas de morte de jovens entre 15 e 29 anos, o suicídio só perde para os acidentes automobilísticos. Um exemplo dos últimos anos foi a música AmarElo (2019) do cantor Emicida sobre o tema da depressão e do suicídio que estreou e estourou nas redes sociais. Em dado momento a letra parece demonstrar a realidade de grande parte da juventude hoje: “Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr no pulso/ Sem o torro, nossa vida não vale a de um cachorro, triste/ Hoje cedo não era um hit, era um pedido de socorro/ Mano, rancor é igual tumor envenena raiz/ Onde a plateia só deseja ser feliz”. O impacto sobre os jovens foi imediato, com comentários de agradecimento revelando uma espécie de poder motivacional e terapêutico aos ouvintes.

O estudo de Pereira e Botti (2017) aponta o mesmo tema, dessa vez atrelado ao contexto da internet. Os autores buscam compreender o poder de uma comunicação digital que chamaram “preventiva” ou “prosuicida”. A revisão feita aponta a influência da divulgação de métodos detalhados para o autoextermínio nas redes sociais, bem como o potencial de canais voluntários de apoio contra o suicídio. O caso da música de composição do Emicida (2019) e sua “viralização” trazem indícios de como também elementos culturais, educacionais e comunitários contemporâneos podem assumir um papel construtivo neste cenário.

Na literatura recente existem inúmeros outros estudos sobre o tema da Saúde Mental nas escolas, dedicados à compreensão de fenômenos preocupantes e de grande incidência nos dias de hoje como violência escolar, vitimização, *bullying*, depressão, ansiedade, comportamentos autolesivos e clima escolar, além de investigações interessadas em identificar intervenções eficazes nesse âmbito (ROJAS-ANDRADE *et al.*, 2017; ROJAS-ANDRADE; LEIVA, 2018; ROJAS-ANDRADE; LEIVA, 2019)². Não está entre os objetivos adentrar precisamente tais pesquisas voltadas à saúde mental escolar, porém cabe evidenciar o crescente interesse acadêmico relacionado ao adoecimento dos adolescentes e jovens estudantes.

Relatórios de órgãos internacionais recém-publicados apontam os efeitos nocivos da Pandemia para o agravamento dos quadros de depressão e ansiedade (OPAS, 2022). Nota-se um apelo recorrente da Organização Mundial da Saúde no que se refere ao Plano de Ação Integral sobre a Saúde Mental 2013-2020³ que avançou de forma pouco significativa segundo análises das metas e resultados adquiridos. Segundo o Relatório *World health statistics 2022: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals*, o índice de suicídio nas Américas aumentou 28% dos quais 26% são homens e 38% mulheres.

Os pesquisadores chilenos Rojas-Andrade e Leiva (2018, p. 2, tradução nossa) afirmam como “as intervenções em saúde mental escolar (SME) têm sido promovidas por órgãos internacionais como a Organização Mundial da Saúde (OMS) em resposta à magnitude global dos problemas de saúde mental na população infanto-juvenil”. No mesmo estudo, esclarecem:

El estudio científico de las intervenciones efectivas de salud mental en el contexto escolar, recién comienza a tomar fuerza en las últimas décadas, con la aparición de espacios académicos, políticos y profesionales que promueven la articulación entre los servicios educativos y los servicios de salud mental (ATKINS; HOAGWOOD; KUTASH; SEIDMAN; 2010; HOOVER *et al.*, 2007 *apud* ROJAS-ANDRADE; LEIVA, 2018, p. 2).

Em dado momento, é assinalado como o conceito de “Convivência escolar” emerge com grande frequência nos relatos dos profissionais entrevistados na pesquisa, evidenciando como “*un indicador colectivo de salud mental en la comunidad escolar*”. Discorrendo sobre os achados, salientam fatores que se relacionam à experiência comunitária:

Las dificultades más presentes fueron el déficit de habilidades sociales y la presencia de malos tratos entre pares (ej., violencia escolar, la resolución no

² Demais pesquisas estão acessíveis online, a saber: SCHULTZ, 2015; SHERNOFF, 2015; ERCHUL, 2015; PAS, 2015; WILLIAMS, 2015; SWANNELL *et al.*, 2016; OVERSTREET *et al.*, 2021; CROOKS, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/journal/12310>. Acesso em: 25 set 2021.

³ Para maiores informações, vide <https://www.who.int/publications/i/item/9789240031029?ua=1>.

asertiva de conflictos y bullying). Otras dificultades de convivencia escolar identificadas fueron la falta de claridad de normas y límites, la presencia de climas emocionales negativos, la falta de comunicación y la falta de inclusión de la diversidad escolar (ej., estudiantes extranjeros) (ROJAS-ANDRADE; LEIVA, 2018, p. 5).

Vários outros aspectos são levados em conta a partir dos resultados. Interessou-nos precisamente a observação feita pelos autores sobre a diferença de seu país em relação ao cenário internacional no que se refere à “convivência escolar”, uma vez que “no es un topico específico en SME” (2018, p. 18). Seguem descrevendo tal distinção:

Habitualmente se trata como desadaptación conductual abordándola desde programas de apoyo a comportamientos positivos o fortalecimiento de habilidades socioemocionales. Sin embargo, en Chile, los profesionales entienden la convivencia escolar como un indicador colectivo de salud mental, por lo que el fortalecimiento de las capacidades organizacionales y curriculares de la escuela para gestionar sus relaciones, parece ser un aspecto clave de la intervención escolar, como lo han señalado otros autores nacionales (LÓPEZ *et al.*, 2013; QUEZADA; MONCADA; ARAYA; MOLINA; SARABIA, 2014 *apud* ROJAS-ANDRADE; LEIVA, 2018, p. 8).

Os autores explicitam, por fim, alguns limites do trabalho realizado e a evidente necessidade de formação e capacitação das equipes psicossociais nas escolas.

Um exemplo interessante que também traz à tona elementos implicados na dimensão comunitária que buscamos aprofundar nesta pesquisa, é a revisão minuciosa das mexicanas Evans e Padilla (2019) ao diferenciarem exatamente enfoques do constructo de “convivência escolar”, sendo “clima escolar” apenas uma das formas de compreendê-lo. As autoras elucidam a falta de clareza e consenso devido à amplitude de significados que seu uso pode adquirir dependendo do interesse dos pesquisadores. Discutem no estudo a “convivência escolar” relacionada ao clima escolar enquanto problemas de convivência e violência. Nessa perspectiva, enfatizam a educação socioemocional como a necessidade de melhorar as relações interpessoais no contexto escolar, englobando as habilidades socioemocionais previstas na BNCC: Educação para cidadania e democracia; Educação para a paz; Educação para Direitos Humanos; ou Convivência como desenvolvimento moral e formação em valores. Partindo de outros estudos pontuam a seguinte definição do termo:

Convivir significa encontrarse y conversar, compartir vivencias y construir espacios armoniosos, participar y cooperar partiendo de la diversidad y el pluralismo, desde ahí la educación en derechos humanos hace significativos aportes al proceso educativo y a la convivencia en los centros escolares (RODINO, 2012, p. 5 *apud* EVANS; PADILLA, 2019).

Ainda Evans e Padilla (2019, p. 6) reconhecem um sentido ao termo que nos parece muito interessante para o diálogo: “*Convivencia hace alusión a cómo una comunidad define su ‘estar juntos’, de ‘vivir com’, suponiendo una definición de las relaciones institucionales más horizontales y dialogantes y menos verticales e impositivas*”. Pensar essa definição de “estar juntos” e “viver com” foi um dos principais interesses do presente estudo e será retomado ao longo das próximas páginas.

Tratamos aqui de, resumidamente, pincelar uma literatura que reconhece a urgência de respostas à violência (incluindo a autodirigida) e ao adoecimento da população jovem impactada pela tecnologia, pela cultura do consumo e por sua consequente “atomização” dos indivíduos, diria Bondía Larossa e Han. Explicita-se indicativos da necessidade de promover o encontro humano, o compartilhamento de vivências que contribuam para o fortalecimento da pessoa e da comunidade em que se encontra imersa, bem como a proposição de “espaços e tempos educativos” (BONDÍA, 2013, p. 40) que ofertem respostas efetivas aos desafios da sociedade atual.

3.2 Aportes teórico-conceituais

3.2.1 Educação

Ficar diante de perguntas que dialogam com diferentes campos do saber – Psicologia, Educação, Saúde Mental – exigiu-nos um aprofundamento e uma definição mais clara do que pretendíamos afirmar com o uso de conceitos como *Formação, Educação, Experiência, Comunitário, Comunidade*. Fez-se necessário buscar esclarecê-los para que o objeto da pesquisa fosse justificado com mais clareza em sua potencial contribuição ao âmbito acadêmico atual. No que tange ao campo educacional, primeiramente, foram utilizadas as compreensões de Larossa Bondía (2002, 2016, 2019) partindo de Hannah Arendt, bem como os desenvolvimentos de Bernareggi (2008) e Luigi Giussani (2000, 2009) acerca do que denominarão “proposta educativa”.

Larossa Bondía (2019) compreende a Educação ligada à transmissão, à *comunização* e à renovação do mundo, esclarecendo que “a palavra *comunização* não vem de comunicação, mas sim de comunismo, tem a ver com colocar em comum, com desprivatizar alguma coisa, com fazer pública alguma coisa, tem a ver com fazer algo comum” (BONDÍA, 2019, 28m18s, tradução nossa). Essa conceituação chegou-nos como ponto importante na discussão trazida pela literatura já referida acerca da demanda crescente pelo espaço privado da terapia

psicológica. Também nos levantou uma perspectiva para considerar o aumento da virtualidade, do uso quase frenético das redes sociais entre adolescentes (LUCENA *et al.*, 2015; SCHAAN *et al.*, 2019) e concomitante solidão que também começamos a tematizar através dos escritos de Han (2017a, p. 71): “o cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando. [...] Eles são violência porque destroem qualquer comunidade, qualquer elemento comum, qualquer proximidade”. Sobre esse mesmo quesito o filósofo é novamente argucioso (HAN, 2019, p. 71, grifo do autor):

Nos espaços *imaginários* da virtualidade o ego narcísico encontra sobretudo a si mesmo. A virtualização e a digitalização estão fazendo desaparecer cada vez mais o *real*, que se faz sentir, acima de tudo, por seu *caráter de resistência*. O real é um *alto!* em seu duplo sentido; não provoca somente interrupção e resistência, mas também parada e recuo.

Citando Sennet (2008, p. 563 *apud* HAN, 2017a, p. 84), aprofunda:

[...] A dissolução das fronteiras que separam o si-mesmo e o outro significa que o si-mesmo jamais poderia encontrar nada de ‘novo’, de ‘diferente’. Ele será engolido e remodelado até que o si-mesmo volte a se reconhecer ali – mas com isso o diferente ou o outro acabam tornando-se insignificante. [...] O narcisista não está afeito a experiências, ele quer vivenciar – em tudo com que se encontra ele quer vivenciar a si mesmo. [...] Bebe-se no si mesmo [...].

Por sua vez, Bondía (2020, p. 46) aborda o mesmo fenômeno, consequência de um tempo histórico marcado pelo individualismo e pelo consumismo. Manifesta a “necessidade de reivindicar a experiência e de lhe dar certa legitimidade no campo pedagógico”, uma vez que para ambos os autores é “na experiência, [que] encontramos o outro” (HAN, 2017a, p. 84):

No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que esta fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar. Si le llamo «principio de alteridade» es porque eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo. No otro yo, otro como yo, sino otra cosa que yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro (BONDÍA, 2013, p. 12).

Para falar de Educação, portanto, torna-se imprescindível a experiência do encontro com o outro, da alteridade. Larossa Bondía cita “A crise na Educação” de Arendt, enfatizando a conhecida afirmação da pensadora: “a Educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir uma responsabilidade por ele [...] se amamos os nossos filhos para não os abandonar aos próprios recursos” (BONDÍA, 2019, 21m05s, tradução nossa). Em outras palavras, provoca-nos a responder se queremos assumir essa “tarefa de renovar o mundo

comum, com tempo” (BONDÍA, 2019, 25m34s, tradução nossa). Sempre baseando-se em Arendt, principia uma reflexão em torno da palavra “comum”: “O que quer dizer comum? Que não é só meu, seu ou do outro, mas está entre nós. É uma certa ideia de comunidade” (BONDÍA, 2019, 27m48s, tradução nossa). Impõe-se, portanto, uma alternativa educativa que emerge como uma espécie de “nadar contra a maré” do cenário descrito no começo deste estudo. Adianta-se um questionamento capital: É possível que uma concepção de Educação pautada nesses fundamentos possa “vingar” nos ambientes de Educação formal e não formal nos dias de hoje?

O elemento chave que se configura em Bondía Larossa traz o aspecto comunitário alimentado pelo “entre nós” supracitado. Trata-se de uma exigência da dimensão “comum”, comunitária para educar. Em uma imagem poética, o professor utilizará a criança que se assombra com uma lagartixa e corre para mostrá-la ao pai: “as coisas ganham presença, ganham existência, ganham densidade quando são objeto de uma atenção compartilhada”, isto é, as crianças têm pressa porque “intuem que se a lagartixa for somente delas” (BONDÍA, 2019, 44m10s, tradução nossa) nunca chegará a existir como um todo. Ainda em suas palavras: “o gesto pedagógico por excelência é o gesto de ensinar. No sentido literal da palavra: assinalar algo com o dedo. Isto vale a pena! Isto merece atenção! Isto merece durar no tempo, merece paciência, merece ‘a pena’!” (BONDÍA, 2019, 45m37s, tradução nossa). Por meio da palavra “maravilha” concluirá: “essa criança que chama o pai para ver a maravilha é a garantia contra o solipsismo” (BONDÍA, 2019, 50m15s, tradução nossa), ou seja, educar é um movimento em sua natureza a favor do “Nós” que Han (2018) mencionava, pode ser uma resposta ao individualismo e narcisismo que ameaçam o desenvolvimento das comunidades. Novamente com Arendt, Larossa Bondía é veemente em considerar: “O mundo existe porque o colocamos em comum”, trazendo à tona a necessidade de “colocar algo em público” (BONDÍA, 2019, 51m11s, tradução nossa), algo que possa ser alvo de atenção e, portanto, compartilhado.

Valendo-se das palavras de Simone Weil, Larossa Bondía (2016, 12m25s, tradução nossa) irá explicitar o que lhe parece ser a principal tarefa desse campo específico: “O único objetivo da Educação deveria ser a atenção”. Para tanto, ela deve ater-se a outro desafio que será definido em suas palavras como “lentificação do tempo”. Han (2017a, p. 33) apontará a mesma necessidade, porém abrangendo a cultura que, para ele, “pressupõe um ambiente onde seja possível uma atenção profunda”. Ao invés da palavra maravilha, Han (2017a, p. 36) descreverá o “espanto” como fruto de um “demorar-se contemplativo”, o que segundo Arendt (2008, p. 316) é aquele “estado de embevecimento e espanto com o qual o homem reage ao milagre do Ser como um todo”.

A filósofa espanhola María Zambrano (2007, p. 51 *apud* MORTARI, 2015, p. 178) dedica-se ao tema da atenção e também fundamenta as reflexões do professor: “A atenção não é outra coisa que a ‘receptividade’ levada ao extremo”, explica Mortari: “no sentido que é um dispor a mente a receber o máximo de realidade possível”, acrescentando: “atua-se como concentração deliberada e intensiva sobre o fenômeno intencionado, perseguindo um modo límpido de ver os sinais da realidade” (MORTARI, 2015, p. 178). Volta-se, mais uma vez, à alteridade definida conceitualmente nos escritos de Bondía Larossa. O espanto ou a maravilha faz surgir o reconhecimento do que é próprio da condição humana e que permite um começo de rompimento das bolhas da solidão. Para esses autores, a Educação está atrelada à essa condição comunitária – *política* no sentido arendtiano – que se manifesta, como máximo exemplo, na pluralidade.

Educar nesses termos, exige ainda um lutar contra a frequente recusa de “qualquer sentimento negativo” (HAN, 2017b, p. 18), fazendo-nos incapazes de lidar “com o sofrimento e a dor, esquecemos como dar-lhes forma” (HAN, 2017b, p. 18). Como se vê, é insuportável sofrer sozinho em um mundo como esse, onde não se vive uma esfera comunitária cujo sustento, dirá também Zambrano, é indispensável à vida. A filósofa é clara ao afirmar como “diante dos enigmas que o destino nos coloca, o coração tem que permanecer dono de si e para isso necessita ser sustentado” (ZAMBRANO, 1964 *apud* CASADO; GEY-SÁNCHEZ, 2007, local 584, tradução nossa). Sem uma atenção compartilhada não é possível fazer “experiência” – como defende Bondía Larossa – de lagartixas e também de “monstros” que são inerentes ao caminho humano. O desumano é justamente quando “o amor é domesticado e positivado para a fórmula de consumo e conformidade, no qual todo e qualquer ferimento deve ser evitado” dirá Han (2017b, p. 20). Nessa direção se pode afirmar, agora nas palavras do professor espanhol, como:

Es incapaz de experiencia el que se pone, o se opone, o se impone, o se propone, pero no se ex-pone. Es incapaz de experiencia aquél a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le llega, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le hiera (BONDÍA, 2013, p. 36).

Tem-se, assim, o conceito de uma Educação ao humano que requer, por sua vez, uma Educação ao espaço público, ao comum, ao comunitário, à exposição própria dos encontros e desencontros à medida que nos abrimos a uma alteridade.

Continuando a seguir os passos de Larossa Bondía (2002, p. 20, grifo do autor), parte-se da proposta de que “exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir

do par *experiência/sentido*”. Para ajudar a esclarecer o que está designando com a palavra experiência, Bondía (2002, p. 21) distingue-a da informação pois essa “não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”. No afã por informação, “o que consegue é que nada lhe aconteça”. Ou seja, “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”. Exemplifica:

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (BONDÍA, 2002, p. 22).

De forma muito semelhante a Han (2017a, 2017b, 2018), Bondía (2002, p. 22) descreve “um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião” como “um sujeito incapaz de experiência”. Na sociedade do consumo “cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio” (BONDÍA, 2002, p. 23). A seu ver, não se pode *habitar* o mundo – novamente no sentido arendtiano – porque não há sequer espaços, incluindo o contexto educacional, para aquele “parar e se maravilhar” indispensável à experiência.

Fez-se premente nesse diálogo com a literatura arriscar uma urgência que os autores citados trazem à tona de “educar para a experiência”, o que se interpõe ao desafio de “educar para o comunitário”. Em outras palavras, significa ser educado para aquele deixar *vestígio*, ser tocado, ser alvo de um acontecimento. Isso não representa uma inovação dentro da história, porque “durante séculos, o saber humano havia sido entendido como um *páthei máthos*, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 27). É, por assim dizer, um resgate do “saber da experiência” que se “adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao que nos acontece”. O filósofo é enfático ao apontar as consequências de uma sociedade que abandona esse saber em prol de conhecimentos objetivos e técnicos: “a vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens” (BONDÍA, 2002, p. 28) e o seu habitar o mundo.

3.2.2 Proposta educativa

Nesse tópico, recorreremos à Bernareggi (2008, p. 71) quando, inspirado em Luigi Giussani⁴, pergunta-se: “O que é Educação?”, distinguindo que “embora possamos utilizar a palavra educação, por exemplo, para o adestramento do cachorro ou de um outro animal, isso não se trata propriamente de educação, e, sim, de produzir reflexos condicionados, isto é, da repetição, do automatismo”. A essa diferenciação, acrescenta: “Estamos tratando da educação do que existe em nós de mais tipicamente humano, isto é, a consciência, a razão, o espírito” (idem, p. 71). Nas palavras de Giussani afirmamos nos interessar por “uma educação que seja verdadeira, ou seja, correspondente ao humano. *Educação*, portanto, do *humano*, do original que está em nós, que em cada um se desdobra de forma diferente, ainda que, substancial e fundamentalmente, o coração seja sempre o mesmo” (2000, p. 11). “Substancial e fundamentalmente”, ou seja, exigirá uma antropologia que determine precisamente a compreensão de ser humano que embasará as reflexões e o delineamento de intervenções possíveis ao contexto educacional.

É nesse nível humano, exatamente, que se torna possível falar de educar ao comunitário, *à maravilha e ao sentido* (Larossa Bondía), *ao espanto com o ser* (Arendt). É nesse nível que o “comum”, a “comunização” abarca a alteridade tão escassa nos dias de hoje, como apontamos segundo as reflexões de Han e do próprio Bondía. Nas palavras de Bernareggi (2008, p. 72) existe uma objetividade que demarca aquilo que desejamos designar:

Como funciona a educação? Trata-se de provocar o uso da liberdade, de estimular esse interior espiritual que nós temos; e a forma para isso acontecer é a jogada entre proposta e resposta. Para que a liberdade possa evoluir, para que a consciência possa tomar decisões, para que possamos, então, crescer na nossa personalidade humana, os fatores que geram isso são, de um lado, a proposta, de outro, a resposta.

Parece-nos importante frisar que “espiritual” aqui não possui qualquer acepção religiosa ou transcendente como poder-se-ia indicar (ALES BELLO, 2015). Trata-se de uma “faculdade do espírito” – diria também Hannah Arendt, cuja última obra inacabada levava como título exatamente “A vida do espírito” (2009), discorrendo sobre o pensar, querer e julgar. Faculdades essas que nos são próprias enquanto seres humanos. É a mesma descrição que utilizamos

⁴ Educador, filósofo e teólogo italiano Luigi Giussani (1922-2005). O autor tem sido objeto de atenção em diversas partes do mundo por sua contribuição original ao campo da educação e da filosofia (BORGHESI, 2015; BUZZI, 2003; CHIOSSO, 2009; SCOLA, 2006). Várias áreas do saber têm debatido, em seus campos específicos, problemas da cultura e da sociedade contemporâneas, a partir de suas contribuições (MAHFOUD, 2016).

partindo da Fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938) e Edith Stein (1891-1942) para uma clara diferenciação entre dimensão psíquica e dimensão espiritual, sendo que a primeira se refere aos instintos, impulsos, estados de ânimo, aos sentimentos vitais que a pessoa vivencia; a segunda, refere-se à capacidade de juízo, avaliação e decisão que o ser humano possui, distinguindo-o dos demais seres vivos. Essa concepção é válida também para Bernareggi e Giussani.

Nota-se como semelhante à concepção de Arendt (2019b) acerca de serem os adultos responsáveis por apresentar o mundo aos recém-chegados nele, os dois filósofos afirmam a função educativa de propor “algo” às novas gerações, obtendo como resposta o mover da liberdade do jovem em aderir ou negá-la. Bernareggi (2008, p. 78) esclarece: “Só é proposta aquilo que toca a sua humanidade, que faz você vibrar, que faz você se sentir despertado para algo que o faz crescer”, reforçando que não se pode generalizar que tudo seja proposta: “Proposta real é a que me solicita, que me toca, que gera em mim uma esperança de crescimento, uma esperança positiva” (BERNAREGGI, 2008, p. 78). É aceitando ou recusando uma proposta que percebo poder me lançar ou não na realidade que tenho diante dos olhos, escolhendo, e Giussani acrescenta: “A pessoa se dá conta de ser porque age. Quanto mais nos empenhamos, com as nossas energias vitais, tanto mais percebemos o que somos” (2000, p. 61). É nesse sentido que se pode afirmar em Bernareggi o fator inerente da alteridade que caracteriza a proposta educativa segundo a compreende e define.

Giussani (2000, p. 60) também irá pontuar como “a solicitação à responsabilidade pessoal está bem longe de ser um chamado de atenção abstrato – acadêmico – para um princípio, e está mais longe ainda de se tornar, mais ou menos uma sutil instigação para se livrar de toda e qualquer tradição; a solicitação deve tornar-se método de educação”. O objetivo final para ambos é sempre o de “fazer com que o educando aja cada vez mais por si próprio, e sempre mais por si enfrente o ambiente” (GIUSSANI, 2000, p. 70).

Na apresentação dessa dissertação foi mencionado o caso de Eichmann em que Arendt acusa-o de padecer de um fenômeno que nos será muito caro à discussão dos nossos resultados: a *irreflexão* (ARENDR, 2009). Nas suas palavras e retomando o sentido de “espiritual” que desejamos aprofundar como um dos conceitos centrais da pesquisa, confessa: “Foi essa ausência de pensamento – uma experiência tão comum em nossa vida cotidiana, em que dificilmente temos tempo e muito menos desejo de *parar* e pensar – que despertou meu interesse” (ARENDR, 2009, p. 19, grifo da autora). Adentrando o terreno do que se pode considerar como “mal”, é contundente ao esclarecer que:

Ausência de pensamento não é estupidez; ela pode ser comum em pessoas muito inteligentes, e a causa disso não é um coração perverso; pode ser justamente o oposto: é mais provável que a perversidade seja provocada pela ausência de pensamento. Seja como for, o assunto não pode mais ser deixado aos ‘especialistas’, como se o pensamento, à maneira da alta matemática, fosse monopólio de uma disciplina especializada (ARENDDT, 2009, p. 28).

É também a essa referência que pretendemos nos debruçar quando falamos de proposta educativa e de um “agir por si mesmo”. Isto é, educa-se àquilo que há de mais humano em nós, desenvolve-se ou “atrofia-se” essa capacidade espiritual, florescendo ou reduzindo sua dinâmica à mínima incidência nas nossas ações e cotidiano. Esse movimento na formação de uma pessoa dependerá diretamente do estímulo e educação da liberdade aludidos por Bernareggi e Giussani. Intenta-se afirmar como proposta educativa todos os “convites” à pessoa em que se busca “ativar”, isto é, colocar em jogo os fatores que mais nos definem enquanto seres humanos, potencializando-os.

Também a condição da pluralidade para Arendt na relação com o que ela mesma definirá liberdade no campo político, pode equiparar-se à que Giussani explicita em seus livros acerca do caminho educativo e da experiência de ser livre em termos da realização da humanidade que nos constitui. Para os autores, a pessoa não pode se realizar – portanto, ser livre – prescindindo de uma experiência educativa, um relacionamento educativo, uma “ajuda” e companhia (comunitário/comunidade) que favoreçam, que permitam que tudo de si venha “para fora”, “seja conduzido para”, como a etimologia da palavra indica: do latim *educare*, *educere*, que significa literalmente “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”. Cabe aqui citar um pedaço de uma de suas entrevistas em que evidencia uma situação que continua como juízo agudo dos dias atuais:

Parece-me que a situação dos jovens seja confusa. De um lado, pelo aturdimento da conclamação de valores ideologicamente instrumentalizados, de outro, pelo fato de se sentirem desorientados com a insegurança de seu caminho, de modo que tenho dificuldade para identificar uma exigência predominante. Deveria dizer que a necessidade maior pareça aquela imediatista de ser lei para si mesmo. Essa é a tentação de todo homem, de qualquer idade e qualquer época, mas hoje define uma mentalidade e um clima social que se manifesta de forma mais aguda nos seus níveis juvenis. (GIUSSANI, 2000, p. 206-207).

Nas palavras que usávamos outrora “a necessidade maior pareça aquela imediatista de ser lei para si mesmo”, ou nas palavras que usávamos outrora: o narcisismo e individualismo, ou aquela forma de viver ditada pelo consumismo que denuncia uma instintividade “irrefletida”,

ou mesmo um se mover no mundo refém da falta de tempo para o *parar* e pensar. Na mesma resposta, Giussani (2000, p. 207) aprofunda o grito da juventude:

Os jovens de hoje possuem uma exigência de autenticidade que é sutilmente mais aguda, como possibilidade, que em outras épocas. E essa exigência, além de uma sofrida agudeza de disponibilidade, possui também uma concretude que antes não possuía. A sua imagem poderia ser descrita como exigência de uma comunidade humana autêntica.

Essa comunidade humana autêntica requer uma responsabilidade que Giussani (2000, p. 207) afirmará, como visto, ser possível “somente dentro de um contexto, mais precisamente dentro de uma trama comunitária”, uma vez que assim a “verificação humana da educação pode ser realizada” e que “a responsabilidade consiste em aceitar e levar isso em consideração, sem fingir que a pessoa possa avaliar os valores por meio de um gesto puramente individualista”. Ou seja, até diante do valor de qualquer “proposta” – explícito ou não, mas sempre, dirá Stein, tem-se a comunidade que sustenta essa verificação humana, essa avaliação que cada pessoa é chamada a fazer “em primeira pessoa”, porém nunca deixada sozinha. A “resposta” não pode ser fruto de um abandono da pessoa aos seus próprios recursos, como diria Arendt em *Crise da Educação*. Nos seus dizeres: “É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado” (ARENDDT, 2019b, p. 247).

No sentido acima descrito, pode-se finalizar com a seguinte colocação de Giussani (2000, p. 66) ao enfatizar que “a valorização sistemática da responsabilidade comunitária do jovem é, portanto, diretriz pedagógica indispensável para um lugar educativo, ideologicamente empenhado, instrumento sintético para uma convicção iluminada”. Ainda em suas palavras:

A dependência real de um sentido total das coisas exige, psicologicamente, que a verificação no ambiente não seja realizada de modo solitário (e, portanto, independente e ‘abstrato’) pelo jovem. É necessário que o seu modo de enfrentar todas as realidades seja vivido *comunitariamente*. Poucas coisas são tão repetidas como essa palavra, e poucas coisas são tão mal vividas e, acima de tudo, mal-entendidas como essa palavra. A comunidade é a unidade profunda que nasce na convivência provocada por uma estrutura comum. Na nossa insistência organizativa, acabamos por confundir as associações com a comunidade. Acreditamos que se possa construir a comunidade como convergência partindo de coisas externas, como um acordo para realizar uma determinada coisa. A comunidade, justamente por ser convivência essencial, é dimensão interior, está na origem dos nossos pensamentos e das nossas ações; do contrário, não é comunidade, mas cálculo. A comunidade é um modo de conceber as coisas, é um modo de enfrentar o problema do ser, como o do estudo e da história, do amor. Enfim, a comunidade é um modo com o qual nos aproximamos de todas as coisas. Em todo empreendimento humano realmente educativo, a dimensão comunitária está presente (GIUSSANI, 2000, p. 66, grifo do autor).

3.2.3 *Experiência*

“Concretamente experiência é viver aquilo que me faz crescer” (GIUSSANI, 2000, p. 85).

A expressão de Arendt “ser educado”, não carrega qualquer conotação de poder que uma pessoa possa exercer negativamente sobre outra, ou uma relação em que alguém precise aceitar uma imposição cega que venha da comunidade a qual diz ou sabe pertencer, isto é, “de fora”. Por esse risco de carregar palavras e frases com sentidos difundidos no senso comum ou tomados de outras fontes, buscar-se-á esclarecê-las para facilitar o aprofundamento dos resultados e discussão.

Apoiados na literatura, detemo-nos sobre o conceito de *experiência*. Em parte, foram introduzidos aspectos do que Larossa Bondía chamou de “saber da experiência”, estando diretamente ligado à “proposta e resposta” diante do que nos acontece ao longo da vida. Em seu livro *Experiencia y alteridad en educación* (2013, p. 10, tradução nossa), concentra textos e esforços para dar “certa densidade à experiência e mostrar indiretamente que a questão da experiência tem muitas possibilidades no campo educativo, sempre que sejamos capazes de dar-lhe um uso afiado e preciso”. Acentua a necessidade de “mais que pensar a experiência e partindo da experiência, apontar em direção a alguma das possibilidades de um pensamento da educação a partir da experiência” (BONDÍA, 2013, p. 10). A esse respeito manifesta certo pesar:

Em educação dispomos de inumeráveis saberes mais ou menos com expertises, mais ou menos especializados, mais ou menos úteis. Mas quem sabe nos falte um saber para a experiência. Um saber que esteja atravessado também de paixão, de incertezas, de singularidade. Um saber que dê lugar à sensibilidade, que esteja de alguma maneira incorporado a ela, que tenha corpo. Um saber, além disso, atravessado de alteridade, alterado e alterável. Um saber que capte a vida, que faça estremecer a vida. O que é o saber de experiência? O que é que se aprende na experiência? O que significa que uma pessoa é «experiente» no campo educativo? O que significa que uma pessoa «experiente» está, ao mesmo tempo, aberta à experiência? Como se transmite o saber de experiência? (BONDÍA, 2013, p. 42, tradução nossa).

Com essas provocações cheias de vitalidade, poesia e frescor, finaliza um de seus capítulos. Da mesma forma, com tais perguntas queremos seguir rumo à definição de experiência utilizada na pesquisa.

Parte-se do interessante e minucioso estudo de Mahfoud e Massimi (2007) sobre as definições de “experiência” ao longo da história do ocidente, voltando-se para suas contribuições aos saberes psicológicos. Os autores (ARENDRT, 2019a, p. 287 *apud* MAHFOUD; MASSIMI, 2007, p. 22) também citam Arendt quando afirma que:

A revolução científica e o surgir da mentalidade da Idade Moderna comportam a entrada, na cena da história, do *homo faber*, capaz de fazer e de fabricar – inclusive a si mesmo. Esta nova visão do mundo acarreta – como consequência – uma nova concepção do conhecimento, segundo a qual a verdade e a realidade não são dadas, nem se revelam imediatamente na aparência. Se a concepção tradicional baseava-se no pressuposto de que o real se revela por si mesmo, sendo as faculdades humanas adequadas para reconhecê-lo e recebê-lo, a Modernidade questiona a certeza de que ‘os sentidos como um todo integram o homem a realidade que o rodeia’.

Larossa Bondía (2002, p. 28, tradução nossa), por sua vez, acusa o mesmo empobrecimento:

A ciência moderna, a que se inicia em Bacon e alcança sua formulação mais elaborada em Descartes, desconfia da experiência. [...] Aparece assim a idéia de uma ciência experimental. Mas aí a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência. A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las.

Diante dessa impostação e cenário histórico, Mahfoud e Massimi (2007, p. 28) referenciam Edmund Husserl e a Fenomenologia, uma vez que o filósofo e matemático questionou fortemente uma “redução da experiência humana a pura reação ao mundo exterior”. A Fenomenologia como abordagem filosófica, sinteticamente, consiste no exercício rigoroso de reflexão sobre qualquer fenômeno ao qual se deseja compreender. Trata-se de um método qualitativo e reflexivo, pautado numa postura ativa de, suspendendo juízos preconcebidos ou infundados (operação que Husserl denominou *epochè*), deixar-se guiar pela apreensão da essência (*eidós*) daquilo que se manifesta à consciência – ressalta-se ser essa, inclusive, a definição etimológica de “fenômeno”. É a busca pela evidência do fundamento que constitui o objeto que se quer conhecer, obtendo como dado encontrado os elementos essenciais que o definem e diferenciam de qualquer outro fenômeno.

No artigo mencionado, os autores colocam como resposta a essa redução do conceito de experiência exatamente o retorno à experiência real como se mostra à consciência do homem, antes mesmo de problematizações, análises ou especulações de ordem teórica. Essa atenção ao

fenômeno “determina originariamente o sentido daquilo que é dado no mundo da vida, fundamento último de qualquer conhecimento objetivo” (idem). Nesse sentido, a Fenomenologia afirma uma objetividade e sentido possíveis de serem apreendidos pela consciência humana (intencionalidade), em direção contrária a qualquer tendência de subjetivismo ou objetivismo. A concepção de experiência de Husserl também aparece em outro artigo de Mahfoud (2016, p. 400) ao citar Di Martino:

[essa concepção] assume a doação (o dar-se do fenômeno) como condição de possibilidade, sem pré-determinar suas possibilidades nem seu sentido: é a doação - o acontecer mesmo da realidade, seu mostrar-se, a estabelecer os contornos da fenomenalidade, a regular e plasmar aquele campo de manifestação que chamamos de experiência.

Massimi e Mahfoud (2008, p. 60), em mais um estudo dedicado à experiência, fazem alusão à dimensão espiritual de forma explícita para trazer à tona novamente o conceito segundo a Fenomenologia clássica:

A humanidade concreta, assim como se apresenta na realidade da vida [...] tem um *logos*, uma lei constitutiva ou uma estrutura de ser universalmente compreensível que pode ser evidenciada a partir do que é dado concretamente. [...] Partindo da realidade da vida concreta e das formas históricas, esse conhecimento afirma o ser humano como espírito, e aquilo que lhe é essencial enquanto pessoa espiritual.

Demarca-se aqui, mais uma vez, a diferenciação precisa entre dimensão psíquica e dimensão espiritual feita no início da dissertação, sendo essa última, como já falado, a que distingue o ser humano dos demais animais.

Se no campo da Educação nos apoiamos até o momento nos estudos e conferências de Sergio Bondía Larossa (2002, 2005, 2008), extrapolaremos o âmbito filosófico cuja definição utilizada foi a fenomenológica para aprofundar os desdobramentos expostos através do conceito de experiência novamente segundo Luigi Giussani. Tal conceito é reconhecido por ele mesmo como “totalmente autóctone” (MAHFOUD, 2016, p. 396 *apud* GIUSSANI, 1985, p. 134), como destaca Mahfoud, sendo inegável sua originalidade. Constata-se, ainda, que sua definição permite descrições mais precisas do ponto de vista educativo, assim como possibilita descrever futuras intervenções de forma mais didática, favorecendo sua replicação:

Para Giussani, o ponto de partida para a problematização do que vem a ser experiência e sua estruturação própria não é uma definição teórica ou operacional, mas a surpresa diante da existência – existência essa que antecede, excede e supera qualquer decisão da própria pessoa. O

acontecimento mesmo da existência pessoal convoca cada pessoa a estar presente no mundo da vida (MAHFOUD, 2016, p. 395).

Tem-se, nesse sentido, uma perspectiva que segue a concepção fenomenológica quando afirma que a experiência exige o reconhecimento da pessoa em seu relacionamento com o real, visto não se tratar de algo pronto ou pragmático como também contrapunha Larossa Bondía, acrescentando que por esse motivo fala-se de “atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição” (BONDÍA, 2013, p. 36). É interessante como Mahfoud (2016) discorre sobre a crítica de Giussani em relação à expressão “fazer experiência”, arriscada frente a uma possível conotação de que “é o próprio sujeito que a faz”. A definição mesma, para ele, requer quase o movimento oposto, uma vez que a pessoa reconhece e:

Elabora a experiência, mas não tem os termos à mão. Ou seja, faz-se experiência quando se tem a ‘inteligência do sentido das coisas’ (Giussani, 2004, 2009). Assim, ‘inteligência’ se refere a *intus legere*, à capacidade de ler o processo por dentro, de colher os elementos fundamentais do acontecimento e suas conexões com tudo mais (com o todo). Na expressão ‘inteligência do sentido das coisas’, Giussani acentua que o sentido é reconhecido na conexão dos elementos no acontecimento do mundo da vida, na conexão da totalidade de seus elementos (MAHFOUD, 2016, p. 395).

Larossa Bondía (2013, p. 35) também comentará a definição de experiência diferenciando-a do mero experimento e ressalta se tratar “de uma passividade anterior à oposição entre o ativo e o passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial”. Giussani (2009, p. 23), na mesma direção de evitar que se assuma um sentido naturalístico ou mecânico ao termo, clarifica: “A experiência coincide, certamente, com ‘provar’ alguma coisa, mas coincide sobretudo com o juízo dado a respeito daquilo que se prova”. Diferenciando-se de Larossa Bondía em seu esforço de se opor à toda tentativa de racionalizar e universalizar o que se compreende conceitualmente como experiência, acrescenta que esse “ler o processo por dentro” ou reconhecer um sentido pela “conexão dos elementos no acontecimento do mundo da vida”, requer “um juízo” que, por sua vez “exige um critério a partir do qual seja efetuado” (GIUSSANI, 2009, p. 23). Em suas palavras, a “experiência implica um critério de racionalidade, um critério avaliativo. Uma experiência que não seja racional não é uma experiência humana” (GIUSSANI, 1988, p. 215 *apud* MAHFOUD, 2016, p. 397). Explicita, assim, o que denominará *experiência elementar* (MAHFOUD, 2009, p. 24):

Todas as experiências da minha humanidade e da minha personalidade passam pelo crivo de uma ‘experiência original’, primordial, que constitui o meu rosto ao confrontar-se com tudo. Aquilo que cada homem tem o direito e o dever de aprender é a possibilidade e o hábito de comparar cada proposta com essa sua ‘experiência elementar’.

A *experiência*, portanto, tem em sua definição colocar em jogo o “conjunto de exigências e evidências com as quais o homem é lançado no confronto com tudo o que existe [...] a elas podem ser dados muitos nomes, por meio de diversas expressões, como: exigência de felicidade, exigência de verdade, exigência de justiça e outras” (GIUSSANI, 2009, p. 24). Isso quer dizer que em cada ação humana existe esse motor da experiência elementar, literalmente, mobilizando-a, ainda que a pessoa não possua consciência clara sobre aquilo que a impulsiona a agir de determinada maneira. Atrás de todo “mover” do ser humano essas exigências podem ser evidenciadas e, por isso mesmo, como afirma Giussani, precisam ser levadas a sério, comparadas, aprendidas em termos de uma reflexão sobre si na relação com a realidade. Em outras palavras: requer um percurso educativo da pessoa na relação consigo, com o outro e com o mundo de forma a ter que decidir constantemente usar sua liberdade para comparar cada situação com essas exigências e evidências que estão no cerne de sua estrutura humana.

A proposta metodológica dos Grupos Comunitários de Saúde Mental pode ser compreendida à luz de tal definição. Busca-se um crescimento humano que, nas palavras de Giussani, é colocado com a seguinte formulação: “quem quer tornar-se adulto, sem ser enganado, alienado, escravo de outros, instrumentalizado, deve se acostumar a comparar tudo com a experiência elementar” (GIUSSANI, 2009, p. 29). Para o educador, portanto, a experiência elementar necessita ser continuamente retomada de forma a “perfurar sempre” as “imagens induzidas pelo clima cultural no qual estamos imersos”, permitindo que cada um “tome nas mãos” suas “exigências e evidências originais e, com base nelas, julgue e avalie cada proposta, cada sugestão existencial” (GIUSSANI, 2009, p. 30). Trata-se do que chamará de “verdadeira libertação”, ou seja, a possibilidade de uma experiência vivida como livre correspondente à natureza humana em sua verdadeira estatura e que, sem dúvida, só é possível dentro de uma comunidade de homens e mulheres que se ajudem incansavelmente nessa tarefa. Para ele se tratava da única forma de não estarmos à mercê do que dita a moda ou o poder.

3.2.4 Formação da pessoa

A paixão do caminho educativo é envolver o outro para que se torne capaz de fazer por si próprio (GIUSSANI, 2000, p. 132).

A experiência humana, como a definimos, precisa ser alvo de um “trabalho cotidiano” para que se desenvolva, é o que, inspirados em Giussani, Cardoso e Ishara (2013, p. 84) denominam “amadurecimento pessoal”. Exige-se um juízo que nasça de uma “atenção à experiência realizada”, propiciando “um encontro consigo mesmo e com a realização de sua própria humanidade” (CARDOSO; ISHARA, 2013, p. 85).

Formar-se enquanto pessoa exige, portanto, a “tarefa” de atenção e reconhecimento de uma ou mesmo muitas experiências no dia a dia que, nos termos utilizados pelos autores estudados, realiza a minha humanidade em sua “estrutura” própria. *Estrutura*, embora possa imediatamente remeter a uma ideia teoricamente rígida acerca do que queremos designar nesse momento como *natureza humana*, mostrou-se um termo indispensável para introduzir o conceito de pessoa segundo a filósofa Edith Stein, base da metodologia dos Grupos Comunitários de Saúde Mental.

“Estrutura da pessoa humana” (1913) foi exatamente o título de uma das obras mais significativas de Stein. Nela encontram-se análises e descrições rigorosas voltadas à descrição de uma antropologia que estivesse em acordo com o método fenomenológico fundado por seu mestre Husserl. Suas reflexões sistemáticas conduziram-na à clarividência da constituição corpóreo-psíquico-espiritual do ser humano, dimensões possíveis de serem captadas e reconhecidas – segundo ela, por qualquer pessoa ao se observar em ação, movendo-se no mundo da vida. Em outra obra, intitulada “Sobre o Problema da Empatia” (1916), também estão documentados seus trabalhos e esforços frente à temática complexa e profunda do encontro entre o “eu” e um “outro-eu”, um “tu”. Ressalta-se que Stein era de origem judaica e se converteu ao catolicismo em uma época marcada pelo terror do nazismo, cenário histórico que ditou fortemente suas contribuições acadêmicas, instaurando o tema da “pessoa” como primordial.

Uma vez que o trabalho educativo possui como escopo último formar o homem, a filósofa insistia na necessidade inevitável de se decidir por “uma determinada concepção de homem, da sua posição no mundo, do seu objetivo na vida, da possibilidade de um cuidado e formação prática” (STEIN, 2000, p. 38). A Pedagogia para a autora aparece, portanto, como “teoria da formação humana”, colocando como imprescindível uma imagem de mundo que se conecte, por sua vez, a uma ideia de ser humano a ela “imediatamente” correspondente.

Afirmará que essa concepção em sua relação com a prática pode não ser assumida conscientemente na ação educativa ou, ainda, não de forma coerente uma com a outra, porém estão necessariamente implicadas quando se fala de Educação.

Stein apresentará as principais concepções antropológicas de seu tempo e suas consequências pedagógicas, buscando a todo momento uma compreensão comprometida com a pergunta fundamental: **“O que é o ser humano?”**, a fim de que seja possível falar com clareza sobre formação. A tentativa de responder a essa pergunta percorre seu livro como pano de fundo e as respostas dadas no momento histórico em que estava imersa relacionavam-se, até então, à zoologia, ou seja, à Ciência Natural. Começa a questionar-se, então, se as descrições morfológicas com enfoque causais de fato estavam à altura de representarem a antropologia que buscava como fundamento da pedagogia (STEIN, 2000, p. 55), chegando a afirmar que a antropologia naturalística certamente fracassa quando precisa apreender o ser humano na sua concretude, contudo: *uma antropologia que responda a essa exigência existe?*

Para tal finalidade, evidencia a necessidade de tomar como ponto de partida o ser humano “individual” e, como terreno de reflexão, a Ciência do Espírito. Embora defenda a busca pela individualidade pessoal, Stein coloca em seguida a possibilidade de uma investigação geral que esteja situada também no domínio dessa Ciência específica. Considera o homem superando essa “individualidade”, isto é, levando em conta sua condição humana concreta perante a vida real até que se revele aquele *logos* – uma lei de estrutura e do seu ser que todos podem captar. Dedicase, para tanto, a falar então de um homem na sua qualidade espiritual, com sua capacidade de apreensão de sentidos no mundo em um nível estritamente dependente do espírito – conforme já mencionado. Nas palavras de Stein (2000, p. 122-123):

O ser humano aparece como um organismo estruturado de maneira muito complexa, uma totalidade viva unitária cultivada em constante processo de formação e transformação; uma unidade de alma e corpo vivo que, ao mesmo tempo, se forma e se configura numa estrutura corpórea diferentemente articulada e funcionamento variado, experimentando um caráter psíquico sempre mais rico e estável. O caráter psíquico e o corpóreo se realizam em uma constante atividade que é resultado de habilidades determinadas que, com o tempo, acabam por decidir em qual das diversas formas, prefiguradas como possibilidade no ser humano, se realizarão.

As condições de desenvolvimento da pessoa seriam então oferecidas em larga medida pelas circunstâncias externas, pelo ambiente no qual se encontra, por uma comunidade educativa menos ou mais empenhada na tarefa que possui de educar aqueles que dela dependem. Destaca-se, nesse ponto, como o ser humano pode se encontrar sujeito a atualizações

que o atrofiam – da mesma forma que posso lidar com um cachorro apenas incentivando seu instinto predador. Toca-se, segundo ela, no aspecto especificamente humano. O que significa dizer que o ser humano é responsável por si mesmo? O que significa dizer que dele mesmo depende aquilo que é: que ele pode e deve formar a si mesmo? “Ele é um ser que diz de si *eu* e nenhum animal pode fazê-lo” (STEIN, 2000, p. 124).

Para iniciar o tema da liberdade que se relaciona diretamente ao da formação, Stein (2000, p. 124, grifo da autora) dá o seguinte exemplo que vale a pena ser transcrito integralmente para maior clareza:

Olho nos olhos de um animal e vejo qualquer coisa que me olha. Vejo dentro uma interioridade, na sua alma, uma alma que vive o meu olhar e a minha presença. É, porém, uma alma muda e prisioneira, aprisionada em si mesma, incapaz de ir além de si mesma e de compreender a si mesma, incapaz de sair de si mesma e se juntar a mim. Olho o ser humano e o seu olhar me responde. Permite que eu penetre na sua interioridade ou me rejeita. Ele é senhor de sua alma e pode fechar ou abrir suas portas. Pode sair de si mesmo e penetrar nas coisas. Quando dois seres humanos se olham, um *eu* encontra-se diante de outro *eu*. Pode ser um encontro que fique apenas na porta ou que adentre a interioridade e, quando é assim, quando é um encontro que abarca a interioridade, o *eu* encontra-se frente a um *tu*. O olhar do homem fala. Um *eu* *dono de si*. Dizemos também: uma pessoa espiritual livre. Ser pessoa quer dizer ser livre e espiritual. O ser humano é pessoa e isso o distingue de todos os seres naturais.

O que quer dizer então liberdade? Para ela é o mesmo que dizer: “eu posso”. Conforme utilizávamos Bernareggi e Giussani: eu decido aceitar ou recusar uma proposta que me fazem, decido usar minha liberdade e me lançar diante da realidade, ou decido manter um automatismo frente às circunstâncias. O mundo das coisas não se impõe ao nosso olhar mecanicamente ou estaticamente, todas as coisas são uma espécie de convite que pode ou não ser seguido, pode ou não ser observado de diversos pontos de vista que permitam penetrar nelas com menor ou maior profundidade. Podemos responder ao convite e nos abrir cada vez mais, como podemos não responder. A realidade e as coisas podem nos atrair e provocar, como podem despertar o nosso desejo de possuí-las. Como faz questão de frisar sempre, o ser humano não está abandonado, inerte ao jogo estímulo-reação; ele pode opor resistência, pode barrar aquilo que emerge em si mesmo. Para Stein, esse é o “poder” da liberdade dentro do mundo da vida, do cotidiano e dos relacionamentos, que precisa ser tomado conscientemente durante o caminho de formação de uma pessoa.

A Fenomenologia se funda na consciência e o lugar do sujeito cognoscente nessa trama da vida e das experiências vividas é colocado como condição para uma formação de fato

humana. O “eu” é capaz de conhecer, o eu “inteligente” experimenta motivações que provém do mundo dos objetos, apreendendo-as com sua livre vontade. Para Stein o espírito é, portanto, razão e vontade, conhecimento e vontade estabelecendo uma relação de recíproca dependência nesse percurso formativo. A discussão da fenomenóloga conduz-nos até descrições da dinâmica do que denominará núcleo pessoal:

É o nosso interior no sentido mais próprio, aquilo em nós que se enche de dor e alegria, que se indigna por uma injustiça e se entusiasma diante de uma ação nobre, que pode se abrir amorosamente e confiantemente a outra alma ou evita suas intenções de aproximar-se; é aquilo que não só capta e estima intelectualmente a beleza e o bem, a fidelidade e a santidade (e em geral, como já foi dito, todos os valores), mas também lhes acolhe em si e vive deles, se enriquece e cresce em amplitude e profundidade devido a eles (STEIN, 2002, p. 679).

Utilizando um exemplo que ela mesma oferece: na união do mundo espiritual – do significado, do sentido, dos valores, das experiências vitais – à fonte de força, consideramos que um ser humano fisicamente fraco pode levar uma vida espiritual muito intensa. Isto porque ele é capaz de adquirir forças novas a partir do mundo espiritual e utilizá-las para sua própria vida espiritual (STEIN, 2000).

Cabe aqui, em suma, demarcar sua antropologia apontando dimensões a serem levadas em consideração quando se fala de formação da pessoa. Entende-se que a proposta de “aprender” a se tornar cada vez mais “pessoa humana” com as experiências e com a realidade que somos chamados a viver todos os dias, base do método dos Grupos Comunitários, requer essa abertura e capacidade de juízo próprias da definição de Giussani, alinhadas com os desenvolvimentos de Stein. Para tanto, parte-se da definição da filósofa acerca do que entendemos como comunidade e experiência comunitária, também centrais no GCSM.

3.2.5 *Comunidade e experiência comunitária*

Aqui, salienta-se mais uma vez o papel decisivo que uma comunidade humana, nos moldes abordados pela Fenomenologia, exerce para que se possa falar de formação da pessoa.

O intuito em abordar o tema partindo da Fenomenologia advém de uma hipótese positiva para a compreensão e para o enfrentamento do desafio de educar a pessoa através de uma *educação ao comunitário* conforme o percurso dos tópicos anteriores. Stein desenvolveu com grande perspicácia temas complexos e polêmicos de seu tempo que despertam curiosidade de muitos pesquisadores até os dias de hoje. Dentre eles, a estrutura do ser humano conforme

citado, chegando a descrições essenciais dos fenômenos que denominará “comunidade” e “massa”, importantes do ponto de vista das futuras análises, resultados e discussões.

Tendo sido esclarecidas duas – esfera psíquica e esfera espiritual, das três qualidades constitutivas do homem já referidas (corpo – psique – espírito), avança-se para a comparação que Stein fará entre “massa” e “comunidade”, central para a presente pesquisa. Utilizando o termo “contágio psíquico”, aludindo ao que ocorre no caso de uma doença, a filósofa explicita a possibilidade de uma influência mútua entre os seres humanos:

As últimas reflexões mostraram que um indivíduo psíquico pode influenciar um outro de um ponto de vista psíquico sem que esteja em jogo qualquer função espiritual. Desse modo, é possível uma mudança de comportamento de um indivíduo sob influência de outro, uma regularidade nos relacionamentos de uma série de indivíduos que serve objetivamente a uma meta. Não é possível, sem uma atividade espiritual, uma tomada de posição recíproca dos indivíduos, uma compreensão e com ela uma cooperação planejada e, por fim, uma atitude comunitária no sentido mais genuíno. O viver em comum pertence à comunionalidade do relacionamento, e aquele viver é ele mesmo uma função espiritual (STEIN *apud* ALES BELLO, 2015, p. 96).

A citação demonstra com clareza por qual motivo uma simples aglomeração ou agrupamento instintivo, ou mesmo virtual, não se caracteriza enquanto comunidade ou não pode ser definida como “experiência comunitária” segundo a filósofa. Ales Bello (2015, p. 96) complementa: “há influência no nível puramente psíquico, mudando comportamento, instaurando relacionamentos e atividades que sigam o estado psíquico”. É o ponto que fará vir à tona o conceito de massa (STEIN *apud* ALES BELLO, 2015, p. 96-97):

Na massa domina uma atitude – mesmo que a este ponto não se possa falar ainda de uma verdadeira atitude – totalmente diversa daquela da comunidade e da sociedade, [...] e diversa também do que acontece no âmbito de uma união de tipo social fundamentada em uma comunionalidade da estrutura espiritual. [...] Os indivíduos que estão juntos dentro da massa não se confrontam um com o outro, não se observam reciprocamente como objetos – o que, ao invés, é característico na sociedade; além disso, não se sacrificam um pelo outro, como acontece a um sujeito que vive comunitariamente; eles não realizam ato algum fundamentado em uma possível unidade de compreensão. A vida psíquica se atua somente de modo uniforme à dos outros; estão unidos entre eles por comunionalidade espacial e como consequência desta.

Interessante a observação que Ales Bello (2015, p. 98) faz em seguida, quando afirma que Stein aprofunda as descrições interessada em diferenciar “atos livres” e “impulsos”, definindo que:

Impulso e a tendência são ‘voltados a’ mas não são atos livres, ajudam-nos a perceber justamente que os atos livres são aqueles em que existe o propósito e a decisão; e que a psique e o espírito são interligados apesar de serem distintos qualitativamente (ALES BELLO, 2015, p. 102).

A impostação fenomenológica acerca do ser humano possui sempre o reconhecimento de sua dimensão comunitária inerente, como dito até aqui. É uma definição muito importante na obra de Stein, sendo que a filósofa se dedicou a investigar o conceito de comunidade com análises rigorosas. Ales Bello (2000, p. 164) explica: “o critério que orienta a investigação consiste em um exame global do fenômeno associativo, que ela capta na pluralidade dos seus aspectos, mas também nas suas conexões profundas”:

Desse modo, chegamos ao ponto central da investigação que se refere à vida associada; de fato, é justamente nesta atitude de disponibilidade assumida pelo ser humano a respeito dos outros que se funda a solidariedade. Tal atitude é altamente construtiva em sentido comunitário e se efetua ‘... onde os indivíduos estão ‘abertos’ uns a respeito dos outros, onde as tomadas de posição de um não ficam sem efeito sobre o outro, mas o estimulam e desenvolvem a própria eficácia: nisso consiste a vida comunitária; assim sendo, ambos os membros são uma totalidade e sem este relacionamento recíproco a comunidade não é possível (ALES BELLO, 2000, p. 167).

A descrição de vínculos que se interagem numa espécie de contágio psíquico, sem uma “tomada de posição consciente” (ALES BELLO, 2000, p. 170) assemelha-se a aglomerações existentes atualmente, muitas vezes funcionando à base de uma reatividade não submetida à atividade espiritual de avaliação, juízo e decisão, sem comparação com o próprio eu. Dialogando com as palavras contemporâneas de Han (2018), nota-se o acréscimo de uma dissolução de qualquer fenômeno que se assemelhe a uma experiência autenticamente comunitária:

Claramente, encontramos-nos hoje novamente em uma crise, em uma transição crítica, pela qual outra revolução, a saber, a revolução digital, parece ser responsável. [...] A nova massa é o *enxame digital*. Ela apresenta propriedades que a distinguem radicalmente da clássica formação dos muitos, a saber, da *massa*. O enxame digital não é nenhuma massa porque, nele, não habita nenhuma alma [*Seele*], nenhum espírito [*Geist*]. A alma é aglomerante e unificante. O enxame digital consiste em indivíduos singularizados. A massa é estruturada de um modo inteiramente diferente. Ela revela propriedades que não podem ser referidas aos indivíduos. Os indivíduos se fundem em uma nova unidade, na qual eles não têm mais nenhum *perfil próprio*. Um aglomerado contingente de pessoas ainda não forma uma massa. [...] Os indivíduos que se juntam em um enxame não desenvolvem nenhum *Nós* (HAN, 2018, p. 26-28, grifo do autor).

A experiência de comunidade segundo Stein caminha em sentido contrário à massa ou ao enxame. A experiência comunitária descrita pela Fenomenologia não homogênea, não anula a individualidade – o que tratar-se-ia de sua própria ruína – mas a desvela e potencializa, exatamente o oposto:

Por isso podemos dizer que uma comunidade tem uma alma (*Seele*) e um espírito (*Geist*) quando existe uma abertura recíproca dos membros e quando se estabelece uma unidade em sentido qualitativo; assim, possuir uma alma significa trazer em si mesmos o ponto focal do próprio ser, possuir um espírito quer dizer sermos configurados como personalidades independentes (ALES BELLO, 2000, p. 172).

Ainda nas palavras de Ales Bello (2015), constata-se:

Caso funcione bem, a comunidade garante a identidade pessoal, porém a identidade pessoal já existe, é um fato ontológico, está na estrutura do ser. Ainda que não existisse a comunidade, haveria a identidade; no entanto, a comunidade garante o seu desenvolvimento. Se não o garantir, aquele agrupamento humano nem poderá ser chamado de comunidade (ALES BELLO, 2015, p. 95).

Portanto, o desenvolvimento da pessoa e de sua identidade, necessidade que segundo a perspectiva da Fenomenologia é ontológica do ser humano, encontra-se comprometida em uma sociedade onde, novamente nas palavras de Han (2018, p. 33) “a erosão do comunitário torna um agir comum cada vez mais improvável”.

3.3 A proposta dos Grupos Comunitários de Saúde Mental

O objeto da presente pesquisa foi precisamente o método dos *Grupos Comunitários de Saúde Mental*. Essa investigação tomou corpo à medida que vislumbrávamos nos Grupos uma alternativa criativa e promissora não somente ao campo da Saúde Mental onde já se estabeleceu nesses 25 anos de existência, mas enquanto intervenção educativa à altura dos desafios no contexto educacional contemporâneo.

Os GCSM acontecem desde 1997 na cidade de Ribeirão Preto, São Paulo. O início desta proposta esteve atrelado aos trabalhos do Hospital-Dia no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Atualmente, já é reconhecido como recurso de cuidado em outros serviços de saúde e em outras cidades do Brasil, tornando-se alvo de estudos sob diferentes enfoques (CARDOSO; ISHARA, 2013; ROCHA, 2015; PINHEIRO; CARDOSO, 2017; PINHEIRO; ISHARA; CARDOSO, 2019; PRADO; CARDOSO, 2020;

HORMANEZ, 2021; MINARÉ, 2021; MINARÉ; CARDOSO, 2021; SILVEIRA, 2022; PRADO, 2022). Foi originalmente inspirado nos grupos operativos de Pichon-Rivière e desde seu início o saber próprio da “experiência” dos participantes era valorizado, favorecendo a interação com a realidade e com a própria subjetividade, em acordo com as referências de Sergio Bondía Larossa e Luigi Giussani (MINARÉ, 2021; PRADO, 2022). Através da “observação sistemática, discussões clínicas e a investigação científica da mesma, foram possíveis ampliação e refinamento de seus objetivos e reformulações em sua metodologia, visando configurar uma modalidade de cuidado acessível à comunidade em geral” (MINARÉ, 2021, p. 11).

Nesse processo de estudos científicos acerca do GCSM, ao longo dos anos estabeleceu-se uma fundamentação e o diálogo com a Fenomenologia de Husserl e Stein, permitindo seu aprofundamento e embasamento teórico. Destaca-se, antes de tudo, a “conceituação desses autores quanto à estrutura do ser humano; à dimensão do encontro humano; à empatia; e à dimensão comunitária, compreensões fundamentais para a proposta de trabalho do GCSM” (CARDOSO, 2012; CARDOSO; ISHARA, 2013 *apud* MINARÉ, 2021, p. 12). Cardoso e Ishara (2013, p. 58) apresentam as intersecções entre “aspectos que compõem o Grupo Comunitário e atitudes sugeridas pela fenomenologia de Husserl e Stein” de modo a perpassarem e aprofundarem “quatro vertentes, a saber: a) atenção à experiência cotidiana; b) valor intrínseco da pessoa humana; c) dimensão do encontro humano; d) dimensão comunitária”. Todos os desenvolvimentos são formulados, portanto, sob o conceito de pessoa humana:

Em seu caráter essencialmente comunitário, em diálogo com Edith Stein (1999), o que sustentou a noção de que a pessoa inerentemente interage e que, nesse movimento dativo, pode contribuir para um todo maior, uma coletividade que a atravessa e a transcende, referenciada como Comunidade (ROCHA, 2017, p. 44).

A literatura dedicada ao aprofundamento teórico-metodológico do GCSM nos últimos anos discute os elementos já citados que caracterizam a experiência humana e comunitária. Ancora-se na presença do “espírito” que, conforme esclarecido, “diz respeito às dimensões especificamente humanas, não sendo partilhado por outro ser; uma estrutura ontológica comum referente aos atos de refletir, decidir, criar que, por sua vez, se expressa em *experiências* das mais diversas” (ROCHA, 2017, p. 46). Sob tal perspectiva, o GCSM é “fonte de um sentido, uma fonte abastecida pelo mundo intencionalmente possível pela existência temporal e espacial” (HUSSERL, 2012 *apud* ROCHA, 2015 p. 46) que constituem os encontros e os

acontecimentos humanos. Ou seja, “propõe-se um trabalho coletivo permanente de reflexão sobre a própria experiência, compreendido como fonte de conhecimento de si e da condição humana, buscando-se, assim, compreender os elementos que se revelam na experiência, ou seja, qual é o seu sentido” (CARDOSO; ISHARA; LOUREIRO, 2013, p. 59).

Rocha (2017, p. 2) explicita que a experiência ao qual pretendem se debruçar nos grupos abarca “uma complexidade onde a pessoa e o mundo vivido correspondem-se mutuamente, e a experiência não é reduzida ao psiquismo e à passividade de recepção externa que elimina qualquer movimento intersubjetivo”, o que vimos caracterizar um agrupamento típico da massa. No GCSM importa o “encontro (eu-tu) e é nesse espaço intersubjetivo, interrelacional, de alteridade, que se encontra a potência do inédito, capaz de romper com processos e procedimentos padronizados e descobrir na própria realidade elementos de transformação (PINHEIRO; ISHARA; CARDOSO, 2019, p. 121). Tem-se, assim, uma:

Perspectiva de novidade advinda da realidade em si, bem como as possibilidades de mudanças na forma de compreensão e atribuição de sentido aos fatos vivenciados, resgatando a dimensão da humanidade em sua condição de sujeito da vida, que pode fazer escolhas e tomar decisões acerca de si mesmo (CARDOSO; ISHARA; LOUREIRO, 2013, p. 62).

O Grupo possui “composição heterogênea”, envolvendo “profissionais, estudantes, usuários de serviços de saúde mental, seus familiares, pessoas interessadas no cuidado à saúde mental, de diferentes idades, rendas, escolaridades e gêneros” (CARDOSO; ISHARA; LOUREIRO, 2013, p. 62) que são reconhecidos, cada um, igualmente protagonistas durante os diferentes momentos que o constituem. Apoia-se na constatação de que “abrir-se ao outro significa se surpreender com esse outro” diferente de mim, mas “digno de consideração e respeito, tanto quanto eu” (ibidem, p. 64). Para os fundadores do método, assumindo “a perspectiva fenomenológica de Stein” essas relações “podem ser um lugar de resgate da condição do ser humano como singular e único, que revela paradoxalmente as condições humanas que são fundantes do ser, a sua estrutura e a dimensão ontológica” (ibidem, p. 65).

Em sua estrutura prática, o GCSM acontece semanalmente ou sistematicamente, possuindo os seguintes objetivos gerais: “(a) fomentar um exercício contínuo e pessoal de atenção e reflexão sobre a vida cotidiana, de forma a ser expresso no trabalho grupal, com vistas à promoção da saúde mental e do crescimento pessoal; (b) oferecer uma modalidade de cuidado à saúde mental com ênfase no acesso da comunidade e na atenção aos múltiplos favorecedores no processo de ajuda, e (c) desenvolver uma rede de pessoas articuladas em um movimento de atenção compartilhada no cuidado da saúde mental” (ROCHA; CARDOSO, 2017, p. 4).

O escopo volta-se às “pessoas em geral, que vão intencionadas a compartilhar e receber experiências” (ROCHA, 2017, p. 6). É justamente uma “*atenção à vida*” que segundo Rocha (2017, p. 6) “não requer um saber especializado, ou uma condição de participação”. Há um trabalho de ininterrupta valorização da experiência própria da pessoa e sua relação com seu cotidiano, com as pessoas e com o mundo da cultura. A figura do coordenador conduz o encontro em três etapas, demarcando e convidando os presentes à cada uma delas através de falas que possam contribuir com a compreensão da finalidade de cada momento (PRADO; CARDOSO, 2020). Segundo Prado (2021, p. 64), “o coordenador não fornece explicações teórico-técnicas de um conceito, mas faz comunicações que dispõem recursos que provocam os participantes a uma abertura para a tarefa, e também, instigam certa sensibilidade e inteligibilidade acerca da compreensão de ‘experiência’ que se constitui no contexto do GCSM.

São, portanto, colocações “que podem ir favorecendo a apropriação da experiência pelo participante, resgatando elementos que podem fomentar esse processo” (PRADO, 2022, p. 82). A autora afirma como “o aprofundamento da compreensão sobre a ‘experiência’ no contexto dessa modalidade implica, conforme pôde ser observado, em um aprofundamento do conhecimento sobre o próprio grupo” (PRADO, 2022, p. 88). Trata-se, assim, de um entendimento que não é imediato, mas *mediado* pela figura do coordenador e dos demais participantes que estão há mais tempo e/ou que já oferecem clareza sobre o trabalho proposto (MINARÉ, 2021).

Nesse sentido, as etapas giram em torno de 1 hora e 30 minutos de Grupo, sendo elas: (a) Sarau, (b) Relato de experiências e, por fim, (c) Elaboração do trabalho grupal. No sarau, os participantes relatam experiências vividas a partir do contato com a cultura, fonte de experiências através de “imagens, músicas, produções artísticas, fotografias, produções literárias, jornalísticas, remontando ao valor de uma apropriação e percepção do mundo humano em seu caráter estético” (ROCHA, 2017, p. 48). O segundo momento volta-se ao relato de experiências (trans)formadoras na vida e no “ser” pessoa do participante, isto é, trata-se de reconhecer aqueles vestígios que tocaram e fizeram vibrar a pessoa que sofreu a experiência, que permitiram sobretudo que o sujeito “faça a experiência de sua própria transformação” (BONDÍA, 2013, p.14). O momento final destina-se à elaboração do trabalho sobre o que aconteceu no grupo, naquele dia especificamente (ROCHA, 2017).

Sobre essa última etapa, também denominada de *Etapa reflexiva*, Hormanez (2021, p. 66) afirma o papel do coordenador em enfatizar que a presença de cada participante seja atenta e não incorra no risco da distração sobre aquilo que está acontecendo, convidando então cada pessoa para “voltar-se, abrir-se ao encontro, escolhendo estar presente naquele momento”. A

pesquisadora conclui que sua finalidade se “constitui um recurso de apropriação do encontro que acabou de ser vivenciado e do método grupal, uma vez que oferece um direcionamento para a participação no Grupo” (HORMANEZ, 2021, p. 90). Nas palavras de Cardoso e Ishara (2013, p. 80), “os grupos vêm se configurando como uma construção coletiva, onde seus participantes se apropriam da proposta, responsabilizam-se e mobilizam-se para que tais grupos possam acontecer”.

Ressalta-se em acordo com os estudos realizados na última década que o método “encontra-se assentado em uma lógica de horizontalidade de relações, ou seja, todos os participantes são convidados a participar como protagonistas e construtores do trabalho, não havendo diferenciação de posições ou funções entre seus integrantes em relação à tarefa” (PINHEIRO; ISHARA; CARDOSO, 2019, p. 122), sendo que o coordenador fortalece o enquadre e contorno do GCSM alinhando os compartilhamentos e cada momento de modo a distingui-lo “de outras propostas como, por exemplo, a psicoterapia grupal e grupos de autoajuda” (PRADO; CARDOSO, 2020, p. 7).

Outra característica definidora da modalidade do GCSM é o fato de ser aberto, recebendo continuamente novos membros independente de perfil ou características previamente estabelecidas. Observa-se que com a emergência da Pandemia COVID-19 foram consolidadas propostas e momentos à distância. Os grupos⁵ continuam se realizando também na modalidade online embora tenham sido retomados presencialmente.

Portanto, Pinheiro, Ishara e Cardoso (2019, p. 127) destacam “o potencial contido em tal modelo, como estratégia de autocuidado e promoção de saúde mental, uma vez que amplia as estratégias de enfrentamento às dificuldades e desafios da vida e revela novas perspectivas e modos de viver”. Tais resultados respondem diretamente às diretrizes da BNCC mencionadas inicialmente, bem como no que se refere às competências humanas que estão sendo visadas pelas novas mudanças no campo educacional, apontadas claramente na reforma do Ensino Médio. Nos resultados, seus elementos serão mais bem descritos e detalhados, favorecendo a compreensão de sua dinâmica e aportes metodológicos em seus desenvolvimentos práticos.

⁵ Toda agenda e atividades oferecidas estão disponíveis nos canais de comunicação e redes sociais: Site – <https://grupocomunitario.com.br>; Instagram – @grupocomunitario_sm; Facebook – Grupo Comunitário de Saúde Mental.

4. METODOLOGIA

A proposta dos Grupos Comunitários de Saúde Mental (GCSM) encontra-se em um processo constante de avaliação e reavaliação, perpassando diálogos com diferentes autores (ROCHA, 2015). A corrente filosófica que fundamenta sua metodologia é a Fenomenologia Clássica, base de estruturação da experiência humana em seus elementos definidores. O intuito é que possam ser, cada vez mais, alvo de um “cuidado” não só pessoal, mas como seu nome indica: comunitário. Como já descrito, o objeto essencial desse trabalho é a realidade mesma, conforme se evidencia na experiência cotidiana, não sendo essa tomada como “uma sucessão de fatos ou ocorrências diárias, mas como uma apropriação do vivido, que se processa através do encontro da pessoa com a própria vida, em um processo de reconhecimento permanente de si mesmo frente ao existir humano” (PINHEIRO; ISHARA; CARDOSO, 2019, p. 122).

O presente estudo assumiu como inspiração a mesma concepção teórico-metodológica, isto é, pautou-se na abordagem fenomenológica por considerá-la um método rigoroso de análise (ALES BELLO, 1998, 2000, 2009, 2015; STEIN, 1998, 2000; HUSSERL, 2006, 2008). Sabe-se que o escopo desta corrente filosófica “não é aquele de se interessar pelo que é objetivo, mas sim analisar como o dado objetivo é apreendido pela consciência e como a objetividade pura pode ser investigada no momento em que ela se manifesta, após a neutralização de qualquer posição empírica” (ALES BELLO, 2000, p. 47). Neutralização está aqui associada à operação conhecida como *epochè*, “tal operação, por um lado, consiste em um ato voluntário, através do qual, por outro lado, não quer construir algo, mas deixar-se guiar por algo, isto é, pela coação da originalidade, não do tipo factual, mas sim essencial (ALES BELLO, 2000, p. 40). Ales Bello (2000, p. 41) detalha tal procedimento reflexivo fundamental que define a orientação fenomenológica:

Podemos notar que não há uma factualidade e junto com ela uma problematicidade, mas uma factualidade que exige ser compreendida na sua essencialidade; a *epochè*, portanto, é um ato voluntário que tem a sua origem no sujeito só enquanto o sujeito ‘decide por... (algo)’, isto é, quer deslocar a sua atenção da pura factualidade para a essencialidade e é solicitado pela opacidade do fato e pela sua insuficiência [...] Para Husserl se trata da colocação entre parênteses da aceitação da existência entendida como puro fato de existir e de apresentar-se, considerado importante e fundamental justamente pela mentalidade positivista, que, a partir disso e pelo fato de estar à procura de uma realidade concreta, na verdade se fecha numa afirmação acrítica e não capta o ‘sentido’ do que existe. Por isso, afirma Husserl contra Descartes, não é possível duvidar da existência das coisas. Com relação às mesmas, eventualmente, e tudo somado, é possível, proveitosamente, colocar entre parênteses o tema da existência, que continua subsistindo nos parênteses

com toda a sua vigência, para dirigir a atenção sobre a questão da essência (ALES BELLO, 2000, p. 41-42).

A *epochè* se apresenta, assim, como um recurso de análise que permite jogar luzes sobre os fatores que compõe e definem qualquer fenômeno que se decida estudar. Foi através desse procedimento de “escavação fenomenológica” que se tornou possível identificar os elementos de ordem educativa que iluminaram o delineamento de propostas aplicáveis e consoantes ao campo educacional a partir dos GCSM. Esclarece-se melhor aqui o sentido do termo para Husserl:

Na verdade, ela se refere a uma operação de escavação nos elementos constitutivos daquilo que é construído através das operações sensoriais perceptivas que se nos oferecem já prontas e formam o mundo da experiência. Trata-se, portanto, de uma indagação regressiva envolvendo cada uma dessas operações voltadas a determinar o sentido de qualquer coisa até reconduzi-las às fontes últimas, às matrizes, às *Archai* e a partir destas remontar às unidades óbvias de sentido que fundamentam as validades essenciais do nosso mundo (ALES BELLO, 1998, p. 18).

As descrições que nascem como fruto dessas operações são, por sua vez, bem delimitadas por Ales Bello (1998, p. 35):

- 1) Ela é um procedimento filosófico *sui generis* que não pode configurar-se num sentido indutivo, nem em sentido dedutivo, mas se funda na capacidade intuitiva do ser humano e teoriza tal capacidade – este é o aspecto reflexivo;
- 2) Não é uma descrição no sentido banal e superficial de uma enumeração ou de uma catalogação, mas visa captar o significado das coisas;
- 3) Não é uma interpretação. Portanto, conforme a definição de Husserl acima indicada, é uma arqueologia que visa uma reconstrução.

Essa “analogia com a escavação do arqueólogo, que procede em ziguezague, tentando descobrir e reconstruir” (ALES BELLO, 1998, p. 19) ilustra os trabalhos de leitura e releitura dos dados, coletados por meio das seguintes etapas descritas abaixo:

1 – Elaboração de perguntas norteadoras-chave para realização de entrevistas semiestruturadas com participantes e fundador do GCSM. As questões definidas previamente tiveram o intuito de abarcar diferentes temporalidades da experiência do entrevistado, do início até o momento presente, conduzindo sua atenção intencionalmente a uma percepção de

mudança de si possível ou não em função dessa participação no tempo – Pergunta 1: *Como você viveu o início nos Grupos?*; Pergunta 2: *O que você aprendeu, o que o Grupo Comunitário de Saúde Mental te ensinou?*; Pergunta 3: *Você percebe uma mudança na pessoa que era antes do Grupo e da pessoa que se percebe hoje?*. Foram 4 entrevistas que responderam à necessidade de composição de uma amostra voltada prioritariamente ao público mais jovem que frequenta o grupo, uma vez que um dos objetivos específicos foi compreendê-lo como ferramenta adequada ao contexto educacional. As entrevistas foram realizadas em locais seguros, de caráter intimista (salas de atendimento clínico individual do Hospital Dia da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP).

As análises, conforme descritas nos resultados, permitiram compreender, identificar e descrever etapas do processo educativo inerente ao método dos GCSM, bem como os aspectos de natureza educativa que se mostraram presentes de forma essencial. Valendo-se das “escavações” os relatos foram agrupados em unidades de sentido (GIORGIO; SOUSA, 2010; ALES BELLO, 1998) que possibilitaram uma maior clareza do percurso humano e educativo subjacente à experiência.

2 – O Projeto também contemplou desde o início a busca na literatura por autores significativos da Educação que pudessem enriquecer reflexões e o diálogo com o Grupo em sua possível utilização nessa área específica do conhecimento.

Em termos práticos o cronograma dos trabalhos foi definido com auxílio da orientadora responsável. Em acordo com as normas técnicas do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP – UFMG) e sob sua aprovação, tivemos todas as considerações e cuidados éticos atendidos e devidamente explicitados no *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* assinado pelos participantes do estudo, disponível em anexo.

Caracterização dos participantes de acordo com nome fictício (exceto do fundador*), idade, escolaridade e tempo de participação no GCSM:

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

Nome fictício	Idade	Escolaridade	Tempo aproximado no GCSM	Duração da entrevista
Bruno	28	Ensino Médio completo	9 anos	1:12:51
Sérgio*	59	Médico – Fundador do método do GCSM	24 anos	1:05:30
Lívia	26	Mestrado	7 anos	1:02:37
Laís	21	Superior incompleto	1,5 anos	59:59

Quadro 2 – Recursos gráficos utilizados na transcrição das entrevistas e seus significados

Recurso Gráfico	Elemento correspondente
...	Pausa no relato
(...)	Recorte ou sentido de continuidade do discurso, feita pelo pesquisador.

*Autorizada a divulgação do nome verdadeiro.

5. RESULTADOS

5.1 Unidades de sentido: um percurso educativo

5.1.1 Escola de aprender a viver: ser ensinado

É te preparar na vida com a experiência, sabe? É como se você estivesse em uma escola de, de... de aprender a viver! Porque com a experiência dos outros alegre sabe? Dando experiência você amolece, recebendo experiência você fica forte, entende? Cê endurece, porque quando você recebe a experiência de vida da pessoa é... é... vai absorvendo, absorvendo durante um longo tempo, você vai se sentir mais forte para outras coisas, entende o que eu quero dizer? (Bruno)

Iniciamos a primeira unidade de sentido que emergiu na leitura e releitura das entrevistas com um trecho que justifica o seu nome: *É como se você estivesse em uma escola de, de... de aprender a viver!* O entrevistado fala enquanto pensa e traz consigo o tom de quem conseguiu achar uma forma ainda mais clara para explicar. Não se trata de qualquer escola, mas existe algo que “ensina”, que é “ensinado” como nas escolas comuns, normais, tradicionais, já conhecidas por todos nós. Algo que se ensina e algo que se aprende. Nas palavras antes citadas de Larossa Bondía ao definir o termo: existe algo ali que vale ser *assinalado*, vale a pena, que é apontado: “Olha!” – o gesto para ele supremo de educar. Bruno aponta esse ser “ensinado”, preparado a viver por meio da experiência, justamente “experiências de vida”, experiências que “valem a pena”, que nos tornam mais fortes, como em outro momento concluirá:

Eu me sinto mais gente hoje, me sinto mais gente, eu não me sinto o lixo que eu me sentia, eu me sinto mais gente (..) É... porque, tipo, me ensinou muita coisa assim sabe? Ensinou a dar valor sabe? Porque dar valor à própria vida, assim sabe? Dar valor a tudo que, a ter respeito a si mesmo sabe? Porque eu acho que num, num tinha muito respeito por mim mesmo (Bruno).

Aquilo ao qual se aponta, contudo, não é de caráter, digamos, “técnico” ou ligado a alguma matéria específica, mas correlato à vida, tanto que se pode afirmar que, ali, naquele lugar, aprende-se a viver. Como? *“Dando e recebendo experiênciaS” (sic)*, tentará descrever: no tempo, absorvendo as experiências, você se percebe mais forte para as outras coisas da vida, que estão além do Grupo. As palavras de um dos fundadores do método esclarecem aquilo que, por seu valor, se fortalece no tempo, como apontado por Bruno:

Então agora [ele havia acabado de sair de um GCSM antes da entrevista], por exemplo, uma das participantes estava falando do cuidado que tem com as plantas, que ela cuida da horta, planta várias árvores frutíferas na casa dela, tem fotos dessas plantas. E, uma outra, por exemplo, contou que gosta de transcrever as receitas de comida em um papel, que ela não gosta de ter as receitas, que gosta de ver... que gosta muito de receitas, então, se ocupa de transcrever no papel, quer ter o papel propriamente dito, com as receitas de comidas que gosta. Então, desde o início, isso que para muitos poderia passar despercebido, porque não existe nada, aparentemente não existe nada de extraordinário de uma pessoa ter algumas fotos, de alguma planta que plantou em casa, assim como também não existe nada de extraordinário de uma pessoa ter anotado algumas receitas de comida, guardado em alguma gaveta do seu armário. Mas para nós, essas experiências, é... muito comuns, muito simples no dia a dia, foram sendo percebidas como acontecimentos valiosos, exatamente por indicar uma... por indicar isso que a gente passou a enfatizar como experiência de vida, não simplesmente uma experiência de vida, quer dizer, uma experiência em que a pessoa se percebe viva, se percebe... e aí esse apreço, por essas experiências, foi dando origem a um lugar onde elas pudessem ser acolhidas (Sérgio).

O GCSM é um lugar onde essas experiências de vida, ou melhor, “experiências em que a pessoa se percebe viva” – consequentemente se percebe gente, podem ser expressas, comunicadas e acolhidas. É um lugar objetivo, dentro do espaço e do tempo, demarcado, interessado em captar precisamente aquelas experiências vividas do dia a dia e que, com facilidade, passam “despercebidas porque aparentemente não existe nada de extraordinário” (sic) nelas. O que existe é, afirmará Sérgio, um “movimento humano que cada uma destas experiências porta” (sic).

Ressalta-se então que não são quaisquer experiências, no sentido de se poder falar livremente o que vem à cabeça ou se tem vontade, mas de uma proposta clara de reconhecer e compartilhar o que Sergio chama de “acontecimentos valiosos” (sic). Nas palavras de outra entrevistada:

Acho que foi esse estranhamento e esse maravilhamento também de poder encontrar um lugar que faz muito sentido... que as pessoas estão muito próximas. Porque eu sempre me senti uma pessoa com muito sofrimento não cuidado. E aí fico, tipo: nossa! Estamos aqui juntos num mesmo lugar, sabe? Temos sofrimentos, mas temos experiências... sei lá... eu não tenho uma alucinação, mas eu tenho uma experiência muito próxima a quem está dentro de um serviço [se refere ao serviço de saúde mental] ... acho que mais ou menos isso. [...] E aí eu comecei. Eu acho que foi uma continuidade assim, entre esse: o que é esse lugar aqui? Por que que eu tô... por que é tão bom estar aqui? Mas eu não tinha assim muita noção. Eu achava que era um espaço que me ajudava. Me ajudava o fato de estar lá. Mas eu não conseguia compartilhar minhas experiências (risadas), porque eu tinha muita vergonha. Então acho que, eu tinha vontade, ficava até com o coração palpitando: “eu vou falar! Eu vou falar! Ah não! Não vou falar” (risadas). Mas aí com o tempo, eu tipo, eu fui ficando mais confortável e aí fui entendendo também, acho que vai

diminuindo assim a insegurança de se você está entendendo qual que é a tarefa, né? Qual que é a proposta (Lívia).

O movimento humano se mostra acontecendo no próprio Grupo, na experiência de estar ali, de ouvir, de ser comovido, quer dizer, “movido” durante o encontro a ponto de fazer o coração palpitar de desejo de também contribuir, de enfrentar a vergonha e o limite diante dos outros, frente a algo que se mostra vivo e me deixa vivo. É o lugar em que está colocada essa tarefa clara de atenção à vida cotidiana às experiências e encontros vivenciados no dia a dia, relacionando-os sempre ao cuidado e crescimento da própria pessoa que os vivencia.

Ao mesmo tempo, propõe-se a ser também esse lugar do “acolher”, de escuta, de colocar em comum os “achados” de tudo que “se encontrou” levando a sério a proposta feita. Essa é a dimensão comunitária que vai ganhando forma no acontecer dos Grupos. Essa proximidade entre as pessoas e um lugar que “faz muito sentido” referidos por Lívia, assim como o “ser fortalecido” de Bruno, estão diretamente atrelados ao escopo do GCSM. Sergio aborda tal escopo valendo-se de um exemplo:

Por isso é comum quando a gente faz o Grupo e pergunta para as pessoas, né, pede para as pessoas contarem alguma experiência de vida. É muito comum as pessoas acharem, sentirem que não tem algo para contar. É uma ocorrência bastante frequente. [...] Mesmo na pandemia tinha gente que ficava o dia todo, os médicos e o pessoal de equipe, o dia todo convivendo com esses pacientes. Mas se você lança essa pergunta, se ‘alguém tem alguma experiência de vida pra contar’, frequentemente as pessoas acham que não tem nada para contar. Mas isso é em qualquer contexto também, se você pergunta para o estudante que tá saindo da escola depois de um dia inteiro de aula, muitas vezes você pode perguntar e em um primeiro momento ter, pode ter uma impressão de que não tem nenhuma experiência para contar. Eu me lembro de um exemplo que eu cito muito que uma paciente aqui do hospital chegou uma vez no início de um dos Grupos e disse que não tinha nenhuma experiência pra contar e aí a gente perguntou. Aí ela disse que não tinha nenhuma experiência para contar porque o fim de semana tinha sido muito ruim, que ela tinha brigado com o marido, que o sogro estava internado... E aí nesse momento eu pude sinalizar que parecia então que ela tinha tido uma experiência de sofrimento no fim de semana. E aí ela reconheceu isso e disse: ‘é isso mesmo’. E aí ela complementa dizendo que tinha pensado em se matar. Quer dizer, aí então eu emendo dizendo que não tinha sido uma experiência de sofrimento, que aí então tinha sido uma experiência de ‘muuuito’ sofrimento, ao ponto de que ela pensou em se matar. Mas visto que ela não tinha feito essa tentativa de suicídio, eu também perguntei por que ela não tinha se matado. Ao que ela responde que tinha sido porque tinha se lembrado dos filhos. Então, eu concluo que ela tinha tido a experiência de muito sofrimento no final de semana, mas também de uma afeição aos filhos. É... então, acho que esse é um exemplo que ilustra um pouco essa questão de uma desconexão, né. De uma pessoa que estava vivendo muitas coisas, mas com uma dificuldade de se conectar a uma experiência humana, inclusive muito intensa.

Entende-se como, portanto:

Reconhecer a experiência passa então a ser aquilo que a pessoa aspira, aquilo que a pessoa deseja e, também, aquilo que está ocorrendo ali no dia a dia. Então, a partir disso, é possível ir sendo gerado por esses acontecimentos do dia a dia, quer dizer, é perceber a tristeza e o sofrimento, perceber como uma afeição aos filhos sustentou, ou ajudou a sustentar diante das adversidades. E aí, quanto mais a pessoa vai desenvolvendo essa capacidade de estar conectada com ela mesma e com a realidade, mais vai podendo experimentar todo um potencial de criatividade na própria vida (Sergio).

No exemplo acima entende-se um pouco mais a potência do método que define esse lugar preciso. Ali se “ensina”, se é ajudado com um “assinalar” do coordenador ou até de outra experiência compartilhada, como posso colher, como posso julgar – dar um juízo de sentido, significado – às próprias experiências para reconhecer nelas aquele valor que me traz a clareza de que “não sou um lixo” ou, nesse caso, de que não é verdade afirmar não ter acontecido nada importante em um final de semana em que eu poderia ter me matado. Descobre-se que também o sofrimento é uma experiência e, não só, pode ser valiosa e digna de ser comunicada aos outros. Descobre-se dentro do sofrimento uma novidade que torna seu peso diferente, ainda que presente: uma afeição aos filhos que sustenta o caminho e que permite a certeza e percepção de um movimento humano de vida que é como se contrariasse, ou melhor, transformasse aquela experiência de morte que tende a me fazer afirmar o nada, o vazio, o “não ter nenhuma experiência pra contar”.

Percebe-se que o Grupo assume o lugar em que esse trabalho frente à vida poderá ser continuamente retomado em companhia, compartilhado e “recebido” como precioso, como de um *valor inestimável*, como potente em termos de construtividade e transformação humanas:

É, eu sabia quais dias eu ia participar né, então eu começava a ver o que ia levar antes. Tem uma música, que enquanto estava tomando banho, eu pensava: ‘nossa, essa música é legal de levar pro grupo’, ou então, algo no Instagram que passou e eu pensava ‘nossa, isso é legal de eu levar, representa bem o que estou sentindo’, enfim (Laís).

No começo eu não achei assim tipo, o que eu acho hoje de ser terapêutico, porque na época cê sabe né? adolescente meio emo ainda é... (risadas) eu queria tipo, morrer, eu queria sabe, eu queria sumir. Mas o que me chamou atenção assim foi, tipo, é... Poder me expressar assim, tipo contar sobre as pessoas da minha vida e elas [os participantes] sentirem que é interessante sabe? [...] que eu posso trazer a arte que eu gosto e nela poder ligar minha experiência. Me atraiu no grupo que tipo, é um lugar que eu posso expressar as coisas que eu gosto e que misturo às experiências do dia que me fazem bem, por isso que eu peguei gosto, por isso que eu faço bom uso do Grupo Comunitário no meu dia a dia para eu poder viver, entendeu? (Bruno)

Com o tempo de participação, a função de existência daquele espaço se esclarece e se torna esse lugar preciso ao qual se pode retornar sabendo o objetivo desse encontro. Bruno e

Laís demarcam em suas falas o momento inicial do Sarau cujas experiências de vida se mesclam no impacto com uma música, com uma imagem ou poema, com algum elemento da cultura e da arte que ajudam no reconhecimento do valor da própria vida, do significado de algo que estou sentindo ou vivendo. Possuem a força, portanto, de traduzir a própria experiência vivida através desse recurso cultural, artístico.

Nota-se nas entrevistas, porém, como o exercício a ser feito não é para quando se está dentro apenas, mas os entrevistados afirmam uma continuidade enquanto se está também “fora”. Trata-se, portanto, de um *espaço educativo* específico uma vez que se aprende “uma determinada forma de olhar a vida com mais qualidade e gosto” (Lívia), isto é, uma escola pelo aprendizado que se adquire pertencendo e respondendo à tarefa proposta pelos coordenadores que extrapola, por sua vez, o próprio espaço. Em vários momentos das entrevistas reconhece-se essa necessidade de um exercício contínuo, um “colocar em prática” que caracteriza essa exigência do método do GCSM de ser vivenciado sistematicamente também quando nos encontramos em outros contextos, ou seja, é uma tarefa que diz respeito à vida como um todo e não exclusivamente ao momento em que se está nos Grupos Comunitários.

Acho que é tipo assim, né, você pode, sei lá, pensar: por que que tem tanto suicídio? Por que que tem tanto né, pessoas que não querem viver a vida? Acho que porque parece que, não sei né, a vida não tem um valor... Não sei assim né, eu fico pensando que o Grupo ele ajuda a trazer esses valores, esses: ‘não, tipo, vale a pena, vale a pena viver por causa disso! O Grupo é isso né? [...] É que o Grupo ajuda a olhar, e acho que ele ajuda a olhar assim, muito né, quando você participa do grupo semanalmente e você vê as pessoas fazendo isso, e você faz esse exercício de fazer isso, você consegue olhar as coisas que valem a pena. Por que que minha vida vale a pena? Por causa disso, disso e disso (Lívia).

porque eu sempre começo assim, né. ‘Essa semana, aconteceu isso, isso e isso’, e eles sempre pregam né, isso, ‘olha, por que isso foi uma experiência pra você?’, não é tipo: ‘ah! Faz aí e é isso’, mas o que produziu em você, né? Ajuda a gente a pensar isso, e eu acho que eu comecei a ter, não é maturidade, mas é entender mais sobre aquilo que eu estava vivendo e sobre aquilo que eu poderia falar sabe? (Laís)

Lívia e Laís descrevem um pouco mais essa experiência de um lugar que te ajuda a “olhar as coisas que valem a pena”, como já dito. É o lugar que também ensina, não apenas uma pessoa, até porque não existe “o professor”. Naquele lugar conta-se com a figura do coordenador como ajuda a clarear continuamente o escopo, porém não é alguém que traz a resposta ou pode substituir o trabalho pessoal de cada participante. Nessa direção, em nenhum momento das entrevistas se observa, na fala dos participantes ou como apontamento do coordenador, um esforço motivacional de olhar o lado bom ou ficar simplesmente com “o que

me faz bem”, como se o trabalho fosse de peneirar a vida considerando somente aquilo que nos traz imediatamente algum sentimento positivo ou prazeroso. O exemplo da mãe que vivencia uma ideia suicida é ilustrativo desse trabalho de tornar possível encontrar um valor em tudo, absolutamente tudo, como também durante as entrevistas é reafirmado várias vezes. Toma-se em consideração uma valorização total das experiências de vida, incluindo aquelas dolorosas, os sofrimentos ou perdas, visando-se sempre o crescimento da pessoa e de seu relacionamento com a realidade:

Quando o Grupo Comunitário de Saúde Mental, na sua metodologia, propõe a cada Grupo o compartilhamento de experiências de vida, existe ali uma crença de que... uma expectativa por novidade. Ou seja, que ao final do Grupo se possa aprender mais sobre o que é a pessoa humana e sobre o que é a realidade. Mas não mais só quantitativamente, quantitativamente e qualitativamente. Ou seja, é o contrário do que é o mais comum, por isso que a proposta do Grupo Comunitário, ela frequentemente não é muito valorizada. As pessoas acham que tem coisas muito mais interessantes para fazer do que ouvir a experiência de vida de outras pessoas. Mas isso está dentro de um empobrecimento da pessoa humana e do empobrecimento da realidade. Então está dentro dessa perspectiva do empobrecimento da pessoa humana e empobrecimento da realidade, quer dizer, por isso se perde a dimensão do encontro que é frequentemente resgatada, por exemplo, pelos poetas, né, pelos compositores de música, pelos artistas. Porque veja, as pessoas acham que já sabem o que é tristeza, já sabem o que é amor, já sabem o que é sofrimento, já sabem o que é alegria, já sabem o que é tudo. Mas um... por exemplo, um poeta quando cria uma poesia, ou um compositor quando cria uma música, é... frequentemente, na maioria das vezes ou talvez sempre, seja sobre temas sobre os quais muitos já criaram músicas, muitos já criaram poesia. Mas ainda sim, aquela música surge como uma novidade, não é uma repetição, né, é possível então, é... eu acho que isso é possível, então, porque é a partir de um encontro (Sérgio).

É um aprendizado ininterrupto, uma tarefa que ensina, quer dizer, que traz como consequência aprender “sobre o que é a pessoa humana e sobre o que é a realidade” não como acúmulo de conhecimento e saberes, mas como horizonte de profundidade. Em outras palavras, essa profundidade abarca o oposto do empobrecimento da pessoa e da realidade, do “já sabido”, abrindo margem a dimensão do encontro que os artistas frequentemente “resgatam” enquanto novidade, enquanto uma dimensão ainda desconhecida e “inérita” nas palavras de Livia. Todos os entrevistados revelam esse gosto pelo novo que transforma o deserto em uma “plantação de tulipa” (Bruno) quando se aprende o método. Aborda-se essa expectativa por novidade também porque se parte da unicidade e particularidade de cada pessoa que compõe esse lugar, expressas de várias maneiras durante o GCSM como ver-se-á nas categorias seguintes.

Frisa-se, pela fala de Sérgio, que uma postura de “já saber” ou já deter o conhecimento sobre sentimentos, sobre aquilo que se vivencia, sobre a própria existência, acaba por fechar a

possibilidade de se compreender e de fato aderir ao GCSM. É exatamente o mesmo risco para uma sala de aula ou para o relacionamento entre aluno e professor, assim como para outros ambientes onde é negada essa aposta, espera, expectativa pelo novo – condição para a Educação como defenderá Arendt. Esse fechamento sempre possível traduz a “atitude” aprofundada na segunda unidade de sentido elucidada em seguida.

Em sua entrevista, Sérgio explicitará que esse lugar também se configura pela presença de um “movimento”, movimento em sentido mútuo, de uns para com os outros, que não fica sem efeito de uns sobre os outros, como diria Stein conforme citamos na introdução ao falar de sua definição de comunidade. Ele descreve:

Esse movimento que ocorreu hoje [no Grupo antes da entrevista], ele é muito parecido com o movimento que ocorreu desde o início. De procurar ficar atento àquilo que as pessoas estão vivendo no dia a dia, mas percebendo ali, algo, é, de valor, que pode ter muito valor para uma pessoa, e que uma vez comunicado pode despertar o outro. A ideia é que o humano desperta o humano, quanto mais correspondente essa experiência humana, mais ela tende a ser, a entrar em ressonância e despertar as experiências de outras pessoas do grupo. [...] Isso que, é, eu descrevi como algo que ocorreu hoje e que está muito próximo daquilo que também ocorria no início. Ou seja, é cultivando um apreço pelas experiências de vida do dia a dia, uma atenção e um apreço, pelas experiências de vida, que as pessoas vão vivendo no dia a dia, percebendo ali, algo que nos parecia sempre muito valioso. [...] No Grupo, o que acontece são as experiências compartilhadas, é..., mas a vida no dia a dia, todos os acontecimentos cotidianos. A grande questão, é que isso muitas vezes não se torna oportunidade de encontro. Sejam os acontecimentos cotidianos, sejam os relatos de experiência trazidos no Grupo. E... então, aquilo de alguma forma, não, não, se torna encontro, quer dizer, não se torna fecundo, não mobiliza, não cria uma tristeza, não cria uma torcida, não cria um contentamento, não cria uma dúvida, não cria uma pergunta, não cria um movimento qualquer. É... como se a pessoa escutasse, mas não... aquela coisa, vê mas não enxerga, né. Então, a... essa torcida pela realização, ela pode ocorrer quando é... o grupo se torna um local de encontro, e aí, aquilo que ta sendo comunicado, mobiliza. Não necessariamente pra uma torcida né, em alguns momentos uma torcida, mas em outros momentos, mobiliza por exemplo, para uma tristeza, mobiliza é... um desejo de ajudar, mobiliza pra é... que genericamente, a gente poderia chamar de uma torcida. Mas eu acho que é isso, quer dizer, é possível então, essa mobilização, essa torcida, quando no grupo, a pessoa se coloca numa atitude de encontro com aquilo que está sendo comunicado, e aí aquilo que está sendo mobilizado, pode ser... é... com a pessoa, ou com o relato que está sendo trazido, né. É... então aí tem uma possibilidade de fecundidade, de encontro que mobiliza, por isso a expressão torcida. Mas é, uma mobilização, que pode ser, inclusive, é... enfim... que pode assumir outras, outras, é... diversas caras, diversos rostos (Sérgio).

O “valioso” nos GCSM, portanto, é aprender a viver reconhecendo e respondendo a esse movimento no qual “*o humano desperta o humano*” (*sic*). Tal movimento é gerado por se colocar em comum uma experiência humana que “toca”, faz reverberar (“vibrar” nas palavras

de Sergio) a humanidade do outro, que carrega elementos humanos que podem fazer ressoar os elementos humanos daquele ou daqueles que escutam, ou seja, gera, faz mover aquela novidade entre os presentes que constitui algo único e “irrepetível” ao estar ligado à pessoa de cada um. É o que Lívia conta com surpresa:

Quando a pessoa tá olhando né, como ela tá olhando para aquilo. Não só tá presa na situação em si... é porque cê se conecta com essa parte mais... que é humana mesmo. Não é uma resposta automática sabe, tem uma situação meio difícil e você responde, de qualquer forma né, vamos dizer assim, tenho um pouco essa impressão. A capacidade que as pessoas tem de olhar de um jeito para aquilo que muitas vezes te surpreende assim, e uma capacidade criativa de olhar aquela situação de uma forma muito única, muito inédita (Lívia).

O fator central *comunidade*, ou seja, o fato de se tratar de um Grupo *comunitário*, pode definir um modo de se envolver também nas ações operacionais implicadas na sua realização. Esse *modus operandi* informa, isto é, dá forma a um “estar juntos” diverso de uma mera aglomeração ou junção de pessoas interessadas somente no próprio processo terapêutico individual sem se perceber parte do processo dos outros participantes:

Eu tava pensando nisso, mas eu acho que esse desejo é... de contribuir e um desejo de, de fazer com que o Grupo, a atividade assim mesmo, falando da atividade possa acontecer de uma forma... é... vou usar sei lá, positiva. [...] Mas eu não sei, acho que esse desejo de contribuir é pra que os grupos possam, possam trazer isso: um dia de que valeu muito a pena, aquele dia por ter encontrado um Grupo daquele, por estar em meio às pessoas, que estão brilhando ali, no meio do dia a dia (Lívia).

Eu acho que foi muito por essa questão profissional sabe? Que me afetou também. É, tipo, de num saber o que fazer da vida. Isso me adoeceu. E depois que eu consegui é, pela ajuda do Grupo Comunitário, consegui me fortalecer [...] eu pensava que eu era uma pessoa impotente, aí tanto que eu tentei é, ter auxílio do governo, auxílio-doença essas coisas aí. Aí eu tipo, pensava que eu num, num ia progredir. [...] Antes de me formar fotógrafo, eu ajudava muito nas questões técnicas do Grupo Comunitário, tipo abrindo telão, mexendo no computador, pondo uma música, o povo me chamava de TI no Grupo Comunitário. Isso me ajudou muito a ficar em pé. [...] O Dr. [nome do médico], ele tinha que fazer um jeito de fazer todo mundo se sentir útil, sabe? Isso também faz parte do Grupo Comunitário (Bruno).

O ponto não é, portanto, a resolução de uma necessidade logística ou de uma ajuda real nas atividades que precisam ser feitas para que o Grupo aconteça, mas essa “tensão” ao outro, esse “fazer todo mundo se sentir útil” que está por trás e constrói de forma ainda mais potente aquele espaço e tempo determinado, tornando-se visível à medida que a pessoa participa. Se existe a provocação de colocar em comum uma música, um poema, um trecho de livro lido,

uma imagem, uma experiência de encontro, a própria experiência feita ali naquele dia, acrescenta-se a isso também essa dimensão “colaborativa” que pode soar resolutive ou prática, porém carrega o mesmo sentido que converge à tarefa principal de crescer como pessoa e entender mais sobre a realidade em suas diversas possibilidades de acontecer.

Assim sendo, a dinâmica desses elementos mencionados nessa primeira unidade de sentido será descrita nas demais categorias, uma vez que se entrecruzam. Cabe aqui frisar somente a “delimitação” de um lugar específico com uma proposta também específica que carrega consigo a díade antes colocada por Bernareggi de *proposta e resposta*, condição para ele de uma experiência de cunho educativo.

5.1.2 Entender a vida acontecendo: uma compreensão

Acho que tudo pode ser uma experiência né, mas eu acho que passa ali por um cuidado com essa experiência com... com um olhar atento pra ela. Pra poder... Ah! Reconhecer né, que aquilo é, sei lá, traz algo que pode agregar na minha vida, mesmo que seja um momento de sofrimento. Eu acho que experiências que geram, né, um estranhamento, me geravam, hoje em dia acho que até com uma experiência de coordenação assim era muito... [...] me gerava muito essa sensação de, tipo, não tá compartilhando uma experiência, tá contando um caso... Tá desabafando... e aí acho que era, essa experiência assim que parecia um, num era do Grupo Comunitário, era uma outra coisa (Lívia).

[citando a primeira vez que foi ao GCSM] eles já começaram ativamente e aí a gente ficou assim ‘nossa, mas será que tá certo o que vou falar, né?’. Então foi essa falta de entendimento, mais misturado com esse ‘aí, não quero que a galera fique sabendo de mim’, sabe? Mais ou menos isso (Laís).

A segunda unidade de sentido identificada nas análises adentra outros elementos que caracterizam a proposta metodológica dos Grupos. Alude não somente a um trabalho contínuo a ser feito, mas à definição desse trabalho que também terá sua particularidade no contexto dos GCSM. Segundo os entrevistados, trata-se de entender e apreender, portanto julgar o significado daquilo que se vive no cotidiano, configurando uma certa definição de “fazer experiência” que se distancia, diferencia-se de um mero desabafar ou contar caso como colocou Lívia. Através de todos os relatos evidencia-se uma espécie de “condição” geral, essencial, que permite afirmar o que seja uma experiência feita e partilhada segundo a objetividade da proposta do GCSM. Nota-se a necessidade premente de captar o sentido das experiências na relação consigo mesmo e com o próprio caminho humano. A “condição” não diz respeito a uma forma rígida ou a uma receita técnica imutável, porém a uma essência que implica o sentido e a relação com a própria pessoa, com o significado de sua existência – dirá Laís em outro

momento. Os desdobramentos do trabalho de cada um com a proposta são também marcados por aquela unicidade e singularidade da pessoa, sem deixar de portar um sentido “julgado” ativamente, conscientemente, que dá contorno ao vivido evitando que apenas “passe” ou se perca como uma mera reação que abdica da liberdade da pessoa. Lívia segue exemplificando:

Por exemplo: Às vezes eu tô muito angustiada com alguma coisa que tá acontecendo na minha vida e fico só presa assim né? Com o tanto que aquilo tá angustiante, e aí de repente eu penso e falo: ‘Tá, mas é... vamos fazer um exercício de Grupo Comunitário aqui então’ (risos). E o que que eu posso me conhecer nessa experiência, como... sei lá, vendo um valor, acho que, só a possibilidade de olhar para aquilo e às vezes não deixar é... não deixar passar né, não desvalorizar que aquilo tá sendo um sofrimento para mim. Poder realmente me questionar de algumas coisas e falar: ‘Não, isso não concordo sabe, isso me gera um sofrimento, não concordo com isso (risos)’ e poder acolher, e acho que o Grupo trouxe muito... que eu aprendi a valorizar assim as experiências, até valorizar quem eu sou. Porque geralmente, sei lá, poderia pensar que isso que eu vivo num devia tá sendo vivido, tipo, o que eu sinto, ‘ah pára de pensar nisso, pára de sofrer à toa’, e com o Grupo acho que me ajudou a acolher o que eu vivo e... eu acho que também me ensinou assim, a poder tá junto com as outras pessoas, podendo... é... querer passar isso para elas também, que o que elas tem ali de experiência importa. Então eu acho que é uma troca muito importante de tá no Grupo, de poder compartilhar e de poder ouvir o que a pessoa tem a dizer (Lívia).

O “trabalho” de Lívia diante de um momento de muita angústia requer uma busca de “valor” que se traduz também com as palavras “valorizar as experiências e valorizar quem eu sou”. Isto é, um trabalho, um empenho, uma busca por literalmente “dar valor”, reconhecer, permitir que algo vivido “se encha de importância” (porque da mesma forma que é para mim, a experiência que elas tem ali *importa*) sem que precisemos “deixar passar” ou cair em pensamentos que negam aquela realidade: “não devia estar sendo vivido, por que sofrer à toa” que denotam exatamente uma dinâmica oposta de “desvalorizar”, de tirar a priori qualquer valor e se fechar àquilo que está sendo dado nas circunstâncias, desconsiderando ou destituindo de algum significado que valha a pena. Apenas se eu me importo, apenas se eu reconheço essa importância, apenas se eu valorizo ou entendo existir um valor, um significado ali naquilo que estou vivendo, posso “acolher o que eu vivo”. Lívia conclui sua fala explicitando como o GCSM “ensinou” – novamente se pode usar aquele assinalar de Bondía Larossa – a estar junto com as outras pessoas que também são chamadas a esse trocar um “valor”, a isso que ali, naquele lugar no tempo e espaço, comunitariamente é estimado e cuidado como “precioso”. Na mesma direção Bruno conta sua experiência de estar com a cabeça cheia e precisar do Grupo para se desligar, o que afirma talvez não ser uma boa explicação para o que é o Grupo, porém tentando se justificar com o termo:

Sabe, eu tava muito com a cabeça cheia sabe? Acho que eu tenho que me desligar, e o Grupo Comunitário me ajudou a me desligar assim sabe? Não sei se essa explicação tem muito a ver com o Grupo Comunitário, mas ele me ajudou a desligar assim, sabe? E a criar um jeito de viver assim, sabe? Tipo, eu... eu pegava tudo que tinha ao meu redor assim sabe? Referências, tipo referências que eu gosto, tipo animes, filme de ficção científica, pegava tudo isso e... Misturava com experiências cotidianas, experiência com meu pai sabe? E tentava ligar à arte que eu gostava. Porque eu acho que é muito isso sabe? E a arte que... a arte não é só porque, vamos supor, é ópera. Não! É porque ópera é uma coisa assim chique que eu vou trazer para o Grupo Comunitário. Não! Tem que ter a ver com você! É, e se você puder misturar no seu cotidiano essa coisa que você gosta e a experiência quando você for contar, vai ser muito mais prazerosa, vai ajudar o pessoal que tá ouvindo e vai te ajudar mais ainda, esse é o meu desligar entende? [...] É isso que o Grupo Comunitário faz, com seu método. Pelo menos comigo funcionou muito né? Mas com seu método ele consegue ajudar a pessoa a se descobrir sabe? (Bruno)

Bruno insiste em como é preciso misturar aquilo que gosta às experiências do cotidiano, deixando sobressair uma condição fundamental: *Tem que ter a ver com você!* E quanto mais envolve aquilo que nos gera afeto, afeição, prenehe de sentido, quanto mais se liga à vida de todos os dias, mais “ajuda o pessoal”, mas ajudará aqueles que ouvirem. Ele faz questão de enfatizar “o método”, como o “método” ajuda a pessoa a se descobrir.

Quanto mais então eu “viver rápida”, “fazer porque tinha que fazer”, nas palavras de Laís, não parando para pensar o que estava vivendo naquele momento, menos experiência se vive de descobrir a si mesmo. Em outras palavras: menos tudo terá a chance de “ter a ver com você!”.

Então, antes do Grupo eu via, eu vivia muito no instantâneo sabe? Então, principalmente no online assim, que você muda de sala, você muda de aula, já começa outra aula, já tem que pegar outro material. Então eu vivia, estava muito rápida sabe? Apenas a rotina, a aula acabava eu tinha que almoçar, aí dormia trinta minutos porque as 14h começava a aula de novo... tipo, não parava para pensar o que estava vivendo naquele momento, sabe? Eu estava fazendo porque tinha que fazer e era isso. O Grupo me deu uma abertura para parar pra pensar nas coisas que eu tô vivendo, sabe? É até nas partes complexas de entendimento, de dor e... enfim, e aí eu comecei a prestar atenção, sabe? Nas minhas atitudes, e fazer consciente aquilo que estava fazendo, sabe? Então agora eu vou parar e vou almoçar, eu vou almoçar, sabe? Esses momentos de almoço, eu tô vivendo o almoço, tô sentada com minha avó, e ela tava do meu lado e às vezes eu tava ali e acabava, levantava e era isso, sabe? Aproveitar as coisas que já tenho sabe, do cotidiano mesmo, entendeu? O almoço com a minha avó, eu estava almoçando com ela, sabe? Podia conversar, e criar uma experiência a partir disso, valorizar aquele momento. E aí eu comecei a aplicar isso em todas as atividades da vida, sabe? (Laís)

O movimento de conexão consigo mesmo e com a realidade, referido por Sérgio na primeira categoria, agora se mostra nas falas dos participantes de outras formas: o almoço é um almoço, a companhia da avó é tomada com outra perspectiva, um “estar consciente”, visto que o GCSM dá essa “abertura para parar e pensar nas coisas que eu tô vivendo”. A percepção de que “aprender a viver” incide sobre a forma de estar diante da realidade, de um “estar vivo” que fica evidente à medida que essas experiências vão se tornando mais familiares, é tão forte que tanto Bruno como Laís usam o termo “criar experiência”, como se aplicar o método do GCSM permitisse a eles “criar experiência”. Pode-se pensar ser quase um movimento ativo, generativo da própria pessoa que parece “ser capaz de criar experiência” através da consciência dessa possibilidade de sair do automático frente a tudo que se encontra no cotidiano. Bruno usará uma imagem surpreendente para se expressar:

Quando você tem ‘Tcham!’, e entende a proposta do Grupo... Tipo, você fala: ‘Nossa eu vivi muita experiência!’ Fica tipo, você fica no meio dum... de uma plantação de tulipa! Tipo é como... é como se tivesse num lugar aberto, mas todo seco e quando cê entende, fica cheio de tulipa assim, sabe? [...] É... é assim que você pega o gosto pelo Grupo Comunitário, pelo método do Grupo Comunitário sabe? [...] Se você não entender o método... como é que é... Se você não entender a vida acontecendo, a vida é uma poeira. Igual, se você não entender que é às vezes a experiência num... num tem uma placa falando experiência, é você ter que achar ela por ali sabe?! Você tem que andar com a lupa. É tipo, andar com uma lupa sabe? Na lupa, uma leve experiência ali e tudo pode ser experiência entendeu? Você tem que ter uma lupa enorme (risadas)... E quando você entende isso, isso te ajuda a ter gosto, e aprender o método e trazer aquilo que você gosta para o Grupo (Bruno).

Como visto na primeira categoria, a clareza de "entender a vida acontecendo" reflete, em acordo com os relatos, uma compreensão e vivência do método dentro e fora do GCSM. As duas unidades de sentido se entrelaçam, pois, é nessa “escola”, nesse lugar que vou sendo “educado”, ajudado, favorecido a “entender a vida acontecendo” que, nessa última imagem, é o mesmo que começar a andar com uma lupa enorme diante do que acontece. Implica, assim, uma atenção, um parar para pensar, usar a razão de modo a captar o sentido, o significado, o valor que torna esses acontecimentos diários “preciosos” a ponto de soar um “Tcham!”, um choque térmico na forma mais comum de viver que, nas palavras ainda de Bruno, seria como viver no escuro

[o método] permite viver porque às vezes quando você está meio no escuro, assim, sabe? Cê fica... cê fica meio sem saber o que fazer sabe? Meio sem saber o que fazer da vida, sem saber o que... Tipo... você perde o gosto pelas coisas, seu cotidiano sem gosto no cotidiano... Sabe? É quando cê aprende o método do grupo (Bruno).

Sérgio também ressalta como sempre existe e existirá essa possibilidade de um “cotidiano sem gosto no cotidiano”, ou seja, do contrário daquela plantação de tulipas ou de viver com a lupa buscando aplicar o que se aprendeu:

muitas vezes simplesmente não é possível né, muitas vezes não ocorre, né? É... não é... frequente né, você tá ali com pessoas que estão distraídas, que não estão atentas, que não se conectam né, às experiências que estão sendo relatadas, ou também não estão também conectadas à própria experiência. Então é possível e ocorre muito que uma certa experiência ela ocorra e possa cair em um certo vazio, e não despertar ressonância ou então uma torcida pela realização do outro (Sérgio).

Compreender e usar o método atrela-se diretamente à terceira unidade de sentido: formação da pessoa. Quanto mais eu exercito a proposta feita, quanto mais aplico o trabalho que me foi pedido nessa “escola do viver”, mas sou facilitado a perceber o significado que tudo que vivo possui em relação à minha pessoa. A consequência então é que vou me formando, cresço como pessoa humana diante da realidade. Pensar novamente na lupa traz à tona mais uma unidade de sentido que emergiu, mesclada com as que já foram apresentadas até aqui.

5.1.3 Andar com a lupa: uma atitude

Vamos pensar, um pedreiro, como um pedreiro pode se diferenciar nas coisas e no trazer para o serviço dele arte ou experiências de vida, sabe? É... ele pode falar... Eu falo porque eu conheci muitos assim, entende? E eles fazem isso, eles quando acabam o serviço vão para o bar, eu fui para o bar com meu pai assim, sempre vou lá, tomo um guaraná, e eles sempre falam muito, assim, acontece muito Grupo Comunitário sem a pessoa saber que existe o Grupo Comunitário, sabe? E aí eles vão e eles contam do dia deles, tipo, até coisas ruins acontece deles falar: ‘Aquele moleque, aquele moleque não. Aquele cara que trabalha comigo é muito mole, ele faz muita cera, sabe?’. Isso faz eles desabafarem, e tipo, quando você presta atenção neles, eles se sentem bem sabe? Tem pessoas olhando para eles vendo que a simples história deles... Tá interessando outra pessoa. Isso deixa eles gratificados entende? Isso acontece muito comigo. Por isso quando eu tô ouvindo uma pessoa contar uma história ou uma experiência eu fico muito focado na pessoa, pra poder dar essa sensação pra pessoa que ela tá sendo ouvida, sabe? Eu acho que isso ajuda muito a pessoa que tá contando a experiência, sabe? E você dar atenção e aí você trazer confiança pra pessoa pra ela poder se sentir bem na sua experiência, no seu contar a experiência, sabe? Se a pessoa dá uma atenção, mas não uma atenção exagerada tem que ser. [...] Por isso que quando eu faço esses Grupos Comunitários em lugares excêntricos eu tento dar atenção total, no Grupo Comunitário normal também sabe? (Bruno)

Conforme você participa dos Grupos, porque eu comecei a participar semanalmente no Projeto... aí você tem aquela coisa, o participante compartilha uma experiência... e aí você começa a ter aquelas experiências no seu dia a dia, tipo, alguém falou sobre a beleza de uma árvore e você sai

olhando para as árvores (risadas): ‘Não! Agora eu vou fazer experiência com uma árvore’ (Lívia).

A terceira categoria explicita uma consequência identificada a partir das participações contínuas: uma nova percepção de si mesmo perante a realidade, uma nova postura, atitude. As experiências vivenciadas no GCSM no decorrer do tempo começam a provocar uma atitude mais ativa em outros contextos: pode-se então decidir por ficar “focado na pessoa” mesmo em um bar falando do dia a dia no trabalho, ajudar que o outro sinta que a sua história é interessante, dando o que Bruno chama de “atenção total” que não é, por sua vez, uma atenção exagerada, mas uma atenção de real interesse que ajuda o outro a sustentar o valor da sua própria experiência. Começa uma nova e mais frequente busca de “prestar atenção” que se repete nas entrevistas. Lívia usa o exemplo de alguém que faz uma determinada experiência com as árvores e que ao compartilhar no Grupo torna quase inevitável, a seu ver, não desejar sair também olhando para as árvores da mesma forma. Segue referindo esse encantamento ao escutar outro participante:

Ele [participante] tava com muito trabalho, com muita sobrecarga, e aí ele foi nesse cursinho da filha e ele olhou para aquele lugar e falou: ‘Nossa! Esse é o espaço de pessoas que ainda não conseguiram’, e aí ele falou que poder olhar para aquele lugar de pessoas que ainda não tinham conseguido, mas que estavam alimentando algo assim, né, de poder desejar, de poder ir atrás e de espera, porque ainda não conseguiu, ajudou ele a olhar para o que ele tá vivendo. E para mim isso foi genial, assim (risadas), tipo assim: ‘Não cara! Não é possível que uma pessoa consegue olhar pra, pra isso sabe?’ É muito único sabe? É muito único. Pra mim aquilo, o cursinho é um espaço de, sei lá, nervoso né? (risadas) Desespero de você não tá lá ainda no lugar que você deseja, sabe? Eu acho que... isso é muito único, tem muito a ver com o olhar da pessoa pra situação é... e que eu acho que é isso assim, que diz um pouco da experiência do Grupo Comunitário [...] até nasce um desejo de ‘nossa eu quero ser igual essa pessoa quando eu crescer’ (Lívia).

Nasce um desejo de ser como aquela pessoa já que é “muito único”, até porque se trata de uma raridade nos dias de hoje. Enxergar como aquela pessoa enxerga determinada situação sem, contudo, reduzi-la ao meramente positivo. “*Como é possível?*” (*sic*). Novamente abre-se à essa dimensão da novidade, quer dizer, é possível que uma outra pessoa possa olhar para algo completamente diferente da forma como eu, “sozinho”, olharia. Você começa então a ser modificado diante do outro. Lívia dirá ser essa a experiência do Grupo Comunitário:

Um cantor ou um músico, um artista, você fala ‘gente, mas isso é uma capacidade humana né (risadas)’ que... Caramba né, tudo que cê pode pensar de ruim... quando você vê um artista você fala: Caramba! O ser humano

também é muito incrível! E eu acho que no Grupo a gente vê isso, assim, são artistas da vida (risadas). São artistas da própria vida, que tá sendo, acontecendo várias coisas que podem ser inclusive muito difíceis. E aí essas pessoas pegam isso que é muito difícil e brilham (Lívia).

Essa capacidade humana ou, pode-se pensar, essa atenção à realidade, à própria vida, ao desejo de compartilhar, propostas insistentemente pelos coordenadores e estando nos Grupos, destaca uma possibilidade de gerar a própria vida mesmo nas condições mais aparentemente adversas, assumindo um valor tão grande comparável aos artistas, “*artistas da vida*” (sic), dirá. Abordam-se experiências difíceis e existe uma possibilidade de vivê-las que faz brilhar, “*brilham*” (sic)! O ser humano é muito incrível – é uma das conclusões que relata com tom de maravilhamento durante a entrevista. Ao invés de se correr o risco, sempre presente, de afirmar: “Mas viver assim, ter uma capacidade assim, ser incrível assim é apenas para alguém como ele”, o movimento gerado em Lívia é de querer o mesmo para si, desejar a mesma forma de olhar para a realidade, reconhecendo que também para ela é possível. Laís descreverá seu aprendizado marcando sua mudança desde o início da participação no GCSM:

Eu acho que aprendi e tô aprendendo muitas coisas né, eu acho que a primeira coisa que me trouxe de aprendizado, foi esse olhar diferenciado para as coisas, sabe? Não viver no automático né, entender que as coisas cotidianas têm seu valor e tem produção de um significado, sabe? E, além disso também, ele me fez aprender que eu posso falar com as pessoas, entendeu? Tudo bem eu me abrir, porque todo mundo tem seus problemas, seus sentimentos bons ou ruins, que tá tudo certo, que eu não vou ser a estranha por isso, não vou ser fraca por isso, e também me ensinou ah... ah... sei lá, fico pensando, né, se eu não tivesse passado por isso, eu não teria olhado e tido a vida que eu tenho agora, tido esse olhar mais amplo assim, e mais profundo sobre as coisas (Laís).

A jovem percebe que seu olhar se tornou mais amplo e profundo, que consegue falar com as pessoas porque existe uma abertura à proximidade e não mais um distanciamento, pautada na certeza de “eu não vou ser a estranha” (sic) ou “não vou ser a fraca” (sic), dando-se conta de que há algo que a aproxima aos demais, não precisando ficar mais presa a possíveis julgamentos ou imagens que carregava sobre a experiência de se expor a todos. Laís tenta descrever com mais detalhe seu aprendizado através do exemplo da perda recente do avô:

Acho que mais no sentido de, realmente querer viver, querer entender o que eu tô passando, sabe? Não no sentido de ignorar o que estou sentindo, ou ignorar o que tô fazendo, ou fazer as coisas no automático, mas ver o significado disso, sabe? O significado é, dessa atitude, ou dessa ação, rotineira ou não né [...] o significado na minha vida, assim, como isso tá me auxiliando, o que isso vai me ajudar pra hoje, pra futuramente. Eu vou te dar um exemplo, né, pra te dar uma diversificada. [...] eu tive uma perda, do meu vô, foi em

dezembro, e isso me gerou muita revolta de início, né, tem todo aquele processo de luto, enfim, “nossa, como assim, por que você deixou”, enfim, porque ele foi embora. Eu acho que o Grupo me ajudou, a ser suscetível, depois que a poeira abaixou, enfim, o que eu posso aprender com isso, sabe? O que essa atitude, o que esse acontecimento gerou em mim? Porque tá sendo uma merda, e eu posso ficar triste, eu posso chorar, sentir raiva, sentir saudade, e isso é válido, sabe? Eu não tenho que ficar escondendo isso das pessoas, e mais do que isso, o que eu consegui levar desse momento, sabe? Consegui aproveitar mais meu momento com as pessoas? Pensar que, na vida as coisas são passageiras, pensar que a gente não tem que ficar bitolada com as coisas que podem ser resolvidas no momento, entendeu? Então eu tento meio que tirar daquilo, essa profundidade que eu digo, como aquilo que eu posso aprender, que eu posso ter atenção, é... nesses acontecimentos assim, nos acontecimentos bons né, e vou trabalhar pra que isso aconteça novamente, mas no sentido de olhar e ver e falar “olha, que que aconteceu? [...] Qualidade no sentido bom e no sentido ruim, sabe? Então é de eu viver, me encontrar, me autoavaliar e me entender, sabe? [...] E aí, a partir desse olhar, desse aprendizado que o Grupo me trouxe, eu aprendi a pensar que mesmo nas coisas ruins, que elas são importantes para nossa construção. [...] Que antes eu ficava toda depressiva, ficava mal, me trancava no meu quarto, agora eu tenho uma qualidade melhor de entendimento, sabe? É, apesar de uma perda recente, de uma pessoa muito próxima, eu consigo continuar minha vida bem, sabe? Não me arrastando pelas coisas. Mais nesse sentido. (Laís)

Nota-se em suas palavras a exigência de um significado para aquilo que acontece, mesmo sendo uma experiência dolorida. Em seguida, há uma decisão de entender, de compreender, usar a razão – conforme aludido na última categoria, compreender “o que estou passando” e o “significado para minha vida”. Até diante do luto há possibilidade de um entendimento e da profundidade de um aprendizado que permite, concomitante, uma qualidade. Posso ter atenção, posso entender e posso aprender algo também dessa situação dolorosa e indesejável.

Não tem os surfistas que eles falam que é um estilo de vida? Não sei, pra mim é um estilo de vida fazer isso sabe. E aí foi a primeira, foi a segunda, na segunda eu lembro também tinha uma música dos *Foo Fighters* e depois fui trazendo, fui trazendo... que eu peguei gosto e tô no Grupo há 9 anos (Risadas). E sabe, tipo, mudou minha vida assim sabe? [...] tipo eu ficava a semana até terça feira toda sem o Grupo Comunitário e, tipo, eu captava um tanto de experiência, tipo, que eu fazia Sarau em mim mesmo, tipo, eu dormia pensando nas coisas que eu ia falar no Sarau sabe? Fazia sarau na minha própria cabeça [...] Mas então, quanto mais você exercitar a experiência mais você vai ver experiência, entendeu? Meu pai quando ele... Ele comia muito... Muita abóbora assim, sabe? Que plantava, mas só que ele nunca tinha comido abóbora com carne. E eu vi uma receita de abóbora com carne na internet e fiz pra ele, e agora no lugar que ele anda nasce muita abóbora no meio do canavial, assim, ele planta também lá no terreno de terra lá em casa. Então onde ele vê abóbora ele quer experimentar aquele prato gostoso que ele pediu. Porque antigamente não era, tá vendo? Outra experiência dentro da mesma experiência da abóbora sabe? Quando você começa a enxergar essas coisas,

enxergar coisas da sua vida que são marcantes como brinquedo, alguma coisa ou uma foto ou uma música e você consegue dar vários caminhos pra ela. Você tá enxergando experiência tá sabendo o método do Grupo Comunitário, entendeu? Ficou claro agora? No banheiro às vezes eu ensaio, eu falando no Grupo Comunitário sabe? E quando eu tô comendo eu penso assim: Como isso... isso é exercitar... como trazer esse jantar meu... Como eu vou achar a experiência nesse jantar? A experiência da abóbora saiu daí, porque tipo, eu... a gente achou a abóbora, a gente fez a abóbora ... Meu pai experimentou a abóbora, gostou da abóbora com carne, gostou, porque ele só tinha comido abóbora cozida, entendeu? Aí já é uma experiência, meu pai gostou de uma coisa que ele comeu muito. Mas comeu por necessidade, e uma coisa por gosto, já é uma experiência. E aí ele... E a experiência, o achar a abóbora, entendeu? Eu comendo a abóbora e vendo o rosto do meu pai comendo a abóbora e gostando... eu consegui transformar várias experiências comendo, entendeu [...] E ensinou... assim, a ter um olhar diferente pra tudo, até pra tipo é... Essa coisa de... dar vários lados para experiência se... se aplica também a, tipo, é... a tomar decisões. Acho que ensina a tomar decisões. Isso né! [...] Ajuda a tomar decisões, tipo, parece que te amadurece., acho que te ajuda a ver em coisas minúsculas vontade de viver, assim sabe? Se apegar às coisas pequenas, se apegar às coisas grandes também, mas principalmente as pequenas. Isso é o que eu sinto. Se apegar às coisas pequenas pra poder viver assim sabe? (Bruno)

O longo trecho de citação de Bruno tem o intuito de esclarecer essa “atitude” como consequência dos trabalhos propostos no GCSM. A tarefa de “caçar” experiências ou “extrair” como se extrai uma pedra preciosa da lama ou do rio é evidente na dinâmica de Bruno diante da realidade cotidiana. Há um movimento ativo de sua pessoa diante da proposta, como se sua liberdade se jogasse inteiramente na tentativa de viver respondendo-a. Em muitos momentos de sua fala explícita também sua realização pessoal aceitando caminhar com a lupa identificando claramente, sob a luz do método dos GCSM, aqueles diversos sentidos que denominará “diversos caminhos” para suas experiências com um potencial criativo e uma fecundidade apontadas também por Sérgio:

É... então essa possibilidade de conexão com a própria experiência, nos ajuda, eu acho, a perceber que o processo de criação humano é um processo que está ocorrendo sempre, essa possibilidade está ocorrendo sempre, e... é, então, essa possibilidade de a gente ser continuamente, a gente tá, é... fazendo parte do processo da nossa criação. [...] É... é..., mas é fato que muitas vezes isso acontece né, eu acho que tem haver com a disponibilidade né, de quem está realmente presente, diante daquilo que está sendo relatado, né. E nesse sentido, o Grupo é um exercício interessante, porque estar presente no que acontece, é algo um tanto quanto difícil e às vezes até raro hoje em dia, né. Então pode ser, sei lá, como, a gente teve grandes acontecimentos como a pandemia, agora uma guerra e... outros tantos acontecimentos menores, né, do dia a dia, é... muito, muito minúsculos, né, diante desses grandes acontecimentos mundiais, né. Mas de uma forma e de outra, tanto os grandes acontecimentos, quanto os pequenos, podem passar despercebidos, habitualmente passam despercebidos né, muitas vezes. É por isso que o

Grupo, ele quer favorecer esse trabalho de poder, é... vamos dizer, desenvolver uma atitude de estar presente diante daquilo que acontece, né (Sérgio).

Em Bruno essa mobilização para o presente não é mais rara, encontra-se nele uma disponibilidade colocada em termos daquela “atenção total”, de “atitude” interessada pelos outros inclusive em contextos aparentemente contrários ou facilmente de distração como pode ser um bar no fim do dia, com todo presumido cansaço. Entende-se como em seus 9 anos de GCSM foi se configurando uma postura diante da realidade que não deixa (não com tanta frequência) que os acontecimentos até minúsculos do dia a dia passem despercebidos como habitualmente observamos. Bruno, Lívia e Laís descrevem encontros que remetem exatamente a esse “fazer parte do processo da nossa criação”. Demonstram de diferentes maneiras esse estar realmente presente diante do que é relatado e em tudo que acontece. A atitude de abertura, de disponibilidade, possibilita a referida mobilização, torcida, fecundidade do encontro nos moldes que Sérgio descrevia.

Essa atitude de andar com a lupa demarca uma postura ativa da pessoa que pode ser aprendida a partir da proposta do Grupo. Na metáfora de Bruno as experiências não estão prontas com uma placa indicando ‘experiência’, isto é, necessita-se do movimento da liberdade da pessoa que pode ser em caminho convergente ou divergente da proposta feita, isso porque como várias vezes pontuado, exige de a pessoa aceitar o contrário do que estamos acostumados e habituados, o que pode ser incômodo ou mesmo difícil, como afirmou Sérgio.

A presente unidade de sentido explicita claramente, com as falas dos entrevistados, esse movimento de conexão ou desconexão consigo, com o outro e com a realidade, conduzindo-nos à última categoria. A *mobilização* citada, como seu nome indica, converte-se em fator preponderante na definição do Grupo como *comunitário*. O fator comunidade, aludido inúmeras vezes, emerge nas falas de todos os entrevistados com grande incidência e perpassa, sem dúvida, todas as categorias até o momento abordadas. Houve a necessidade, porém, de colocá-lo também separadamente a título de melhor entendimento da sua dinâmica enquanto fator fundante do método do GCSM quando se considera um percurso educativo de fundo, segundo os relatos mesmos atestam.

5.1.4 Uma ressonância humana: ser gerado e gerar

Eu tava falando né, que a abertura pras pessoas ouvirem as outras, né, então, uma pessoa pra me ouvir e me auxiliar, eu tenho isso na terapia, né? Na psicoterapia. Eu fiz terapia por muito tempo também, e eu tenho uma pessoa

né, então se eu quiser ser ouvida, eu posso ir e ela vai me ouvir, né, inclusive é a profissão dela. Mas no Grupo, eu senti que o poder dele assim, não só, porque eu tinha um pouco de preconceito, não vou negar, sabe? ‘Uma terapia em grupo, vamos lá’, entendeu? Como se fosse isso. Mas nossa, eu pensava: que que isso vai ajudar, sabe? Se eu posso pontualmente ir em uma pessoa e essa pessoa pode focar no que eu preciso, sabe? Mas eu vi que no Grupo a gente consegue ter muito essa ajuda mútua, sabe? E visões diferentes sobre a mesma coisa, sabe? Talvez a visão, eu tô te contando algo no Grupo, talvez a visão do [nome do coordenador] sobre aquilo que eu tô vivendo é uma, a visão do [nome de outro coordenador] é outra sobre o que eu tô vivendo, e ele faz um outro comentário. E mais que isso, eu acho que o que me deixou mais feliz mesmo, mais confortável e mais querendo participar foi os outros também compartilharem, sabe? Porque antes eu tipo: ‘nossa, eu vou lá pra ouvir problema dos outros’, entendeu? Eu tinha mais essa visão de comunitário. [...] E o tanto que essa experiência dos outros me faz aprender também, entendeu? Coisa que eu não teria na terapia eu e a psicóloga, por exemplo. O outro trazendo a experiência dele talvez me faça lembrar de algo, me remeta a algo da minha vida e me faça ter um olhar diferente, uma atitude diferente. Isso que eu acho muito rico, sabe? Que são quinze pessoas diferentes, dezessete... Que compartilham coisas que em uma hora e meia me auxiliaram. Diversas pessoas, diversos aprendizados, que me auxiliaram naquele momento, e na terapia eu não tenho isso, entendeu? [...] Tem vantagens e desvantagens né, mas na psicoterapia eu não consigo ver isso, é, não consigo ver tantos aprendizados dos outros pra mim, entendeu? Então, eu acho que é muito pontual, a psicoterapia é pra mim, é pra minha vida, única e exclusiva. E o Grupo já me dá essa abertura para saber dos outros, e ao mesmo tempo que eu sei o que o outro tá falando, eu aprendo com o que ele tá dizendo, sabe? É muito poderoso, assim (Laís).

A última categoria, por fim, se relaciona à essa dimensão comunitária que aparece com frequência nos relatos e que vai transformando a pessoa, sendo parte do seu processo de criação – nas palavras de Sérgio. Em outras palavras, a consciência dessa dimensão comunitária pode vir a se tornar cultura, no sentido de cultivo, ou seja, pode tornar-se um movimento de cultivar o trabalho de si empenhado também com o cuidado dos outros, dos relacionamentos que, vividos assim, definem uma comunidade enquanto propriamente humana. Por esse motivo, começa-se deixando que venha à tona a experiência de Laís para evidenciar a sua potência diferenciando o GCSM de uma psicoterapia. Seu relato também traduz esses elementos comunitários para além de uma pré-concebida (“não vou negar meu preconceito” – diz) terapia de grupo, já que o GCSM não tem o objetivo de ser uma terapia grupal ou um lugar onde simplesmente se escuta os problemas dos outros. Sua experiência aponta o que chamou de ajuda mútua, de aprendizados, de uma abertura para saber dos outros e aprender com o que eles estão dizendo. “É poderoso”, repete, contrapondo à bolha que havia dito sempre ter vivido antes de conhecer o GCSM. A riqueza e fecundidade se demonstram nos diversos aprendizados “dos outros pra mim”, visto que a psicoterapia é pontual porque é pra mim e sobre a minha vida, utilizando o termo “exclusiva” para explicar que não abarca (exclui, para usar seu termo) os

demais e essa possibilidade de encontro, de troca com outras pessoas que ela passou a vivenciar no GCSM. Lívia contará uma experiência que mais uma vez expande a uma “determinada forma” de agir “comunitária” que essa modalidade permite:

Que experiência que é essa de proximidade... ah, eu acho que é, hum... tipo, é muito doido porque eu sou muito tímida. Então não era assim uma proximidade de que você chega e conversa né, acho que inclusive no momento do Grupo, tá todo mundo mais centrado em compartilhar experiência e não falar, acabava o Grupo e eu ficava quietinha no meu canto assim né, não sabia nada da vida de ninguém além do que elas compartilhavam no Grupo e também as pessoas não sabiam nada de mim. Conforme o pessoal compartilhava, eu sentia assim, que a gente tinha vivências muito próximas e não de conteúdo necessariamente, né? Eu lembro de uma moça chorando muito em um Grupo e não lembro qual era a questão, mas eu achei muito bonito assim, porque eu fiquei muito mobilizada com a experiência dela e aí... alguém tava sentado do lado do negócio que tinha uns papel toalha, e aí a pessoa pegou e foi passando papel toalha até chegar na moça que tava chorando muito e aí ela né, limpou os olhos ali, e eu achei que isso assim né, muito próximo, muito... que eu tava sentindo um desejo muito grande de poder tá do lado e aí quando eu vi as pessoas passando o papel até chegar nela, eu falei: ‘nossa, mas é.. é muito o que eu sinto, de desejo, de poder, de cuidar, de... enfim...’ não sei, acho que tanto a questão da experiência né, que a pessoa vive, quanto o que tava acontecendo ali dentro do Grupo, as pessoas agindo de determinada forma (Lívia).

Lívia busca descrever o que entende como essa experiência de proximidade entre ela e os participantes, que também aparece em outras entrevistas. Não se trata de conversar ou de abordar o mesmo conteúdo, diz, mas são vivências muito próximas, ilustrando por meio do exemplo de cuidado de todos com uma moça que chorava. Sérgio também retoma essa “proximidade” com outras palavras e, novamente, elucida esse movimento de ressonância que mobiliza Lívia:

O que a gente percebe, é... que... em cada uma dessas experiências, é... tem sempre alguns elementos que têm esta capacidade de produzir, né, uma ressonância, uma vibração nas outras pessoas do Grupo. É como se fosse despertar uma certa torcida para que... pela realização daquela pessoa. Como se quando uma pessoa começa a contar ali, alguma experiência, como se ocorresse alguma coisa parecida com isso, né. E... é... e essa então é... o que a gente então percebe, é que a partir disso pode então se desenvolver uma certa harmonia, entre as experiências muito diversas. O tom dessa harmonia, me parece, tá associado ao movimento humano que cada uma destas experiências porta. Uma espécie de um movimento de sobrevivência, em meio às dificuldades, de luta, de apego, por aquilo que vai encontrando que sustenta. Então, essas são as facetas da experiência. Por exemplo, uma é de superação, de sofrimento, superação de obstáculos, encantamento com alguma coisa de valor. É... busca de se apegar a alguém que pode ajudar, essas são as diferentes facetas, mas que, é... nos parece em todos os casos ter em comum algo que a

gente poderia descrever como um movimento humano. E aí eu acho que... é... isso então permite esta coisa de que aquilo que é fortemente humano, nessa experiência, possa vibrar, dentro de uma experiência, com aquilo que é o movimento humano de quem tá presente no grupo, e aí despertar né... é... esses desejos, essa ressonância humana que eu tô falando (Sérgio).

A mobilização, quer dizer, esse “ser mobilizado” ou poder mobilizar alguém, está associada diretamente à atitude de disponibilidade aprofundada na categoria anterior. Existe uma forma de “estar presente”, como dito, que favorece em maior ou menor grau essa experiência comunitária que estamos salientando como última unidade de sentido identificada. Aquilo que é fortemente humano desperta, tem a capacidade de fazer vibrar a minha pessoa ou aquele que está presente comigo, criando uma harmonia entre experiências diferentes justamente pelo movimento humano que cada experiência carrega. A potência dessa mobilização traz admiração e a possibilidade de, inclusive, mover o desejo – como também falado em outras categorias – de viver o mesmo:

falei com você né? ‘Nossa quero ser essa pessoa!’, tipo, como que ela consegue olhar pra isso assim? Como que ela descobriu isso, da vida dela, assim, a partir disso que tá acontecendo! E eu acho que nesse Grupo cê sai... ‘Nossa! Vocês são muitas pessoas... brilhando ali!’ Ou mesmo é, eu acho que tem esse brilho das pessoas, não sei, que te acende também, não sei, tipo assim, brilha, acende pra isso de poder conhecer coisas boas né, como se o Grupo fosse mais uma coisa boa né, além dessa experiência que você vai conseguindo ver da sua vida, parece que ‘nossa! Valeu a pena viver essa semana porque eu tô nesse Grupo!’ Tipo, uma coisa vai puxando outra. (Lívia).

Existe uma possibilidade sempre presente de eu estar apagado e algo me acender, que é próprio do fenômeno humano e comunitário, do encontro nesses moldes definidos nas entrevistas. Sérgio traz mais um exemplo para esclarecer:

Tô me lembrando de uma paciente que me contou que planejava comemorar o aniversário das filhas, que ela nunca tinha comemo... ela própria nunca tinha comemorado o aniversário dela. Mas agora ela tinha melhores condições, então ela estava organizando de comemorar os aniversários das filhas, de uma forma mais festiva. E, é... o que a gente percebeu, né, é que essa experiência carregava o fato dessa pessoa ter guardado dentro de si um desejo de comemorar o próprio aniversário por muitos anos, e que hoje ela realizava o sonho através da comemoração do aniversário das filhas. Mas quando essa pessoa conta essa experiência no Grupo, né, um dos participantes também lembra de uma outra comemoração que ficou guardada por muitos anos, que não foi possível. Ou seja, não é que o Grupo ganha um tema, às vezes até pode ocorrer isso, mas não é tanto essa a questão, que o Grupo vai ganhar um tema, que é o tema da comemoração, não é tanto isso. Eu acho que é mais essa questão de que é humano que se possa guardar um sonho, que se perceba como valioso, né, por muito tempo, por toda uma vida [...] pode despertar, né,

alguma ressonância em quem viveu uma experiência parecida. Tem uma ressonância que é mais profunda que essa, que eu acho que é essa ressonância de que é... humana, de que o ser humano pode guardar sonhos, guardar aspirações, guardar exigências por toda uma vida. É uma ressonância ainda mais ampla do que uma ressonância temática. E nesse sentido, mobiliza, esta, esta... vamos dizer, pode mobilizar, pode mobilizar, vamos dizer, uma certa vibração, né, de quem escuta uma experiência desse tipo, em ter ali uma mobilização, vamos dizer, uma mobilização de possibilidade humana (Sérgio).

A proximidade não está, portanto, na temática comum que pode vir a surgir, não está no fato de que os conteúdos sejam os mesmos como explicava Livia, está justamente nesses elementos de cunho propriamente humano como poder guardar por toda vida um sonho que se perceba valioso e perceber que outras pessoas têm seus sonhos guardados. A vibração é possível no emergir desses elementos que geram um movimento de possibilidades humanas que podem se atualizar, como referido por Sérgio. Bruno segue utilizando metáforas para conseguir esclarecer o que seja o método do GCSM, que está por trás da ressonância e sua consequente dinâmica de mobilização, título da presente unidade de sentido:

É como se eu, ao longo desses 9 anos... eu fui me... é lógico que alguma hora tem que vim a maturidade, mas sabe, eu fui parece que me desintoxicando sabe? Com o método do Grupo Comunitário. Sabe essa coisa de olhar pras coisas pequenas, pras coisas grandes também e ver no cotidiano uma coisa que pode te deixar mais de bem consigo mesmo. É um método muito bom pra você... pra qualquer pessoa, mas pra pessoa que tem o transtorno mental sabe... é uma coisa que, tipo, desintoxica, cê vê que uma coisa pequena pode ser muito valiosa. Tipo, eu tinha problema, tipo, com carreira profissional, essas coisas assim, e olhando as coisas pequenas eu pude ter algo pra mim, assim sabe, é, transformar no meu... Na minha profissão. E eu acho que isso desintoxica sabe, isso mostra pra própria pessoa que ela, que ela pode conseguir fluir sabe? É como se estivesse estralando as costas da pessoa e ela se sentiu bem, sabe? Quando cê acha uma experiência é isso que eu sinto, quando tipo, a pessoa estrala as costas sabe? E você sente uma massagem sabe? Como que chama o pessoal que estrala costa? Quiroprático! É como se fosse um quiroprático, vamo dizer assim, uma experiência que aí você fica louco pra contar, aí chega no dia do Grupo cê conta e as pessoas gostam sabe? Eu acho que isso é, um é... Antidepressivo que eles soltam aquele hormônio lá de felicidade! [...] O método tava funcionando, como isso sabe: você faz a experiência, você traz experiência, você vê a reação das pessoa sendo boa. Você, tipo, solta aquele hormônio porque você fica tipo, pelo menos eu, eu fico realizado assim sabe? (Bruno)

Bruno fala de seu processo de “desintoxicação” e de como o método foi uma ajuda para reconhecer na realidade de cada dia pequenos indícios da carreira profissional que gostaria de seguir. Retoma a palavra “valioso” tão utilizada para expressar o valor da participação no GCSM. Ao “achar” uma experiência não consegue separar do “ficar louco pra contar” que

diante dos outros, na comunidade, vira um antidepressivo por fazê-lo realizado de trazer algo bom, de perceber uma reação boa nos outros. Você faz e você traz, isto é, existe a clareza de um lugar – primeira unidade de sentido – para o qual quero correr “maravilhado” na metáfora de Larossa Bondía citada na introdução: a criança que vê a lagartixa e precisa chamar o pai para ver também pois não compartilhar seria quase como permitir que ela deixasse de existir. Uma felicidade de realização da própria pessoa que liberta de qualquer solipsismo ou individualismo, gerando e mobilizando a uma atitude – terceira unidade de sentido.

Eu sinto assim, que parece que eu consigo viver melhor a vida, estar na vida de uma forma melhor. Com maior qualidade do que antes de eu conhecer o Grupo. Parecia que eu tava à mercê assim das coisas que me aconteciam, parecia assim, que ‘deixa a vida me levar vida, leva eu’. Agora não, eu faço coisas na minha vida, eu, tem hora que eu escolho não remar contra a maré, mas tem hora que eu escolho o Grupo. Eu tô escolhendo isso sabe? O Grupo me ajudou, tipo, o Grupo me ajudou a ter essa... esse protagonismo assim, não é ‘deixa a vida me levar vida leva eu’, qual o caminho que eu quero assim, pra minha vida (Lívia).

Existe a liberdade, um cultivo da vontade que se revela nesse protagonismo pois se escolhe remar ou não remar contra a maré, se escolhe esse protagonismo de buscar “compreender” a vida acontecendo – segunda unidade de sentido, se “escolhe” ir atrás com a lupa, atentos, para “achar” experiência – terceira unidade de sentido. O Grupo não nasce por uma espontaneidade, como uma placa (usemos novamente essa imagem de Bruno), que faz saltar aos nossos olhos as experiências de vida prescindindo de um movimento da nossa liberdade em estar disponível, em acolher, em captar um sentido/significado. A palavra protagonismo, referida por Lívia e Bruno, é exemplificada pela possibilidade ou não de movimento consciente diante da própria experiência, lançando atenção e apreendendo sentidos para quem a vive; julgar o que se vive a ponto de ver traçado um caminho profissional para a própria vida, como visto em Bruno, ilustra o que se chama aqui de uso da liberdade. Demonstra, portanto, uma postura aberta que culmina nessa experiência de cultivar a vontade, o “esforço”, o “empenho” propiciado a partir dos aprendizados, do que foi “ensinado” nesse lugar do GCSM – primeira unidade de sentido.

Lívia mais uma vez nos ajuda a compreender do quê se trata esse *comunitário* e essa ressonância humana:

Quando eu entrei no grupo acho que foi mais um estranhamento do que maravilhamento, assim né, sem muito pensar no que acontece: não, é mágica! (risadas). Aí depois você começa a ver que não né, que não é mágica, tem um... um esforço ali, tem um empenho coletivo de trazer isso. Eu acho que o

mais fácil é você ser levado pela correnteza (risadas). A rua da pessoa vai sendo levada né, mas você tando junto ali com a pessoa, acho que todo mundo, sei lá, dá a mão e rema contra a maré (risadas) e a gente consegue não ser levado pela correnteza, e aí vai aparecendo assim, essas coisas bonitas de... de poder não tá só sendo levado pela circunstância. [...] Eu acho que tem um trabalho muito grande com a própria experiência, tem um envolvimento muito grande com a vida assim de... de não deixar de remar contra a maré e ser levado pela... pela angústia do que tá vivendo, é... e eu acho que tô falando de experiências mais difíceis, até porque a vida não tá muito fácil né, mas até de experiência assim, que trazem essa questão da beleza do... de poder se encantar com a natureza, com a flor, com a árvore, é... eu acho que a ajuda vem, assim, da pessoa que conseguiu ver isso, ela viu isso e aí você fala: ‘você vê isso e eu quero ver também’... E eu quero ver isso também porque eu entendo como que é, não é que eu não tenha isso, não é que eu nunca tenha vivido, eu já vivi, só que, sei lá, passou batido, eu num dei importância, acho que eu não vi um... como que isso podia ser importante! Eu acho que o Grupo ajuda nisso de, de poder todo mundo se ajudar né, nesse esforço coletivo de... de poder olhar pra vida de uma maneira que, que ela seja assim boa de ser vivida, não boa no sentido de positivo, sem problemas, mas que possa ter qualidade mínima (risadas), mínima não né, bastante. [...] acho que eu digo assim né de um empenho coletivo, até porque quando cê tá no Grupo cê, pra ter Grupo você precisa compartilhar uma experiência né, e aí é muito doido, pra você compartilhar essa experiência você precisa fazer todo esse exercício que eu falava antes de que, de que não é fácil assim né. É mais fácil você deixar que tudo aconteça num fluxo natural sem... sem olhar muito pra como que aquilo pode trazer algo de valor pra minha vida né. E aí eu acho que é esse esforço coletivo porque todo mundo vai dando um pouquinho do seu esforço né, quando compartilha uma experiência no Grupo, acho que aquela pessoa, de alguma forma se empenhou ali num porquê e de não deixar passar (Lívia).

Esse “esforço” revela o “trabalho” de cada um diante da proposta feita pelos coordenadores e que define o objetivo, a tarefa do GCSM. Está aí a liberdade em aderir e aceitar esse “exercício” que, como o termo alude, porta esse esforçar-se porque não é aquele simples e mais fácil “se deixar ser levado” como a entrevistada explica. O movimento da pessoa é solicitado continuamente dentro da “comunidade”, em torno de um bem comum, na tensão de uma colaboração contínua entre os participantes, como também foi descrito por Laís:

Pra mim não é uma coisa fácil de me abrir e falar para os outros, sabe? Por isso que eu falei que tenho minha bolha assim. E estando lá [no GCSM] eu tive uma abertura maior, ouvindo as pessoas falando do delas eu também me senti segura para poder compartilhar o meu, sabe? [...] eu acho que foi aos poucos, eu sempre separava uma música, ou uma imagem no Instagram que eu tinha visto naquele dia, e foi acontecendo essa abertura né, e quando eu vi que as pessoas realmente estavam vendo, realmente prestando atenção naquilo que falei, pra mim o que eu conto pras pessoas, eu tiro de mim, mas pra elas também ajudava a entender outra coisa, aquilo que elas estavam passando... enfim, as próprias pessoas me incentivaram a falar mas sem eu pensar em ‘nossa, o que as pessoas vão pensar de mim, vão pensar isso se eu falar isso’. Então acho que foi meio esse processo mesmo (Laís).

O Grupo e sua ressonância mobilizam a liberdade de cada um em decidir dar a mão (“tando junto ali com a pessoa”) para remar contra esse “deixar passar” (sic), esse permanecer fechado, visto não ser fácil se abrir. É um processo de romper a bolha, de sentir-se seguro para compartilhar “o meu” percebendo que as pessoas realmente estão atentas e “incentivam”, sem parar em pensamentos de estar sendo julgado ou de poder ser mal compreendido. Volta-se ao que Bruno frisou como importante: essa atenção total, mas não exagerada àquilo que o outro está contando, sustentando-o. Esse movimento de “ser sustentado” na experiência compõe o Grupo. Esse aprendizado é evidente nas falas e nos exemplos de Laís com seu jeito jovial de se expressar:

Eu quero falar a todo momento porque todo momento eu tenho algo diferente para falar, sabe? E aí eu me sinto confortável pra falar, então, eu quero falar, é isso. Falar algo sobre o que uma pessoa falou, que me ajudou a ter o entendimento de outra coisa que eu estava passando, ou me lembrou de algo, sabe? Porque, essa parte também de comentar a experiência dos outros, eu acho muito bacana, sabe? Como funcionou pra mim, essa parte de ‘Nossa, realmente a pessoa prestou atenção’, sabe? Quando as pessoas estão compartilhando algo, que me lembre, ou me auxilia de alguma forma. De certa forma, eu comentar algo, ‘olha, essa experiência que você me falou, me lembrou isso, achei isso...’ tipo, obrigada por compartilhar isso porque me ajudou também, não foi só você, entendeu? [...] eu acho que minha qualidade de vida melhorou. Por que eu era muito, nossa, reclamava, de todas as coisas, meio rebelde assim, e eu acho que não olhava pras pequenas coisas sabe, eu esperava acontecer algo muito magnífico para eu falar ‘nossa, que daora, que ok’ mas eu também tive um olhar pras coisas ruins de aprendizado também, de falar ‘nossa, eu to passando por uma situação muito merda, mas tudo bem, eu posso ficar triste com isso’, sabe? É, eu não tenho que me demonstrar super forte, sendo que eu não tô, que eu não estava aquilo no momento, sabe? Então, isso de me abrir, de me abrir pras pessoas, não só pra uma pessoa, porque eu tinha isso na terapia, né? Alguém que me escuta e me aconselha, enfim. Ali eu aprendi a dar atenção na fala das pessoas, sabe? Aquilo que fizeram comigo no Grupo? Antes a pessoa tava lá conversando comigo e eu tava lá, pensando no que tinha que fazer depois, e a pessoa tava lá falando. Agora, tipo, qualquer assunto que a pessoa fala eu fico fissurada: ‘Olha, fiz meu jantar’- eu fico: ‘Sério? Que que você usou de tempero?’. Sabe? E não é em uma tentativa, uma obrigação, é prestar atenção no que ela tá falando, mó chato não prestar atenção. Mas é algo mais natural, sabe, depois de ter passado pela experiência de ouvir e ser ouvida no grupo, entendeu? [...] Então acho que aprendi bastante a ter atenção... Até com as crianças, sabe? [...] Que me deu essa visão assim (Laís).

O momento de reconhecer aquilo que aconteceu, ressoou, mobilizou durante o próprio Grupo – terceiro momento do método do GCSM – também explicita esse “sustentar”, à medida que permite a descoberta de um valor real para outra pessoa que ouviu algo que eu falei “com atenção”, sem que eu imaginasse que faria, exatamente: ressoar, mobilizar, ser valorizado. O mesmo dos outros para mim, quer dizer, eu poder afirmar como ouvi-lo me “despertou” constrói

e deixa clara a potência, o quão poderoso é esse *comunitário* – diria Laís. Esse estar junto, dentro do processo que se desdobra em quem se compromete e se empenha, nas palavras de Livia, começa a formar uma nova concepção de si:

Então me vejo muito mais compreensiva com as pessoas também, me vejo muito mais é... eu consigo entender mais a dor das pessoas, porque eu sei que a minha não é superior à dela, e que a dela tá importando ali, naquele momento. Então me vejo mais compreensiva, me vejo mais atenta, me vejo mais grata assim, pelas coisas que eu tô vivendo e vou viver, entendeu? Não só com o negativo e taxativo, mas algo que, eu me sinto mais livre também, talvez, de compartilhar, livre pra poder sentir, as coisas boas e as coisas ruins. Posso falar sobre o que eu quero, sobre o que eu tô sentindo, sobre o que aconteceu na minha vida, livre pra ter esse compartilhamento com as pessoas também, sabe? Então, acho que é isso que tá me moldando assim (Laís).

Existe uma forma então de estar junto que vai me moldando, que precisa da minha liberdade no tempo, como expressará mais uma vez metaforicamente Bruno:

Tipo assim é... uma pedra pra virar areia ela tem que ficar bastante tempo ali passando, entende? Ou passa uma coisa no buraco fino, entende? É, demanda tempo sabe? Pra poder deixar aquilo confortável, como explicar. (pensando)... É... é que a pessoa quando ela vê o Grupo Comunitário pela primeira vez ela tá dura, sabe? Ela tá às vezes até machucada, então ela tipo, fica igual um animal mesmo quando tá machucado sabe? Ela morde, ela arranha, ela fica mais ríspida, sabe? E se ela entende o método é... ela se transforma sabe? É que cê não conheceu o Grupo mesmo né [...] eu me via há 9 anos atrás, eu me sentia assim, muito duro, muito ríspido, e hoje eu sou uma pessoa mais mole, mais sensível [...] isso que o Grupo Comunitário faz, ele te deixa mais sensível pras coisas e te deixa mais forte pra outras sabe? [...] É... te ensina isso sabe? A ser forte e ser mole na hora certa (Bruno).

Bruno contrapõe uma dureza e um estar machucado ao ir “se tornando mole”, permeável, naquela atitude de disponibilidade que me abre e me arranca da bolha. Mais uma vez se pontua a diferença de uma terapia em grupo ou de um encontro de cunho motivacional simplesmente. É possível inclusive desistir quando chega a acontecer de a experiência não conseguir ser bem expressa pela pessoa que a compartilha, ou chega a “cair no vazio” (sic), como dito por Sérgio, sem impedir a retomada da proposta e do entendimento do funcionamento do GCSM:

Estar com pessoas que têm a mesma sensibilidade que você, sabe? Tão frágeis como você. Aí você... sabe? Parece que um se apoia no outro, então ajuda a você ter gana pra poder continuar no Grupo, porque às vezes muitas pessoas desistem né, às vezes uma experiência não entra não e aquilo que ela quer mostrar, às vezes... Já aconteceu muito comigo de uma experiência... de tá com uma coisa na cabeça e sair outra, então acho que isso acontece com muita

gente e... Eles não puderam mostrar aquilo que eles queriam mostrar sabe? Então eu consegui, isso me ajudou muito, me ajudou muito a ter gosto pelo Grupo Comunitário. Porque é igual o doutor [nome do médico] fala, aquilo não é um grupinho de fofoca né, não é um grupinho que a gente vem reúne e conta as coisas do dia a dia, a gente conta coisas que nos interessa e que tipo são realmente importantes pra gente e que de algum jeito pode ajudar o outro (Bruno).

Então, liberdade pra me permitir viver e ser aberta para as coisas, sabe? Ser livre no sentido de que, eu posso compartilhar, sabe? Eu posso estar compartilhando, porque as pessoas estão vivendo e eu posso porque também estou vivendo, sabe? É, o Grupo me traz uma coisa muito orgânica, sabe? Que eu tenho que ficar pensando, sabe? Então, depois, né, que eu falei dos aprendizados que você me perguntou, é, que eu mencionei os aprendizados, eu acho que é muito dessa tentativa de várias vezes ir participando e entendendo o funcionamento, todo aquele processo de “olha, comecei no sarau, trazendo algo que traduzia”, depois eu quis compartilhar tudo a todos os momentos. E os coordenadores me auxiliaram e me mostraram que estão atentos ao que eu tô falando (Laís).

Existe um “ficar pensando” enquanto reconhecimento das experiências, sentido, significados, aprendizados. Laís e os demais entrevistados apontam a figura do coordenador como central para ir entendendo o funcionamento, a proposta e tarefa que o GCSM coloca. Pode não ser uma compreensão imediata, como afirmam os entrevistados em diferentes momentos e com diferentes exemplos, pode ser que caia no desabafo apenas, porém existe esse espaço de ajuda através também da escuta dos relatos de outros participantes. A comunidade presente no Grupo ajuda a compreensão, podendo se dar das formas mais inusitadas como exemplifica Bruno pela participação de uma pessoa que nem chegava a falar:

Tinha uma paciente, ela vinha, ela vinha não sei de onde. Ela acordava 4h da manhã pra vim no Grupo Comunitário, ficava esperando um tempão aqui... Quando a pessoa faz isso, só dela fazer isso pra poder ouvir as outras pessoas, porque ela não era uma pessoa muito ativa, ela num gostava de trazer muita experiência, mas ela ouvia bastante. É... quando uma pessoa faz isso pra poder ouvir a experiência ela já tá fazendo experiência incrível sabe, ela já tá sendo muito forte. [...] Então essas coisas sabe que acontece no dia dia de um jeito tal que te deixa mais forte mesmo, te deixa mais preparado assim, eu mesmo fiz coisas no Grupo Comunitário que, tipo, não faria nem um milhão de anos se eu tivesse do mesmo jeito, tem um Grupo Anual que... que, eu tava falando na mesa e aí eu entrei ali na guarita na USP e além de ir reto ali, assim, pra chegar ali, eu descí reto e fui parar lá embaixo. Eu andei a USP inteira, andei a USP inteira, andei o campus inteiro, fui achar, fui achar bem na hora no começo assim bem às 8h fui achar o teatro e consegui ir lá falar minha experiência. Mas eu penei, andei, e na época eu tava tomando alguns remédios fortes, tava tomando é... Topiramato, e aquilo deixava muito sabe é... Robótico sabe? E deixava duro e eu não aguentava andar muito longe, imagina, aí cheguei bufando e eu não faria isso nem milhões de anos. Mas eu fiz por conta que eu queria mostrar minha experiência pros outros, que eu sabia que ia

ajudar os outros e eu sabia que ia me ajudar, sabe é... Te dá um protagonismo muito grande assim (Bruno).

Nota-se o “empenho”, aquele esforço coletivo que, nas palavras de Bruno, talvez chegue a parecer um impulso, porém logo explicita como está cheio de razões, ele sabe o porquê está se movendo daquela forma que nem em milhões de anos antes sonharia conseguir estando medicado: “eu queria mostrar minha experiência para os outros, sabia que iria ajudar a eles e a mim” (sic). Existe uma lucidez de “valor”, de “lugar” que acolhe isso que pode ser “valioso” não somente para quem compartilha, mas também para quem recebe. Ou seja, aposta-se nisso, arrisca-se a própria liberdade nessa possibilidade de encontro que, como afirmará Sérgio, é raro e, quando acontece, permite uma transformação imprevista, extraordinária, incomensurável:

É... eu tenho a impressão que, talvez... o encontro talvez seja uma coisa mais rara do que a gente imagina. A gente tá, é... acostumado de usar muito essa expressão ‘fui em um grupo, encontrei muitas pessoas hoje’, ou, enfim, é... mas o sentido que nos interessa aqui é um sentido de pensar essa questão do encontro, num, como algo mais relevante do que simplesmente ver algumas pessoas ou conversar com algumas pessoas, que é um, claro, um aspecto aí, né, mas... é... quando a gente tá falando dessa atitude de encontro, tá falando mais na perspectiva de que o encontro em alguma medida pode permitir uma transformação, pode permitir uma mobilização, e pode permitir uma mudança, quer dizer, que a pessoa se sai transfor... em alguma medida sai transformada por aquele encontro. E a potência desse encontro, é algo extraordinário, quer dizer, é algo de uma dimensão incomensurável. Eu me lembro que recentemente eu fui dar uma aula, e... e já prevista para um dia a noite, já depois de uma semana de trabalho, um dia de trabalho, e tudo fazia supor que, uma aula longa, e tudo fazia supor que aquilo seria um grande sacrifício e um tempo muito cansativo, enfim, de sobrecarga. E encontrar aqueles alunos, naquele dia, mas também, encontrar o próprio objeto que tava sendo comunicado, o próprio objetivo da aula, o conteúdo da aula, quer dizer, todos aqueles encontros de alguma forma permitiram, não só a mim, mas alguns alunos que estavam presentes na aula, é... permitiram a gente experimentar exatamente o inverso, ou seja, o tempo ali, é... é... não queria que acabasse, algo que... Então me parece que esse exemplo ilustra essa perspectiva que nós estamos chamando de... aliás, um horizonte disso que estamos chamando de encontro né. Quer dizer, algo que... é... é... algo que a pessoa não seria capaz de gerar ela, ela própria, às vezes, nem mesmo imaginar possível, mas que descobre possível, a partir de um relacionamento com algo que encontrou, né, com alguém que encontrou. E, é... uma atitude, que me parece um tanto quanto, rara, as pessoas acham que já sabem, que já detêm muito conhecimento, que já detêm muita experiência, que já sabem o que é a realidade, e que já sabem o que elas são. E por isso, me parece que se torna muito escassa a possibilidade de encontro (Sérgio).

Essa atitude de encontro, essa possibilidade do imprevisto que só “uma comunidade” me dá, que nem a terapia pode me permitir viver dessa forma, isto é, de todos – inclusive desconhecidos – estarem junto comigo empenhados em não deixar a correnteza me levar para

aquela ausência de gosto, para aquele cotidiano sem gosto que descrevia Bruno, sem sentido ou sem relação comigo, “sem ter a ver comigo” que foi a única condição por ele ressaltada para que a experiência seja experiência e possa ser partilhada. É somente um encontro, algo de outro, não eu, que permite essa transformação contra todas as previsões naturais, biológicas, de um dia de extremo cansaço. A dimensão comunitária porta consigo, acentua, multiplica essa chance de uma mobilização improvável, que não se pode calcular ou medir previamente, ou seja, de uma mudança frente a algo que a pessoa, ela mesma, não seria capaz de gerar: descobre-se. Essa novidade para qual se pode guardar expectativas de ver acontecendo em cada Grupo constituirá uma natureza de probabilidade “sem garantias”. É o risco da liberdade, da abertura de cada um àquilo que é dado, compartilhado, podendo estar presente “estando presente”, como uma presença de fato, ou estando presente sem estar, como se vê acontecendo frequentemente dentro de uma sala de aula em escolas hoje em dia, mas também em cursos e outros ambientes.

Esse lugar que faz uma determinada proposta, que no tempo pode ir formando e favorecendo uma determinada atitude frente à realidade, gera um movimento/ressonância que, por sua vez, gera a pessoa e gera algo que não pode ser descoberto, reconhecido, “automaticamente”, “mecanicamente”, quer dizer, sem a liberdade de cada um que está ali envolvido. Esse é o horizonte que o método do GCSM afirma ao propor o reconhecimento das experiências de vida no seio de uma comunidade de pessoas que se dedicam à tarefa de, dentro da realidade de todos os dias, simplesmente, “se perceberem vivas”.

Quer dizer, um encontro que então, revela, é... algo né, é... uma novidade ali, é... vamos dizer... é... um encontro, quer dizer, é, é, algo da pessoa humana, que encontra algo da realidade, e por... por essa característica de encontro, né, pode ter então, esse sabor de descoberta, esse sabor de novidade, esse, é... e de algo que não se esgota, né, de algo que não se esgota [...] Porque como eu disse, ela é, pode ser visível, por exemplo no processo de criação artística, dos poetas, dos músicos, mas que é bonito, e acho que a gente busca isso, essa possibilidade de que o ser humano pode ser também gerado. Como se gera uma poesia se gera um ser humano, como se gera uma música também se gera um ser humano. Quer dizer, é... nesse sentido. [...] em primeiro lugar, mas uma coisa é... exatamente isso de, um respeito maior às pessoas, vamos dizer, por perceber toda riqueza de vida que pode emergir ali, tá presente, é... na vida das pessoas que participam do Grupo, né. Uma diversidade, uma riqueza que a gente aprende a respeitar, e vai respeitando enquanto encontra e vai encontrando no Grupo né, então, uma das heranças que fica desse trabalho é poder perceber toda uma potência de dignidade, de valor na vida das pessoas, de qualquer pessoa. E acho que outra herança que fica é essa, isso de ter descoberto, vamos dizer, essas... essas infinitas possibilidades de vida que permeiam o nosso dia. [...] diz o poeta lá, o Manuel de Barros né, ‘o meu quintal é maior do que o mundo’. O meu quintal é maior do que o mundo significa que o meu dia é maior do que, quer dizer, um dia, ele, um dia, uma pessoa, um encontro, né, ele oferece muita possibilidade. Então, o que fica pra

mim é uma gratidão, hoje, por perceber como o ser humano, a nossa vida, ela é cheia de possibilidades, a todo momento. Então do ponto de vista prático, é uma certa, a gente até usou isso ano passado, uma certa reverência pela vida, né. É isso que a gente vai reaprendendo, né, não é, quer dizer, fica essa possibilidade, é... essa perspectiva, esse horizonte, de tá redescobrimo todo dia uma possibilidade de reverência pela vida (Sergio).

6. DISCUSSÃO

6.1 Uma crise do humano

Eichmann disse: ‘Sentei à minha mesa e fiz o meu trabalho’. [...] Há uma frase que diz: ‘Pare e pense’. Ninguém consegue pensar a não ser que pare. Se você forçar alguém a repetir uma atividade de forma constante, ou se alguém se permitir ser forçado a isso, então você ouvirá sempre a mesma história. Você vai sempre perceber que a consciência da responsabilidade não se desenvolve; ela só se dá no momento em que a pessoa reflete – não sobre si mesma, mas sobre o que está fazendo (ARENDDT, 2019a, p. 332).

Na apresentação dessa Dissertação citava o caso de Eichmann relacionando-o, ainda sem maiores detalhes, ao adoecimento e mal-estar da juventude contemporânea. Trata-se, contudo, de um cenário preocupante da sociedade atual como um todo, referenciado pela literatura recente e possuindo inúmeros fatores predisponentes. Escolher subsidiar o primeiro momento da discussão com reflexões de Arendt tem o intuito de colocar em evidência alguns sinais por ela apontados que revelam o que poderíamos chamar – considerando o objeto desta pesquisa – de um empobrecimento nas faculdades humanas próprias à “vida do espírito”, com consequências significativas para Educação (ALMEIDA, 2008; 2010; 2021). As descrições da autora enquanto acompanhava o réu de um dos maiores crimes da história, são vívidas e precisas acerca desse fenômeno que também chegou a chamar de uma *irreflexão* como agência do mal, o oposto do trabalho preconizado pelos GCSM e elucidado nos resultados:

Aquilo com que defrontei, entretanto, era inteiramente diferente e, no entanto, inegavelmente factual. O que me deixou aturdida foi que a conspícua superficialidade do agente tornava impossível rastrear o mal incontestável de seus atos, em suas raízes ou em seus motivos, em níveis mais profundos. Os atos eram monstruosos, mas o agente – ao menos aquele que estava em julgamento – era bastante comum, banal, e não demoníaco ou monstruoso. Nele não se encontrava sinal de firmes convicções ideológicas ou de motivações especificamente más, e a única característica notória que se podia perceber tanto em seu comportamento anterior quanto durante o próprio julgamento e o sumário de culpa que o antecedeu era algo de inteiramente negativo: não era estupidez, mas *irreflexão* (ARENDDT, 2009, p. 18, grifo da autora).

Seu aturdimento e suas palavras realçam a possibilidade que Eichmann representa, à espreita de todos nós, de viver no mundo “mecanicamente” ou – poder-se-ia aludir à sua tarefa com as deportações, perfeitamente cumprida – apenas determinado por uma burocracia sem qualquer elemento humano em jogo. É possível viver prescindindo de um sentido, sem nunca tomar “uma decisão própria” – pontua Arendt, com “extremo cuidado em estar coberto por

ordens, que – como confirma o testemunho dado de livre vontade por todas as pessoas que trabalharam com ele – não gostava nem de fazer perguntas e sempre solicitava ‘diretivas’” (ARENDDT, 2019a, p. 109). Em outras palavras, pode-se viver sem questionamentos ou levado pela corrente, como uma das entrevistadas se referia, abstendo-se de razões ou maiores compreensões, sem ficar “sabendo nada além do necessário para realizar um trabalho específico, limitado” (ARENDDT, 2019a, p. 99).

Em seu célebre livro *Origens do Totalitarismo*, Arendt (2020, p. 610) é incisiva ao abordar o horror do regime totalitário em que esteve imersa, elucidando elementos que, segundo ela, podem muito bem “sobreviver à queda dos regimes totalitários sob a forma de forte tentação que surgirá sempre que pareça impossível aliviar a miséria política, social ou econômica de um modo digno do homem. No estudo recente de Bollela e Massimi (2023) sobre contágio psíquico e os fenômenos de massa segundo Edith Stein, Arendt também é citada por alertar a “ameaça que paira no mundo contemporâneo, pois ‘o que prepara os homens para o domínio totalitário num mundo não totalitário, é o fato de que a solidão [...] passou a ser em nosso século, a experiência diária de massas cada vez maiores’” (p. 531 *apud* BOLELLA; MASSIMI, 2023, p. 23).

Ainda no mesmo livro, Arendt explicita a tentativa do totalitarismo em atuar tornando as potencialidades do ser humano algo descartável, esvaziando de significado a própria natureza do ser humano que, dirá, tornam-se então “seres supérfluos”.

O ato de matar a individualidade do homem, de destruir a sua singularidade, fruto da natureza, da vontade e do destino, a qual tornou-se uma premissa tão auto-evidente para todas as relações humanas que até gêmeos idênticos inspiram certa inquietude, cria um horror que de longe ultrapassa a ofensa da pessoa político-jurídica e o desespero da pessoa moral. É esse horror que dá azo às generalizações nihilistas que afirmam, com certa plausibilidade, que todos os homens são essencialmente animais (ARENDDT, 2020, p. 602).

Sua menção à destruição da individualidade do homem reduzindo-o às reações, ao seu aspecto mais elementar e animalesco de responder à realidade, também é feita em termos e comparações contundentes, por exemplo, ao afirmar como “o cão de Pavlov, o espécime humano reduzido às reações mais elementares, o feixe de reações que sempre pode ser liquidado e substituído por outros feixes de reações de comportamento exatamente igual, é o “cidadão” modelo do Estado totalitário (ARENDDT, 2020, p. 604).

Nos resultados, Lívia e Laís descrevem a percepção de poderem ficar “à mercê das coisas que lhe acontecem”, como se não houvesse escolha ou não houvesse uma clareza de si dentro dos acontecimentos e circunstâncias da realidade. Os entrevistados de diversas formas

apontam o GCSM como lugar, no espaço e tempo, com uma precisa proposta de exercício “reflexivo” frente à vida, que representa, por sua vez, uma experiência totalmente contrária à atual erosão do nós que falava Han, assim como ao fenômeno que Arendt acusava. Nota-se como Laís confirma as palavras de Cardoso e Ishara (2013, p. 85) considerando a “atenção à experiência realizada” como propiciadora de um “encontro consigo mesmo e com a realização de sua própria humanidade, captando na realidade o que corresponde às necessidades pessoais”:

Hoje mesmo eu tava estudando e eu tava, tipo: ‘Nossa! Não era só um conteúdo que eu tinha que aprender, sabe?’ Tava realmente refletindo, parando pra pensar, na avaliação, em como o sistema era horrível e, enfim, eu estava realmente pensando, não porque vai ser cobrado isso de mim, entendeu? Mas porque eu gostava! Ali eu estou estudando esse tema e absorvendo isso e, enfim, óbvio que ainda tem coisa que faço no automático, não tem como, mas o Grupo me trouxe isso, de olhar as coisas de uma maneira diferente. E que, qualquer tipo de atitude do seu cotidiano tem um significado pra você, assim, e você que vai dizer esse significado, sabe? Às vezes eu to... a minha família, deixa eu te dar um exemplo, a minha família, ela tem almoço de domingo, então... eu não acredito que to chorando por causa disso, mas enfim, mas a minha família inteira, ela é bem grande, a gente almoça junto de domingo. E era tipo, rotineiro, e pra mim: ‘Ah não, almoço de domingo, beleza’. Acordava domingo, ia pra minha avó e é isso, almoço’. Depois que eu comecei a ter essa visão, eu comecei a pensar: ‘Nossa, que bacana que é esse momento né? Que memória que estamos criando, que afetividade que é um almoço simples’, que antes era, ‘Ah, um almoço simples, depois vou embora’, mas que experiência é essa que eu to tendo com a minha família, entendeu? (Laís)

A dignidade do ser humano, “o modo digno do homem” que, na experiência da entrevistada, é essa “qualquer atitude do seu cotidiano que tem um significado pra você”, perpassa esse parar e pensar, um interessar-se pelo “milagre do ser”, tão avesso às ideologias (ARENDRT, 2020, p. 624). Arendt insiste sobre a condição humana exigir uma reflexão não abstrata, “contanto que com abstrato queiramos dizer não pensar através da experiência. Qual é o assunto do nosso pensamento? A experiência! Nada mais! E se perdemos o contato com o solo da experiência, nos metemos em todo tipo de teoria” (ARENDRT, 2021, p. 505).

O GCSM, por sua vez, traz à tona uma liberdade como “possibilidade de adentrar o mundo das coisas” (CARDOSO; ISHARA, 2013, p. 85), isto é, enquanto movimento de abertura e profundidade. Adentra-se um almoço que passa a não representar apenas mais um ou qualquer almoço, como uma ação que tem apenas começo e fim – “vou embora”, sem relação com a pessoa que o vivencia ou destituída de um valor. Começa-se então um movimento de se abrir e pensar que aquela experiência permite gerar uma memória, gerar afetividades, ativando elementos da humanidade da pessoa que talvez pudessem estar adormecidos e que ao “encontrar

peessoas atentas às experiências pode ser uma ajuda para despertar o Eu” (CARDOSO; ISHARA, 2013, p. 65). Isto porque interessa, dirão os mesmos autores, “uma humanidade ‘acordada’ em suas potencialidades, ao ponto que a pessoa possa vibrar com a própria existência” (ibidem, p. 65).

A dificuldade ou a falta de desejo de *parar e pensar* – como se fosse possível viver simplesmente imersos nos afetos, sentimentos ou reações – aliada à solidão assustadora que a Pandemia trouxe às claras, foi uma das provocações mais incômodas diante das perguntas sobre o adoecimento mental e aumento de suicídios observado principalmente na população jovem. Han, em suas reflexões recentes concluía que “o cansaço na sociedade do desempenho neoliberal é não político porque representa um *cansaço-do-Eu [Ich-Mudigkeit]*. Ele é um sintoma do sujeito do desempenho sobrecarregado e narcísico. Ele individualiza as pessoas, em vez de ligá-las em um Nós” (HAN, 2021, p. 31). Na mesma direção, Bollela e Massimi (2023) contextualizam historicamente as correlações entre tais fenômenos de massa que Stein, Arendt e outros autores buscaram estudar nos últimos séculos, e os aspectos psicopatológicos a eles associados, a fim de identificar contribuições justamente para a área da psicologia e psiquiatria contemporâneas. As pesquisadoras afirmam, em convergência com os desenvolvimentos teóricos iniciais dessa dissertação e com as unidades de sentido descritas, como:

As autênticas realidades psíquicas ‘sobre individuais’, ou comunitárias, são possíveis somente na medida em que os indivíduos vivam suas funções espirituais, ou seja, se abram uns aos outros. [...] ‘não é possível, sem uma atividade espiritual, uma tomada de posição recíproca entre indivíduos, uma compreensão e uma cooperação conforme planos e uma atitude comunitária no sentido mais autêntico’ (Stein, 1999, p. 209). De fato, ‘o viver em comum implica numa comunhão de relacionamento e esse viver é em si mesmo uma função espiritual’ (STEIN, 1999, p. 209 *apud* BOLLELA; MASSIMI, 2023, p. 12).

O risco ou a possível consequência de um fenômeno de massa ou mesmo de uma cultura de massa, de uma influência cultural com aspectos a ela inerentes que se mostram claramente “desumanos”, são presumidamente catastróficos. A palavra “terror” em Arendt é empregada com frequência e não deixa de ser uma provocação à solidão que caracteriza o cenário atual:

Já se observou muitas vezes que o terror só pode reinar absolutamente sobre homens que se isolam uns contra os outros e que, portanto, uma das preocupações fundamentais de todo governo tirânico é provocar esse isolamento. O isolamento pode ser o início do terror; certamente é o seu solo mais fértil e sempre decorre dele. Esse isolamento é, por assim dizer, pré-totalitário (ARENDR, 2020, p. 632).

Na contramão do isolamento, a experiência autenticamente comunitária exige que a função espiritual seja colocada em ato na liberdade e adesão (ou não) da pessoa àquilo que lhe chega cotidianamente como solicitação da realidade. Não pode mais ser colocada como óbvia a existência de um lugar que configure uma comunidade onde se possa aprender, ser ensinado, educado a responder a tais solicitações, como visto nas quatro unidades de sentido apresentadas. Ousa-se dizer que tantas escolas e salas de aula mostram-se perdidas diante de tamanho desafio nos dias de hoje.

Bondía Larossa (2013, p. 40) afirma o risco de aquilo que “llamamos espacios y tiempos educativos” se tornarem “cada vez más hostiles”, não se constituindo lugares de referência para “temas vitais, como a dor, a felicidade, a morte, a doença, a saúde, os relacionamentos” (CARDOSO; ISHARA; LOUREIRO, 2013, p. 77) que são essenciais para formação da pessoa em suas qualidades inerentes, de “estrutura humana” nos termos de Stein. “El lenguaje de la educación está lleno de fórmulas prestadas de la economía, de la gestión, de las ciencias positivas, de esos saberes que lo hacen todo calculable, identificable, comprensible, medible, manipulable. Pero quizá nos falte una lengua para la experiencia” (BONDÍA, 2013, p. 41). Arendt com a expressão “banalidade do mal” afirma exatamente essa pulverização – dirá – daquilo que nos define como homens e que nunca poderá deixar de ser alvo do campo educacional:

Foi isso que eu quis dizer com banalidade. Não há nada de profundo nela – nada de demoníaco! Há simplesmente uma resistência de até mesmo imaginar pelo que uma pessoa está passando [...] Ou seja, essa inabilidade, como diz Kant – e aqui aproveito para citar suas próprias palavras –, ‘de pensar no lugar de todas as outras pessoas’. Sim, essa inabilidade... esse tipo de desconsideração é como falar com uma parede. Não se consegue delas nenhuma reação porque essas pessoas nunca prestam atenção no que lhes é dito (ARENDR, 2021, p. 326).

Em outras palavras, poder-se-ia dizer que, sem uma educação à experiência humana, a esse parar e pensar ou ser concretamente solicitado nos relacionamentos, ajudado a isso frente ao que se vive, as potencialidades mais básicas como conseguir “imaginar pelo que uma pessoa está passando” não podem ser desenvolvidas. Surgem, assim, claros impedimentos ao florescimento do humano fruto daquele jogo de uma proposta à altura da nossa humanidade e sua resposta, também à altura, afirmado por Bernareggi quando citado na introdução.

A inabilidade e resistência que a pessoa pode chegar a assumir diante dos outros e pela vida que se reflete em uma desconsideração ao ponto de não se dar qualquer atenção – assemelhando-o a um falar com a parede porque desumanizada, dura e impermeável – a

permitirá fazer o seguinte comentário novamente referindo-se ao fenômeno que padecia Eichmann: “ele mata pessoas como se matasse moscas” (ARENDR, 2021, p. 334). Essa aparente e completa indiferença sobre o valor da pessoa traz consequências incalculáveis dentro de uma sociedade, como mais uma vez argumenta:

[...] E quanto à sua consciência, ele se lembrava perfeitamente de que só ficava com a consciência pesada quando não fazia aquilo que lhe ordenavam – embarcar milhões de homens, mulheres e crianças para a morte, com grande aplicação e o mais metucioso cuidado. Isso era mesmo difícil de engolir. Meia dúzia de psiquiatras havia atestado a sua ‘normalidade’ – ‘pelo menos, mais normal do que eu fiquei depois de examiná-lo’, teria exclamado um deles, enquanto outros consideraram seu perfil psicológico, sua atitude quanto a esposa e filhos, mãe e pai, irmãos, irmãs e amigos, ‘não apenas normal mas inteiramente desejável’ – e, por último, o sacerdote que o visitou regularmente na prisão depois que a Suprema Corte terminou de ouvir seu apelo tranquilizou a todos declarando que Eichmann era “um homem de ideias muito positivas” (ARENDR, 2019a, p. 37).

Trata-se de um fenômeno possível somente pela cisão entre sua experiência, ou seja, aquilo que era chamado concretamente a fazer, e o sentido, o significado totalizante (que respeita todos os fatores presentes e suas últimas consequências) por trás de sua ação. Arendt (2021, p. 323) insistia em descrever essa alienação completa ocasionada pela separação entre experiência e significado: “E o prazer nesse funcionamento vazio era muito evidente em Eichmann. Ele buscava o prazer no poder? Não acredito. Ele era o típico funcionário. E um funcionário que não é nada mais que um funcionário, de fato é um homem muito perigoso”.

A submissão completa ao cargo, à função em si e ao seu melhor desempenho naquilo que lhe cabia fazer parcialmente de todo processo, a uma não contestação acerca do horizonte total que implicava pensar todas as melhores logísticas e assinar papéis em uma simples mesa de escritório, segundo Arendt, também estava intimamente ligada ao desejo de Eichmann, humano e fortemente ligado à juventude, de pertencer:

Quando pensamos em um criminoso, imaginamos alguém com motivos criminosos. E quando olhamos pra Eichmann, vemos que ele não tem, na verdade, motivos criminosos. Não o que normalmente se entende por ‘motivos criminosos’. Ele queria fazer parte do grupo. Ele queria dizer ‘nós’. E fazer parte do grupo e dizer ‘nós’ foram suficientes para configurar o maior de todos os crimes possíveis (ARENDR, 2021, p. 322).

Arendt coloca luz sobre a exigência de atenção do pensamento que pode ser continuamente ofuscada por uma cultura de massa, ou seja, por uma mentalidade superficial

que dificulta ou mesmo impede o contato com a realidade além dos padrões estipulados para manutenção da vida em sociedade:

Clichês, frases feitas, adesão a códigos de expressão e conduta convencionais e padronizados têm a função socialmente reconhecida de proteger-nos da realidade, ou seja, da exigência de atenção do pensamento feita por todos os fatos e acontecimentos em virtude de sua mera existência. Se respondêssemos todo o tempo a essa exigência, logo estaríamos exaustos; Eichmann se distinguia do comum dos homens unicamente porque ele, como ficava evidente, nunca havia tomado conhecimento de tal exigência (ARENDRT, 2008, p. 19).

Um exemplo plausível e possivelmente comum é encontrar nas escolas jovens que chegam ao último ano do Ensino Médio com bons resultados em provas que examinem suas capacidades de conhecimento técnico e teórico, competências a priori desejadas pelo mercado de trabalho, porém com essa mente embotada por clichês, pela falta de uma consciência alargada, apresentando uma incapacidade de ler a realidade no que se refere ao próprio agir no mundo e seus desdobramentos reais de tomada de decisão, desejos e escolhas para o futuro.

“Não saber o que fazer da vida” pode-se dizer ser esperado ou, em certo sentido, “normal”, sobretudo no período da adolescência. Destaca-se, porém, essa experiência em uma sociedade sem laços comunitários ou marcada por uma experiência de solidão em massa, como já descrito, que inviabiliza uma experiência de sentido e utilidade, isto é, do próprio valor. Cardoso, Ishara e Loureiro (2013, p. 75) explicam como “o processo de formação da pessoa humana é constituído a partir da vivência em comunidade, e a pessoa tanto recebe e se apropria das relações comunitárias como pode participar de maneira ativa e criativa da vida comunitária”. Mortari (2022, p. 178, tradução nossa), por sua vez, também colocará essa necessidade da natureza humana em descrições fenomenológicas que elucidam o relato de Bruno, afirmando que “quando na presença dos outros alguém não se percebe ser objeto de atenção, esse alguém parece não existir, por isso a falta de atenção constitui uma experiência ameaçadora para a identidade pessoal”.

Ao abordar os indivíduos que compunham as massas, Arendt afirma que as características demonstravam, segundo ela, uma completa falta de interesse nos “problemas do dia a dia”, uma “perda radical do interesse do indivíduo em si mesmo, a indiferença cínica ou enfasiada diante da morte, a inclinação apaixonada por noções abstratas guindadas ao nível de normas de vida, e o desprezo geral pelas óbvias regras do bom senso” (ARENDRT, 2020, p. 445) que, em certa medida, podem ser também elencadas nos relatos de tantos jovens atualmente. Bollela e Massimi (2023, p. 7) ajudam a esclarecer uma deterioração do “comum” que ganha

força pela inatividade do espírito, isto é, exatamente pela perda radical do interesse das pessoas pelos problemas do dia a dia ou por si mesmas. A adesão pessoal a determinadas formas de agregação social historicamente veiculadas, conforme descrevem, pode ser mantida apenas instintivamente, sem consciência, ou melhor, sem o menor esforço de reflexão e comparação com a própria experiência.

No caso do GCSM, pautado no conceito de comunidade de Stein, em diferentes momentos dos resultados e em seus desdobramentos metodológicos acenou-se à atitude de abertura dos entrevistados, mediante a reflexão e a adesão livre à proposta. Além disso, o contexto de compartilhamento que vigora nos Grupos é constituído exatamente pela dimensão dos encontros que nele sucedem devido àquela atitude de disponibilidade atenta, base para a segunda unidade de sentido - Andar com a lupa: uma atitude. O seguinte excerto de Bollela e Massimi (2023, p. 7) alude à natureza que demarca esse lugar educativo específico que o método do GCSM constitui, reconhecido e confirmado pelos relatos de Bruno, Laís e Livia como visto nos resultados:

Stein (1999) define qual é o sinal que permite reconhecer a evidência da compreensão espiritual: o sinal é o ocorrer no sujeito de um ‘movimento de sair de dentro de si mesmo, enfrentar o mundo e acolhê-lo para dentro de si por meio do espírito’ (p. 202). Stein considera o espírito como uma ‘antena’, com o potencial de nos conectar ao mundo e aos outros. [...] Claro que, sem essa conexão, perde-se a possibilidade de vivenciar os sentidos como lugares de apropriação da complexidade que somente o espírito é capaz de perceber.

Arendt em uma de suas tantas entrevistas traz uma consideração dolorida sobre a situação instaurada em sua época, “quando se destrói a forma mais elementar de criatividade humana, que é a capacidade de acrescentar algo de si mesmo ao mundo ao redor”, fazendo com que “o isolamento se torne inteiramente insuportável” (ARENDDT, 2020, p. 633): emerge essa “irritante incompatibilidade entre o real poderio do homem moderno (maior do que nunca...) e sua incapacidade de viver no mundo que o seu poderio criou, e de compreender seu sentido” (ARENDDT, 2020, p. 13). Os laços comuns, humanos, sejam eles da ordem que forem, exigem esse mínimo movimento do espírito.

Por um lado, a compulsão do terror total – que, com o seu cinturão de ferro, comprime as massas de homens isolados umas com as outras e lhes dá apoio num mundo que para elas se tornou um deserto – e, por outro, a força auto coercitiva da dedução lógica – que prepara cada indivíduo em seu isolamento solitário com todos os outros – correspondem uma à outra e precisam uma da outra para acionar o movimento dominado pelo terror e conservá-lo em atividade. Do mesmo modo como o terror, mesmo em sua forma pré-total e

meramente tirânica, arruína todas as relações entre os homens, também a auto compulsão do pensamento ideológico destrói toda relação com a realidade. O preparo triunfa quando as pessoas perdem o contato com os seus semelhantes e com a realidade que as rodeia; pois, juntamente com esses contatos, os homens perdem a capacidade de sentir e de pensar. O súdito ideal do governo totalitário não é o nazista convicto nem o comunista convicto, mas aquele para quem já não existe a diferença entre o fato e a ficção (isto é, a realidade da experiência) e a diferença entre o verdadeiro e o falso (isto é, os critérios do pensamento) (ARENDR, 2020, p. 632).

A *crise do humano* que dá nome a esse primeiro tópico de discussão está enraizada em um mundo que facilmente pode se tornar deserto, com cada indivíduo em seu isolamento solitário, com as relações entre os homens e com a realidade “arruinadas” por uma anestesia representada por uma consciência que não é ajudada, ensinada, educada ao impacto com a realidade ou a sentir e pensar, não conseguindo mais distinguir o fato da ficção, o virtual do real, seja pela falta da “realidade da experiência”, seja pela falta dos “critérios do pensamento”.

Se o método do GCSM se ancora nos “atos humanos propriamente ditos [que] são, segundo Stein, os atos espirituais livres: aceitação e refutação. Aceitar sem refletir não seria liberdade. Aceitar ou refutar não é apenas fazer ou recusar fazer algo, mas fazê-lo ou recusá-lo ‘côncio de’” (ALES BELLO, 2015, p. 62), entende-se que essa “dimensão essencialmente humana [...] não partilhada por nenhum outro ser [...] relacionada aos atos de reflexão, compreensão, decisão e criação” (CARDOSO; ISHARA; LOUREIRO, 2013, p. 54) é continuamente provocada, estimulada, cuidada na experiência comunitária vivida pelos participantes. Em complementariedade a essa reflexão sobre a função espiritual, indica-se o estudo minucioso de Prado (2022) ao abordar as demais dimensões que compõe o ser humano também em acordo com a antropologia de Stein, descrevendo o dinamismo psíquico e corpóreo na experiência dos GCSM com grande riqueza de detalhes.

Uma resposta à altura de tal crise do humano requer, sem dúvida, diferentes campos do saber empenhados em contribuir com alternativas potentes e criativas. A ela liga-se inevitavelmente o escopo original da Educação, ou seja, sua tarefa de cuidar, formar e desenvolver esse “corpo vivente pessoal, dotado de sensibilidade, no qual habita um ‘eu’ capaz de pensar, desejar, tomar decisão, ser responsável” já que “possui a capacidade de dizer ‘eu’ e de dar conta da unidade profunda que existe entre o seu corpo, a psique, o espírito, se constituindo enquanto ‘pessoa’” (CARDOSO; ISHARA; LOUREIRO, 2013, p. 55). Sendo assim, o enfoque do próximo tópico a ser discutido é justamente essa formação da pessoa como parte da resposta à crise, sempre apoiada na metodologia do GCSM.

6.2 Formação humana

Vanessa Almeida (2008; 2009; 2010; 2021), em seus estudos sobre o legado de Hannah Arendt para a Educação, faz uma citação interessante para dar seguimento à discussão sem perder de vista o que foi dito até aqui:

‘O pensamento, em seu sentido não-cognitivo e não-especializado, como uma necessidade natural da vida humana, [...] não é uma prerrogativa de poucos, mas uma faculdade sempre presente em todo mundo; do mesmo modo, a inabilidade de pensar não é uma imperfeição daqueles muitos a quem falta inteligência, mas uma possibilidade sempre presente para todos – incluindo aí os cientistas, os eruditos e outros especialistas em tarefas de espírito. Todos podemos vir a nos esquivar daquela interação conosco mesmos [...]. Uma vida sem pensamento [...] [no entanto] não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos’. (ARENDDT, 1995, p. 143). Assim, a nossa tarefa talvez seja *despertar* os alunos para uma atividade do espírito que pode nem sempre ser gratificante, mas que certamente os torna mais humanos (ALMEIDA, 2010, p. 865).

Acrescentando um paralelo de atenção à população jovem, escopo último desse estudo, tem-se a seguinte colocação de Giussani (2009, p. 17) citada no trabalho de Pereira (2014, p. 34) dedicado ao tema da formação profissional:

[...] em particulares momentos históricos (como acontecia no início da década de 1960 e como se repetiria, às vezes em termos ainda mais dramáticos, em outros períodos, mais tarde), nos quais ela [a juventude] parece estar perdida e abandonada a si mesma. Nesses casos, os jovens são privados da possibilidade de serem eles mesmos e de possuírem critérios de juízo e de escolha válidos e seguros. Assim, o ambiente ou, diríamos agora, as opiniões dominantes levam a melhor, invadindo as consciências e homologando a todos, segundo o que é estabelecido pelo poder naquele determinado momento. Quando essa força do ambiente não é adequadamente contestada, é difícil que um jovem possa crescer de maneira verdadeira.

Se o objetivo geral desta investigação foi extrapolar o contexto da Saúde Mental e problematizar a apropriação do método dos GCSM para a Educação, constata-se que o percurso exposto ao longo das unidades de sentido contribui diretamente a essa dificuldade de interação conosco mesmos e às condições de crescer de maneira verdadeira, supracitadas. Destaca-se a possibilidade de um lugar que carrega em sua finalidade de existir a proposta precisa de educar ao reconhecimento de uma experiência de crescimento de si, atrelada à descoberta do significado e valor dos outros e da realidade, favorecendo uma atitude de abertura a ponto de proporcionar ao sujeito “ser gerado” e “gerar” no seio de uma comunidade. É o oposto de

“abandoná-los aos próprios recursos” referido também por Arendt ao explicitar a responsabilidade dos mais velhos perante cada nova geração que chega ao mundo.

Intenta-se, contudo, delinear reflexões relacionadas ao âmbito de uma formação que se possa denominar humana, sem excluir ou desconsiderar outros estudos também interessados nessa problemática tão vasta quanto complexa na área. Para tanto, encaminha-se a um recorte do arcabouço teórico que está em diálogo com o GCSM e que permitirá nos valer de suas contribuições metodológicas como ferramenta consoante a esse campo preciso do saber.

Primeiramente, Almeida (2008, p. 474) expõe o desafio de desenvolvimento da singularidade de forma a ultrapassar concepções que a limitam a fatores psicológicos. A alteridade amplamente discutida e a experiência de “ser visto e ser ouvido como pessoa” são colocados como fundamentais, dialogando com a realidade propiciada pelo GCSM.

Quanto à educação, isso mostra que o desenvolvimento da singularidade não diz respeito somente ao desenvolvimento psicológico, isto é, àquilo que acontece dentro da criança, mas à possibilidade de estar em relação com outros que possam reconhecê-la como pessoa. O desafio é criar um espaço onde as crianças possam se revelar na sua singularidade e no qual encontrarão o respeito dos outros pelo que são — na verdade, por quem são. Essa possibilidade remete a um aspecto essencial do espaço público — ‘o espaço potencial da aparência entre homens que agem e falam’ (ARENDR, 1983, p. 212) —, o qual se caracteriza por ser um lugar onde as pessoas se fazem ver e ouvir, onde são vistas e ouvidas. A experiência do ser visto e ser ouvido como pessoa é fundamental, especialmente para os jovens cuja experiência no espaço social geralmente contrasta com isso. Nas relações sociais, o status, estreitamente ligado ao poder de consumo, é que é determinante para a imagem pessoal, isto é, para nosso ‘*image*’. Arendt (1960) explica que na esfera social acontece uma identificação da pessoa com sua posição social. Jovens e crianças estão constantemente expostos a essa identificação, onde o que importa não é quem somos, mas o que somos e, muitas vezes mais ainda, o que possuímos ou aparentamos ter (ALMEIDA, 2008, p. 474).

Esse desafio de criar espaços educativos que favoreçam o amadurecimento e crescimento da singularidade das crianças, mas também dos jovens, está em acordo com a seguinte afirmação de Bollela e Massimi (2023, p. 23) que aponta elementos descritos também na metodologia estudada:

A estrutura comunitária é o que possibilita uma forma saudável de socialidade na medida em que nela se desenvolvem vínculos de pertencimento onde a contribuição de cada um é valorizada e compartilhada com os outros a partir do reconhecimento de fins comuns. Rompe-se assim aquela condição de solidão onde o indivíduo se retira da relação com o mundo fora de si e abdica de sua dimensão espiritual. No cenário contemporâneo, parece-nos especialmente importante o entendimento proposto por Edith Stein, acerca dos

processos pelos quais o contágio psíquico, hoje possível também nas formas novas dos meios de comunicação e das redes sociais, se enraíza nos indivíduos causando o adoecimento da vida pessoal, social e política.

Uma das entrevistadas indica claramente seu processo, propiciado pela participação nos Grupos, de rompimento da condição de solidão ocasionada sempre que a dimensão espiritual é deixada de lado dando lugar à postura que chamou “automática”:

Eu acho que eu fui, pra mim né, na minha experiência, o Sarau eu conseguia dizer sem dizer muito, entendeu? Então eu trazia muitas músicas assim, que a letra me remetia algo e aquilo traduzia pra mim, que eu tinha um pouco de dificuldade de traduzir o que falava da minha experiência mesmo, em palavras, pras pessoas, entendeu? Então, trazia uma música e isso conseguia fazer uma tradução pra mim, sabe? Não fui eu que escrevi a música, mas traduzia aquilo que eu queria trazer, entendeu? Pra mim funcionou dessa forma né, e funciona. Mas eu tentei me arriscar mais, tentava falar, eu via que eu tava tendo clareza do que eu tava falando, e propriedade né, porque eu que passei por aquilo que eu tô falando (Laís).

Nota-se que, a seu ver, existe uma maior facilidade de poder “dizer sem dizer” durante o primeiro momento do Sarau, utilizando músicas que “falassem sem que ela precisasse falar muito”. Inaugura-se, assim, um processo de abertura que lhe permite ir confiando naquele lugar até chegar a se arriscar diante de todos, incluindo “desconhecidos”:

Eu acho que foi aos poucos, eu sempre separava uma música, ou uma imagem no Instagram que eu tinha visto naquele dia, e foi acontecendo essa abertura né, e quando eu vi que as pessoas realmente estavam vendo, realmente prestando atenção naquilo que falei, pra mim que eu conto pras pessoas, eu tiro de mim, mas pra elas também ajudava a entender outra coisa, aquilo que elas estavam passando, enfim, as próprias pessoas me incentivaram a falar mas sem pensar em ‘nossa, o que as pessoas vão pensar de mim, vão pensar isso se eu falar isso’. Então acho que foi meio esse processo mesmo (Laís).

A presença dos outros participantes aparece no “medo do que vão pensar de mim”, sobretudo inicialmente, mas depois no incentivo e apoio mútuo, no prestar atenção cheio de respeito que sustenta “o risco” para tentar falar mais e, por sua vez, perceber “que eu tava tendo clareza do que eu tava falando, e propriedade”. Em seus relatos essa passagem temporalmente é descrita com grande riqueza de detalhes. Bruno, que quando chegou no GCSM era – como ele mesmo se autodenominou – “adolescente emo”, conta seu percurso inicial também muito sustentado no momento inicial do Sarau:

Um filme da Marvel e vamo supor você lá e cê começa assistir o filme e você acha interessante, cê não sente empolgado por ter outra pessoa assistindo com você? É tipo, assim sabe, então é mais ou menos isso sabe, quando eu contava

uma experiência minha sobre anime, eu contei muito das, no começo eu contei muito das, porque eu não to indo mais né, mas eu contei muito das minhas... dos anime friends que tem em São Paulo, que é o povo vestido de Cosplay, tem karaokê, tem comida Japonesa sabe, tudo essas coisas assim, e tipo, um Tanabata mas sem os tambor (risadas). E eu gostava de expressar isso e as pessoas, gostavam, então eu tipo, fazia isso pra me sentir bem sabe. Então vendo que as minhas experiências, as pessoas estavam gostando, eu me sentia bem também, então saía liberado assim sabe? Contar, tipo contar, teve uma vez que eu contei uma experiência que eu tive com um amigo meu, que ele meio que se perdeu sabe? Foi pras drogas. A gente gostava muito do Naruto e do anime, e a gente era em três e no Naruto, você nunca assistiu né? mas o Naruto é tipo, uma aldeia ninja, e tem equipes de 3 ninjas e numa das equipes do Naruto tem o Sasuke e tem a Sakura, e o Naruto e o Sasuke, o Sasuke aconteceu um negócio com a família dele, e ele queria mais poder, e o Naruto queria mais amizade, e eles brigaram bastante e o Sakura ficava no meio então aconteceu mais ou menos isso com meu amigo e comigo, assim sabe, ele querendo ir pra esse mundo e eu tentando arrastar ele de volta e um outro amigo meu no meio assim sabe, dando razão pros dois, então contei essa experiência e coloquei uma musica do Naruto. É tipo a música era em japonês assim sabe? É tipo, ninguém entendeu nada, mas quando eu contei a experiência as pessoas entenderam, no clipe mostrava os 3 sempre juntos então sabe na parte que eu gosto, de animes essas coisas, eu trazia pra experiência (Bruno).

O entrevistado mostra sua “coragem” ao assumir o “risco” de colocar uma música em japonês que “ninguém entendeu nada”, algo que, entre os jovens de sua idade, estando em outro lugar ou em outra comunidade, poderia cair no descrédito ou simplesmente “virar piada”. Nota-se como essa formação da pessoa vai sendo construída através de uma confiança, uma certeza naquele espaço e tempo circunscrito que o Grupo delimita, retomando-se continuamente sua tarefa comum a todos de levar a sério a vida, assim como na atitude dos participantes de escuta respeitosa. Nesse sentido, há uma condição “comunitária” que traz como consequência a possibilidade de compartilhar uma experiência de significado para sua vida, na relação com seus melhores amigos, no drama e na dor de um deles estar “se perdendo” nas drogas. E “as pessoas entenderam”, isto é, nas palavras de Bollela e Massimi anteriormente citadas: “a contribuição de cada um é valorizada” nessa “estrutura comunitária”.

Almeida (2010, p. 857), com outras palavras, oferece uma compreensão da dinâmica que Bruno descreve e que, no início da entrevista, referia-se enquanto um “desligar” que o exercício proposto pelo GCSM lhe provocava:

O pensamento é algo como uma resposta às nossas experiências no mundo. Lembramos do acontecido e procuramos compreendê-lo, de modo que o ocorrido ganhe um sentido para nós. Assim, o pensar parte da experiência concreta, mas precisa distanciar-se dela para submetê-la à reflexão, ou, nas palavras de Arendt, precisamos ‘parar para pensar’. Isto significa que, por um momento, suspendemos as atividades em andamento e nos retiramos para um

lugar no qual temos a calma e a distância suficientes para procurar compreender aquilo que não está mais diante dos nossos olhos, mas que podemos trazer para o nosso espírito.

Essa calma e distância que permite à experiência ser alvo de uma reflexão ou daquele olhar atento facilitado pela lupa, isto é, pelo aprendizado de uma determinada apropriação de sentido favorecido pelo método dos GCSM, são para Han – em consonância com os relatos de Sérgio – uma grande raridade na sociedade atual. O filósofo afirma que “justamente devido à crescente massa de informação a faculdade do juízo define hoje” (HAN, 2018, p. 105). Ressaltará ainda que “a massa de informação não produz por si mesma nenhuma verdade. Ela não traz nenhuma luz à escuridão” (HAN, 2018, p. 106), pois “o excesso de superprodução, superdesempenho, superconsumo, supercomunicação e superinformação não ameaça o sistema imunológico, mas o sistema ‘neuronal-psíquico’” (HAN, 2017b, p. 190). Nos dias de hoje, a necessidade e exigência de um trabalho de formação como esse é tão grande que podem ser comparadas, portanto, a um desligar desse excesso através do empenho da liberdade de cada participante em reconhecer experiências valiosas que tragam, elas sim, luz à escuridão.

Sobre esse panorama atual e seus impactos diretos e indiretos ao campo educacional, Almeida (2010, p. 858) afirmará como:

Essa mentalidade utilitarista, presente em muitos discursos pedagógicos, nos remete à caracterização arendtiana da produção do conhecimento. Esta atividade, de fato, é de orientação utilitarista – o que é adequado a seus propósitos. Quando, porém, esse tipo de utilitarismo se torna critério para o ensino como um todo não há espaço para o pensar, ou seja, para uma reflexão que não tem nenhuma utilidade e que nem sequer produz resultados objetivos.

Pode-se dizer, sob outro enfoque, que o resultado inquestionável e que possui uma objetividade alarmante é justamente a constatação, já referida acerca do sujeito oriundo do movimento das massas, de “aos poucos, esses indivíduos não somente deixaram de se interessar pelo mundo, mas também por si mesmos” (ALMEIDA, 2021, p. 382). Han (2018; 2017a; 2017b; 2019; 2021) adentrará as doenças psíquicas do nosso século identificando como essa falta de “espaço para o pensar”, nas palavras de Almeida, é profundamente – seguindo a lógica da natureza humana que apela das mais diferentes maneiras por socorro – improdutiva e autodestrutiva.

Uma formação humana autêntica, portanto, clama pela dimensão comunitária, aquela comunicação apresentada nas palavras do professor espanhol Larossa Bondía que se baseia no “raro” espaço público, como o definiu Arendt, ligado ao fato de que as “atividades especificamente humanas — que dizem respeito às relações entre as pessoas, às formas de

convivência e ao sentido que estas dão à sua existência — têm perdido importância e cedido lugar a uma “lógica” utilitarista e à preocupação exagerada com a satisfação de necessidades reais ou inventadas (ALMEIDA, 2008, p. 470).

Para Stein, não é possível falar de formação sem assumi-la dentro de uma concepção de “natureza humana” que chamará, especificamente, “estrutura humana” – em sua obra com o mesmo título já referida como base antropológica dos GCSM e da presente pesquisa (CARDOSO; ISHARA; LOUREIRO, 2013). Sobre esse tema, o grande filósofo judeu Hans Jonas argumentará em uma entrevista com sua conterrânea Arendt (2021, p. 507):

É incontestável que no fundo do nosso ser e de todas as nossas ações existe o desejo de compartilhar o mundo com outros homens. E se é tarefa da política fazer do mundo um lar apropriado para o homem, levanta-se a questão: “O que é um lar apropriado para o homem?” Isso só poderá ser decidido se formos a ideia do que o homem é ou deve ser. E isso também não poderá ser determinado (a não ser de forma arbitrária) se não pudermos apelar para alguma verdade sobre o homem capaz de validar juízos desse tipo.

A última unidade de sentido – Uma ressonância humana: ser gerado e gerar – descrita nos resultados, corrobora as palavras de Hans Jonas com abundância de exemplos. O maravilhamento e admiração que configuram o gesto de ensinar, assinalar aquele “vale a pena”, nas palavras e na definição etimológica citada inicialmente com Larossa Bondía, estão tomados pelo desejo de “correr e compartilhar”, apresentado com as ricas metáforas e experiências reais de Bruno.

É possível falar, retomando as entrevistas, de um despertar da pessoa enquanto uma consciência que se abre numa espécie de “choque térmico” – dito mais uma vez com as palavras de Bruno. A função espiritual em ato, outrora discutida, instaura esse “choque” diante de fatos do cotidiano como um almoço comum de domingo com a avó, de um cursinho de pré-vestibular, até mesmo de um final de semana em que se pensou em tirar a própria vida tendo sido impedido pela afeição aos filhos, assim como a experiência de cuidar das plantas ou de escrever à mão as receitas em um papel para guardar, ou dos preparativos para comemorar com uma festa um aniversário, por tantos anos desejada. O Grupo passa a ser esperado, como contam os entrevistados, para que se possa levar tudo aquilo com o qual “se chocou”, quer dizer, que pôde ser “achado com a lupa”, aquela lupa/atitude ensinada sistematicamente a cada encontro. Volta-se àquele lugar, portanto, porque ali se é formado, educado a usá-la de forma ainda melhor, com mais profundidade e com a qualidade que talvez eu ainda não possua, mas que já posso vislumbrar e presenciar no coordenador ou em outro participante cujo desejo que nasce é de “ser igual”.

Nesse lugar, portanto, o empenho com a própria vida não é solitário ou narcisista, fechado em si, não é mais só meu, mas coletivo. Almeja-se continuamente retornar porque coloca em comum algo de um valor digno de reverência, nas palavras de Sérgio. Esse lugar pode despertar o gosto pelo significado e pela própria realização que equivalem a um estralar as costas de alívio, ou mesmo a um antidepressivo, como ilustrado novamente por Bruno. Ressalta-se não ser um gosto ou admiração somente diante de algo esteticamente belo ou de uma experiência emocionalmente positiva. O GCSM oferece uma formação da pessoa à medida que a torna capaz de ir captando os elementos propriamente humanos que permeiam todas as experiências vividas, sem deixar de considerar o valor que possuem para a própria pessoa – a fazem “se perceber viva”, para o caminho humano de amadurecimento e crescimento pessoais (CARDOSO; ISHARA; LOUREIRO, 2013).

Ter clara a “ideia do que o homem é”, ainda que implicitamente, favorece aquela conexão com a própria experiência descrita por Sérgio. É essa conexão que permite de forma potente a ajuda de uns aos outros na busca de experiências de vida que carregam esse valor de ressonância pelo movimento humano que geram. Sendo assim, não se pode falar de “despertar” os alunos em sala sem essa clareza de poder assinalar uma experiência humana que nenhum discurso abstrato ou ideológico possui. É somente em acordo com uma certa visão de homem, levada a cabo conscientemente enquanto fundamento metodológico, que todas as intervenções nessa área podem ganhar consistência e serem potencializadas. Na concepção de Stein, a

formação não é apresentar conteúdos a fim de que o estudante acumule o máximo de informação possível, mas sim, diante dos diversos conteúdos, fomentar a capacidade intelectual do ser humano - aqui entendida como capacidade de ser consciente de si - para que o mesmo possa estabelecer relações pessoalmente significativas com aquilo que lhe chega e assim alcançar a própria autonomia para que seja capaz de ‘adquirir por si mesmo percepções claras, conceitos corretos e juízos verdadeiros’ (STEIN, 1926/2003d, p. 66). Para a filósofa é na experiência, no encontro pessoal e implicado com os conteúdos dados, que a pessoa encontra correspondências ontológicas capazes de atualizar suas potencialidades. Dessa forma, cada vez que a proposta educativa abre espaço para a formação da pessoa humana, fundamenta-se um caminho pessoal com o conhecimento (BATISTA, 2018, p. 99).

A concepção de homem aprofundada nas páginas anteriores com a ajuda de diferentes autores, revela esse ser “espiritual” capaz de utilizar todas as faculdades que lhe definem e distinguem dos demais seres vivos. A possibilidade de se obter uma clareza de juízo e sentido, de gosto em “ser gerado e gerar” por meio do compartilhamento de experiências significativas

de seu cotidiano que atualizam as potencialidades humanas, só se dá através de um percurso educativo propositivo à liberdade de cada pessoa.

O contrário da formação humana, nesse caso, é a alienação de deixar os jovens, nas palavras de Pereira (2014), como presas do poder ou da moda. Ao abordar a temática da educação de jovens, a autora alerta a “possibilidade de ficarmos na aparência, não nos envolvendo até o fundo com as pessoas e as coisas”, conseqüentemente buscando “viver relacionamentos em que o drama não entra; apresentamos dificuldades para avaliar e julgar situações” (PEREIRA, 2014, p. 47). Não seria esse, pontualmente e sinteticamente, um dos grandes desafios educacionais dos nossos tempos? Citando a entrevista de Giussani à jornalista americana Holly Peterson, Pereira (2014, p. 34) irá apontar uma brecha interessante no que se refere à Educação:

Giussani (2005, p. 17) argumenta que a ‘crise’ da juventude é positiva, pois é um momento de verificação ‘no qual aquele que está se tornando homem quer se dar conta do que é bom para si, do que é verdadeiro e justo, de modo a aderir a isso com consciência e decisão, abandonando o que é caduco ou é expressão ligada ao tempo e a determinadas circunstâncias’. Isso permite avaliar o que se recebeu e reter o seu valor.

Esse “reter o seu valor” diante de tudo que chega da realidade, incluindo o bombardeio de informações oriundo das tecnologias, é possível apenas lançando mão da chamada “atividade do espírito” discutida nessas páginas como alvo de um trabalho contínuo de educação, formação da pessoa.

Novamente ao se considerar o jovem, embora seja uma necessidade premente de todas as gerações atuais, tem-se a compreensão do quão necessária e urgente é a tarefa de nos ajudar como adultos e ajudá-lo (introduzi-lo) nesse exercício contínuo de “tomar consciência de si e do mundo, tentando comparar aquilo que recebeu ao longo de sua vida com aquilo que carrega de necessidades e exigências mais profundas”, sobretudo nesse momento decisivo em que “descobre que precisa se colocar na vida, que precisa tomar decisões, que tem responsabilidade sobre o próprio caminho” (PEREIRA, 2014, p. 34). Existe uma consideração radical sobre essa fase da vida expressa de modo categórico em poucas palavras por Zambrano: “a adolescência leva consigo a sombra do possível suicídio ao lado” (1964 *apud* CASADO; GEY-SÁNCHEZ, 2007, local 625). Enfatiza-se que, dentro do desenvolvimento humano, é nesse momento que acontece a grande virada “do espírito”, ou seja, da solicitação a se lançar na vida – como dizia Pereira pautando-se em Giussani, a avaliar e decidir, tornar-se responsável pelo próprio caminho:

Y si el adolescente se encuentra en conflicto con lo que le rodea es porque lo está consigo mismo, porque no ha podido todavía ordenar el caos que [en] su alma despierta la revelación de la totalidad de la vida, de su vida. Y ya esto solo, si piensa un momento, produce vértigo: que la vida se presente así en un instante como ‘toda la vida, toda la vida con la que hay que hacer algo. A menudo el adolescente la quiere dar toda ella, lo que puede dar origen al heroísmo o bien a una acción destructora contra la sociedad o contra sí mismo. [...] Educar la adolescencia es salvarla, salvar su poder individualizador y creador del caos que la acecha. Y conviene recordar que a mayor poder creador corresponde mayor extensión de caos. El maestro no puede olvidarlo (ZAMBRANO, 1964 *apud* CASADO; GEY-SÁNCHEZ, 2007, local 625).

Em acordo com as reflexões apresentadas no diálogo com a literatura, toma-se essa definição precisa de ser humano para elucidar caminhos plausíveis de atuação no âmbito educativo que estejam à altura dos desafios educacionais apresentados. No próximo tópico – Um saber da experiência – algumas direções serão sistematizados sem, obviamente, exaurir as infinitas possibilidades que poderão ser abertas à medida que forem “expostas” à visibilidade e imprevisibilidade do espaço público, político, marcado pela fascinante pluralidade dos seres humanos (em termos arendtianos).

Espera-se que os elementos aqui apontados sejam sementes do GCSM para um diálogo fecundo não só dentro do campo acadêmico, mas também profissional, inspirando novos e criativos rumos de contribuição ao cenário educacional e cultural em que nos encontramos inseridos.

6.3 Um saber da experiência

O que torna a solidão tão insuportável é a perda do próprio eu, que pode realizar-se quando se está a sós, mas cuja identidade só é confirmada pela companhia confiante e fidedigna dos meus iguais. Nessa situação, o homem perde a confiança em si mesmo como parceiro dos próprios pensamentos, e perde aquela confiança elementar no mundo que é necessária para que se possam ter quaisquer experiências. O eu e o mundo, a capacidade de pensar e de sentir, perdem-se ao mesmo tempo (ARENDR, 2020, p. 637).

A exigência humana de ter a própria identidade confirmada pela companhia confiante e fidedigna dos meus iguais é tão essencial que se traduz, nas palavras de Arendt, na perda do próprio eu. Viver sem a luz do espaço público, diria, sem a presença segura daqueles a quem se pode destinar certa e mútua responsabilidade de constituição do próprio eu e do caminho humano nesse mundo, torna-se insustentável no tempo, humanamente falando. Giussani (2009, p. 198) é radical e claro ao afirmar:

A dimensão comunitária representa não a substituição da liberdade, da energia e da decisão pessoal, mas a condição para sua afirmação. Se eu coloco uma semente de feijão sobre uma mesa, mesmo depois de mil anos (dado que tudo permaneça intacto) ela não se desenvolverá. Se eu tomo essa semente e a coloco na terra, ela se torna uma planta. O húmus não substitui a energia irreduzível, a ‘personalidade’ incomunicável da semente: o húmus é a condição para que a semente cresça. A comunidade é a dimensão e a condição para que a semente humana dê o seu fruto. [...] Impedir a expressão comunitária é como cortar pela raiz a alimentação da planta; em pouco tempo, a planta morre.

A comunidade é a dimensão e a condição para o florescimento do eu. Os laços humanos, ainda segundo Giussani (2009), são o “método dado pela natureza” para salvaguardar a certeza de que, usando a epígrafe dessa pesquisa com as palavras de Leminski: “isso de ser aquilo que se é, ainda vai nos levar além”. Para discutir o saber da experiência conforme provocado nos textos de Larossa Bondía (2013) sobre Experiência e alteridade em Educação, partir-se-á de três pontos fundamentais a serem considerados sob uma perspectiva educativa.

6.3.1 Reconhecer uma natureza

O próprio ser humano consegue formar-se para ser aquilo que está previsto no seu escopo? Sim e não. Como ser racional, livre e responsável possui a capacidade e, por isso também a obrigação de trabalhar na formação de si mesmo. Mas ele não dispõe do uso da razão e da liberdade desde o início de sua existência, por isso, até que disponha desse uso, outros precisam trabalhar em sua formação; mais tarde, a formação de si mesmo e o trabalho formativo dos outros precisam complementar-se mutuamente (STEIN, 1999, p. 228 *apud* BATISTA, 2018).

“A natureza do sujeito é a de possuir razão” (GIUSSANI, 2009, p. 47), isto quer dizer que, do ponto de vista da formação de si, “pode-se” realizar aquilo que está previsto na semente de feijão, isto é, há uma possibilidade de crescer, tornar-se um pé de feijão e gerar muitas outras sementes. A grande questão é: podemos ser educados ou não a isso, podemos desenvolver ou não essa “promessa de dar frutos”, podemos colocar em jogo ou não a própria razão, liberdade e responsabilidade em prol dessa potência. Sem o solo, sem a água, sem a luz do sol, sem um certo afago à terra que a torne arejada e fecunda, naturalmente uma semente se desenvolve menos, gera menos, tem menos vigor ou “qualidade”. Essa última palavra – qualidade – foi colocada por todos os entrevistados quando falaram sobre a forma como começaram a perceber a vida após o GCSM, “lançando o próprio eu”, atentos, na realidade.

A liberdade do eu e a atenção à realidade não surgem como “mágica”, como dizia Livia em sua entrevista, mas através de um cultivo desses aspectos aprendidos no GCSM. Trata-se, portanto, de uma semente “cultivada”, cuidada, valorizada e respeitada. É a experiência

contínua de reverência, ou seja, de uma experiência de “uma estima em ato” pela vida em todos os seus aspectos, que vai nos fazendo cada vez mais “conectados” ou mais desejosos de “andar com a lupa” sem cair novamente no vazio de uma atitude mecânica diante da realidade.

Conforme abarcadas na introdução, o ser humano carrega exigências que só podem ser evidenciadas no encontro com a realidade, em ação. Elas constituem o que Giussani denominou Experiência Elementar, possuindo as mais diversas expressões ou nomes, como exigência de amor, beleza, verdade, justiça, felicidade. A pessoa dispõe dessas exigências como o motor da própria humanidade e, em tudo que faz, elas se revelam (GIUSSANI, 2009). Usar a razão, reconhecer essa experiência que coloca “em ação o motor humano” (GIUSSANI, 2009, p. 25) exige, em última instância, uma educação à capacidade de juízo, de avaliar tudo que se vive a partir desse crivo original, desses critérios que estão na nossa natureza (GIUSSANI, 2009; MAHFOUD, 2012). A negação dessas exigências, como afirma Bruno em suas palavras sempre tão expressivas, torna-nos duros e ríspidos ao mundo:

A pessoa quando ela vê o Grupo Comunitário pela primeira vez ela tá dura, sabe? Ela tá às vezes até machucada, então ela tipo, fica igual um animal mesmo quando tá machucado sabe? Ela morde, ela arranha, ela fica mais ríspida, sabe? E se ela entende o método é... ela se transforma sabe? É que cê não conheceu o Grupo mesmo né [...] eu me via há 9 anos atrás, eu me sentia assim, muito duro, muito ríspido, e hoje eu sou uma pessoa mais mole, mais sensível [...] isso que o Grupo Comunitário faz, ele te deixa mais sensível pras coisas e te deixa mais forte pra outras sabe?

As pessoas machucadas “que mordem e arranham”, ríspidas e duras, podem ser comparadas àquela parede que Arendt utilizava como imagem para descrever a impermeabilidade de Eichmann ocasionada pela *irreflexão*, pela separação entre realidade e o significado. Em sentido completamente oposto, os entrevistados descobrem uma qualidade de vida ao se perceberem mais sensíveis às experiências reconhecidas no cotidiano. Tal sensibilidade é, contudo, acompanhada da capacidade – da atividade do espírito – de julgar a si mesmo diante das exigências elementares, os outros e a própria realidade, vivenciada como força para o enfrentamento do mundo. Como diz Giussani (2009, p. 62), o significado das coisas mais importantes da vida só é possível quando se apresenta uma consciência provocada pelas experiências, acontecimentos e encontros:

Por tudo que dissemos, fica claro que quanto mais alguém está comprometido com a vida, tanto mais percebe também em cada experiência os próprios fatores da vida. A vida é uma trama de acontecimentos e de encontros que provocam a consciência, produzindo nela problemas em variada medida. [...] O significado da vida – ou das coisas mais pertinentes e importantes da vida

– é um ponto de chegada possível somente para quem leva a sério a vida, seus acontecimentos e encontros, isto é, para quem está comprometido com a problemática da vida.

Seguir essa natureza de *ser* humano, poder-se-ia dizer, tornou-se na sociedade contemporânea uma preciosidade. O clima cultural no qual estamos imersos é “anti-experiência”, nas palavras de Larossa Bondía utilizadas para introduzir o tema. Giussani (2009, p. 166) explica: “O positivismo que domina a mentalidade do homem moderno exclui a solicitação para a busca do significado que nos vem do relacionamento originário com as coisas. [...] Quer impor ao homem que se detenha naquilo que aparece. E isto é sufocante”. É o que dirá em outro momento com os termos “bloqueio total do humano” (GIUSSANI, 2009, p. 172), pois viver sem considerar a natureza humana bloqueia, asfixia, sufoca, adocece, de tão, literalmente, “anti-natural”. Por esse motivo as palavras de Giussani (2009, p. 65) se apresentam contundentes à medida que cada um decidir “parar e pensar” tomando a própria vida nas mãos: “Quanto mais abraça e vive no instante presente tudo aquilo que o precedeu e o circunda, tanto mais alguém é pessoa, é homem”.

Ao comparar as definições reduzidas de razão identificadas em seu tempo – já citadas na introdução teórica –, Giussani (2009, p. 37) explicita sua definição como uma “capacidade de dar-se conta do real ou dos valores, isto é, do real enquanto entra em contato com o horizonte humano”. Distancia-se, assim, dos métodos utilizados quando se considera apenas o universo material e demonstrável, mensurável, relacionado ao raciocínio ou lógica, como geralmente associado pelo senso comum com a palavra “racional”. A razão que aqui se quer definir como natureza humana é “muito mais vasta: é vida, é uma vida diante da complexidade e multiplicidade do real, diante da riqueza do real. A razão é ágil, vai a toda parte, percorre muitas estradas (GIUSSANI, 2009, p. 37), o que nas palavras de Bruno se traduz em “muitos caminhos para uma mesma experiência” ou ainda, nas palavras de Sérgio: “infinitas possibilidades”.

É possível então um caminho de aprender a usar a razão conforme entendida por Giussani (2009), seguindo essa natureza que define a dinâmica humana e que o GCSM abarca em seu método. Quando Lívia demonstrava se surpreender com determinadas pessoas a ponto de lhe despertarem o desejo “de ser igual a ele, enxergar igual a ele”, isto é, de colher um significado naquilo que ela jamais poderia ver da mesma forma se olhasse sozinha, tem-se explicitada uma determinada forma de usar a razão: “É possível? Como ele é capaz? Eles brilham! São artistas da vida!” (sic). A experiência do outro provoca uma ou tantas perguntas nascidas pelo pressentimento de um “valor (‘vale a pena para a vida da pessoa’)” (Giussani, 2009, p. 49, grifo do autor). É esse valor que, assinalado em companhia ou dentro de uma

comunidade, começa a suscitar uma abertura que amplia o horizonte humano dos participantes, conforme relatado.

A atitude que intitulou a segunda unidade de sentido, aludindo à andar com a lupa atrás das experiências de vida, está diretamente relacionada ao que Giussani (2009, p. 52) afirmará como um problema de postura, “isto é, um problema moral, um problema que diz respeito ao modo de se colocar, de se dirigir, de se posicionar frente à realidade. Não é, portanto, um problema de perspicácia ou inteligência”. Trata-se de um problema moral por exigir um exercício contínuo, como os participantes diziam, ou seja, “um processo e um trabalho” (GIUSSANI, 2009, p. 57) de nadar contra a correnteza – nas palavras de Livia – do clima cultural no qual estamos imersos. Sem fortes raízes na terra fecunda da comunidade, sem esse cuidado e cultivo, dificilmente seremos capazes de evitar sermos arrastados em sentido “anti-experiência”, isto é, “antinatural”.

6.3.2 *O problema, portanto, é a atenção*

“O problema, portanto, é essa atenção” (GIUSSANI, 2009, p. 59) que só pode surgir, conforme dizíamos, de uma postura sincera e ativa perante o real, de uma abertura da razão que se debruça ágil, rica, multiforme sobre a realidade:

La atención es en cierto modo la misma conciencia cuando se despierta. Por difusa que sea siempre tiene un centro, un imán que la fija. Y cuando la atención está, por decir, suelta, cuando vaga libre en modo espontáneo y casi imperceptible para el sujeto, va en busca de algo. La atención es ávida, hambrienta, como el ser humano, se diría. Cuando la atención se despierta, lo mismo que cuando el hombre se despierta, va hacia algo; no se despierta simplemente, se despierta a, hacia, al encuentro de la realidad y dentro de ella hacia algún punto o aspecto de ella. Y lo cierto es que la atención sólo se fija, sólo descansa de su ávida búsqueda, cuando encuentra algo así como un argumento. Esto es algo que los educadores no deben nunca de olvidar (ZAMBRANO, 1964, *apud* CASADO; GEY-SÁNCHEZ, 2007, local 792).

A filósofa espanhola se dedica a uma compreensão fenomenológica da atenção, descrevendo-a em sua dinâmica, semelhante ao que Giussani descreverá para o dinamismo da razão:

Porque la atención es la apertura del ser humano a lo que le rodea y no menos a lo que encuentra dentro de sí, hacia sí mismo. Es una disposición y una llamada a la realidad. La atención es como la herida siempre abierta. Y de la herida tiene la pasividad, el ser lla, impronta de lo real, el estar como una cavidad viviente conformada para recibir la realidad y aun para dejarla pasar

hacia más allá de ella: hacia la plenitud de la conciencia, que es juicio y razón o hacia las profundidades de la memoria, comprendidas esas últimas, abisales cuencas del olvido. Y como la herida es activa también la atención, porque está viva, y nada vivo es pasividad pura. Y así como ella es atraída y llamada, ella atrae y llama (ZAMBRANO, 1964, *apud* CASADO; GEY-SÁNCHEZ, 2007 local 800-801).

Zambrano (1964, *apud* CASADO; GEY-SÁNCHEZ, 2007, local 822) se vale de palavras familiares quando afirma que sua essência é “*captar, absorber, tomar posesión como adelantando de ese inmenso, ilimitado continente que es la realidad. Y como la realidad es una, no podemos dejar de creerlo, y múltiple, así la atención al acosarla ha de hacerse múltiple*”. Seu agir está atrelado sempre ao valor reconhecido ou apresentado naquilo que encontra, como falado em vários momentos nos resultados. A atenção é, portanto, essa busca de um valor que muitas vezes pode parecer apenas daquele que colheu e vivenciou a experiência preciosa, chegando a uma ressonância – descrita na última unidade de sentido – que o estende aos ouvintes logo que compartilhado. Essa relação entre razão, atenção e valor no “achar” experiência é ilustrado por Bruno:

Foi assim mais ou menos...eu e meu pai a gente foi... A gente tem uma moenda de cana daquelas artesanal, aquelas antiga, cê é mineira cê deve saber, e aí é pertinho de casa o canavial. E aí a gente foi cortar umas cana pra fazer caldo de cana e aí a gente foi indo foi indo foi indo... a gente passou assim, a gente viu umas rama assim de abóbora, meu pai falou: “Vamos pegar aquilo ali vamo!”, mas meu pai já tava com a intenção sabe? Aí ele entrou ali e quando ele saiu, ele saiu com uma abóbora na mão assim, aí eu olhei, eu tenho que registrar isso: “PUM!”. Registre! Aí depois eu me dei conta que aquele momento foi tipo, foi uma coisa assim que é... acontece por acaso no cotidiano e é uma coisa muito simples, mas que é muito valiosa assim, sabe? Tipo achar uma abóbora, uma pessoa que não tem o olhar do Grupo Comunitário, não entende o método do Grupo Comunitário, fala assim: “um cara com uma abóbora”, mas tipo, quando eu vi ele assim, eu já pensei: O que pode fazer com uma abóbora? Eu to junto com ele, que é uma pessoa que eu amo, e eu posso fazer arte com isso. Tirei a foto, a gente comeu a abóbora, fez com músculo, tava muito gostoso, já passei mais um tempo com meu pai e com minha mãe, com minha família que fez isso no almoço de domingo. A gente se reuniu, comeu abóbora, tava boa demais cê vai ver o tanto de experiência que fez em procurar, caçar abóbora. E nessa, nesse andar assim que tem uma parte de mato assim perto da minha casa eu tirei a foto de um tucano, eu tirei fotos de alguns pássaros e nisso eu consegui vender duas fotos, tendeu? (Bruno)

Mortari (2022, p. 181), em seu livro dedicado à uma compreensão fenomenológica do cuidado, explica que “a atenção enquanto ato intencional, é decidida pelo grau de valor que se assinala ao outro, e o grau de valor de um ente é qualquer coisa que se apreende na comunidade cultural na qual se vive”. A pedagoga italiana utiliza exatamente o termo “assinalar”. É somente

na comunidade que a pessoa pode começar a entender, aprender, ou seja, pode ser ensinada a valorizar aquilo que lhe importa e que importa ao outro, assim como aquilo que importa ao mundo. Seu horizonte só se expande nesses encontros que assinalam uma novidade, um valor inestimável nas palavras de Sérgio.

Uma criança, um jovem, mas também um adulto e idoso, não podem reconhecer “aquilo que vale” sem serem ajudados, introduzidos pela experiência – julgada e colhida em seu sentido. Acerca dessa tarefa ininterrupta, Mortari (2022, p. 181, tradução nossa), também citando Zambrano, falará do esforço, empenho coletivo – nas palavras de Livia durante sua entrevista:

Mas o prestar atenção é coisa fadigosa. A atenção ‘é uma tensão, um esforço’ (ZAMBRANO, 2007, p. 51), porque para acontecer como plena concentração sobre o outro requer colocar em parênteses o eu. De fato, para colher um fenómeno no máximo da sua manifestação, a ação exige à mente “uma espécie de inibição, paradoxalmente, uma retirada do sujeito ao mesmo tempo, para assim permitir à realidade, ela mesma, manifestar-se.

Cultivar essa tensão, “dar espaço ao outro” em mim e torná-lo parte de mim, transformando aquilo que éramos antes desse encontro, é o contrário do narcisismo ou individualismo abordados por diferentes autores já citados, visto que “ter atenção é ter consideração pelo outro” (MORTARI, 2022, p. 178, tradução nossa). Em outras palavras: valorizar, literalmente dar valor, reconhecer esse valor juntos ou poder ser ensinado a reconhecê-lo em uma comunidade, como é tarefa inerente dos GCSM:

Porque não estamos habituados a observar com atenção o real e sobretudo a ter um olhar sobre o negativo, é necessário cultivar uma disciplina da atenção que saiba colocar-se ancorada ao princípio epistemológico de buscar a verdade, condição que requer a disciplina de ter o pensamento colado no real e no seu acontecer (MORTARI, 2022, p. 183, tradução nossa).

De acordo com as entrevistas realizadas nessa pesquisa, a disciplina da atenção pode ser cultivada no percurso educativo propiciado pelo método do GCSM. Destaca-se aqui a seguinte conclusão da professora: “somente uma continuada, interessada e sensível atenção torna possível um olhar lúcido sobre as coisas” (MORTARI, 2022, p. 179, tradução nossa).

6.3.3 *Educar o humano como cultivo, cultura*

Eficacia es una palabra mágica hoy. Todo se cifra en ella. Todo quiere decir, el criterio con [que] se mide la calidad y el valor de una persona, de una acción, de un organismo, de una institución, de un gobierno. [...] Una revelación más

que una enseñanza, una revelación acerca de algo esencial del ser humano. Y hasta ahora en la humana historia, todas las revelaciones – divinas y humanas –, han sido pagadas dura e inexorablemente (ZAMBRANO, 1965, *apud* CASADO; GEY-SÁNCHEZ, 2007, local 852).

Atualmente há uma oferta de solução dos problemas hodiernos por meio de estratégias ainda “individualizantes” – quando não simplesmente medicamentosas - que ilusoriamente ou provisoriamente apostam na necessidade e dependência original que possuem do “fenômeno comunitário” (GIUSSANI, 2009, p. 198). Educar, nesse sentido, está relacionado ao cultivo que se desdobra em cultura humana. Repetindo mais uma vez as palavras de um dos fundadores do método:

Uma diversidade, uma riqueza que a gente aprende a respeitar, e vai respeitando enquanto encontra e vai encontrando no Grupo né, então, uma das heranças que fica desse trabalho é poder perceber toda uma potência de dignidade, de valor na vida das pessoas, de qualquer pessoa. E acho que outra herança que fica é essa, isso de ter descoberto, vamos dizer, essas... essas infinitas possibilidades de vida que permeiam o nosso dia. [...] diz o poeta lá, o Manuel de Barros né, ‘o meu quintal é maior do que o mundo’. O meu quintal é maior do que o mundo significa que o meu dia é maior do que, quer dizer, um dia, ele, um dia, uma pessoa, um encontro, né, ele oferece muita possibilidade. Então, o que fica pra mim é uma gratidão, hoje, por perceber como o ser humano, a nossa vida, ela é cheia de possibilidades, a todo momento. Então do ponto de vista prático, é uma certa, a gente até usou isso ano passado, uma certa reverência pela vida, né. É isso que a gente vai reaprendendo, né, não é, quer dizer, fica essa possibilidade, é... essa perspectiva, esse horizonte, de tá redescobrimdo todo dia uma possibilidade de reverência pela vida (Sergio).

Essa reverência ensinada e cultivada em um lugar específico e, educativo, “encontrável” no tempo e no espaço, faz nascer uma cultura humana nova. Isto é, multiplicam-se relacionamentos pautados pelo “valor” de ser humano (CARDOSO; ISHARA; LOUREIRO, 2013):

Também teve um dia que eu tava na fila pra, pra... pra receber, pra pegar um dinheiro lá no caixa, é... o banco tava lotado e tinha uma moça que tava claustrofóbica. Já tava quase na minha vez, aí ela pediu pra passar na frente, mas ela não... tipo, não era idosa, não era grávida, não era nada assim, mas pediu porque ela era claustrofóbica e tinha muita gente. Eu deixei na hora. Ela me esperou sair do banco e me deu um abraço sabe? Uma coisa pequena assim, também é muito grande sabe? Então você só aprende a olhar isso no Grupo Comunitário. Se eu não tivesse conhecido o Grupo Comunitário e tivesse acontecido isso, que ia acontecer de algum jeito na minha vida... eu não tinha percebido isso, entende? Eu não tinha dado valor pra esse abraço, eu não tinha dado valor ao abraço que você me deu na entrada ali, entende? É...é olhar coisas que você não olharia se... se você não tivesse conhecido o Grupo, entende? É isso. Acho que é isso que o Grupo te... te ensina durante o

tempo. Isso que te muda, isso que muda a pessoa, é você olhar pra coisas que você não veria se não tivesse conhecido o Grupo. É ter um olhar sábio, é isso (Bruno).

Essa reverência aprendida naquele empenho conjunto de seriedade com o próprio caminho propiciado no contexto dos Grupos, traduz-se em uma atitude atenta, interessada, até mesmo em ambientes menos favoráveis como pode ser a fila de um banco cheio de pessoas. Essa dignidade dentro do cotidiano permite a experiência de ser esperado e abraçado por um desconhecido na saída, por exemplo. As consequências emergem ao se perceber aquilo que passava despercebido, a olhar o que não se olhava, a dar valor ao que não se valorizava, enfim, uma sabedoria.

Eu acho que esse, essa coisa do Grupo de poder... vem um valor daquilo pra vida né? De poder olhar, pensar, tá junto, eu acho que tá junto assim também... É... acho que eu comecei a valorizar muito esse tá junto, aqui, que traz muita força também. Tipo, antes eu era muito... gostava muito mais de uma forma individualista, de... de sei lá, precisar levantar sozinho. (Lívia)

Lívia descreve essa cultura de pessoas, comunitariamente fecunda ao possibilitar o florescimento daquele que tenho ao lado – mesmo que eu não o conheça, mas que entendi ser feito da mesma natureza e ter as mesmas exigências fundamentais que descobri em mim nas experiências de vida. Laís também conta de forma intensa sua mudança na maneira de se relacionar com as pessoas:

A pessoa tava lá conversando comigo e eu tava lá, pensando no que tinha que fazer depois e a pessoa tava lá falando. Tipo agora, qualquer assunto que a pessoa fala, eu fico fissurada: ‘Olha, fiz meu jantar’, eu fico: ‘Sério? O que você usou de tempero?’ Sabe? E não é em uma tentativa, uma obrigação, é prestar atenção no que ela tá falando, mó chato não prestar atenção. Mas é algo mais natural, sabe? Depois de ter passado pela experiência de ouvir e ser ouvida no Grupo, entendeu? Ter esse cuidado [...] é prestar atenção para o que os outros me falam, sabe? Então acho que aprendi bastante a ter atenção. (Laís)

Usa o termo “natural” correspondendo àquilo que foi vivenciando no Grupo ao “ouvir e ser ouvida”, remetendo à ideia de “ser a sua natureza” porque entendeu ser “mó chato não prestar atenção”. Laís, dentro da comunidade, passa a reconhecer o valor potente de uma escuta assim, nessa atitude disponível que quase anula o próprio eu, no sentido que dizia Mortari, para dar espaço ao outro.

Lembro da primeira vez que eu compartilhei uma experiência é... fez muito sentido na hora assim, gritou muito forte. Alguém tinha contado uma experiência e aí eu falei: Nossa! isso aí tá muito forte! Tipo, nasceu ali dentro

de mim na hora é... uma experiência que... eu preciso compartilhar isso! E aí eu não sei se tá certo, errado, tanto faz. Acho que tá muito forte, eu vou contar. (Lívia)

Essa natureza evocada, evidenciada na dinâmica própria da tarefa do Grupo, coloca as condições para a ressonância explicitada na quarta unidade de sentido – Uma ressonância humana: ser gerado e gerar. Esse movimento humano desperta a ponto de chegar a “fazer nascer dentro de um, na hora, uma experiência que eu preciso compartilhar”, de tão “forte!”. “Naturalmente”, no sentido de correspondente, compartilhar torna-se uma necessidade que descarta o medo de falar algo errado e ser julgado por isso, tão característico dos jovens. Então novamente: arrisca-se com liberdade!

Nesse sentido domina, no caso do GCSM, uma cultura sustentada na capacidade de buscar, livremente e não mais sozinho, viver a vida de forma “mais viva”, porque, nas palavras de Bruno: “Quando você adquire experiência dos outros, que eles viveram, você vai se sentir mais vivo!”.

É... não sei, me vem assim essa palavra respeito, mas parece uma coisa mais burocrática, não sei se é respeito (risos), acho que é justamente isso de respeitar a vivência, as vivências e experiências de quem vive, tanto as minhas quanto das outras pessoas, e... as diferenças, porque é um lugar, por mais que você se conecte, que você sinta que as pessoas contam alguma coisa e você se conecta, tem diferenças muito grandes, o Grupo é heterogêneo. (Lívia)

É um lugar que se configura nessa heterogeneidade marcada por um “respeitar a experiência de quem vive, tanto minhas como das outras pessoas” e poder se conectar, permitindo que se ressoe e me componha. Nas palavras de Arendt (2008, p. 12):

Haverá talvez verdades que ficam além da linguagem e que podem ser de grande relevância para o homem singular, isto é, para o homem que, seja o que for, não é um ser político. Mas os homens no plural, isto é, os homens que vivem e se movem e agem neste mundo, só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre si e consigo mesmos.

É a nossa natureza acolhida e cultivada no solo fértil de uma comunidade, gerando uma cultura que faz, pouco a pouco, florescer o humano não apenas dentro do GCSM – lugar cujo cultivo nasceu, mas criando raízes que começam a extrapolar o perímetro de terra que precisou para ganhar forças e agora começar a invadir outras dimensões da vida como a família, o trabalho, os amigos, a escola.

Ao trazer na discussão os três pontos fundamentais do que se chamou “saber da experiência”, sinteticamente: Reconhecer uma natureza; Atenção; Educar o humano como

cultivo/cultura, passa-se ao tópico seguinte que pretende relacioná-los às quatro categorias apresentadas nos resultados: 1. *Escola de aprender a viver: ser ensinado*; 2. *Entender a vida acontecendo: uma compreensão*; 3. *Andar com a lupa: uma atitude*; 4. *Uma ressonância humana: ser gerado e gerar*. Visa-se, portanto, resumir o percurso educativo próprio ao GCSM contendo os desdobramentos possíveis à Educação. Faz-se necessário, nesse momento, reconhecer tais entrelaçamentos possíveis de serem identificados em contextos diversos daquele da Saúde Mental do qual procede.

6.4 Desdobramentos possíveis ao contexto educativo

Alguns desafios atuais da Educação foram elencados no início dessa Dissertação e estão diretamente ligados ao impacto de uma sociedade marcada pela destruição dos laços comunitários, ainda sem entender completamente as consequências de um uso massivo das tecnologias que parece apenas superficialmente, como estamos constatando, conectar a todos. Han (2017b, p. 24) faz uma consideração dolorosa sobre o que nomeou “sujeito de desempenho pós-moderno”:

Esse desenlace está intimamente ligado às relações de produção capitalista, a partir de um certo nível de produção a auto exploração é muito mais eficiente. Seu desempenho é muito mais intenso do que a exploração alheia, pois anda de mãos dadas com o sentimento da liberdade. Assim, a sociedade de desempenho é uma sociedade de auto exploração. O sujeito de desempenho explora a si mesmo até chegar a *consumir-se* totalmente (*burnout*), e assim há o surgimento da autoagressividade, que vai se intensificando e, não raro, leva ao suicídio.

Questionava-se na introdução se a escola precisava simplesmente sofrer, impotente, os sintomas desse mal-estar contemporâneo, ou poder-se-ia tornar também um âmbito propositivo para o cuidado de si, dos outros e da própria comunidade. O presente estudo visa dialogar e contribuir efetivamente como diálogo nessa empreitada nada fácil.

Os efeitos intrínsecos à cultura capitalista na qual estamos imersos, assim como os canais de comunicação em massa nela presentes, podem de forma incisiva e muitas vezes invisível, transformar os espaços educativos existentes de forma a colocá-los à serviço da formação de um homem que vive como uma parede, impermeável, sem qualquer habilidade de refletir sobre o que está fazendo ou de se imaginar no lugar dos outros, nas palavras de Arendt. Não há possibilidade “a longo prazo” de sermos competentes e capazes de muita eficácia – palavra usada por Zambrano, nessa cultura de massa ou do desempenho que cresce às custas de

uma dilaceração e aniquilação daquilo que é mais nosso, mais natural, ou seja, o *saber da experiência*.

Para tanto, parte-se da já colocada necessidade de retomada insistente sobre a pergunta e tentativa clara de responder *qual ser humano se quer formar* ou já está sendo formado, pois do contrário facilmente entrará a lógica descrita por Han.

Giussani (2009, p. 132), semelhante a Arendt ao afirmar a perda do próprio eu que não se encontra pertencente a esse mundo, define a solidão não como estar sozinho, mas como “ausência de um significado”. Ele acrescenta: “A solidão que se observa na vida comum revela que a maneira de estar presente nessa vida comum é sem a inteligência do significado. Estamos ali sem reconhecer o que nos une, então a menor indelicadeza torna-se uma objeção que faz com que desmoronem todas as estruturas de confiança” (ibidem). A doença mais grave que sem dúvida vem assolando a Educação e que, felizmente, já se sabe ter cura (não apenas através dos profissionais especializados, como essas páginas tentaram defender), já estava colocada na seguinte citação de Teilhard de Chardin (1986, p. 251 *apud* GIUSSANI, 2009, p. 133): “O perigo maior que a humanidade pode temer hoje não é uma catástrofe que venha de fora, uma catástrofe estelar; não é nem a fome nem a peste; é, ao invés, essa doença espiritual, a mais terrível porque é o mais diretamente humano dos flagelos, que é a perda do gosto de viver”.

Mortari (2022, p. 186) faz uma citação profunda para evidenciar o que acontece quando se aposta no silêncio do encontro com aquela alteridade tão em falta, conforme Han denunciava com o individualismo vigente: “O se calar movido pela intenção de compreender o outro do modo mais adequado possível pode ‘recuperar e chamar outra vez o nosso ser ao seu próprio ser’” (HEIDEGGER, 1975a, p. 331). Existe a chance, portanto, de sermos chamados outra vez nessa profundidade do *ser* que é tão nossa, que pode se esvanecer ou consumir até a sua quase total extinção no modo de ser capitalista. O gosto de viver, de *ser*, é perdido, ou melhor, substituído pelo gosto de fazer (performance) e de ter (consumismo).

O “desligar” de Bruno é a provocação a todos nós que o GCSM faz por meio de seu método. Reconhecer um lugar ou uma relação em que se aprenda a “parar e pensar”, a conviver com o outro valorizando sua vida e a própria, exigirá um caminho ontológico, isto é, de formação do ser, da própria pessoa na sua singularidade. Substituir o trabalho da liberdade da pessoa empenhada com uma proposta como essa do GCSM terá sempre suas consequências. Não aceitar o risco de acompanhar e sustentar essa liberdade, nas palavras de Bernareggi ou de Giussani, conduzirá à busca pela solução mais imediata ou pelos códigos morais, regras pré-estabelecidas, que não geram qualquer movimento, qualquer ressonância, pois não tocam em nenhum elemento propriamente humano que solicite a liberdade da pessoa a se jogar de verdade

na adesão ou na recusa do que lhe propõem. A resposta diante dos acontecimentos pode nunca existir ou ser esvaziada do eu, colocando a própria existência nos moldes de um automatismo frenético que adoce. Utilizando novamente as palavras citadas de Zambrano sobre a tarefa dos educadores nas escolas, o desafio maior é que ofereçam, como já citado: “una revelación más que una enseñanza, una revelación acerca de algo esencial del ser humano” (1965, *apud* CASADO; GEY-SÁNCHEZ, 2007, local 852).

As análises explicitadas em cada unidade de sentido, assim como os três pontos fundamentais do “saber da experiência” expostos na discussão visam embasar uma possível utilização do GCSM no contexto da Educação de jovens. O alcance metodológico dos GCSM sob uma perspectiva educativa é colocado aqui não apenas enquanto possibilidade de reproduzi-los nos contextos educacionais diversos como ONGs, escolas, programas de aprendizagem, universidades, entre outros. Levá-los a esses contextos mostrou-se uma estratégia de cuidado potente e inovadora, conforme demonstrada em inúmeras pesquisas acadêmicas citadas. Acrescenta-se, nesse momento, seu potencial enquanto espaço educativo que favorece a formação da pessoa, do participante, ajudando-os a se perceberem vivos, não simplesmente “sonâmbulos” na vida (ALMEIDA, 2021). Ressalta-se, porém, não se configurar como uma técnica a ser meramente reproduzida e replicada a fim de alcançar metas educacionais.

Salienta-se, ainda, que os resultados e as possibilidades de contribuição que essa pesquisa pode oferecer a partir da abordagem fenomenológica se desdobram além de sua replicação ou multiplicação fora dos espaços de Saúde. Isto porque a Fenomenologia permitiu trazer à tona elementos educativos presentes e definidores de sua dinâmica própria que, por sua vez, não são exclusivos ou condicionados à realidade estrita do GCSM. Nessa direção, afirma-se que tais elementos: *espaço e tempo com uma proposta clara de experiência; atenção à realidade ensinada e vivida comunitariamente; atitude de abertura que favorece uma nova concepção de si; ressonância de elementos humanos/temas vitais capazes de instaurar um cultivo e uma cultura nova correspondente à natureza humana*; podem servir como pontos de partida e fundamento a novas iniciativas e atividades de cunho educativo em sintonia com as necessidades emergentes.

Um exemplo concreto que aconteceu durante a Pandemia foi a proposta de encontros no Hospital Dia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, em Ribeirão Preto, dedicado apenas ao momento do Sarau – primeiro dos três que configuram a metodologia, dadas as contingências sanitárias impostas no momento. Algo passível de ser proposto também em salas de aula, em ambientes de educação formal e não formal, visto como Laís e Bruno descrevem se tratar de uma modalidade que facilita ao jovem um início de comunicação e

expressão de si. O mesmo em relação às chamadas “Oficinas de Experiências” que também nasceram no mesmo local, visando aproximar as pessoas dos acontecimentos do dia a dia de modo gradativo, dentro de um processo mais lento que vai preparando os participantes a esse exercício de se darem conta da própria experiência de vida. Ambas, nesse sentido, mantêm o fio condutor do método considerando os elementos descritos nesse estudo, permitindo a atenção àquilo que se vivencia no cotidiano e apreendendo um sentido para o crescimento da pessoa no encontro com o outro e com a realidade. Possuem, porém, formatos diversificados em razão das circunstâncias e das demandas.

Por fim, outros exemplos mais concretos de entrelaçamento entre os três pontos fundamentais do que foi chamado “saber da experiência” e as unidades de sentido, aconteceram durante os últimos 3 anos dando aula a jovens entre 14 e 21 anos para formá-los à experiência do primeiro emprego. As reflexões suscitadas pelo desenvolvimento do Mestrado foram decisivas diante da realidade que fui encontrando em sala. O encontro com autores da literatura dedicados à compreensão da sociedade atual instaurou uma possibilidade de diálogo frente à minha prática, favorecendo uma observação atenta do adoecimento mental generalizado que se agravou com o advento da Pandemia – como se podia esperar do cenário assustador diariamente apresentado nos meios de comunicação. Com a realização das entrevistas e coleta de dados, aos poucos comecei a vislumbrar caminhos criativos e diferentes em resposta à solicitação que me chegava através dos alunos. Cito apenas um breve caso: um excelente aluno, em determinada vídeochamada para apresentação na turma, relatou ter um irmão excepcional, compartilhando com todos os colegas como aquele relacionamento tinha sido importante para que se tornasse a pessoa que era. Eu o havia escutado atentamente, até comovida porque de fato era visível como aquela experiência com o irmão o havia transformado humanamente.

Ao mesmo tempo, naquela turma também havia um jovem com graves dificuldades de concentração, oriundo de uma trajetória de abandono e que ainda se encontrava em acolhimento institucional. Esse jovem durante as chamadas ficava pulando, mexendo com a cadeira, dançando, irrequieto de tanta alegria por, presumo eu, ter conseguido um trabalho, ter uma oportunidade e, claro, receber seu primeiro salário. Não se tratava de uma afronta ou desrespeito à minha pessoa enquanto figura de autoridade, eu conseguia notar seu desejo de estar presente ainda que dessa forma, estando na casa com muito barulho e na presença de outros acautelados, já que não existia possibilidade de um cômodo privado para fazer suas aulas. Ao propor trabalhos em grupo à distância, a psicóloga da casa em que estava acolhido me procurou dizendo que o jovem não conseguia responder bem a esse formato online de muitas pessoas, dispersando facilmente e não dando conta de fazer o que estava sendo pedido. Imediatamente

me veio de perguntar se havia alguém que esse jovem já pudesse ter relatado gostar durante as aulas – mesmo por vídeo chamada. Ou seja, ele havia reconhecido uma experiência, vivido uma ressonância, captado algum elemento humano “comum” com algum dos colegas que pudesse facilitar aquela abertura favorecida pelo método dos GCSM? A psicóloga lhe perguntou e descobriu que havia identificado uma proximidade exatamente com aquele aluno que tinha o irmão excepcional.

Propus que o trabalho fosse então feito em dupla, contatando o jovem para propor que, com paciência, pudesse me ajudar a acompanhar mais de perto o colega, tendo em vista todas as suas dificuldades. Imediatamente me respondeu dizendo que estava emocionado e aquele convite o tinha feito lembrar do irmão, oferecendo ajudar com muito entusiasmo. Fez-se clara uma atenção como dizia Mortari e Zambrano, que confere valor à existência de uma pessoa. Aquele jovem, diante da proposta que eu havia lhe feito considerando atentamente o compartilhamento da experiência de vida com o irmão, respondeu com toda sua liberdade e humanidade tocadas. Em síntese, a amizade que surgiu entre os dois foi uma das experiências mais potentes que presenciei na dureza dos tempos de *lockdown*. Esse jovem me gravava áudios para contar ter ficado horas tentando explicar Excel ao colega, sem que houvesse qualquer solicitação da minha parte para isso. Na avaliação final ambos descreveram esse encontro como a experiência que gostariam de levar para toda vida – pergunta que também comecei a fazer aos meus alunos partindo dessa pesquisa, sobretudo pensando no último dos três momentos (a etapa reflexiva).

Após todo recorrido teórico-metodológico, acredita-se que o GCSM possa se constituir como ferramenta capaz de dialogar e contribuir com a Educação em sua tarefa de formação e de cuidado da pessoa humana no seio de uma comunidade/pluralidade, incluindo as comunidades que compõem as próprias instituições educacionais. Sugerem-se novas pesquisas de cunho quantitativo e/ou de intervenção que possam dar seguimento aos desdobramentos práticos mencionados na discussão, expandido o alcance do GCSM para além dos limites desse estudo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia fundamental de uma educação voltada para os jovens vem do fato de que através deles se reconstrói uma sociedade; por isso, o grande problema da sociedade é, antes de mais nada, educar os jovens (o contrário daquilo que acontece hoje) (GIUSSANI, 2000, p. 11).

Nas primeiras páginas havia exposto parte do meu percurso profissional e do meu impacto pessoal com o adoecimento de grande parte dos jovens com os quais encontro. A experiência com os Grupos Comunitários de Saúde Mental sempre me acompanhou no canto dos olhos, desde a minha juventude universitária, e começou a me parecer uma ferramenta extremamente promissora também para esse público específico e esse cenário com que fui me deparando. Ao dar início aos estudos, decidimos não restringir o Mestrado a essa faixa etária, visto que o método dos GCSM se caracteriza justamente por ser uma proposta heterogênea, aberta, que valoriza todos os tipos de diferenças entendendo que elas o enriquecem e potencializam (CARDOSO; ISHARA; LOUREIRO, 2013).

Nesse sentido, o intuito da investigação aqui apresentada foi se debruçar sobre o método dos GCSM para elucidar suas contribuições ao contexto da Educação não perdendo de vista uma formação que possa ser considerada verdadeiramente humana. A partir de algumas definições e conceitos fundamentados em autores significativos da literatura, desdobraram-se análises inspiradas na Fenomenologia clássica para demonstrar os elementos essenciais de cunho educativo que, por sua vez, originaram o delineamento de um percurso educativo próprio, descrito por meio de quatro unidades de sentido/categorias.

A primeira unidade de sentido delimitou um lugar, no espaço e tempo, com uma proposta e ajuda específicas para o trabalho sobre as experiências de vida cotidianas, sendo que o título foi dado pela fala de um dos entrevistados: **Escola de aprender a viver: ser ensinado**; Na segunda unidade de sentido, nomeada **Entender a vida acontecendo: uma compreensão**, foram evidenciadas falas que denotavam, exatamente, uma determinada compreensão dessa experiência de vida, relacionando-a ao significado para a pessoa e permitindo um aprofundamento no conhecimento de si, do outro e da realidade; Na terceira categoria, **Andar com a lupa: uma atitude**, sentidos claros de uma nova atitude frente à realidade gerada pela adesão contínuo à proposta dos Grupos foram emergindo e configurando uma mudança na concepção de si mesmo no mundo; por fim e sempre de forma entrelaçada às demais, a última unidade de sentido foi denominada **Uma ressonância humana: ser gerado e gerar**, trazendo à tona a experiência da comunidade sob a perspectiva de uma ressonância de fatores humanos presentes nas experiências de vida que, quando compartilhadas no âmbito comunitário, geram

uma potente mobilização e transformação das pessoas que a vivenciam. A discussão teve início apoiando-se sobretudo nos estudos de Hannah Arendt sobre o caso de Eichmann e o fenômeno totalitário, para abordar o que se intitulou *Crise do humano e formação humana*. Em seguida, três pontos fundamentais de um “saber da experiência” foram descritos, sendo eles: *Reconhecer uma natureza; O problema, portanto, é essa atenção; Educar o humano como cultivo, cultura*. Pautando-se no diálogo com alguns autores interessados na temática, buscou-se apontar direções possíveis no âmbito educativo, valendo-se também de um exemplo real vivenciado pela pesquisadora.

A partir das reflexões apresentadas nos diferentes momentos da Dissertação, espera-se que novas compreensões e, conseqüentemente, novas alternativas de cuidado como a que foi objeto deste estudo sejam suscitadas, elucidando caminhos de ajuda concreta aos desafios do contexto educacional contemporâneo. Entende-se o limite de uma pesquisa teórica para um tema tão urgente dos nossos dias, porém não está descartada a possibilidade de confrontar e verificar alguns desenvolvimentos práticos do estudo na realidade de trabalho na Educação.

Os resultados encontrados no esforço de compreender o processo educativo vivenciado pelos participantes e de identificar os aspectos de natureza educativa que compõe o GCSM foram cruciais para as reflexões que poderão fomentar possibilidades futuras aplicáveis ao universo dos jovens nos dias de hoje. Em consonância e complementariedade com as pesquisas já realizadas sobre o GCSM nas últimas décadas, os conhecimentos apresentados configuram um panorama de diálogo esperançoso não restrito apenas à Saúde Mental, mas estendendo-se agora também à Educação. Não se pretende em nenhum momento oferecer soluções prontas a questões tão dramáticas e complexas que foram levantadas – como o suicídio, mas se colocar naquele empenho coletivo relatado por Livia, diante de sofrimentos, perguntas e necessidades tão radicais que dizem respeito ao ser humano.

O desejo, sem dúvida, não foi apenas lançar sementes de humanidade ao caminho acadêmico, mas de maravilhamento pelo crescimento, ainda que lento ou quase invisível, dos brotos e frutos que estavam quase bloqueados em sua natureza, para traçar um paralelo com os desenvolvimentos aqui apresentados. Quantas vezes nesses anos todos e agora também em sala de aula, o método do GCSM vem me permitindo presenciar uma comunidade de pessoas que renasce de forma tantas vezes inesperada, talvez começando naquele pequeno galho da nossa humanidade que estava torto, quebrado ou que já se encontrava seco. Através de um gesto humano minúsculo tenho, no dia a dia, percebido um rápido pouso livre de pássaro solto (não aprisionado) que parece ter encontrado uma copa para se abrigar em segurança. A maior

fecundidade que venho encontrando está coberta de raízes que não deixam mais de se aprofundar no solo fértil e cheio de alimento da terra comunitária.

O que meus alunos anseiam (e não consigo deixar de reconhecer isso em um adulto que conheço), é encontrarem essa morada humana, esse mundo habitável para eles com todos os medos, perguntas, confusões e erros que possam carregar. Eles aguardam ansiosamente esse jardim regado pela água fresca do amor gratuito e pelo calor pacificador que só pode vir do sol da certeza de que foram profundamente esperados por aqueles que já se encontravam nele.

Y a la luz de estas preguntas ¿ no podemos preguntarnos acaso, si “esta juventud de ahora” no será simplemente la heredera de la impaciencia y de la exasperación producidas por una promesa de un cambio absoluto, radical en la condición humana? ¿ No son los mayores los que tendrían que reflexionar acerca de la urgencia de una reforma en las promesas de felicidad, ese absoluto, y aun curarse ella misma? [...] Mas hay que seguir hablando de los jóvenes. Y mejor aún si se pudiera seguir o empezar a hablar con los jóvenes y borrar de nuestro vocabulario la frase “esta juventud de ahora...” (ZAMBRANO, 1964, *apud* CASADO; GEY-SÁNCHEZ, 2007, local 1334).

Novamente nas palavras de Sérgio, a gente...

vai podendo experimentar todo um potencial de criatividade na própria vida. Tem um texto de Tolentino que fala “Se engana quem acha que nascemos uma única vez”, é... então, essa possibilidade de conexão com a própria experiência nos ajuda a perceber que o processo de criação humano é um processo que está ocorrendo sempre, essa possibilidade está ocorrendo sempre, e... essa possibilidade de a gente ser continuamente, a gente tá fazendo parte do processo da nossa criação. Estar conectado a si mesmo e estar conectado à realidade, é, permite essa criatividade. Porque como eu disse, ela pode ser visível, por exemplo, no processo de criação artística, dos poetas, dos músicos. Mas que é bonito, e acho que a gente busca isso, essa possibilidade de que o ser humano possa ser também gerado. Como se gera uma poesia... se gera um ser humano, como se gera uma música, também se gera um ser humano.

Como dizia um grande amigo: “a gente só gera se está sendo gerado, agora”.

8. REFERÊNCIAS

- AKCA, Selen Ozakar; YUCUN, Ahmet; AYDIN, Zehra. Mental status and suicide probability of young people: A cross-sectional study. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 64, n. 1, p. 32-40, 2018. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/e34d/eeafc59979224b4d55c0b300e119ff2e98c0.pdf?_ga=2.93724189.1452887833.1597858207-1626369856.1597858207. Acesso em: 19 ago. 2020.
- ALES BELLO, Angela. **Culturas e religiões**: uma leitura fenomenológica. Tradução Antonio Angonese. Bauru, SP: EDUSC, 1998.
- ALES BELLO, Angela. **Fenomenologia do ser humano**: traços de uma filosofia do feminino. Tradução Antonio Angonese. Bauru, SP: EDUSC, 2000.
- ALES BELLO, Angela. A Antropologia Fenomenológica de Edith Stein. **Revista ALES Lumen**, São Paulo, v. 15, n. 37, p. 12-22, 2009.
- ALES BELLO, Angela. **Pessoa e comunidade**: Comentários. Psicologia e Ciências do Espírito de Edith Stein. Belo Horizonte: Artesã, 2015.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação e liberdade em Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 03, p. 465-474, 2008.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Amor mundi e educação**: reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia da Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação**. Educação e Pesquisa, v. 36, p. 853-865, 2010.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Reflexões sobre o ninguém na obra de Hannah Arendt. **Trans/Form/Ação**, v. 44, p. 375-394, 2021.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: uma reportagem sobre a banalidade do mal. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2019a.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo, posfácio Celso Lafer. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. Tradução Cesar Augusto R. de Almeida, Antônio Abranches e Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2019b.

ARENDDT, Hannah. **Pensar sem corrimão**: compreender (1953-1975). Organização e apresentação Jerome Kohn; tradução Beatriz Andreluolo. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

ASCORRA, Paula; CÁRDENAS, Karen; GÁLVEZ, Paula; ÁVILA, Alejandra; GONZÁLEZ, Carolina; LÓPEZ, Verónica. Relación entre estilos de convivencia e indicadores de desarrollo personal y social en escuelas chilenas. **Revista de psicología (Santiago)**, v. 30, n. 2, p. 86-99, 2021. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-05812021000200086&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 13 mar. 2022.

ASHWORTH, Emma et al. Coaching models of school-based prevention and promotion programmes: A qualitative exploration of UK teachers' perceptions. **School Mental Health**, v. 10, p. 287-300, 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-018-9282-3>. Acesso em: 17 nov. 2019.

BATISTA, Danillo Lisboa. **A pessoa humana em formação**: contribuições da antropologia filosófica de Edith Stein para a formação em psicologia no Brasil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Diamantina, 2018.

BELÉM, Sofia Dolabela Cunha Saúde. **A atuação dos movimentos sociais transnacionais nas conferências das Nações Unidas**: Um estudo sobre as práticas discursivas de ativistas pelos direitos das mulheres e seu impacto para a criação da agenda internacional de Mulheres, Paz e Segurança. Monografia – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Instituto de Ciências Sociais, Programa de Graduação em Relações Internacionais, Belo Horizonte, 2022.

BERNAREGGI, Pierluigi. A proposta educativa. In: OLIVEIRA, Neófito; CAPITANIO, Giorgio (Orgs.). **Vida e Trabalho**: o risco de educar. Coleção Juventude, Educação e Trabalho – itinerário para educadores, v. I. Belo Horizonte: Fundação AVSI, p. 69-74, 2008.

BEZERRA, Zedeki Fiel et al. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. **Educar em Revista**, p. 279-291, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q8XbHj8zhLjgLpN9TMQmh8q/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 20 mai. 2023.

BOLLELA, Gabriela Daud; MASSIMI, Marina. Análise acerca de contágio psíquico e fenômenos de massa segundo Edith Stein. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, v. 40, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/39322>. Acesso em: 18 mai. 2023.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed.; 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020a.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./apr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Experiencia y alteridad en educación. In: SKLIAR, Carlos; BONDÍA, Jorge Larrosa. (Orgs.). **Experiencia y alteridad en educación**. Rosário, Argentina: Homo Sapiens, p. 13-44, 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **ABCEDário com Jorge Larrosa Bondía**. 2016. (1h10min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4&feature=emb_rel_end. Acesso em: 18 ago. 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Jorge Larrosa: Conferência completa**. Actualización Académica em Práticas Docentes. In: Escola Normal do Paraná, 2019. (1h11min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6li_lsaySwU. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2018. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT**, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. Brasília, DF, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm. Acesso em: 16 nov. 2021.

BROTFELD, Cristian; BERGER, Christian. El rol de la empatía y apertura en la intimidad de las amistades adolescentes. **Revista de psicología (Santiago)**, v. 29, n. 2, p. 26-39, 2020. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-05812020000200026&script=sci_arttext. Acesso em: 05 jan. 2022.

CARDOSO, Carmen Lúcia; ISHARA, Sérgio; LOUREIRO, Sonia Regina (Orgs.). **Grupo comunitário de saúde mental: conceito, delineamento metodológico e estudos**. 1. ed. Ribeirão Preto: Nova Enfim Editora, 2013.

CASADO, Ángel; GEY-SÁNCHEZ, Juana. María Zambrano. **Filosofía y Educación** (Manuscritos). Artículos para las revistas Semana e Escuela (1963-1965). San Vicente, Alicante/Espanha: Editorial Club Universitário, 2007. *E-book*. Disponível em: <https://www.casadellibro.com/libro-filosofia-y-educacion-manuscritos/9788481601060/1123871>. Acesso em: 30 nov. 2021.

EMICIDA. **AmarElo**. São Paulo: Laboratório Fantasma: 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>. Acesso em: 18 ago. 2020.

ESTRADA, María Luisa Castro; REJAS, María José Rodriguez; URÍAS, Emiliano Urteaga. Abrir las aulas: el vínculo entre docencia, investigación y vinculación comunitaria. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 737-758, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gzSkqvbs4RBqShcLCq3GQzm/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 05 jan. 2022.

FALSARELLA, Ana Maria. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 618-633, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rqNwn3Y5mT8sWs4vXJTRZFC/?format=html>. Acesso em: 05 fev. 2020.

FERREIRA, Aline Cristina; MARTINS, Letícia Gonzales; JESUS, Juliana Soares de; NEVES, Maura Assad Pimenta; ARINELLI, Guilherme Siqueira; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Adolescentes desinteressados? Reflexões de estudantes do ensino médio público sobre sua escola. **Revista de psicologia (Santiago)**, v. 30, n. 1, p. 18-31, 2021. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-05812021000100018&script=sci_arttext. Acesso em: 05 jan. 2022.

FIGUEIREDO, Felipe Pinheiro; BERNUCI, Marcelo Picinin; OLIVEIRA, Raquel Gusmão de; IDERIHA, Nilce Marzolla; MASSUDA, Ely Mitie; YAMAGUCHI, Mirian Ueda. A trajetória da implantação de um internato de Saúde Mental em uma instituição de ensino superior. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/B3DFkJKtz9ZCLtk9vmSJZhB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2020.

FIERRO-EVANS, Cecilia; CARBAJAL-PADILLA, Patricia. Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. **Psicoperspectivas**, v. 18, n. 1, p. 9-27, 2019. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242019000100009&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 18 ago. 2020.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: Congresso de Educação Básica: Qualidade na aprendizagem, 2013, Florianópolis. **Anais do COEB 2013**, p. 1-18. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

GEORGE, Myriam; SQUICCIARINI, Ana Ma.; ZAPATA, Rolando; GUZMÁN, María Paz; HARTLEY, Marcela; SILVA, Cecilia. Detección precoz de factores de riesgo de salud mental en escolares. **Revista de Psicología**, v. 13, n. 2, p. 9-20, 2004.

GIBSON, Jenny Louise; CORNELL, Megan; GILL, Tim. A systematic review of research into the impact of loose parts play on children's cognitive, social and emotional development. **School Mental Health**, v. 9, n. 4, p. 295-309, 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-017-9220-9>. Acesso em: 19 ago. 2018.

GIORGI, Amedeo; SCHWARTZMAN, Riva S. **Psicologia como ciência humana: uma abordagem de base fenomenológica**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

GIORGI, Amedeu; SOUSA, Daniel. **Método fenomenológico de investigação em psicologia**. Lisboa: Fim de Século, 2010.

GIUSSANI, Luigi. **Educar é um risco**. Tradução Neófita Oliveira. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2000.

GIUSSANI, Luigi. **O senso religioso**. Tradução Paulo Afonso E. Oliveira. Brasília: Editora Universa, 2009.

GOMES, Candido Alberto et al. Education during and after the pandemics. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 574-594, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/qKJf3GyW4GFf7dVBRvBhXys/?lang=en>. Acesso em: 05 jan. 2022.

HAN, Byung-Chul. **Topologia da violência**. Tradução Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Agonia do eros**. Tradução Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. ed. ampl. 6ª reimpressão (2020). Petrópolis: Vozes, 2017a.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017b.

HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Tradução de Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Hiperculturalidade**: cultura e globalização. Tradução Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade paliativa**: a dor hoje. Tradução Lucas Machado. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021.

HORMANEZ, Marília. **A Etapa Reflexiva**: uma análise sobre o momento final do Grupo Comunitário de Saúde Mental. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

HUNG, Anna H.; LUEBBE, Aaron M.; FLASPOHLER, Paul D. Measuring School Climate: Factor Analysis and Relations to Emotional Problems, Conduct Problems, and Victimization in Middle School Students. **School Mental Health**. New York, n. 2(7), ago. 2014. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/271915707_Measuring_School_Climate_Factor_Analysis_and_Relations_to_Emotional_Problems_Conduct_Problems_and_Victimization_in_Middle_School_Students. Acesso em: 05 jan. 2022.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Tradução de M. Suzuki. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

HUSSERL, Edmund. **A Ideia da fenomenologia**. Tradução de A. Mourão. Lisboa: Edições 70, 2008.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais**: A importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral, 2021. Disponível em:
<https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 17 nov. 2021.

JACK, Alexander H.; EGAN, Vincent. Childhood bullying, paranoid thinking and the misappraisal of social threat: trouble at school. **School Mental Health**, v. 10, n. 1, p. 26-34, 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-017-9238-z>. Acesso em: 17 nov. 2021.

LEADBEATER, Bonnie J.; SUKHAWATHANAKUL, Paweena; THOMPSON, Kara; HOLFELD, Brett. Parent, child, and teacher reports of school climate as predictors of peer victimization, internalizing and externalizing in elementary school. **School Mental Health**, New York, 7(4), p. 261–272, 2015. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2015-36961-001>. Acesso em: 05 jan. 2022.

LUCENA, Joana Marcela Sales de; CHENG, Luanna Alexandra; CAVALCANTE, Thaísa Leite Mafaldo; SILVA, Vanessa Araújo da; JÚNIOR, José Cazuza de Farias. Prevalência de tempo excessivo de tela e fatores associados em adolescentes. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 33, p. 407-414, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/83YyxsR4vCfMPbJzq775dwL/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 05 jul. 2021.

MACHADO, Vinícius Azevedo; PINHEIRO, Roseni; MIGUEZ, Sâmia Feitoza. Educação e liberdade na promoção da saúde escolar: perspectivas compreensivas sobre a ação política como potência nas comunidades escolares. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/8s7Wqx7kBKMyrpHTRnJB69n/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2023.

MAHFOUD, Miguel. **Experiência Elementar em Psicologia**: aprendendo a reconhecer. Brasília: Universa; Belo Horizonte: Artesã, 2012.

MAHFOUD, Miguel; MASSIMI, Marina. A pessoa como sujeito da experiência: contribuições da fenomenologia. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, v. 14, p. 52-61, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6692>. Acesso em: 18 jan. 2023.

MAHFOUD, Miguel. A estruturação da experiência segundo Luigi Giussani. **Estudos de Psicologia**. Campinas-SP, v. 33, p. 395-401, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/xVZR8qSyy8vmHzdwjjSgrSq/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2023.

MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, Dianelkys. El trabajo sociocultural comunitario: misión de la educación superior. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 10, n. 28, p. 187-206, 2019. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722019000200187. Acesso em: 23 out. 2022.

MASSIMI, Marina; MAHFOUD, Miguel. A pessoa como sujeito da experiência: um percurso na história dos saberes psicológicos. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, v. 13, p. 16-31, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6701>. Acesso em: 18 jan. 2023.

MAZUR, Joanna; TABAK, Izabela; ZAWADZKA, Dorota. Determinants of bullying at school depending on the type of community: ecological analysis of secondary schools in

Poland. **School Mental Health**, v. 9, p. 132-142, 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-017-9206-7>. Acesso em: 05 jan. 2022.

MELLIN, Elizabeth A.; WEIST, Mark D. Exploring School Mental Health Collaboration in an Urban Community: A Social Capital Perspective. **School Mental Health**. New York, n. 2(3), march 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225574871_Exploring_School_Mental_Health_Collaboration_in_an_Urban_Community_A_Social_Capital_Perspective. Acesso em: 05 jan. 2022.

MENDOZA, Ketty Herrera; BALLESTEROS, Reinaldo Rico. El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. **Escenarios**, v. 12, n. 2, p. 7-18, 2014. Disponível em: <http://ojs.uac.edu.co/index.php/escenarios/article/view/311>. Acesso em: 05 jan. 2022.

MEZZACAPPA, E.; BUCKNER, J. C. Working memory training for children with attention problems or hyperactivity: A school-based pilot study. **School Mental Health**, New York, 2(4), 202–208, 2010. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2010-22013-005>. Acesso em: 05 jan. 2022.

MINARÉ, Nathália Fernandes. **A participação regular continuada e as relações desenvolvidas com o Grupo Comunitário de Saúde Mental**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.

MINARÉ, Nathália Fernandes; CARDOSO, Carmen Lúcia. Grupo comunitário de saúde mental: relações estabelecidas por participantes regulares de longo prazo. **Vínculo**, v. 18, n. 1, p. 80-89, jan./abr., 2021.

MORTARI, Luigina *et al.* **Filosofia della cura**. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2022.

OLIVEIRA, Humberto Moacir de; HANKE, Bruno Curcino. Adolescer na contemporaneidade: uma crise dentro da crise. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 295-310, ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/agora/v20n2/1809-4414-agora-20-02-00295.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **Dia mundial de prevenção ao suicídio 2022**, 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/campanhas/dia-mundial-prevencao-ao-suicidio-2022>. Acesso em: 02 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Folha Informativa: Suicídio**. Brasília, DF: Organização Pan-Americana da Saúde, 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5671:folha-informativa-suicidio&Itemid=839. Acesso em: 20 ago. 2020.

O'REILLY, Michelle; ADAMS, Sarah; WHITEMAN, Natasha; HUGHES, Jason; REILLY, Paul; DOGRA, Nisha. Whose responsibility is adolescent's mental health in the UK? Perspectives of key stakeholders. **School Mental Health**, v. 10, p. 450-461, 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-018-9263-6>. Acesso em: 19 ago. 2021.

OWENS, Julie Sarno; COLES, Erika K.; EVANS, Steven W.; HIMAWAN, Lina K.; GIRIO-HERRERA, Erin; HOLDAWAY, Alex S.; ZOROMSKI, Allison K.; SCHAMBERG, Terah; SCHULTE, Ann. Using multi-component consultation to increase the integrity with which teachers implement behavioral classroom interventions: A pilot study. **School Mental Health**, v. 9, p. 218-234, 2017. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580848.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PENA, Alexandra Coelho; NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sonia. Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/RGjDHHkCKrKgNLSgLDYjFvm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PEREIRA, Amanda Cristina. **Educação profissional de adolescentes no mundo contemporâneo: Desafios e perspectivas a partir de um percurso no Programa de Aprendizagem**. Trabalho de conclusão de curso de especialização em Psicologia Clínica Fenomenológico-Existencial e Gestáltica - FEAD MG, Belo Horizonte, 2014.

PEREIRA, Camila Corrêa Matias; BOTTI, Nadja Cristianne Lappann. O suicídio na comunicação das redes sociais virtuais: Revisão integrativa da literatura. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, n. 17, p. 17-24, jun., 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19131/rpesm.0179>. Acesso em: 19 ago. 2020.

PEREIRA, Marcelo Ricardo; GURSKI, Rose. A adolescência generalizada como efeito do discurso do capitalista e da adultez erodida. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 376-383, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n2/a14v26n2.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

PÉREZ-PÉREZ, Itahisa. Animación sociocultural, desarrollo comunitario versus educación para el desarrollo: una experiencia integradora en educación superior. **Revista iberoamericana de educación superior**, v. 5, n. 12, p. 157-172, 2014. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722014000100009&script=sci_arttext. Acesso em: 27 mai. 2023.

PINHEIRO, Bruna Cardoso. **Grupo Comunitário de Saúde Mental: Formação de Recursos Humanos**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

PINHEIRO, Bruna Cardoso; ISHARA, Sergio; CARDOSO, Carmen Lúcia. Grupo Comunitário de Saúde Mental: centralidade da pessoa humana no processo de formação profissional. **Revista de Medicina**, São Paulo, v. 98, n. 2, p. 120-131, maio, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/154025>. Acesso em: 19 ago. 2020.

PÖSSEL, Patrick; RAKES, Christopher, RUDASILL, Kathleen Moritz, SAWYER, Michael G.; SPENCE, Susan H.; SHEFFIELD, Jeanie. Associações entre o clima escolar relatado pelo professor e os sintomas depressivos em adolescentes australianos: um estudo longitudinal de 5 anos. **School Mental Health**, v. 8, 2016, p. 425-440.

PRADO, Ana Paula Craveiro; CARDOSO, Carmen Lúcia. Coordenação grupal em uma modalidade de cuidado: grupo comunitário de saúde mental. **Psicologia em Estudo**, v. 25,

2020. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/42129/751375150789>.

Acesso em: 19 ago. 2020.

PRADO, Ana Paula Craveiro. **Compreensão fenomenológica de um programa de promoção de saúde mental: o grupo comunitário de saúde mental**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (PCARP/BC), Ribeirão Preto, 2022.

RAMÍREZ IÑIGUEZ, Alma Arcelia. La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. **Educación**, v. 26, n. 51, p. 79-94, 2017.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032017000200004&script=sci_arttext.

Acesso em: 19 ago. 2020.

REID, Mary-Anne; MACCORMACK, Jeffrey; COUSINS, Sean; FREEMAN, John G. Physical Activity, School Climate, and the Emotional Health of Adolescents: Findings from 2010 Canadian Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study. **School Mental Health**. Nova Iorque, n. 3, v.7, maio, 2015. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/276442406_Physical_Activity_School_Climate_and_the_Emotional_Health_of_Adolescents_Findings_from_2010_Canadian_Health_Behaviour_in_School-Aged_Children_HBSC_Study. Acesso em: 05 jan. 2022.

ROCHA, Rita Martins Godoy. **Análise compreensiva de uma nova modalidade de trabalho em saúde: o Grupo Comunitário de Saúde Mental**. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

ROCHA, Rita Martins Godoy; CARDOSO, Carmen Lúcia. A experiência fenomenológica e o trabalho em grupo na saúde mental. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, p. 1-10, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822017000100245. Acesso em: 19 ago. 2020.

ROJAS-ANDRADE, Rodrigo; LEIVA-BAHAMONDES, Loreto; VARGAS, Ana María Belén; SQUICCIARINI-NAVARRO, Ana María. Efectos de la fidelidad de la implementación sobre los resultados de una intervención preventiva en salud mental escolar: un análisis multinivel. **Psychosocial Intervention**, v. 26, n. 3, p. 147-154, 2017. Disponível em: <https://journals.copmadrid.org/pi/archivos/articulo20171222174857.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

ROJAS-ANDRADE, Rodrigo; LEIVA-BAHAMONDES, Loreto. Adherencia y resultados. Un análisis de componentes estratégicos en salud mental escolar. **Health and Addictions/Salud y Drogas**, v. 19, n. 1, p. 47-59, 2019. Disponível em: [https://ojs.haaj.org/?journal=haaj&page=article&op=view&path\[\]=403](https://ojs.haaj.org/?journal=haaj&page=article&op=view&path[]=403). Acesso em: 05 jan. 2022.

ROSSI, Livia Martins; MARCOLINO, Taís Quevedo; SPERANZA, Mariana; CID, Maria Fernanda Barboza. Crise e saúde mental na adolescência: a história sob a ótica de quem vive. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v35n3/1678-4464-csp-35-03-e00125018.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

RUIZ, Alberto Galaz; HERRERA, Marcelo Arancibia. El desafío de la formación ciudadana: reflexiones a partir de una experiencia de acompañamiento escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QjbtNbr3QrxGcHPJtcCygsr/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 18 nov. 2022.

SANDOVAL MANRÍQUEZ, Mario. Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. **Última década**, v. 22, n. 41, p. 153-178, 2014. Disponível em:

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362014000200007&script=sci_arttext. Acesso em: 20 jun. 2022.

SANTOS, Letícia Hanel dos; SILVEIRA, Michele Marinho da. Uso de psicofármacos por estudantes de Psicologia. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health**, v. 11, n. 29, p. 01-12, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/69801>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SCHAAN, Camila W.; CUREAUA, Felipe V.; SBARAINI, Mariana; SPARRENBERGER, Karen; KOHL III, Harold W.; SCHAAN, Beatriz D. Prevalence of excessive screen time and TV viewing among Brazilian adolescents: a systematic review and meta-analysis. **Jornal de pediatria**, v. 95, p. 155-165, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/jped/a/fyWWVBvZFdJdbZFBG3MqqXK/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

SCHMIDT, João Pedro. O comunitário em tempos de público não estatal. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 15, p. 9-39, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/RxbdgNpXPtpYy8qpBvSDzBq/?lang=pt>. Acesso em: 27 mai. 2023.

SEVERIANO, Ana Paula; LOPES, Danilo Eiji; ROCHA, Giselle; ALENCAR, Renata.

Educação para a vida. In: **Centro de Estudos e Pesquisas em educação, cultura e ação comunitária (CENPEC)**. (Org.). Projeto de vida (manual do professor). São Paulo: Moderna, 2020. E-book. Disponível em:

<https://en.calameo.com/read/0028993274f548dcf83be?authid=wATZggLKY5Y6>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SILVA, Aline Conceição; BOTTI, Nadja Cristiane Lappann. Comportamento autolesivo ao longo do ciclo vital: Revisão integrativa da literatura. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, n. 18, p. 67-76, dez. 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpesm/n18/n18a10.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SILVA, Orfila Rafaela Trindade da; SILVEIRA, Michele Marinho da. O uso de psicofármacos por crianças e adolescentes em um centro de atenção psicossocial infantil.

Infarma – Ciências Farmacêuticas, v. 31, n. 3, p. 210-218, 2019. Disponível em:

<https://www.revistas.cff.org.br/?journal=infarma&page=article&op=view&path%5B%5D=252>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVEIRA, Letícia Brandieri; SILVEIRA, Cláudia Alexandra Bolela. Grupo comunitário de saúde mental: um olhar dos discentes de Psicologia. **Vínculo-Revista do NESME**, v. 19, n. 1, p. 106-119, 2022. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/1394/139473537011/movil/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge; DUSCHATZKY, Laura; FORSTER, Ricardo; MÈLICH, Joan-Carles; LARA, Nuria Pérez de; RATTERO, Carina. **Experiencia y alteridad en educación: Pensar la educación**. 1 ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2013.

SPLETT, Joni W.; CHAFOULEAS, Sandra M.; GEORGE, Melissa W. R. Accessing behavioral health services: Introduction to a special issue of research, policy, and practice. **School Mental Health**, v. 10, p. 91-95, 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-018-9262-7/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

STEIN, Edith. **Il problema dell'empatia**. 2. ed. Tradução de E. Costantini; E. Schulze Costantini. Roma: Studium, 1998.

STEIN, E. Estrutura de la persona humana. In: STEIN, E. **Obras Completas**. Escritos Antropológicos y Pedagógicos. Burgos: Editorial Monte Carmelo; Vitoria: Ediciones El Carmen; Madrid: Editorial de Espiritualidad. Vol IV. (Sancho, F. J. et al., trad.; Urkiza, J., rev.), 2003. (Originals de 1932-1933).

STEIN, Edith. Sobre el Problema de la Empatía. In: Urkiza, J.; Sancho, F. J. (orgs.). **Obras Completas**. Escritos Filosóficos: etapa fenomenológica. Madrid: Editorial de Espiritualidad, 2006, (Vol. 2). (Original publicado em 1917).

STEIN, Edith. **La struttura della persona umana**. Tradução de M. D'Ambra. Roma: Città Nuova, 2000.

VALVERDE, Benedita Salete Costa Lima; VITALLE, Maria Sylvia de Souza; SAMPAIO, Isa de Pádua Cintra; SCHOEN, Teresa Helena. Levantamento de problemas comportamentais/emocionais em um ambulatório para adolescentes. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 22, n. 53, p. 315-323, set-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v22n53/03.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

VENEGAS, Juana Sánchez-Gey; DE LEÓN, Ángel Casado Marcos. **María Zambrano**. Filosofía y educación (Manuscritos). Editorial Club Universitario, 2013.

WONG, Tracy K. Y.; SIU, Angela F. Y. Relationships between school climate dimensions and adolescents' school life satisfaction, academic satisfaction and perceived popularity within a Chinese context. **School Mental Health**, v. 9, p. 237-248, 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-017-9209-4>. Acesso em: 05 jan. 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION, *et al.* World mental health report: transforming mental health for all: executive summary. Geneva; **World Health Organization**, 2022. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/356115/9789240050860-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 abr. 2023.

ZACHARIAH, Bobby, WIT, Emma E. de; BAHIRAT, Jyotsna Dnyaneshwar; BUNDERS-AELEN, Joske F. G.; REGEER, Barbara J. What is in it for them? understanding the impact of a 'Support, Appreciate, Listen Team'(SALT)-based suicide prevention peer education program on peer educators. **School Mental Health**, v. 10, p. 462-476, 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-018-9264-5>. Acesso em: 05 out. 2021.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado: “Compreendendo a proposta dos Grupos Comunitários de Saúde Mental como recurso de enfrentamento de desafios educacionais contemporâneos”, realizada por Giovanna Pereira Ottoni, coordenada por Raquel Martins de Assis, cujo objetivo é investigar a dimensão educacional que fundamenta o método dos Grupos Comunitários de Saúde Mental (GCSM) originado na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (USP). Para o desenvolvimento da pesquisa será necessário que você autorize a realização de uma entrevista semi-estruturada que abordará a sua experiência de participante do Grupo Comunitário. Em virtude da Pandemia COVID-19, a pesquisa cuidará de prover todos os cuidados sanitários prescritos pelo Ministério da Saúde.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Outros participantes também serão entrevistados além de você, todos maiores de 18 anos.

A entrevista será presencial, audiogravada e realizada em horário combinado previamente de acordo com sua disponibilidade.

Seu aceite ou não a este convite e sua eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando você livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com o pesquisador e com a instituição. A sua participação nesta pesquisa, além de voluntária, não envolverá qualquer natureza de gastos. Os gastos previstos serão custeados pelo pesquisador principal que também assume os riscos e danos que por ventura vierem a acontecer em decorrência desse estudo.

Os possíveis danos que poderão ocorrer envolvem: desconfortos no momento da entrevista, como constrangimento ou inibição diante da presença da pesquisadora; incômodo frente às perguntas que impliquem acesso ao relato de experiências pessoais que o participante não deseja compartilhar e se expor. Tais danos buscarão ser minimizados através de medidas como: acolhimento e respeito à sua opinião e conceitos, liberdade em responder tão somente as

questões ao qual se dispor e garantia de anonimato no uso de materiais ao utilizarmos pseudônimos.

Como benefício do estudo podemos citar o fato de que os resultados buscam contribuir com a utilização da metodologia dos Grupos Comunitários no contexto da Educação formal e informal, como escolas e organizações da sociedade civil. Outro benefício é a possibilidade de ser referenciada enquanto ferramenta eficaz de cuidado da pessoa e da comunidade, favorecendo o fortalecimento de redes de relações humanas significativas que geram em seu meio processos educativos capazes de transformar positivamente sujeitos e realidades.

O material relativo à entrevista da qual você vier a participar será analisado na segunda etapa da pesquisa e será base para a escrita da dissertação final. Para isso, utilizar-se-á a perspectiva fenomenológica como abordagem, debruçando-se sobre os sentidos comuns que compõe a experiência que se pretende compreender por meio dos relatos. Sendo assim, trechos e até citações na íntegra poderão ser sistematizados para posterior uso em publicações e eventos científicos, sempre valendo-se de pseudônimos para garantir completo anonimato dos entrevistados.

O material será devidamente arquivado pelas pesquisadoras responsáveis no gabinete da Dra. Raquel Martins de Assis, localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Avenida Antônio Carlos, 6627 – Pampulha – Belo Horizonte, MG – Brasil, por cinco anos e depois desse período será destruído. Tais materiais serão utilizados para fins estritamente acadêmicos (elaboração de dissertação, produção de artigos ou capítulo de livros). Todo o material gravado ou anotado no caderno da pesquisadora respeitará o sigilo conforme orientações do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos. Os resultados da pesquisa serão publicados em sites ou revistas, em textos, que poderão ser lidos por educadores e pesquisadores interessados na temática. Os nomes utilizados como referência serão pseudônimos e a identidade dos participantes não será revelada.

Rubricas:

Está garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com as pesquisadoras Raquel Martins de Assis, telefone: (31) 98797-2670, e-mail: rmassis.ufmg@gmail.com e Giovanna Pereira Ottoni, telefone (31) 9 9444-7852, e-mail: ottoni.gio@gmail.com.

Já em relação às dúvidas éticas, essas podem ser sanadas com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo telefone: (31) 3409-4592, pelo endereço: Avenida Antonio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2o. andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, Cep: 31270-901 ou pelo e-mail: coep@reitoria.ufmg.br.

ANEXO B – CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, _____ aceito participar da pesquisa “Compreendendo a proposta dos Grupos Comunitários de Saúde Mental como recurso de enfrentamento de desafios educacionais contemporâneos”, realizada por Giovanna Pereira Ottoni, coordenada por Raquel Martins de Assis. Entendi os benefícios da pesquisa, seus procedimentos e todas as etapas e as pesquisadoras tiraram minhas dúvidas.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que isso não vai trazer nenhum prejuízo pessoal.

Recebi uma via deste termo de consentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Raquel Martins de Assis
Telefone: 31- 987972670
e-mail: rmassis.ufmg@gmail.com

Giovanna Pereira Ottoni
Telefone: (31) 9 9444-7852
e-mail: ottoni.gio@gmail.com