



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE**

CLAUDIA DIZ PASSOS DA HORA

**A GRUPALIDADE COMO ESTRATÉGIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE
FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL NA UNIVERSIDADE**

Salvador
2019
CLAUDIA DIZ PASSOS DA HORA

A GRUPALIDADE COMO ESTRATÉGIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL NA UNIVERSIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Prática Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao DUFOP – Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Soares

Salvador
2019
FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

H811 Hora, Claudia Diz Passos da

A grupalidade como estratégia político-pedagógica de formação pessoal e profissional na universidade / Claudia Diz Passos da Hora. - Salvador, 2019.

86 fls.

Orientador(a): Profª Drª Sandra Regina Soares.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2019.

1.Educação. 2.Grupalidade. 3.Docência. 4.Formação profissional.

CDD:

370

FOLHA DE APROVAÇÃO

A GRUPALIDADE COMO ESTRATÉGIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL NA UNIVERSIDADE

CLAUDIA DIZ PASSOS DA HORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 25 de setembro de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Sandra Regina Soares
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado Em Educação.
Universit  De Sherbrooke, Usherb, Canadá

Profa. Dra. Denise Vieira da Silva
Universidade Federal da Bahia UFBA
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

nq Sta

Profa. Dra. Liege Marià Queiroz Sitja
Universidade do Estado da Bahia Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico este trabalho a meu pai, que me mostrou a importância das palavras, e a minha mãe, que me ensinou os silêncios.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Sandra Soares pelo suporte sofisticado, favorável à aprendizagem cognitiva e emocional, com que me acompanhou durante a produção deste estudo.

Aos membros da Banca Examinadora, pelas preciosas contribuições para a elaboração desta dissertação.

À equipe da Secretaria da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia pelo suporte e generosidade na condução de todas as minhas solicitações.

Aos professores e colegas do PPGDUC pelo afeto e aprendizado em sala de aula, o que muito contribuiu para a realização de meu trabalho e para o avanço de minha formação profissional e intelectual.

A meus pais, Elizia e Dermeval (*in memoriam*), pelo acolhimento e carinho de todos os dias, sem os quais fazer este trabalho seria impossível.

A meu companheiro, André Santana, pelo compartilhamento e suporte durante todo o período de gestação deste trabalho.

A Juliana Prates, grande parceira, pelo alojamento subjetivo, que nunca me permitiu deixar de acreditar, pela inspiração e pelo incentivo fundamentais.

A Azenilda, Guida, pela constante disponibilidade e generosidade para ensinar.

A Fátima pelo incentivo necessário.

A meus filhos, que me acompanharam de perto, renovando minha esperança na vida.

RESUMO

O presente estudo se situa no campo de pesquisa e intervenção da pedagogia universitária, o qual integra diversas epistemologias na produção de conhecimentos pedagógicos aplicados à educação universitária. Seu foco se volta para o processo grupal da sala de aula na universidade como estratégia político-pedagógica formativa de profissionais que, além de competentes tecnicamente, sejam humanistas, reflexivos, solidários e éticos. Apresenta, por um lado, considerações sobre a forma rotineira de os docentes conceberem e lidarem com o grupo da sala de aula universitária. Por outro lado, analisa a potencialidade da utilização do grupo a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da psicologia social dos grupos operativos, concebida por Pichon-Rivière. Trata-se, pois, de um exercício de analisar o papel dos grupos na docência universitária contemporânea, defendendo uma didática universitária que assuma o processo grupal como eixo estruturante do processo de formação de profissionais.

Palavras-chave: pedagogia universitária, mediação docente, processo grupal, grupo operativo.

ABSTRACT

The present study is located in the field of research and intervention of university pedagogy. It integrates several epistemologies in the production of pedagogical knowledge applied to education at the higher level. The study focused on the group process in the classroom, as a political-pedagogical strategy to form and training a professional with a high technical competence, humanistic, reflective, solidarity and ethical profile. The study presents, on the one hand, considerations on the routine way of how teachers conceive and deal with the classroom group in the university's environment. On the other hand, it is analyzed the potentiality of the use of the group based on theoretical assumptions and methodological characteristics of the Social Psychology of operative groups, according to Pichon-Rivière. The main objective of the study was to analyze the role of operative groups in contemporary university teaching, advocating a didactic that assumes the group process as a structuring axis in the formation of professionals.

Keywords: university pedagogy, teaching mediation, group process, operative group.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ECRO - Esquema Conceitual Referencial e Operativo

IADS - Instituto Argentino de Estudos Sociais

IPS - Instituto de Psicologia

ISC - Instituto de Saúde Coletiva

PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação

SESAB - Secretaria de Saúde do Estado da Bahia

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	13
1.1 IMPLICAÇÃO DA PESQUISADORA COM O OBJETO DO ESTUDO	13
1.2 SENTIDOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA HISTÓRIA	19
1.3 DESAFIOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE	25
2 MEDIAÇÃO DOCENTE BASEADA NA GRUPALIDADE DA SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA	31
2.1 INTENCIONALIDADES DA MEDIAÇÃO DOCENTE BASEADA NA GRUPALIDADE	33
2.1.1 Formar profissionais que atuem como agentes sociais de mudança	33

2.1.2 Construir um <i>ethos</i> formativo experiencial e reflexivo	36
2.2 PRINCÍPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA	
MEDIAÇÃO BASEADA NA GRUPALIDADE	41
2.2.1 Docência como atividade eminentemente relacional	41
2.2.2 Docência que se compromete com a emancipação do	
sujeito	44
2.2.3 O grupo da sala de aula como espaço de formação da	
vivência democrática	47
2.3 DIRETRIZES METODOLÓGICAS DA MEDIAÇÃO	
DOCENTE BASEADA NA GRUPALIDADE	49
2.3.1 Investimento docente na construção coletiva do	
projeto do componente curricular	50
2.3.2 Desenvolvimento do processo de ensino	
aprendizagem com base na leitura dos emergentes da	54
dinâmica grupal	
2.3.3 A construção processual do vínculo	57
2.3.4 Reflexão sistemática sobre os papéis inerentes ao	
processo de ensino-aprendizagem	64
2.4 INDICADORES DA OPERATIVIDADE DO	
PROCESSO GRUPAL E DA MEDIAÇÃO DOCENTE	69
BASEADA NA GRUPALIDADE	
2.5 DESAFIOS PARA O DOCENTE MEDIADOR DO	72
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
BASEADO NA GRUPALIDADE	
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	81

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação é o resultado de reflexões no campo da educação, desenvolvidas no âmbito do programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Está intitulada “A grupalidade como estratégia político pedagógica de formação pessoal e profissional na universidade”, e é constituída pela presente apresentação, dois capítulos teóricos e considerações finais.

A contextualização deste estudo, no primeiro capítulo, além de evidenciar minha implicação com o objeto, apresenta uma reflexão sobre os sentidos da docência universitária e sua relação com a estrutura grupal, em diferentes momentos históricos, além de abordar os desafios da formação universitária na contemporaneidade.

O segundo capítulo visa a tecer uma reflexão sobre docência universitária numa perspectiva majoritariamente apoiada no referencial teórico-metodológico do grupo operativo. Busca-se construir bases de uma concepção pedagógica para formação de profissionais que seja transformadora, emancipadora, promotora de autonomia e do protagonismo dos sujeitos, posto que calcada no investimento na grupalidade. Para tanto, discute-se, nessa perspectiva, a mediação docente do processo grupal no contexto da sala de aula universitária. Nesse sentido, são apresentados os elementos centrais que se constituem como pilares da mediação docente baseada na grupalidade. Procura-se construir uma sistematização eminentemente prática que forneça subsídios para a adoção dos princípios pichonianos no contexto da docência universitária. Não se trata de uma prescrição normativa, mas sim de um balizador que poderá auxiliar na adoção desses princípios.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, fruto das reflexões tecidas no fluxo do trabalho, apresentando também as perspectivas de seus desdobramentos em trabalhos posteriores.

Este trabalho se situa no campo de estudo, pesquisa e intervenção da pedagogia universitária, o qual integra diversas epistemologias na produção de conhecimentos pedagógicos aplicados à educação universitária. Esse campo se interessa pela “ [...] conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão.” (LUCARELLI, *apud* MOROSINI, 2006, p. 351).

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como foco o processo grupal que tem lugar na sala de aula da universidade como estratégia político-pedagógica e formativa de profissionais que, além de competentes tecnicamente, sejam humanistas, reflexivos, e éticos. Apresenta, por um lado, considerações sobre a forma rotineira de os docentes conceberem e lidarem com o grupo da sala de aula universitária. Por outro lado, analisa a potencialidade da utilização do grupo a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da psicologia social dos grupos operativos, concebida por Pichon-Rivière, em diálogo com a produção acadêmica sobre a pedagogia universitária e a própria experiência da autora no contexto universitário. Trata-se, pois, de um exercício de análise do papel dos grupos na docência universitária contemporânea, defendendo uma didática universitária potente e transformadora que assuma o processo grupal – em outros termos, a grupalidade – como eixo estruturante de um processo de formação de profissionais.

1.1 IMPLICAÇÃO DA PESQUISADORA COM O OBJETO DO ESTUDO

O objeto central deste estudo, o grupo da sala de aula, atravessa minha história de vida. Assim como a de qualquer outra pessoa, minha trajetória foi forjada a partir de imersões em distintas experiências de grupos, as quais ampliaram o convívio e a interação com o grupo primário, a família. A docência universitária também compõe a narrativa de minha história de vida, já que nasci de pais ocupados com a docência universitária, e o cenário que caracteriza meu nascimento e minha infância é o Pavilhão de Aulas Reitor Felipe Serpa, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), de onde minha mãe, às pressas, saiu para que eu pudesse nascer. Ela estava dando aula quando entrou em trabalho de parto. Para lá retornei em muitas outras manhãs da minha infância. Posso afirmar que a universidade esteve presente em minha vida, do nascimento à vida adulta.

Meu “retorno” à Universidade se deu em 1999, quando ingressei na graduação, no curso de Psicologia, e orientei minha formação para os estudos da Psicologia Social, motivada pelo interesse no campo educativo e por experiências que visavam à produção de conhecimentos socialmente comprometidos. No âmbito da Psicologia Social, me interessei especificamente pelo estudo dos grupos, por perceber seu potencial de desvelar os condicionantes da existência humana e das relações sociais.

Ao encontrar docentes que propunham uma forma alternativa de produzir conhecimento, passei a ter a nítida percepção de que era necessário encontrar, nas entranhas da própria universidade, um caminho para a experiência de uma aprendizagem com significado, que me permitisse atuar de forma autônoma, me responsabilizar pelo processo de aprendizagem e produzir em grupo, cooperando para a produção de conhecimentos. Para alcançar esse lugar, foi necessário produzir uma trajetória alternativa que complementasse o ensino prescritivo da sala de aula, uma estratégia de guerrilha para sobreviver à experiência do ensino universitário. O encontro com esses docentes talvez tenha sido o prenúncio de minha certeza de que é através do vínculo entre o docente e os estudantes que a estrutura da universidade, muitas vezes enrijecida, consegue ser rompida, possibilitando a aquisição de conhecimentos significativos e autônomos.

No entanto, a vivência dessa contracultura, muitas vezes, era percebida como uma contravenção, o que exigia disfarce e algum sigilo. Isso porque as práticas, no campo da psicologia social-comunitária – a exemplo dos estágios em organizações localizadas em regiões periféricas da cidade, bem como das atividades por elas nucleadas com expressivos níveis de informalidade de enquadre ou de exposição aos riscos da violência urbana –, implicavam um grau de flexibilidade contrastante com os rígidos critérios institucionais relativos a prazos, horários, locais supostamente adequados para ambientar o processo formativo. Tais critérios são incompatíveis com as condições reais de funcionamento das comunidades, com a produção consequente das diversas intervenções e com os ganhos formativos delas decorrentes para os discentes envolvidos. Entendo que tal contradição se apresentava devido ao fato de que a produção do conhecimento, para a psicologia, se dava, majoritariamente, na perspectiva da intervenção clínica individual ou organizacional.

Além dos encontros com docentes, que promoviam a formação de grupos potentes para o processo de ensino-aprendizagem, minha formação foi marcada pela inserção na extensão universitária. Isso também me conectou com outros grupos, os comunitários. Eles igualmente “remavam contra a maré” e construía estratégias coletivas e criativas de aprendizagem.

Dentre essas experiências, cabe destacar aquela que me foi oportunizada pela participação no Observatório de Direitos Humanos, proposto pelo Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (USP), em parceria com o Instituto São Paulo Contra a Violência. Tais experiências foram fundamentais e me apresentaram a universidade como uma instituição que tem, de acordo com Pozo *et al.* (1998, p. 33), a principal função de “[...] formar alumnos competentes, capaces de comunicarse, de tomar decisiones o resolver problemas, de analizar o de cooperar con otros.”

O término da graduação em psicologia me deixou com muitas dúvidas, mas cônica de que, para produzir uma intervenção consequente nos grupos, teria de compreender a especificidade de sua organização e seu funcionamento. Embora tenha sido o percurso na universidade que me conectou com esse conhecimento, entendi que só poderia, de fato, encontrá-lo em uma formação especializada. Por isso, busquei o Núcleo de Psicologia Social da Bahia, um espaço dedicado à formação de coordenadores de grupos operativos, que reúne os psicólogos sociais e profissionais de outros campos do conhecimento interessados pelo estudo dos grupos. Ressalto que tal experiência me permitiu o desenvolvimento da atitude psicológica necessária à leitura dos fenômenos que povoam o campo grupal. Ao olhar para as discursividades, na busca do conteúdo emergente, havia habilitado, em mim, uma escuta de meus próprios conteúdos ou dos de outrem, e uma disposição para cuidar das verdades penosas que habitam o humano.

Uma experiência significativa de atuação profissional, na perspectiva de grupo, foi a coordenação local do projeto Casa Brasil, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tal projeto tinha por objetivo monitorar e avaliar uma intervenção de âmbito nacional, visando a subsidiar a formulação da política pública para a produção de redes educativas no país. Em Salvador, eu coordenava um grupo de estudantes universitários bolsistas, que atuavam em uma unidade no bairro da Liberdade, tendo como estratégia funcionar como um aparelho de fomento a redes socioculturais para adensar as redes educativas.

Com a experiência do CNPq, fui selecionada para ser professora em uma universidade do setor privado na cidade de Salvador, onde havia sido estudante. Inicia-se, assim, minha experiência com a docência universitária. Ao longo dessa trajetória, ministrei as disciplinas psicologia social, psicologia comunitária e dinâmica de grupo, além de supervisionar as práticas e estágios do curso de psicologia, incluindo a prospecção e o monitoramento de

campos formativos.

15

Nesse primeiro momento de contato com a docência universitária, eu ainda não acreditava na possibilidade de assumir a perspectiva grupal, especialmente do grupo operativo, no contexto da sala de aula, no ensino superior. Isso acontecia, apesar de minha experiência na coordenação de grupos em outros espaços de formação, como foi anunciado anteriormente. Provavelmente, a dificuldade de unir tais contextos se deu pelos escassos modelos de docência em sala de aula que me permitissem vislumbrar tal possibilidade, aliados à crença de que os grupos operativos supostamente haviam sido pensados para trabalhar com contextos não acadêmicos. A escassez de referências, a cultura academicista e o ensino tradicional, centrado na transmissão de teorias, funcionaram como entraves para que eu ousasse assumir uma pedagogia universitária na perspectiva dos grupos, principalmente no contexto privado de ensino universitário.

Dessa forma, apesar de acreditar no potencial dos grupos para a transformação social, não consegui romper com a representação construída em minha trajetória formativa de que a universidade era um local de transmissão de conhecimento, onde os “doutores do saber” partilhavam um pouco daquilo que conheciam, numa lógica transmissiva e prescritiva. Além disso, o setor privado de ensino tende a conferir pouca autonomia ao docente, desencorajando quaisquer práticas que coloquem em risco a credibilidade institucional ou o agrado da clientela estudantil. O receio de que os cinquenta minutos de aula não seriam suficientes para dar conta dos conflitos inerentes a qualquer dinâmica grupal e que naturalmente emergiriam foi também determinante para minha decisão de ensinar sem a vivência de uma experiência autêntica de grupo pelos estudantes.

Naquele momento, minha qualificação para o trabalho com grupos já era traduzida no meu fazer profissional extra-acadêmico, o que não me permitia ficar alheia ou ingênua aos processos grupais ocorridos em sala de aula. Todavia, durante os primeiros anos de exercício docente, utilizei o conhecimento da dinâmica grupal para favorecer meu controle de classe, e não para engendrar estratégias didáticas de uma docência colaborativa, como passei a acreditar posteriormente que seria o mais adequado. Ressalta-se que o controle de classe é uma capacidade fortemente monitorada e exigida do docente por parte dos pares e das instituições de ensino.

A partir da referida experiência extra-acadêmica que vivenciei com a coordenação de grupos, foi-me possível atenuar o rigor do uso dos mecanismos coercitivos e exercitar, através

da leitura dos indicadores de processo de grupo, atuações sobre os ruídos de comunicação, resistências, relações de competição, disputas de poder, conflitos, entre outros. Hoje reconheço

16

que era necessária alguma envergadura para subverter a própria mística da sala de aula universitária, espaço teoricamente reservado para a transmissão do conhecimento científico. Uma importante consideração sobre minha trajetória como docente universitária, que merece ser destacada, é a forma como se deu minha iniciação a esse ofício. Provavelmente, isso ocorreu de forma análoga à vivência de outros docentes universitários, já que a socialização de saberes pedagógicos fundamentais para o exercício da docência não se verifica, em geral, na graduação, nem mesmo nos cursos pós-graduação *stricto sensu*. Assim, no primeiro dia de aula, considerando que todas as minhas memórias se referiam ao papel de estudante, a transformação desse papel para o de docente se deu tão somente com a abertura da porta da sala dos professores, e essa possibilidade não parecia estranha para nenhum dos presentes naquele espaço, que haviam vivido, há muitos ou poucos semestres, a experiência que me tocava viver. Desse modo, fui recebida como sendo um deles, mesmo por aqueles que haviam sido meus professores anteriormente. O acolhimento veio preenchido com as primeiras orientações, entre elas o alerta para o rito de passagem da sala de aula, e a entrega da caderneta, que supostamente seria o escudo de proteção.

A sala dos professores evidenciava a dinâmica característica do contexto de trabalho, que, com frequência, promove o adoecimento dos profissionais. Eles, e num futuro bem próximo também eu, estávamos impelidos a estruturar estratégias defensivas para fazer a mediação com o contexto de forma a preservar nossa própria saúde e assegurar minimamente, apesar da precarização, a permanência no ambiente de trabalho. Na ambiência da sala dos professores, é bastante característica a presença de uma atmosfera de queixa e desesperança que contagia o coletivo e paralisa as funções criativas que poderiam ser responsáveis por atualizar as expectativas daqueles antigos conhecedores de toda ordem de dificuldades e impedimentos, assim como contaminar as iniciativas de novos atores.

Eu chegava à sala de aula dominando os conteúdos da área disciplinar que iria ensinar, mas com uma pequena experiência prática para desenvolver a tarefa da docência. Além da bagagem de conhecimentos específicos, contava com a experiência construída durante uma longa trajetória como estudante, o que me permitiu o desenvolvimento de um modelo de conduta complementar à de professor. No entanto, no papel de estudante, estive, a maior parte do tempo, submetida a uma dinâmica em que o ensino era a centralidade, e não a

aprendizagem. Essa condição, eventualmente, era atravessada com uma lufada de ânimo, graças a uma proposta alternativa de ensino que deslocava o centro da cena pedagógica para a aprendizagem, o que demandava um esforço de colaboração do grupo. Essa tarefa, reconhecidamente, exigia,

17

por parte do docente, conhecimento para mediar as relações e algum reconhecimento institucional. Essa envergadura por parte do docente se faz necessária por conta do espírito de corpo das instituições, que costumam ser mais tolerantes com a omissão do que com a inovação, a qual é frequentemente desqualificada e traduzida como um modo pedagógico não acadêmico e com pouco rigor científico. Aqueles que eram autorizados a inovar, em geral, possuíam um tipo de chancela institucional decorrente de notória trajetória profissional, e sua presença também agregava substancial valor simbólico quanto à credibilidade da instituição.

Posteriormente, atuei como professora substituta do Instituto de Psicologia (IPS) da UFBA, ministrando disciplinas de psicologia para diversos cursos de graduação. Nesse período, continuava a utilizar meu conhecimento de grupos para potencializar o controle da sala de aula através de uma leitura dos processos grupais, ampliando a interação entre os estudantes, sem que isso redundasse, necessariamente, na adoção da mediação docente baseada na grupalidade. Tendo ganhado distância do ocorrido, concluo que isso estava associado ao temor de que o meu *status* de professora substituta não me permitisse criar estratégias mais inovadoras de ensino aprendizagem.

Todavia, em determinado momento de minha trajetória profissional, em contexto de pós-graduação, pude experienciar a docência na perspectiva do grupo operativo, quando assumi a disciplina psicologia dos grupos, no curso de pós-graduação *lato sensu* em psicologia organizacional. Quando eu assumi a facilitação dessa disciplina, a turma tinha uma média de 15 integrantes, e a perspectiva grupal já era assumida pelos docentes que me antecederam, sendo validada pela instituição de ensino. O público desse curso, em sua grande maioria, se caracterizava por profissionais que tinham como objetivo qualificar a própria prática para se manter ou ascender no mercado de trabalho, e já possuíam alguma familiaridade com a aplicação das técnicas de grupo como estratégia de mobilização de pessoas. Acredito que tal ambiência favorável tenha contribuído para essa experiência que integrava docência e grupalidade.

Essas experiências me levaram a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC/UNEB)

para realizar o mestrado, movida pelo interesse de dar prosseguimento a meu processo formativo, com a expectativa de qualificar minha trajetória docente, tanto no que diz respeito à dimensão atitudinal, como ao acúmulo de conhecimento oriundo de referenciais teóricos ainda não acessados. Além disso, buscava desvelar uma rede que me distanciasse de uma prática solitária, me aproximando de significados, contrapontos e entendimentos mútuos, aguçando uma

18

percepção mais atenta às nuances da produção do conhecimento contextualizado e, portanto, socialmente relevante.

A participação, como discente, na disciplina docência universitária, do referido programa de pós-graduação, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Sandra Soares, que tinha também formação na psicologia social de Pichon-Rivière foi importante para ampliar minha certeza de que a aproximação entre ensino e grupalidade, no contexto universitário, não é apenas possível, mas extremamente potente. Isso me levou a propor, como questão central de meu trabalho, a necessidade de articular teoricamente os conceitos e instrumentos dos grupos operativos com as discussões produzidas no âmbito da pedagogia universitária.

Em função de minha especialidade como coordenadora de grupo, fui convidada a atuar como consultora para implementar e supervisionar as práticas dos residentes no programa de Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva – ênfase na primeira infância, no contexto do *zika vírus*, fruto de um convênio entre o Instituto de Saúde Coletiva (ISC/UFBA) e a Secretaria de Saúde do Estado da Bahia (SESAB), através da Escola Estadual de Saúde Pública. Nessa experiência, foi possível articular uma proposta de ensino na perspectiva da grupalidade, voltada para um grupo heterogêneo composto por residentes de diferentes núcleos profissionais (Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Saúde Coletiva) em processo de formação. O curso de residência forma profissionais para atuar nos serviços de saúde pública, no nível da atenção básica, coordenando grupos de apoio psicológico e estimulação aos familiares ou cuidadores de crianças acometidas por alterações neurológicas associadas ao *zika vírus*. A potência formativa dessa experiência ficou evidente para os pesquisadores do Instituto de Saúde Coletiva (ISC) e para os profissionais envolvidos na formação. Essa prática docente contribuiu para consolidar minha percepção anteriormente estruturada acerca da potencialidade do grupo na formação universitária e motivou meu interesse em sistematizar aquelas que, a meu ver, são as principais contribuições do referencial de grupo operativo para

a pedagogia universitária.

1.2 SENTIDOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA HISTÓRIA

Neste ponto, cabe considerar que, independentemente do contexto econômico, social, cultural e político no qual a universidade se inseriu ao longo da sua história milenar, o ensino se destinava à disseminação de conhecimentos universais reconhecidos como válidos, sendo o docente seu legítimo porta voz. Com efeito, na Idade Média, os estudos superiores, inicialmente

19
realizados nas escolas monacais ou catedralícias, formaram os grandes pensadores e administradores da Igreja. Em seguida, com a constituição das universidades, tais estudos gravitavam em torno de mestres reconhecidos, que professavam para seus seguidores verdades “universais”, assumidas como divinas (CASTANHO, 2000).

Com a derrocada do poder da Igreja e da aristocracia feudal, a universidade que se impõe, sob a égide do Estado-nação, na sociedade capitalista, continua atribuindo ao docente o papel de porta voz do conhecimento, dessa vez do conhecimento produzido pela ciência moderna positivista. Nesse contexto, especialmente na universidade francesa, napoleônica, voltada estritamente para a formação de profissionais, o prestígio social e a autonomia dos docentes eram mais restritos. Seu fazer era submetido ao poder do estado centralizador, que buscava destruir os dogmas religiosos fortemente enraizados, formando uma elite para gerenciar a consolidação da burguesia emergente. A universidade inglesa, por sua vez, inserida numa sociedade que fez a revolução industrial sem confrontos de classe, portanto sob o comando da aristocracia, atribuiu a seus docentes o papel de reprodução dos saberes e valores tradicionais, predeterminados e não construídos pela própria universidade, além de ter como missão a formação da elite dirigente da nação. A docência, como epicentro da universidade, se verifica também na universidade alemã, concebida por Humbolt e outros, que, diferentemente da napoleônica e da inglesa, assumiu a pesquisa e a produção do conhecimento como razão de ser da universidade e como meio privilegiado de formação de profissionais autônomos. Nela, o conhecimento disseminado era construído pelos membros da comunidade de pesquisadores e de estudantes, sob a liderança dos docentes (TARDIF, 2002).

Em qualquer desses modelos, ou de outros como o americano, o ensino de

conhecimentos concebidos como verdades absolutas foi a tônica. Além disso, a dinâmica da sala de aula centra-se na figura do docente, que foi alçada, no contexto do pensamento ocidental, a um patamar de reconhecimento nunca antes experimentado socialmente. Nesse momento, o ato de ensinar passa a ser percebido em termos de um novo “apostolado” (TARDIF, 2014), um novo poder absoluto, porque transmissor do código científico fundado pelo paradigma positivista. Configura-se como uma atividade de natureza vocacional, equivalente ao que havia sido o fazer de um missionário nos tempos idos.

Assim, a missão da docência, na modernidade, responde às demandas sociais decorrentes da busca pelo progresso, obtido mediante a expansão da burocracia, passando pela liberdade do uso da própria razão e pela mediação dos valores universais de verdade, da

20

bondade e da beleza, ainda que à revelia da autonomia individual (TOURAINÉ, 2002). Responde também pela formação do sujeito moderno, produtor e produzido pela crença de que a única circunstância a que deveria se submeter eram as leis naturais. Touraine (2002, p. 20) complementa que

O que vale para a sociedade vale para o indivíduo. Sua educação deve ser uma disciplina que o liberte da visão estreita, irracional, que lhe impõe sua família e suas próprias paixões, e o abra ao conhecimento racional e à participação em uma sociedade que a ação da razão organiza.

Nessa lógica padronizadora, a turma da sala de aula é composta visando a assegurar uma plateia atenta de receptores de verdades inquestionáveis. A relação entre os sujeitos dessa plateia é absolutamente dispensável, portanto, o sentido de grupo é uma abstração. A sala de aula se configura como um conjunto de pessoas que compartilham tempo, espaço e objetivo, numa lógica relacional de serialidade que, conforme Sartre (2002), é um tipo de sociabilidade que prescinde de reciprocidade e de vínculos, propiciando que os membros, nesse caso docentes e estudantes, sejam facilmente substituídos sem provocar maiores mudanças na lógica da formação. É como se o processo de formação na universidade estivesse tão bem delineado e padronizado, e, ao mesmo tempo, tão fragmentado, que independe de quem assume os papéis de docente e estudante, sendo dispensável a preocupação pedagógica com a relação entre os envolvidos no processo.

As palavras de Oliveira e Soares (2014, p. 155) reafirmam que

A ênfase na concepção de ensino enquanto socialização de determinadas verdades científicas, e não na problematização e no desenvolvimento da capacidade de interrogar, de criticar, de formular soluções para problemas complexos, que forma

espíritos acríticos, receptores passivos, paradoxalmente, parece prevalecer na universidade [...].

A serialidade tem como representação mais explícita a distribuição do mobiliário no espaço da sala de aula, onde as carteiras enfileiradas buscam assegurar justamente a manutenção da ordem, do silêncio e da imobilidade dos corpos dos estudantes. Restringem-se, assim, as condições físicas favoráveis para o aprofundamento dos vínculos entre eles e dificultando uma relação mais horizontal e próxima entre estudantes e docentes.

Ao prescindir da vinculação entre as pessoas envolvidas no processo de ensino, o cenário da sala de aula é concebido como estático, tendendo a desconsiderar as diferenças, complementaridades, contradições e fantasias que são características da dinâmica relacional própria dos grupos (GUARESCHI, 2006), para garantir uma suposta regularidade e estabilidade

21

do processo de ensino-aprendizagem. Na prática, trata-se de estagnar a dinâmica da comunicação, fragmentar, fragilizar para facilitar que as relações de submissão se estabeleçam no espaço da sala de aula.

Essa perspectiva legitima um modelo de ensino centrado na díade docente e discente, baseado na relação de poder autoritário que se efetiva a partir de estratégias simbólicas, materializadas por meio da aplicação de constantes e pequenas sanções e recompensas, a exemplo de ignorar ou desmerecer formulações dos estudantes, utilizar de forma diferenciada os critérios avaliativos ou reforçar as opiniões emitidas e ampliar o acesso a privilégios eventualmente proporcionados pela institucionalidade. Em acréscimo, institui uma dinâmica de competição entre os estudantes, concretizada, entre outras formas, por meio de um sistema de avaliação classificatória e seletiva (ENGUIA, 1989).

Tal concepção individualista de ensino é reforçada pela adoção de uma organização tradicional do currículo, que envolve uma extensa carga horária de disciplinas teóricas, hierarquizadas e disponibilizadas para as turmas. Essa arquitetura, então, se materializa como enquadre para os ajuntamentos de estudantes nas salas de aula, que compreende, além de um espaço físico, um tempo de aula no qual se desenrola uma dinâmica relacional própria entre docente e estudantes. Esse interjogo é fortemente marcado por oposição, tensão, desconfiança, julgamento, hierarquia, fluxo de comunicação verticalizado, autoritarismo, estímulo à submissão e dependência por parte dos estudantes (ANASTASIOU; ALVES, 2007; MASETTO, 2012; OLIVEIRA; SOARES, 2014).

A longa passagem pelo sistema de ensino, incluindo o universitário, para além de

assegurar a transmissão e aquisição de conhecimentos, se encarrega de submeter os indivíduos a uma experiência material e emocional que conduz à aprendizagem de comportamentos e atitudes similares, padronizados a partir daqueles exigidos pela gestão e organização do mundo do trabalho, nos moldes industriais. As experiências de submissão à autoridade e ao rigor disciplinar, presentes no âmbito da universidade, são tratadas como se fossem condição necessária para assegurar a eficácia do ensino-aprendizagem.

Portanto, a vivência do ensino na sala de aula universitária naturaliza a ordem que deve ser assimilada para assegurar a especialização das tarefas, com funções específicas entre docente e estudante. Aquele é responsável pela formulação e determinação de todas as etapas do processo de ensino, e este se mantém como receptor da informação, encarregado pela execução do próprio aprendizado, através da manutenção de uma disciplina de estudo.

22

A narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador [...]. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. (FREIRE, 2016, p. 104).

Assim, o docente monopoliza o processo de comunicação, centrado em monólogos e interlocuções direcionadas a integrantes escolhidos por critérios pessoais. O estímulo à comunicação horizontal, entre estudantes, raramente se configura como uma prática, dificultando o processo de construção social do conhecimento entre os integrantes do grupo. Nesse caso, o trabalho docente consiste em extinguir ou reforçar condutas que corroborem a pauta esperada para o papel abstrato de depositário atribuído ao estudante.

Essa prática docente está amparada por um regimento legal que estrutura os mecanismos de controle e limitação do poder dos estudantes, assegurando, por exemplo, que eles realizem as atividades de forma regular e continuada, ainda que à revelia de seus desejos e de suas condições. Nesse sentido, a frequência compulsória é estabelecida por força de lei, no caso da carga horária obrigatória, sendo atribuída ao docente a prerrogativa de controlar a presença, definir os conteúdos a serem ensinados, as metodologias, os tempos e prazos necessários para a assimilação e posterior expressão na prova.

Essa lógica de ensino concorre para a alienação do discente, que submete uma parcela significativa da própria vida ao poder alheio, o que vai na contramão da identidade do profissional cujo desempenho pressupõe a capacidade de lidar, de forma autônoma, com os desafios inusitados do contexto da prática. O estudante aprende, antes de qualquer coisa, a

subjugar o próprio potencial de autodeterminação e a sufocar a espontaneidade, seguindo uma sequência de prescrições disciplinares. Evidentemente, essa imersão na dinâmica relacional da sala de aula tem o objetivo de ensinar as pautas de comportamento socialmente toleradas. A relação com o docente se configura como a primeira experiência de sujeição a uma autoridade impessoal, e antecipa as pautas de conduta que serão requeridas para o sujeito moderno no mundo do trabalho. A sustentação desse processo promotor da sujeição se dá pela força do autoritarismo social reproduzido no processo de ensino. Oliveira e Soares (2014, p. 149) destacam que

[...] as relações de poder que permeiam o exercício da docência universitária, tendo em vista que essas relações incidem diretamente no fazer pedagógico, na formação dos profissionais, nas atitudes dos sujeitos que interagem na dinâmica educativa, em suma interferem na questão da qualidade do ensino universitário.

23

Esse tipo de relação de poder se apoia na serialidade para se sustentar na sala de aula, e se expressa na ausência de vínculos e de comunicação interpessoal sistemática e intencional dos discentes entre si e deles com o docente. Apesar disso, o docente, no ensino superior, estabelece uma relação de ambiguidade com a grupalidade, na medida em que, de um lado, a cooperação espontânea entre os estudantes visando ao aprendizado é frequentemente recebida com desconfiança e hostilidade, e, de outro, os trabalhos em equipe são frequentemente eleitos como estratégias de avaliação. A iniciativa para a cooperação pode ser tolerada desde que esteja associada ao engajamento obediente a alguma proposta formulada pelo docente. Numa ambiência pedagógica dessa natureza, a reflexão sobre atitudes e valores é frágil ou praticamente inexistente.

As situações de opressão impostas aos estudantes durante a experiência de ensino aprendizagem são transformadas por eles em mecanismos psíquicos de proteção, expressos como sabotagem da comunicação e aprendizagem, num exercício silente de deslegitimação e rejeição à figura do docente. Tais mecanismos se constituem em fatores promotores de sofrimento aos profissionais da educação, podendo, inclusive, se traduzir em atos de violência concreta contra sua integridade física ou psíquica. Estudos sinalizam que essa dinâmica pouco compreendida pelo docente sedimenta mecanismos de resistência por parte dos atores envolvidos na cena pedagógica, traduzidos em experiências de solidão e impotência (PEREIRA, 2016). Outras condições que promovem o adoecimento também acometem o corpo docente, tais como a falta de autonomia, de reconhecimento social, de liberdade para

expressar características particulares, além da submissão ao competitivo sistema de avaliação externo. Segundo Mendes (2007, p. 37),

Esse sofrimento pode ir se intensificando à medida que (*sic*) a organização do trabalho não permite a subversão do trabalho prescrito em um trabalho no qual o trabalhador

usa a sua inteligência prática, ou seja, uma organização do trabalho suficientemente flexível que absorva a criatividade, variabilidades nos modos de fazer as tarefas e a subjetividade.

Em certa medida, podem-se observar diferentes nuances desse sofrimento docente quando se comparam os contextos das instituições públicas e privadas de ensino. Se, por um lado, nas universidades públicas, se verifica uma sobrecarga em função da falta de recursos materiais, da elevada exigência de publicações e da necessidade de participação na gestão, na pesquisa, no ensino e na extensão, nas universidades privadas verifica-se a total precarização do trabalho docente, cujo sistema de contratação muitas vezes se resume à remuneração por hora (os chamados professores horistas), com elevado número de turmas e disciplinas por

24

docente, com a instabilidade decorrente da variação na formação de turmas. Além disso, é comum a adoção de conduta utilitarista em relação a docentes com formação em nível de pós graduação *stricto sensu*, muitas vezes contratados para se atingir o quantitativo mínimo exigido para a avaliação e o credenciamento do curso, mas substituídos, quando convém, por outros com menor titulação. No âmbito da educação privada, há, ainda, um elemento crucial que se insere na relação do docente com os estudantes, já que eles passam a ser considerados como consumidores e, como tal, esperam ser agradados pela estrutura universitária. Tal comportamento é reforçado pelos gestores que, constantemente, de forma direta ou indireta, reforçam a mensagem de que a manutenção do próprio emprego do docente depende de seu investimento na manutenção dos clientes-estudantes no curso.

Embora a perspectiva transmissiva de ensino, centrada no docente e em relações de poder autoritárias, baseada na serialidade e não na grupalidade, seja prevalente, diversos elementos se entrecruzam desafiando o docente a assumir um papel de mediação de um processo de ensino-aprendizagem voltado para a construção coletiva de conhecimentos, saberes, competências, atitudes e valores na sala de aula universitária, como se evidenciará na seção seguinte.

1.3 DESAFIOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE

A função do ensino superior de preparação para o trabalho na perspectiva da sociedade industrial começa a perder sentido diante das expressões contemporâneas do trabalho, caracterizadas por uma mudança no modelo de produção, que flexibiliza remuneração, jornada de trabalho e direitos adquiridos pelos trabalhadores. Essa estratégia de precarização possui grande poder de dominação, uma vez que se destina a pessoas submetidas a uma perene sensação de incerteza, estimuladas por uma discursividade que imprime valor a um suposto trabalho desvinculado das coordenadas de tempo e espaço, em equipe e demandante de multifuncionalidade (MENEZES, 2014).

Os processos de produção material e imaterial superam as fronteiras territoriais, sendo organizados, muitas vezes, de forma fracionada, para aproveitamento de vantagens competitivas. Coopera também com esse cenário o baixo custo de circulação de informações, que impulsiona o desenvolvimento científico em movimentos colaborativos e a ampla difusão de produtos culturais (SANTOS, 2001).

25

Embora sejam ampliadas as condições materiais, a partir do avanço científico e tecnológico, é ainda maior a concentração dessas mesmas riquezas e a produção de desigualdades, consequências típicas do modo de produção capitalista. Apesar da expectativa de que a globalização ampliaria o exercício da liberdade, a sociedade globalizada institui uma crise de natureza ética que apresenta novas formas de exclusão baseadas no controle da informação e do conhecimento, dentre outros efeitos, dividindo homens e mulheres em qualificados e não qualificados (SANTOS, 2001; ENGUITA, 2004). Essa tensão se reproduz no cenário da sala de aula, em dinâmicas, não menos perversas, de competição e exclusão.

Assim, embora o conhecimento técnico-científico acumulado tenha produzido ampla capacidade de domínio da natureza, essa produção, uma vez subordinada à lógica de acumulação capitalista, não coincide necessariamente com a ampliação da qualidade de vida das populações, a redução da escassez e a promoção da justiça social. Desse modo, urge construir uma globalização mais humana, constituindo redes de relações capazes de enfrentar a lógica neoliberal e de omissão do Estado em relação aos direitos sociais, que atenuem a produção de fabulações que estruturam, no imaginário social, uma fantasia de pertencimento e acessibilidade que se efetiva para uma parcela cada vez menor da sociedade (SANTOS, 1997).

Imersa nessa atmosfera, a pessoa contemporânea experimenta, com grande sofrimento e ansiedade, os efeitos da fluidez, materializada na incerteza e na desintegração dos laços e das

redes humanas (SENNETT, 2011). Na atual forma histórica de convívio humano, Bauman (2001, p. 80) ressalta que “[...] tudo, por assim dizer, corre agora por conta do indivíduo. Cabe ao indivíduo descobrir o que é capaz de fazer, esticar essa capacidade ao máximo e escolher os fins a que essa capacidade poderia melhor servir.”

A vivência dessa forma de organização da sociedade, que se consome na provisoriedade e instantaneidade, se caracteriza também pela permanência da contradição. Lemos (2003, p. 25) salienta que a “[...] A crise social se expressa por uma obsolescência súbita de valores, desorganização da representação do mundo, fissuras e substituições essenciais na significação de si mesmo e dos outros [...]”. Os avançados suportes das novas tecnologias da informação e comunicação, por si sós, não sustentam uma sofisticação nas relações, necessária para a promoção de uma ética solidária, capaz de atenuar o isolamento e a solidão que se apresentam como uma marca deste tempo (HALL, 2001). Por isso, essa mesma sociedade tecnologicizada demanda processos de formação do humano na universidade, pautados pela reflexão crítica e pela ética do cuidado (BOFF, 1999).

26

Outro aspecto digno de nota diz respeito ao fato de que, se a trajetória educativa pregressa à universitária é centrada na heteronomia, na ausência de participação ativa e de autogestão da própria aprendizagem, os discentes, embora adultos, chegam à sala de aula universitária com déficits na capacidade de se comunicar para poder participar, necessitando, portanto, de amplo suporte. Nesse caso, as pautas definidas para o modo como o estudante deve pensar, sentir e agir se apresentam envoltas por consignas menos explícitas, mais elaboradas e ambíguas que na educação básica, visto que são direcionadas para pessoas adultas que podem, mais facilmente, exercitar o contrapoder (FOUCAULT, 1987). Entretanto, o modelo de ensino priorizado na universidade desconsidera que o contato com conteúdos capazes de promover a reflexão e discussão depende da consolidação prévia de habilidades e competências para a participação e o funcionamento democrático. Ainda assim, destaca-se a noção de que aprender na universidade, diante do contexto mais amplo de complexidade e incerteza, implica, para o estudante, o imperativo de “[...] atribuir um sentido à sua aprendizagem, o que tem relação com seu projeto pessoal, intelectual e profissional, desenvolver laços entre os saberes acadêmicos, os conhecimentos anteriores e sua própria experiência.” (PAIVANDI, 2012, p. 34).

Sendo assim, esse cenário também convoca a concepção de outra ambiência

pedagógica. A construção do conhecimento e a formação profissional em contexto social complexo, no qual está presente uma crise de valores éticos, reclamam por um esforço consciente do docente universitário na direção de radicalizar a aprendizagem como uma experiência de diálogo, reflexão e colaboração. Desafiam a pensar junto e de forma interdisciplinar, sendo inexorável o relacionar-se.

O aprender a aprender também exige um aprender a se relacionar. Contemporaneamente, os espaços de formação permeiam a trajetória de vida em sua integralidade e se desenvolvem em espaços grupais, presenciais ou virtuais, demandantes de uma comunicação intensiva. Neles, é exigido contínuo exercício de cooperação, que se dá de forma integrada, por vias de comunicação mais horizontais que verticais, impulsionado mais pelo contágio e confiança que pela autoridade e controle (SOARES, 2010; POZO, 2016; LARROSA, 2002).

Essas transformações sociais, ao produzirem um inegável impacto no trabalho docente, exigem uma reflexão capaz de responder, de forma criativa, às demandas por novas formas de ensinar e aprender. Segundo Cunha (2005), o exercício docente preocupado com a inovação na universidade está diretamente conectado a um modo de conceber o conhecimento como uma permanente construção. Essa perspectiva integra a dúvida e considera o erro como um elemento

27
indispensável para o avanço, o que demanda desse agente flexibilidade e aceitação da provisoriedade. A dificuldade de o ensino superior formar pessoas e profissionais críticos, reflexivos e éticos naturalmente se relaciona à ausência da dimensão emocional na formação de profissionais, cuja superação pressupõe a capacitação do docente do ensino superior, no que diz respeito a uma mediação pedagógica que integre a dimensão cognitiva e relacional (inter e intrapessoal).

Supomos, portanto, que a superação da problemática exposta se dá através do desenvolvimento das dimensões relacionais, atitudinais e de valores, por meio do fortalecimento da perspectiva do grupo de sala de aula da universidade no processo de formação dos futuros profissionais. Isso passa por uma didática voltada para a produção do encontro reflexivo e ético, que reconhece a importância da dimensão emocional e que assume a mediação das variadas e múltiplas formas de relações entre e com os estudantes. Assim, o campo dos afetos que circulam nas salas de aula não pode ser relegado à condição de irrelevância, já que a aprendizagem, compreendida como construção de saberes, é uma

experiência que integra pensamento, sentimento e ação, e se forja a partir do desenvolvimento de uma complexa trama vincular. Para facilitá-la, portanto, faz-se necessário o investimento em uma mediação capaz de facilitar a experiência de relações de interdependência entre pessoas diferentes, mas com necessidades recíprocas ou complementares.

Desse profissional é exigido fomentar uma ambiência pedagógica para um tipo de formação a que ele mesmo não teve acesso. De acordo com Tardif (2014, p. 136), “[...] os docentes utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais.” Nesse sentido, torna-se possível compreender por que os docentes têm dificuldade de investir nas relações interpessoais e na constituição da turma como um grupo, a despeito de diversos estudos (MONEREO; POZO, 2009; SOARES, 2014; CUNHA, 2010; TRILLO, 2000) apontarem que o clima relacional afetivo da sala de aula contribui para potencializar o processo de ensino aprendizagem.

A despeito das demandas colocadas para o profissional na contemporaneidade, percebe-se uma significativa lacuna em sua formação na universidade. O modo como os currículos estão estruturados não atende às demandas do contexto e eles, nesse sentido, ainda reproduzem a lógica da racionalidade técnica, pautada no paradigma cartesiano, que forma profissionais reprodutores de conteúdos e procedimentos, com dificuldade nas relações inter e intrapessoais. Prioriza-se, portanto a dimensão intelectual em detrimento das dimensões emocional, afetiva e

28

relacional, consideradas por Monereo e Pozo (2009) altamente relevantes na formação contemporânea.

Embora, na estrutura universitária, o ensino seja considerado como uma obviedade, os diversos aspectos analisados até aqui evidenciam a complexidade da docência universitária, que tem o desafio de desocultar e compreender a questão do grupo da sala de aula, visando a contribuir para a formação de profissionais autônomos, reflexivos, éticos e protagonistas. Tal perspectiva reforça a compreensão de que o elemento central do ensino não é a transmissão de teorias e técnicas por parte do docente, e sim a facilitação do desenvolvimento de competências cognitivas, socioafetivas, de atitudes e valores que, para se efetivarem, demandam um contexto grupal favorável à vivência de desequilíbrios e reequilíbrios cognitivos e emocionais. Beraldo (2012, p. 80), refletindo sobre isso, sustenta que

[...] a mediação didático-pedagógica na perspectiva da complexidade articula, portanto, a mediação entre o estudante e os conteúdos conceituais e procedimentais; a mediação entre o estudante e o conhecimento de si mesmo; a mediação da interação

grupal.

Em suma, a docência não pode desconsiderar que o objeto de trabalho do professor são os seres humanos, de modo que há, nessa tarefa, um componente ético e emocional que depende da construção de um saber político-pedagógico.

Ressalta-se a escassez de trabalhos que analisem o grupo da sala de aula, especialmente no sentido de oferecer insumos para o desenvolvimento da experiência de ensino-aprendizagem na universidade com potencial emancipador, portanto implicada com a promoção da autonomia e da competência socioemocional requerida pelos profissionais na contemporaneidade. Numa busca não exaustiva, não foi identificado estudo algum que trate especificamente sobre a articulação entre grupo operativo e pedagogia universitária no sentido de produzir uma reflexão sobre a mediação docente no âmbito universitário.

Tendo em vista o que foi exposto nesta seção sobre as características da docência universitária na contemporaneidade, principalmente no que se refere ao silenciamento de estratégias grupais no processo de ensino-aprendizagem, e diante da escassez de trabalhos, pretende-se, na seção seguinte desta dissertação, construir um referencial teórico convergente e integrador de elementos da teoria de grupos de orientação pichoniana com os diferentes campos da produção do conhecimento, tais como, psicologia, pedagogia e sociologia. Assim, nos propomos a tecer uma trama envolvendo os conceitos subjetividade, grupalidade, experiência, reflexão, relações de poder, relação entre poder e conhecimento, papéis sociais, processo de comunicação, dentre outros, na perspectiva de contribuir para a superação das

lacunas apontadas e de enfrentamento dos desafios para a docência universitária na contemporaneidade com vistas à formação de profissionais autônomos, reflexivos, solidários e éticos.

O desafio posto é o de construir um escopo teórico consistente e sistematizado, numa perspectiva político-pedagógica que coloque em evidência o potencial da didática grupal na formação de pessoas e profissionais capazes de contribuir para uma docência universitária emancipadora, promotora de autonomia e do protagonismo dos sujeitos. Trata-se, portanto, de um trabalho de natureza epistemológica e teórica.

Para dar conta da tarefa de sistematizar uma proposta de mediação docente tendo como base o processo grupal, na seção seguinte desta dissertação será desenvolvida uma malha analítica articulando conceitos-chave do referencial da psicologia social e da técnica dos grupos operativos com aportes de outras correntes da psicologia, bem como de outras áreas das ciências humanas, de forma a colocar em evidência cinco elementos que lhe dão

concretude: 1) pressupostos da mediação docente baseada na grupalidade; 2) intencionalidade subjacente à utilização dos grupos operativos no contexto universitário; 3) atributos necessários para a realização da mediação docente; 4) critérios de avaliação da pertinência da mediação docente; e 5) desafios colocados para o docente como mediador do processo de ensino-aprendizagem baseado na grupalidade.

2 MEDIAÇÃO DOCENTE BASEADA NA GRUPALIDADE DA SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA

A discussão sobre a mediação docente baseada na grupalidade no contexto da sala de aula universitária pressupõe, inicialmente, o resgate do referencial da psicologia social e do conteúdo teórico-metodológico do grupo operativo construído por Enrique Pichon-Rivière.

A escolha dessa perspectiva teórica para fundamentar o presente estudo, conforme foi referido na apresentação, justifica-se pela identificação da autora com essa teoria e prática, e pelo reconhecimento de sua potência criadora e transformadora. Além disso, justifica-se por se tratar de uma epistemologia convergente, que articula, a partir de um estudo crítico e preocupado com o valor social do conhecimento produzido, componentes de teorias precedentes¹, com vistas a responder a problemas conectáveis. Esse modo de construção convergente se coaduna, sobremaneira, com a possibilidade de uma docência universitária

crítica, reflexiva e democrática.

A teoria de grupo operativo está intimamente vinculada à vida e à experiência prática e profissional do docente e médico psiquiatra Pichon-Rivière que, inicialmente no hospital de Las Mercedes², organizou grupos com os enfermeiros para realizar uma formação em serviço acerca de noções básicas da dinâmica da doença mental e da enfermagem para neuropsiquiatria. Posteriormente, nesse mesmo espaço de trabalho, precisou criar uma solução para um problema inesperado em seu contexto profissional provocado por uma greve desses agentes do serviço. A estratégia construída visava a articular e organizar os pacientes para aprenderem as funções básicas do cuidado de enfermagem, no âmbito da saúde mental, de forma que fossem asseguradas as condições essenciais de funcionamento da parte do serviço que não podia ser descontinuada. Assim, o grupo de pacientes menos comprometidos do ponto de vista da doença psiquiátrica se ocupou de assistir aos mais comprometidos. Essa iniciativa

[...] foi muito produtiva para ambos os pacientes, os cuidadores e os cuidados, na medida em que houve uma maior identificação entre eles e pôde-se estabelecer uma parceria de trabalho, uma troca de posições e lugares, trazendo como resultado uma melhor integração. (BASTOS, 2010, p. 161).

1 Entre os principais referenciais teóricos, cabe destacar Kurt Lewin (Teoria da Gestalt), George Mead (Rede de papéis), Gaston Bachelard (corte epistemológico), Henri Lefèbvre (relações dialéticas), Karl Marx (materialismo histórico) e Melaine Klein (cisão do objeto).

2 Hospital psiquiátrico localizado em Buenos Aires, atualmente batizado Hospital José Tibúrcio Borba.

Esse referencial esteve, desde o início, a serviço da formação de profissionais e pessoas. No entanto, a sistematização da teoria e da prática de grupo operativo se deu a partir da Experiência Rosário, no ano de 1958, configurada como uma experiência de laboratório social coordenada por Pichon-Rivière, realizada através do Instituto Argentino de Estudos Sociais (IADES) em parceria com a Faculdade de Ciências Econômicas, Instituto de Estatística, Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Faculdade de Medicina em Rosário (PICHON-RIVIÈRE, 2005).

A Experiência Rosário validou a didática operativa, com característica interdisciplinar, acumulativa e de ensino, que Pichon-Rivière vinha consolidando a partir de sua prática com os grupos na docência e na clínica psiquiátrica. Para o autor, a aprendizagem centrada nos processos dos pequenos grupos (microsociologia) possibilita a apreensão do conhecimento, resultando em transformação de si, dos outros e do contexto.

Ao visitar obra de Pichon-Rivière (2005), é possível encontrar referências do grupo operativo na perspectiva da formação de profissionais e da própria docência. O autor estava preocupado com a melhor forma de ensinar a psiquiatria, considerando as dificuldades que ele identificava na formação do profissional de saúde, enfermeiros e médicos, como, por exemplo, as resistências afetivas na aprendizagem. A busca por esse modelo de formação culmina na elaboração do referencial teórico dos grupos operativos. As inquietações do autor ficam evidenciadas quando ele aponta os desafios vividos na prática docente: “[...] Há muito tempo tenho a preocupação de poder encontrar um meio mais fácil para ensinar psiquiatria [...]” (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 85). Tal preocupação o levou a desenvolver um programa de ensino que “[...] se inspira no propósito de assegurar a unidade do processo docente, evitando toda fragmentação no ensino.” (PICHON-RIVIERE, 2005, p. 104). Após essa experiência, o autor conclui que “[...] razões teóricas confirmadas pela experiência prática demonstram que a situação de grupo é o melhor recurso para ensinar a psiquiatria [...].” (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 107).

Para melhor compreender o significado da docência universitária baseada na grupalidade, torna-se necessária a explicitação de alguns conceitos fundantes da teoria pichoniana, nomeadamente os conceitos de grupo, grupalidade, vínculo, papel, tarefa, e matriz de aprendizagem. A produção dessa malha analítica se dará a partir do entrelace das linhas conceituais de grupo com aquelas produzidas pela pedagogia universitária.

2.1 INTENCIONALIDADES DA MEDIAÇÃO DOCENTE BASEADA NA GRUPALIDADE

A mediação docente baseada na grupalidade, comprometida com o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes e, portanto, com sua emancipação, se fundamenta em intencionalidades, em propósitos conscientes e coerentes. Assume como intencionalidades essenciais: formar profissionais que atuem como agentes sociais de mudança e construir um *ethos* formativo experiencial e reflexivo.

Essas intencionalidades se contrapõem às representações historicamente construídas acerca dos papéis de docente e discente, da relação entre eles e, ainda, da formação profissional anteriormente analisada. Tais representações possuem profundas raízes no imaginário social, cuja ressignificação exige um movimento permanente de confrontação entre a intenção preconizada e a prática docente cotidiana, de modo a viabilizar a

concretização dessas intencionalidades.

2.1.1 Formar profissionais que atuem como agentes sociais de mudança

Neste estudo, a mediação docente assume a intencionalidade de formar profissionais que atuem como agentes sociais de mudança, capazes de contribuir para a superação das desigualdades sociais, da exclusão e da violação dos direitos humanos. Essa intencionalidade docente tem como base a compreensão de profissional como pessoa, cidadão que, a partir de saberes, competências, atitudes e valores – construídos e ressignificados num processo de profissionalização inicial desenvolvida no contexto universitário –, é capaz de enfrentar os desafios inusitados da prática com profissionalismo. Em outros termos, de forma altruísta, implicada, investigativa, reflexiva e ética, portanto comprometida com a busca de solução desses desafios visando ao bem estar das pessoas que requerem seu apoio profissional.

Ainda que de forma breve, é mister destacar o que, neste estudo, se entende por cada um desses termos. Assim, altruísmo significa exercer a profissão com desprendimento, portanto sem colocar em primeiro plano os interesses pessoais e financeiros. Essa implicação se traduz em postura profissional empática, engajada e de respeito àqueles que necessitam de seu fazer independentemente de condição social, raça ou etnia e credo religioso. Investigativa é a postura profissional que, em consonância com o altruísmo e a implicação, examina com atenção, problematiza, interroga e desenvolve processos sistemáticos de busca de compreensão e solução dos problemas que necessitam de sua resposta e orientação, não cedendo à tentação de oferecer respostas padronizadas, superficiais e irresponsáveis. Reflexividade remete à atitude de

33

investigar a si próprio, de reconhecer quando não age com profissionalismo, de analisar os aspectos subjetivos e objetivos que concorrem para esses desvios e de enfrentar corajosamente os possíveis deslizamentos para revertê-los. Ética é a atitude, que, em última instância, significa cuidar da própria dignidade e, do mesmo modo, da dignidade daqueles com os quais contracenam no seu fazer profissional. Em síntese,

Necesitamos una ética que se enfoque en el cambio de la competencia por la cooperación; de la separación humana a la interconectividad humana; de la dependencia humana a la interdependencia humana; del miedo al amor...del individualismo al altruismo. (D'AMBROSIO, 2014, p. 29-30).

Em consonância com a reflexão do autor, cabe afirmar que o profissional capaz de ser

agente social de mudança, além de ser competente tecnicamente, é capaz de se conectar com as emoções do outro e, dessa forma, engajá-lo em processos de transformação.

Colocar em ação a intencionalidade docente de formar profissionais como agentes sociais de mudança, contribuindo para a construção de uma identidade profissional pautada no profissionalismo que faça sentido para cada sujeito, implica a implementação de um *ethos* formativo isomórfico, promovendo, no processo formativo, a vivência daquilo que se preconiza para a atuação profissional.

Formar profissionais nessa perspectiva ampliada não é um processo que se realiza apenas mediante o acesso ao conhecimento de teoria e técnicas, como faz crer a visão iluminista de que a razão e o acesso à teoria tem poder de mudar as pessoas e suas práticas. Safatle (2019) enfatiza que a transformação social só é possível se envolver os afetos que transitam nos diversos níveis da vida e constituem os laços sociais. Nesse sentido, ela não está fundada na produção de novas racionalidades, mas na mudança dos afetos, pois as condutas observáveis, os comportamentos, antes de serem representações conscientes, são afetos vivenciados no nível do inconsciente. Assim, as transformações, inclusive aquelas de natureza política, estão condicionadas à produção de afetos que contribuam para a construção de novos padrões de comunicação interpessoal orientados pela horizontalidade, relações de poder democráticas, convívio de forma respeitosa com as diferenças, lógicas de enfrentamento dialético dos conflitos, entre outros, que se configuram como oportunidades de aprendizagens conceituais, atitudinais e de competências socioemocionais.

O acesso às teorias progressistas, compatíveis com essa intencionalidade, mesmo quando se dá por meio de uma abordagem pedagógica construtivista – comprometida com a produção autoral –, não é suficiente para provocar os estudantes e futuros profissionais a ressignificarem, por exemplo, determinados valores, atitudes, preconceitos, estereótipos que se

34

contrapõem a uma atuação profissional competente, ética e potencializadora de transformações pessoais e sociais. Esses elementos, construídos nas trajetórias de vida, frequentemente não se encontram disponíveis à consciência até que determinadas situações os façam emergir. Assim, não basta conhecer as teorias: é preciso que elas provoquem desequilíbrios sociocognitivos, seja na perspectiva de ampliar, desocultar ou desconstruir as representações prévias, engendrando a produção de novos sentidos. Tais desequilíbrios se tornam possíveis pela via da problematização de condutas carregadas de afetos que emergem em situações do processo de ensino-aprendizagem, a exemplo das atividades em grupo, atividades de inserção no contexto da prática profissional objeto da formação, nas comunicações em sala de aula, etc.

Ademais, nessa perspectiva da formação de profissionais, o acesso às teorias precisaria estar voltado para a solução de problemas relacionados ao contexto da prática profissional, problemas construídos preferencialmente pelos próprios estudantes. Essas situações problemáticas necessariamente suscitam uma abordagem interdisciplinar, dialética e integradora que concorre para que os estudantes compreendam criticamente as teorias utilizadas e as situações que são objetos de investigação, bem como se arrisquem a construir, com a mediação dos docentes, formas de enfrentá-las.

Isso requer que a mediação docente oportunize a explicitação das contradições entre os atores, incluindo a explicitação das representações, para que seja possível problematizar e provocar a compreensão de sua existência, suas origens e consequências no aqui e agora, mas também no contexto da atuação profissional. Nessa perspectiva de relação entre teoria e prática, essa última, conforme Carr (1995, *apud* RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2004, p. 34),

[...] só pode fazer-se inteligível como uma forma de práxis regida por critérios éticos iminentes da própria prática educativa; critérios que possibilitam distinguir as práticas educativas autênticas das que não são, e as boas práticas educativas das indiferentes ou da má.

Assim, as situações de conflito, as situações dilemáticas, as contradições e incertezas se configuram como objetos de problematização, aliados essenciais da aprendizagem do ser profissional mediante a integração de teoria, prática profissional e valores. Dessa forma, se antecipam, no processo formativo, experiências similares àquelas do mundo do trabalho, produzindo, assim, uma formação que atue nas múltiplas dimensões do ser humano, as quais serão requeridas para uma atuação profissional compatível com uma postura social e profissional transformadora. Tal vivência torna-se possível a partir da construção de um *ethos* formativo experiencial e reflexivo, que se configura como a segunda intencionalidade da docência baseada na grupalidade, analisada na sequência.

35

2.1.2 Construir um *ethos* formativo experiencial e reflexivo

A segunda intencionalidade da mediação docente baseada na grupalidade é a construção de um potente *ethos* formativo experiencial e reflexivo. Esse *ethos* formativo pressupõe a existência de relações interpessoais que propiciem segurança emocional e favoreçam a expressão do pensar, sentir e agir, a exposição das dificuldades, lacunas, necessidades, divergências no grupo da sala de aula. Isso porque a aprendizagem, no contexto da formação de profissionais, deve envolver conteúdos de natureza conceitual, mas também

aqueles relacionados ao desenvolvimento de competências, atitudes e valores cuja construção, embora pessoal, desejante e consciente, se processa em um contexto social e relacional que necessita ser acolhedor. Um contexto que promova o desvelamento do medo e de outros sentimentos circulantes no grupo e oportunize a ressignificação e consolidação de laços de confiança, da capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e responsabilizar-se por elas, sem que isso represente risco pessoal.

Para viabilizar esse contexto, o docente deve fomentar uma comunidade de aprendizagem solidária, partindo do próprio exemplo e exercitando a ausência de julgamentos, o acolhimento das diferenças, o reconhecimento do erro como desafio e oportunidade de aprendizagem, a abertura para o *feedback* construtivo e o respeito à dignidade humana. A experiência que se efetiva nesse cenário solidário e acolhedor pode ser definida, a partir de Larossa (2002), como aquilo que afeta, toca, mobiliza o sujeito a pensar, a se autorizar como construtor de si, de seu meio, das relações, de suas cognições amalgamadas pelo sentido que resulta da experiência refletida.

O *ethos* experiencial e reflexivo se configura como essencialmente formativo, pois contribui para a transformação da subjetividade dos sujeitos tocados, afetados pela experiência e pela reflexão. Isso porque, como afirma Larrosa (2011, p. 7),

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência.

Vivenciar experiência, ou seja, “[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque” (LARROSA, 2002, p. 24) no processo formativo na universidade requer determinadas condições, como enfatiza o autor:

36

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo de ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Portanto, requer romper com a lógica de ensino transmissiva, centrada na quantidade de conteúdos, cujo tempo é determinado *a priori*, de forma heterônoma, que engendra subjetividades e identidades profissionais acrílicas, dependentes, alienadas de si mesmas e,

consequentemente, desconectadas das necessidades dos outros.

Cada experiência vivida na trajetória do componente curricular, a partir da mediação docente baseada na grupalidade, suscita a reflexão e, dessa forma, cumpre seu potencial formativo. Tal reflexão pode ser definida como “[...] o ato ou o processo por meio do qual o homem considera suas próprias ações.” (ABBAGNANO, 2007, p. 986). Dito de outro modo, é o movimento pelo qual “[...] o pensamento volta-se para si próprio para examinar, compreender e avaliar suas idéias, suas vontades, seus desejos e sentimentos.” (CHAUÍ, 2005, p. 20). Assim, a reflexão funciona como um ato racional e consciente de interpretar o vivido, integrando cognição e afeto, razão e emoção, para a produção de sínteses autorais e de sentidos que se configuram como saltos de qualidade no processo de constituição da identidade pessoal e profissional dos formandos.

Nessa perspectiva, a reflexão se relaciona intimamente à crítica que se constitui em uma atividade de pensamento que norteia a releitura da realidade em questão, tendo em conta referências teóricas que possibilitam a compreensão e a transformação dessa realidade. Ser crítico implica

[...] desenvolver um conjunto de atividades cognitivas que superam o raciocínio lógico. Significa reconhecer os elementos implícitos e os pressupostos subjacentes em crenças, atitudes, condutas e práticas, [...]. Implica ser capaz de justificar as ideias e ações, e ainda mais: que podemos julgar nossa racionalidade e suas argumentações. (DE ALBA, 1993, *apud* RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2004, p. 32).

Desse modo, a consciência sobre a maneira como se aprende amplia a qualidade do que se aprende, incorporando, além dos objetos de conhecimento exteriores ao sujeito, como teorias e técnicas, objetos subjetivos, como as competências, atitudes e valores. O desafio da reflexividade está justamente em integrar – como condição necessária para qualificar o processo de ensino-aprendizagem e a formação do ser profissional – o reconhecimento e a resignificação

37

em grupo das próprias crenças, preconceitos, estereótipos, fantasias relacionadas aos elementos constitutivos do processo formativo.

Ao desocultar esses aspectos de natureza afetiva, o estudante investe simultaneamente na construção de saberes e de atitudes, as quais se configuram como predisposição de agir em relação a determinados objetos ou situações. Em outros termos, se trata de “[...] um conjunto organizado de convicções ou de crenças que predisõem, favorável ou desfavoravelmente,

para a actuação no que diz respeito a um objeto social.” (RODRÍGUEZ, 1989, *apud* TRILLO, 2000, p. 217). Essa predisposição para a ação, em relação a determinado objeto ou fenômeno, é construída nas relações e experiências pessoais, o que determina a característica de ser duradoura, embora possa ser ressignificada em outros contextos relacionais, experienciais e reflexivos.

As atitudes não podem ser diretamente percebidas, mas se expressam por meio da reiteração de comportamentos e posturas diante do mesmo fenômeno. Elas explicam muitas ações dos estudantes, em geral atribuídas pelos docentes, sem maior investigação e cuidado, a resistência, a rebeldia, o descompromisso, etc. Investir na mudança de atitudes dos estudantes é contribuir para que eles, por meio da reflexão, reconheçam o que está subjacente, em geral de forma não consciente, às suas ações no processo formativo e as ressignifiquem. Pesquisas realizadas por Trillo (2000), no contexto da universidade espanhola, que são referências importantes para a compreensão desse fenômeno na universidade brasileira, apontam como principais elementos que suscitam atitudes dos estudantes: conhecimento, aprendizagem, docentes, colegas, a profissão e a formação profissional. Ainda segundo Trillo (2000), frente a tais elementos, os estudantes adotam atitudes variadas, com base em determinadas crenças, que repercutem significativamente em suas subjetividades e na identidade profissional que constroem.

Sobre o conhecimento, as atitudes dos estudantes variam entre dois polos: *veneração*, quando a sacralização do conhecimento produz um modo de aproximação fundamentalista, impedindo uma relação autêntica, geradora de construções significativas e transformadoras; e *crítica*, aquela que lida com o conhecimento com curiosidade investigativa, produzindo comparações, análises, contrastes para produzir ampliações que contribuam com o processo de produção do conhecimento consciente de sua permanente obsolescência e evolução.

Frente ao fenômeno da aprendizagem, as atitudes dos estudantes podem ser de subordinação e dependência acrítica ou de posicionamento pessoal ante os enunciados dos docentes e dos autores estudados, esforçando-se “[...] por desentranhar a lógica do discurso e

valorizar a sua aplicabilidade indo além daquilo que é preciso para obter um bom rendimento[...].” (TRILLO, 2000, p. 246).

Em relação ao docente, as atitudes mais frequentes dos estudantes são de submissão a seu arbítrio, independentemente do grau de razoabilidade de suas expectativas e exigências, o que pode ser expresso mediante desacordos frequentes e até a oposição sistemática e deliberada,

ou de colaboração com base no reconhecimento autêntico de sua capacidade formativa.

Frente aos colegas, os estudantes adotam uma atitude individualista, abominando o trabalho com os colegas, ou uma atitude de cooperação, que envolve o compartilhamento de seus conhecimentos e a valorização dos saberes de seus pares.

Diante da profissão e de sua formação profissional, as atitudes variam entre cessão de responsabilidade – que se revela pela falta de desejo, de interesse, seguindo o fluxo do currículo na perspectiva de receber o diploma com o menor esforço possível – e compromisso com um projeto pessoal de profissão diante do qual assume uma postura implicada de aprendizagem.

A construção de um *ethos* formativo experiencial e reflexivo pressupõe a atuação de forma investigativa ante às atitudes dos estudantes, as quais se configuram como objetos de ensino e de aprendizagem, portanto de problematização e reflexão individual inserida no contexto grupal. Refletir sobre as atitudes em grupo, na medida em que elas se expressam, potencializa a formação de identidades profissionais investigativas, reflexivas e éticas. Assim, a reflexividade se constitui como um processo, uma condição para a formação e, ao mesmo tempo, como um produto, uma competência desenvolvida durante a formação.

Na perspectiva do docente, a reflexividade se dá ao se desdobrar sobre questionamentos do processo de ensino-aprendizagem como uma prática promotora de experiência, com potencial para gerar transformações em si e no outro. Dessa forma, a sala de aula é percebida como espaço de reflexão acerca dos desafios da própria prática docente, assim como do campo profissional, do contexto social e do contexto grupal. Ela é, portanto, um espaço de formação de profissionais que, além de portadores de conhecimentos científicos e técnicos consistentes, são competentes cognitivamente e socioafetivamente e capazes de se adaptar ativamente à realidade, a partir do exercício da atitude reflexiva profunda, o que concorre para a sua (re)invenção permanente.

Esse *ethos* formativo experiencial e reflexivo se configura como contexto potencial de formação de profissionais capazes de atuar como educadores, formadores de atitudes, valores e consciências, para fazer face à crise ética, moral e de valores que atravessa a sociedade contemporânea. Isso porque essa competência se aprende a partir de um processo formativo

39
baseado na experiência real de lidar, problematizar, refletir coletivamente, em situação, sobre conteúdos essenciais como: as relações intragrupais; as relações do grupo com atores externos, especialmente no contexto de imersão no campo da prática profissional; e as relações dos

integrantes do grupo com os conhecimentos.

A condição de o docente contribuir para a configuração do *ethos* formativo experiencial e reflexivo pressupõe um processo corajoso e perseverante de perscrutar aspectos das antigas representações que o habitam e, por vezes, o surpreendem sob a forma de atos falhos, ações que escapam do inconsciente durante o exercício da docência. Sendo assim, esse processo de investigação de si mesmo toma as “falhas” – aquilo que é oculto, desconhecido pela consciência – como objetos de análise, o que permite o reconhecimento dos conteúdos inconscientes que irrompem nas ações e relações, apresentando enunciados da vida psíquica dos sujeitos. Desse modo, “[...] o ato falho adquire uma função útil. Uma vez recobrada nossa sobriedade, damos valor à correção dessa corrente interna, que antes só se pudera exprimir através de uma falha – um esquecimento, uma impotência psíquica [...]” (FREUDA, 1996, p. 37).

A análise dos atos falhos é parte do processo de reflexão sobre a prática docente, o que, conforme Schön (2000), envolve a *reflexão-na-ação* e a *reflexão-sobre-a-ação*. O autor problematiza como esses movimentos combinados caracterizam a postura do docente reflexivo e fazem emergir, ao nível consciente, lacunas, estereótipos, preconceitos, atitudes e valores que podem dificultar a concretização das novas intencionalidades até então inconscientes.

Ressignificar essas representações e os *habitus*³ delas decorrentes, com vistas a transformar a condição seriada da sala de aula em um grupo de aprendizagem, é uma tarefa complexa. Tal complexidade é ainda mais evidente quando se tem em vista o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, bem como se considera o caráter contraditório dos seres humanos, que integram em si também características sombrias e não necessariamente promotoras do desenvolvimento. Essa tarefa pressupõe, portanto, um processo profundo de questionamento, reflexão e tomada de consciência dos elementos subjacentes àquelas representações.

O reconhecimento e a resignificação, pelo docente, de atos falhos podem ser facilitados pelo *feedback* dos estudantes que, desde o início do processo de ensino-aprendizagem, assumem um acordo de cooperação entre todos os atores na perspectiva da concretização do projeto de mediação docente baseada na grupalidade. Nesse sentido, legitimar os estudantes para exercer

3 “Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O *habitus* é uma subjetividade socializada (BOURDIEU, 1992, p. 101).

essa vigilância, além de evidenciar a compreensão de que contradições são inerentes aos seres humanos, docentes e discentes, especialmente numa sociedade de classes antagônicas como a nossa, oportuniza aos estudantes reconhecerem em si próprios o contraditório, com a ajuda do *feedback* dos pares e do docente, e torna o exercício da docência emocionalmente menos custoso, uma vez que os elementos que surgirem na cena pedagógica serão percebidos como conteúdos privilegiados a serem trabalhados em situação, num clima de confiança mútua.

2.2 PRINCÍPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA MEDIAÇÃO BASEADA NA GRUPALIDADE

Nesta seção, serão formulados e analisados três princípios cruciais para a proposta de docência universitária baseada na grupalidade, a qual articula o referencial de grupos operativos e conhecimentos próprios da pedagogia universitária. São eles: a docência como atividade eminentemente relacional; o grupo da sala de aula como espaço de formação da vivência democrática; e a docência comprometida com a emancipação do sujeito.

Esses princípios evidenciam uma mediação docente do processo grupal no contexto da sala de aula universitária numa perspectiva humanista, preocupada com a promoção da autonomia e do desenvolvimento pleno dos sujeitos, em prol da construção de uma sociedade mais inclusiva e solidária e se contrapondo à mediação docente de natureza tecnicista e instrumental.

2.2.1 Docência como atividade eminentemente relacional

A docência é uma atividade eminentemente relacional (TARDIF 2014; RIOS 2006) por conta da natureza humana, individual e, ao mesmo tempo, social de seu “objeto” de trabalho e das modalidades de interação necessárias para que ela se realize. Esse “objeto” – o conjunto de estudantes, constituído de necessidades, desejos e vontades próprias – configura-se como um “objeto-sujeito”, dotado de poder para colaborar ou oferecer resistência ao trabalho docente. Assim, impõe-se como desafio docente o investimento na qualificação da relação com os discentes, com vistas a engajá-los, de forma consciente, no processo de ensino-aprendizagem.

A compreensão da natureza eminentemente relacional do trabalho docente, na perspectiva da docência baseada na grupalidade, assume uma feição ainda mais radical, uma vez que ultrapassa a lógica de relação centrada na díade professor e estudante, provocando o estabelecimento de relações entre todos os atores do processo formativo. Assim, o grupo é

entendido como um espaço intermediário e favorável a uma experiência que integra as dimensões individuais, sociais e naturais, conforme aponta a psicologia social pichoniana. Efetivar uma mediação com essa natureza requer considerar o estudante como um ser de necessidades que emergem do permanente interjogo de sua subjetividade com o contexto sociocultural (PICHON-RIVIÈRE, 2005). Esse interjogo é motivado pela vocação ontológica do homem de humanizar-se (FREIRE, 2016), que decorre da busca da resolução da contradição interna entre a necessidade e sua satisfação, fundante da subjetividade humana, que possui uma natureza complexa, dialógica e sistêmica.

O grupo é, portanto, a instância que se encarrega de fazer a mediação entre homem e mundo, já que, nas palavras de Freire (2016, p. 120), “[...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” Isso se expressa através da dinâmica entre as necessidades do sujeito e a busca pela satisfação delas, na relação com o meio. Quiroga (2014a, p. 16), ao analisar a interação grupal e o acontecer individual, reforça que

La contradicción entre necesidad y su oposto, la satisfacción, se da en el interior del sujeto, pero en tanto la fuente de la gratificación le es exterior, esta contradicción promueve la relación con el mundo externo, en la búsqueda de dicha fuente de gratificación.

Essa construção pautada na reciprocidade entre necessidade e satisfação requer que a docência incorpore a dimensão subjetiva, historicamente alijada do processo formativo pautado na perspectiva cartesiana e positivista. Essa dinâmica se viabiliza com o aprofundamento da qualidade da relação vincular, interpessoal, que se traduz no reconhecimento das necessidades comuns e complementares, na possibilidade de integrá-las, como objetos de reflexão e de busca de satisfação conjunta, contribuindo para a aprendizagem e mudança no processo de formação profissional. Nesse sentido, essa interação interpessoal promove também o refinamento da relação intrapessoal, uma vez que, através do contraste, da confrontação das necessidades, da diferenciação em relação ao outro, amplia-se o reconhecimento e o investimento na (re)construção da própria identidade como pessoa e profissional.

A satisfação das necessidades de cada sujeito depende da experiência de contato e aprendizagem com o outro e com o contexto, numa perspectiva dialética, favorecedora da superação das dicotomias: indivíduo e sociedade, sujeito e objeto, interno e externo, razão e emoção, dentre outras que orientam a produção de conhecimento e as relações sociais

(GONZÁLEZ REY, 2005). A leitura dialética da contradição, no interior das relações interpessoais, aposta na transformação, na possibilidade de dar forma a fenômenos do processo relacional que, sem tal leitura, não seriam passíveis de ser concebidos (SAFATLE, 2019). As

42

sínteses resultantes da relação entre os contrários produzem a aparição de novas formas de pensar a realidade. A dialética é, portanto, assumida como um método de apreensão da realidade, ao se ocupar de desvendar as contradições que configuram a dinâmica dos processos grupais.

Ao assumir como parte do projeto docente uma interação preenchida de acolhimento e isenta de julgamento das múltiplas formas de existência dos integrantes do grupo da sala de aula universitária, estabelecem-se as bases iniciais para afirmar e (ou) ressignificar saberes, competências, valores, atitudes e comportamentos que conduzem à aprendizagem significativa e em grupo. Tal qualidade de interação contribui para: a ampliação do pensamento crítico e dialético; a construção da autonomia intelectual, moral e ética dos sujeitos; a superação de conflitos, de condutas estereotipadas e pouco flexíveis que obstaculizam o processo de aprendizagem; o desenvolvimento da capacidade de conviver com as diferenças em torno de desenvolver projetos coletivos, bases da formação cidadã e profissional. O grupo da sala de aula configura-se, nessa perspectiva, como uma experiência política. De acordo com Figueiredo (1995, p. 118) “[...] o político é o campo comum e público de encontro das alteridades, que neste encontro se constituem nas e pelas diferenças gerando um processo permanente de diferenciações e mudanças [...]”

O desenvolvimento pessoal e profissional de cada estudante é beneficiado pelo reconhecimento do docente e dos colegas do grupo acerca de sua capacidade e de seu potencial de crescimento. Nesse sentido, pode-se afirmar que é fundamental que esse campo relacional esteja preenchido por uma visão antecipatória favorável acerca do sujeito (PICHON-RIVIÈRE, 2005). Isso significa que, nos processos formativos cuja mediação docente investe no cuidado com o florescer do outro, joga importante papel a atitude de aposta e de confiança do docente no potencial dos estudantes, o que se configura como uma referência ética a ser adotada pelo conjunto dos estudantes na relação que estabelecem entre si. Trata-se de uma aposta no estudante, na potencialidade de crescimento pessoal e de constituição de um profissional como agente de mudança e transformação social.

Assumir a docência como atividade eminentemente relacional na perspectiva grupal desafia ainda o docente a compreender o campo intersubjetivo, que necessariamente existe e interfere no processo de ensino-aprendizagem. Esse é um campo cuja dinâmica integra

elementos evidentes, enunciados, e aqueles que se movimentam de forma implícita e, inclusive, se alimentam do silêncio. A consciência das especificidades e dos modos de funcionamento da grupalidade qualifica e instrumentaliza o docente a operar no campo das relações.

43

O conhecimento acerca da dinâmica do grupo é importante na medida em que permite ao docente compreender o circuito de afetos que se instala em sala de aula e que deve ser interpretado e reconfigurado a partir de suas intervenções. Dentre os afetos, são mais frequentes as ansiedades e os medos que operam como fatores de estancamento da aprendizagem da realidade e da rede de comunicação (PICHON-RIVIÈRE, 2005). Nesse circuito de afetos, o docente também é tocado, reflete e se ressignifica: “[...] já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (FREIRE, 2016, p. 120).

2.2.2 Docência que se compromete com a emancipação do sujeito

O segundo princípio fundamental da docência pautada na grupalidade refere-se ao compromisso com uma formação direcionada à emancipação pessoal e profissional do sujeito, no sentido de superar as barreiras construídas através dos processos de opressão e dominação social. O conceito de emancipação está diretamente associado à noção de liberdade que, na perspectiva marxista, se apresenta como autodeterminação, ou a “[...] eliminação dos obstáculos à emancipação humana, isto é, ao múltiplo desenvolvimento das potencialidades humanas e à criação de uma forma de associação digna da condição humana.” (BOTTOMORE, 2012, p. 182).

A emancipação deve ser um norteador da ação docente, conforme aponta Freire (2016, p.50), ao propor que

[...] para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens, submetidos à dominação, lutem por sua emancipação. Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo.

Nesse sentido, no diálogo entre Freire e Marx, a associação digna entre os atores da sala de aula pode ser pensada como uma das estratégias de eliminação dos obstáculos à emancipação, gerando, assim, a experiência de libertação política, cultural, humana e social

dos oprimidos, aqueles cujas possibilidades e potencialidades são suprimidas pelas desigualdades. Isso implica que o docente decline da posição de único detentor do conhecimento ou saber e da postura autoritária na relação com os estudantes, o que reproduz, no microcosmo da sala de aula, lógicas do contexto mais amplo de opressão social. Avançar nessa direção contribui para a formação de profissionais éticos, solidários e comprometidos com a transformação social, consequentemente com a construção de uma sociedade democrática.

44

Freud, em *O Mal-estar na civilização* (1996b), também traz uma importante contribuição para essa discussão ao conceber a emancipação em termos de capacidade de o sujeito lidar com a própria angústia para tomar posse da produção dos sentidos na própria vida. De forma que um primeiro elemento a ser analisado com relação à produção da emancipação, em cada sujeito de um grupo, diz respeito ao reconhecimento, à tomada de consciência do próprio desamparo, associados à desistência do desejo de salvação, ainda que ele seja inconfesso, através do desejo do Outro. Nesse sentido,

O desamparo não é algo contra o qual se luta, mas algo que se afirma. Pois, ao menos para Freud, podemos fazer com o desamparo coisas bastante diferentes, como transformá-lo em medo, em angústia social, ou partir dele para produzir um gesto de forte potencial liberador: a afirmação da contingência e da errância que a posição de desamparo pressupõe, o que transforma esses dois conceitos em dispositivos maiores para um pensamento da transformação política. (SAFATLE, 2019, p. 18).

A transformação do sentimento de desamparo e da expectativa de amor do outro, que configura a vulnerabilidade, pressupõe a tomada de consciência de que aquele que supostamente representa a possibilidade de suprir essa expectativa é o mesmo que tem o poder de desamparar. Essa consciência é emancipadora e potencializa a busca de satisfação das próprias necessidades, ainda que em comunhão com outros sujeitos, em prol da realização de uma tarefa compartilhada, que contempla necessidades comuns e complementares, de forma interdependente e proativa. Nesse sentido, se estabelece uma pedagogia que investe na compreensão coletiva dos circuitos de afetos que sustentam os mecanismos de poder e que engendram a sujeição; que desvela os condicionantes, de naturezas diversas, a que estão submetidos; e que contribui para a construção de estratégias de enfrentamento e ampliação das possibilidades de relação no espaço da sala de aula. Espera-se, por conseguinte, a produção de outros afetos que concorram para a emancipação dos sujeitos e para sua capacidade de formular, na atuação profissional futura, soluções para os problemas sociais e para a consolidação da cidadania.

O processo de ensino-aprendizagem que inspira a emancipação dos sujeitos se faz ainda mais urgente quando se analisa a configuração atual das universidades brasileiras, que, na última década, experimentou um aumento do contingente de alunos oriundos das classes populares. O ensino universitário foi apresentado como um caminho para a ruptura de um ciclo intergeracional de reprodução da pobreza e desigualdade social. De acordo com o Bird (2007, *apud* MOTTA; PARENTE, 2018, p. 412), o ciclo intergeracional da pobreza pode ser compreendido “[...] como uma consequência da ausência de transferências de investimentos

45

necessários, como por exemplo para educação, saúde e alimentação das pessoas, mas também pela ausência de políticas públicas que afetam o capital humano e social”. A pauta da emancipação acaba por ser trazida para dentro dos muros da universidade por esses estudantes, que não permitem que alguns condicionantes sejam silenciados, como raça, classe social, gênero, etc. Não cabe, no âmbito deste texto, uma discussão mais aprofundada sobre a real capacidade de a universidade dar conta da superação das desigualdades sociais, mas de compreender que há uma relação íntima entre a docência pautada na grupalidade e a defesa irrestrita dos princípios democráticos e emancipatórios.

A perspectiva da docência baseada na grupalidade implica investir nas dimensões: informativa e formativa. A **dimensão informativa** consiste em possibilitar aos estudantes o acesso, por meios variados, aos conteúdos conceituais e procedimentais próprios de cada campo do conhecimento científico e cada área profissional. Conteúdos concebidos como insumos para a dimensão formativa, portanto não como verdades dogmáticas, descontextualizadas, nem como razão de ser do ensino. O acesso aos conteúdos, assim concebidos, se dá de forma problematizadora, construtivista e não transmissiva e reprodutivista, contrariando a lógica de que o acúmulo do conhecimento científico seria capaz de garantir o processo emancipatório do sujeito cognoscente. De acordo com Freitag (1986, p. 34), a elevação da razão humana

[...] originalmente concebida como processo emancipatório que conduziria à autonomia e à autodeterminação dos homens, se transforma justamente em seu contrário: em um crescente processo de instrumentalização para a dominação e repressão do homem.

A **dimensão formativa** envolve o processo de desenvolvimento de saberes, competências diversas, atitudes e valores, e ganha relevo a partir da compreensão da insuficiência da razão para a construção de processos emancipatórios e para a formação de

profissionais competentes, autônomos e éticos. O investimento na dimensão formativa da docência tem como fio condutor a articulação entre a prática e a teoria de forma dialética, ao assumir os desafios do contexto profissional e social como pontos de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem carregado de sentido, pois integra razão e emoção e as dinâmicas relacionais (pessoal e grupal). O potencial transformador da dimensão formativa pressupõe que a tarefa explícita – que contempla a definição do profissional que se quer formar e a natureza do processo de ensino-aprendizagem capaz de fazer essa travessia – seja democraticamente pactuada com o grupo e que os elementos que interferem em sua

46

implementação sejam trabalhados coletivamente na perspectiva de sua superação (tarefa implícita).

A docência que produz a mediação baseada na grupalidade, ao considerar o campo das relações como indispensável para o desenvolvimento da tarefa que tenha por intenção produzir mudanças pessoais, profissionais e sociais, investe no aprendizado de competências socioemocionais, de modo que os integrantes tomem consciência de seu próprio funcionamento subjetivo na relação com os outros e consigo mesmos, durante a realização dos projetos coletivos. Esse aprendizado é considerado como um potente gerador de emancipação dos sujeitos e do êxito do coletivo.

2.2.3 O grupo da sala de aula como espaço de formação da vivência democrática

O grupo da sala de aula se configura como um espaço formativo de construção de repertório relacional democrático a partir da vivência. Portanto, se contrapõe à dinâmica conduzida por uma docência focada na transmissão de conteúdo, no culto à maximização do resultado individual e na hierarquia entre os papéis de docente e discente que se alinha com propósitos não democráticos como: o culto à violência; a ressurreição do estado-nação na sua versão paranóica; a insensibilidade absoluta à violência com as classes vulneráveis (SAFATLE, 2018).

No espaço da sala de aula, o culto à violência se expressa, especialmente, através das práticas de poder exercidas pelos docentes, na expectativa de produzir um ordenamento capaz de “*fabricar os indivíduos*”, mediante a sujeição das subjetividades dos estudantes aos discursos de verdade (FOUCAULT, 2013). Tal expressão de violência muitas vezes decorre de uma visão paranóica, que suscita a necessidade de proteger o território acadêmico da invasão

pelo inimigo. Esse território objetivo e simbólico é tomado como propriedade do docente e está representado por ações e elaborações discursivas, a exemplo de “*minha sala de aula*”, “*minha disciplina*”, “*meu aluno*”, “*o grupo de pesquisa do professor tal*”. Ao sentir a necessidade de defesa de seu território e de seu poder frente a um antagonista, no caso o estudante, mecanismos de silenciamento, controle ou até mesmo reprovação são acionados. Tais mecanismos colocam os estudantes em condição de vulnerabilidade, situação que se complexifica quando eles são oriundos de classe social economicamente desfavorecida. Em consequência das percepções e práticas de natureza paranoide, desvela-se um duplo processo de invisibilização dos estudantes: o primeiro decorrente do *status* desvalorizado atribuído a eles no processo de aprendizagem, e

47

o segundo em função da condição social. Para Safatle (2018), a invisibilidade expressa o desejo inconfesso de manutenção das estruturas da vida social e, conseqüentemente, dos privilégios. Uma vez que são entendidos como antagonistas, há uma desimplicação com os estudantes e, portanto, com o reconhecimento de suas vulnerabilidades, bem como com possíveis formas de superação dessas condições sociais desfavoráveis que lastreiam tais vulnerabilidades. Outra forma da violência na sala de aula é o discurso dominante que responsabiliza o estudante por seu êxito ou fracasso acadêmico, travestido da ideia de liberdade, ao afirmar que cada sujeito pode reunir, de acordo com o seu desejo, as condições para corrigir os possíveis desvios sociais, gerando, dentre outras conseqüências, individualismo e competitividade nas relações da sala de aula.

É importante compreender que a aprendizagem dos princípios democráticos, assim como dos princípios do autoritarismo, não decorrem da argumentação racional, (SAFATLE, 2018), mas demandam a construção de estratégias na base da vida cotidiana para a mobilização dos processos psicológicos inconscientes e regressivos que os sustentem.

A perspectiva do grupo da sala de aula como espaço de formação da vivência democrática se afilia àquela descortinada por Lefort (2011), que apresenta a democracia como uma “invenção”, como uma forma de sociedade que reconhece a incerteza, a indeterminação, a dúvida e a diferença. Desse modo, aponta como um dos princípios geradores da democracia a ruptura com a ideia de legitimidade e verdade, que fazem com que essa sociedade permaneça aberta ao novo, beneficiando-se de um exercício constante de interrogação acerca de suas contradições. Esse exercício produzido pela tensão (das ideologias) entre as forças sociais de regressão, que visam à manutenção de uma suposta identidade consolidada, e as

revolucionárias, de progressão, que projetam a mudança, resulta na “invenção da democracia”, que conserva e produz novos e necessários direitos.

O grupo, tal como foi concebido na psicologia social de Pichon-Rivière (2005), é um espaço intermediário entre o indivíduo e a sociedade, que oportuniza, de forma privilegiada, a aprendizagem de atitudes e valores próprios das relações com bases democráticas, uma vez que estimula: o exercício ampliado da participação; a busca pela solução negociada dos conflitos; o respeito às diferenças; a circulação dos papéis de poder; e o fortalecimento da autonomia dos sujeitos cognoscentes, plenos de direitos.

Considerando esses pressupostos e, ainda, que os sujeitos são produzidos e produtores das relações sociais, o grupo da sala de aula, na perspectiva em análise, estimula a aprendizagem, entre outras, da atitude colaborativa, fundamental para o exercício profissional

48

e da cidadania. A configuração da sala de aula como espaço verdadeiramente formativo de profissionais e de cidadãos, portanto, baseado em princípios e processos democráticos, implica compreender que tais aprendizagens não decorrem de lições e prescrições, mas da oportunidade de os estudantes experienciarem relações democráticas e éticas, sendo, assim, afetados por um processo que suscita a construção de sentido e ressalta o valor da própria democracia. Dessa forma, pode-se concluir que a vivência, na sala de aula, de relações que funcionam com base nos princípios democráticos de participação, igualdade, tolerância política e transparência, favorecem sua internalização e potencializa as condições para o exercício pleno da cidadania e da futura atuação profissional humanista, inclusiva, ética e que respeita a alteridade.

2.3 DIRETRIZES METODOLÓGICAS DA MEDIAÇÃO DOCENTE BASEADA NA GRUPALIDADE

Esta seção analisa os principais aspectos metodológicos da mediação docente baseada na grupalidade: investimento docente na construção coletiva do projeto do componente curricular; desenvolvimento do processo grupal de ensino-aprendizagem com base na leitura dos emergentes; promoção de reflexão sistemática sobre os papéis desempenhados pelos integrantes no grupo; e incentivo ao desenvolvimento processual do vínculo. Esses atributos são entendidos como aspectos emblemáticos que, com base nas intencionalidades e princípios político-pedagógicos da mediação baseada na grupalidade, diferenciam essa mediação daquela adotada pelo ensino tradicional. Essa última assume a serialidade como condição, uma vez que

prescinde da vinculação, desconsidera as diferenças e não aposta na complementaridade entre as pessoas envolvidas no processo, além de instituir uma dinâmica de comunicação verticalizada, própria de relações de poder autoritárias que produzem nos estudantes

[...] o embotamento do espírito crítico, a passividade ou resistência difusa, a submissão no contexto das relações hierárquicas, o alheamento em relação à condução dos processos que lhes dizem respeito e conformismo frente ao julgamento e às determinações da “autoridade” instituída do professor reforçada pelo capital simbólico que ostentam na condição de doutores, pesquisadores. (SOARES; OLIVEIRA, 2014, p.170).

A compreensão dos atributos da mediação docente baseada na grupalidade pressupõe a adoção do conceito de grupo como um “[...] conjunto restrito de pessoas, ligadas entre si por constantes de tempo e espaço, e articuladas por sua mútua representação interna, que se propõe, de forma explícita ou implícita, uma tarefa que constitui sua finalidade.” (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 242-243).

49

O grupo tem o potencial de produzir uma experiência autêntica de aprendizagem construtiva dos estudantes, que, desafiados pelo docente, assumem um papel operativo na relação entre os sujeitos e desses com o contexto profissional, bem como com os conhecimentos trabalhados na formação. Avançar nessa direção requer a adoção pelo docente de uma metodologia que também se ocupa da formação do grupo da sala de aula, da leitura do processo grupal e da elaboração de intervenções no processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento acerca da dinâmica do grupo, articulado a uma base teórico-pedagógica emancipatória, subsidia uma mediação capaz de provocar experiências de vida e de desenvolvimento pessoal e profissional.

2.3.1 Investimento docente na construção coletiva do projeto do componente curricular

A turma da sala de aula não se constitui em um grupo, na perspectiva pichoniana, de forma espontânea. Durante o primeiro momento, a turma se caracteriza como um agrupamento de pessoas organizado pela instituição, que, *a priori*, não compartilha objetivos e não possui vínculos entre si. Há, portanto, uma miríade de necessidades e de objetivos. Ademais, as relações interpessoais legitimadas nesse contexto restringem-se à estabelecida entre a diade docente e estudantes.

No entanto, a turma da sala de aula apresenta um potencial para se constituir em um grupo, o que pressupõe uma mediação docente que promova o reconhecimento, por parte dos integrantes, das interdependências e dos pontos de convergência para torna-los comuns ou

complementares às necessidades e aos objetivos, possibilitando a construção coletiva da tarefa do grupo no componente curricular. Uma ação com essa natureza implica, da parte do docente, uma consciência de seu papel de facilitador do processo de formação de sujeitos sociais, a partir do conhecimento de si, do contexto e da prática, em articulação com os conhecimentos teóricos e técnicos pertinentes ao componente curricular.

A tarefa se caracteriza como o elemento central na conformação processual do grupo e tem como base as necessidades de seus integrantes, uma vez que, como foi dito anteriormente, a necessidade coloca o homem em movimento, em conexão com outros indivíduos, em busca da satisfação daquilo que carece e das condições para que isso aconteça. No contexto grupal, a tarefa apresenta duas dimensões, uma explícita e outra implícita. A tarefa explícita refere-se às intencionalidades conscientes, aos motivos formalmente aceitos que justificam a filiação dos integrantes ao grupo. A tarefa implícita se relaciona aos aspectos subjetivos, próprios da dinâmica das relações que comprometem, instabilizando e desorganizando a produção grupal e a aprendizagem individual. Esses aspectos implícitos emergem durante a realização da tarefa

50
explícita sob a forma de expectativas, fantasias, medos e ansiedades. Em geral, não são conscientes, mas se expressam no grupo, fazendo-se perceptíveis, por meio de conflitos, dificuldades no processo de comunicação, sentimento de não pertencimento, desterritorialização, desconhecimento das próprias necessidades e da possibilidade de sua satisfação nesse grupo. Por essas repercussões, os aspectos implícitos necessitam ser explicitados, compreendidos e trabalhados a partir de mediação docente, de forma a (re)configurar a operatividade da dinâmica do grupo.

A construção coletiva da tarefa grupal, na sala de aula, qual seja, o projeto político pedagógico do componente curricular, tem início com a apresentação dos participantes, do levantamento e ajustes de suas expectativas em relação ao componente. Esse compartilhamento, num clima de escuta empática, de interesse autêntico pelo outro, se encarrega de produzir as condições preliminares e necessárias para o desenvolvimento da condição de pertencimento ao grupo e para a elaboração de representações mútuas dos integrantes através das relações intra e interpessoal.

A explicitação e a articulação das diferentes expectativas são de fundamental importância para o reconhecimento daquilo que faz sentido para cada integrante, condição necessária para que eles se disponibilizem para a construção de um projeto grupal. Esse movimento visa a comprometer os integrantes com a construção do projeto político-pedagógico do componente, de forma que ele represente realmente o interesse

coletivo.

A construção desse campo grupal concorre para que os estudantes iniciem o processo de ruptura de representações, atitudes e crenças acerca de aspectos do contexto formativo, superando a visão da sala de aula como um ajuntamento de pessoas autossuficientes e competitivas. O alcance desse entendimento permite a resolução da contradição primária entre sujeito e grupo, o que levará ao desenvolvimento do projeto comum, que tem como “*Uno de sus efectos, el más significativo, la constitución, modificación o reestructuración del mundo interno de los sujetos comprometidos en ese proceso.*” (QUIROGA, 2014a, p. 106). Por conta deste efeito, Pichon-Rivière (2005) considerou o grupo como um espaço que revela o interjogo entre a vida psíquica e a estrutura social.

Para a construção coletiva da tarefa grupal, ainda na fase inicial do semestre letivo do componente curricular, é também de fundamental importância a problematização e a elaboração conjunta da compreensão da pessoa e do profissional que querem ser. Essa compreensão atuará como balizadora do processo de ensino-aprendizagem e será capaz de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional delineados em consonância com os objetivos da

51

disciplina e os pressupostos do ensino universitário. Sendo assim, o grupo vivenciará a complexidade de uma formação que articula as dimensões pensar, sentir e agir, os contextos intra e interpessoal, bem como a relação dialética e interdisciplinar entre teoria e prática.

A tarefa grupal, a saber, o projeto político-pedagógico do grupo, no componente curricular, se expressa através dos instrumentos de gestão do componente. O primeiro deles é representado pelo plano de ensino, posto que, na docência universitária comprometida com a grupalidade, ele é construído de forma coletiva, a partir da ementa, que funciona como referência para seu delineamento. Isso, além de se configurar como um exercício democrático, possibilita a imersão dos estudantes em um *ethos* relacional colaborativo, promotor da experiência de aprendizagem, no qual o respeito à dignidade humana é imprescindível.

A construção coletiva da tarefa grupal envolve também, na fase inicial do componente, a definição do segundo instrumento de gestão, sob a forma de contrato didático, que, conforme Jonnaert e Borghet (2002, *apud* FREITAS; GESSINGER, 2008, p. 61), tem “[...] a função de gerenciar as relações entre os elementos constitutivos da relação didática, sem cristalizá-las em regras definitivas”. Esse contrato é fruto do exercício de negociar regras, compromissos, responsabilidades e direitos e tem como intuito formalizar as necessidades e possibilidades de

trabalho conjunto. Nesse contexto de diálogo, a construção do contrato, além de dar sentido ao projeto grupal, contribui para o fortalecimento do vínculo, favorece ainda a sensação de pertencimento, segurança e de controle relativo do processo. O contrato define, assim, as condições para o convívio, instituindo uma ambiência suficientemente democrática para transformar em prática o discurso da produção colaborativa do conhecimento.

O empoderamento produzido pela cogestão (docentes e discentes) apresenta também a dimensão da responsabilização dos sujeitos que, tendo poder para interferir ativamente no processo, devem pensar no bem comum. Nesse sentido, a autonomia é concebida como a capacidade de tomar decisões pensando no que favorece o coletivo e não apenas na dimensão pessoal (CONTRERAS, 2002). Assim, o contrato, além de articular as relações, evidencia a singularidade do grupo, refletindo a unidade do discurso que foi construído pela diversidade de vozes dos integrantes. Essa unidade produz, como principal efeito, a implicação de cada integrante com a tarefa grupal.

O contrato estabiliza a tensão entre elementos negociáveis e inegociáveis próprios do processo formativo. Assim, por exemplo, é possível negociar sobre as estratégias de avaliação; no entanto não é possível flexibilizar sua obrigatoriedade. Logo, o contrato se configura como

52

a síntese da relação dialética entre as diretrizes institucionais e as necessidades que os atores do processo de ensino-aprendizagem aportam no “aqui e agora” do grupo. A construção coletiva dos instrumentos de gestão do componente acima citados – plano de ensino e contrato didático – estruturam o enquadre que emoldura o funcionamento grupal, entendido como um conjunto metodológico constituído de fatores constantes que permitem parametrizar a dinâmica do processo grupal (BRICCHETTO, 1999). O ensino universitário, nos cursos de graduação, apresenta um enquadre definido também pela presença de um docente e um conjunto de estudantes reunidos no espaço físico da sala de aula, durante um tempo demarcado pela hora-aula, com um objetivo comum a cumprir. Como foi anteriormente anunciado, tal objetivo não necessariamente é compartilhado e negociado em um momento inicial por todos os integrantes (SOUTO, 2007).

A experiência de construção coletiva do projeto político-pedagógico do componente, via de regra, gera estranhamento por parte dos estudantes, posto que estão condicionados a receber, no primeiro dia de aula, o plano e as cláusulas do contrato elaborados pelo docente, detentor do conhecimento e do poder. Essa experiência pedagógica, caracterizada pelo

encontro, pela possibilidade de repactuação com o outro, com a própria história de aprendizagem e com a realidade em que vive, produz desequilíbrios sociocognitivos, derrubando certezas e desafiando os estudantes a assumirem protagonismo na cena pedagógica.

Importante é salientar que a tarefa do grupo da sala de aula universitária, que envolve os elementos apresentados, embora seja amplamente discutida e construída coletivamente, é apropriada com diferentes níveis de compreensão, concordância e implicação pelos integrantes do grupo. No entanto, quando o grupo se lança na execução da tarefa que delineou, inicia-se o manejo, com maior apropriação dos elementos que foram idealmente elaborados nos acordos, do processo de retificação ou ratificação das cláusulas inicialmente contratadas. Assim, a partir da vivência, a tarefa processualmente ganha densidade, ampliando seu sentido para todos os integrantes. Por isso, é fundamental que o docente provoque a avaliação processual acerca da pertinência dos acordos iniciais em relação à tarefa do grupo e à definição de atualizações que se fizerem necessárias.

2.3.2 Desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com base na leitura dos emergentes da dinâmica grupal

O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com base na leitura dos emergentes da dinâmica grupal é um aspecto central para a concretização do projeto construído coletivamente. Isso porque aprender conteúdos de naturezas diversas (conceituais, procedimentais e atitudinais) – mediante a relação dialética entre teoria e prática profissional e por meio da integração das dimensões pensar, sentir e agir – se configura como um desafio inevitável frente à necessidade de formação de profissionais competentes, éticos e comprometidos socialmente. Dada a feição inovadora desse processo de aprendizagem, comportamentos e sentimentos ambíguos são produzidos pelos integrantes do grupo e emergem sob a forma de mensagens explícitas e implícitas. Esses aspectos, na teoria de grupos operativos, são denominados de emergentes. Nas palavras de Quiroga (2014a, p. 156)

decodificar el sentido de un hecho observable, explícito, al que denominamos emergente. Este hecho nos remite, como significante, a significados implícitos, al acontecer subyacente de ese proceso interaccional.

A leitura, pelo docente, dos emergentes sinaliza a existência de uma tarefa implícita a ser tornada objeto de reflexão grupal, alargando, assim, as chances de compreensão daqueles aspectos geradores de resistência ou dificuldade de aprendizagem e mudança e, conseqüentemente, ampliando a possibilidade de aperfeiçoamento e êxito do projeto do grupo.

A mediação docente, a partir da leitura dos emergentes, se referencia nos elementos sistematizados nos instrumentos de gestão do componente curricular: plano de ensino e contrato didático, que englobam aspectos objetivos e subjetivos. Como exemplo dos aspectos objetivos podem ser citados os conteúdos teóricos e metodológicos a serem estudados, as formas de avaliação e os prazos de entrega de trabalhos. Os aspectos subjetivos são aqueles relacionados à dinâmica intra e interpessoal, voltados para a construção de uma ambiência potencializadora do crescimento pessoal e da produtividade grupal, que pressupõe: a manutenção do respeito e do acolhimento entre estudantes e docente; a solidariedade expressa na disponibilidade para troca de materiais ou ideias; a coragem para expressar dúvidas, interpretações e discordâncias; a auto e a heterorregulação do tempo de fala, de forma a oportunizar a todos participarem da aula; a escuta empática, com abertura para receber *feedback* e rever seus pontos de vista; o empenho no sentido de evitar conversas paralelas; o compromisso com a leitura prévia dos textos e com a realização das atividades combinadas.

54

Assim, o projeto possibilita ao docente a identificação e a leitura dos emergentes expressos através de comportamentos por parte dos integrantes do grupo de adesão: evitação ou negação de aspectos do projeto do grupo. Dessa forma, quanto mais manifestos e plenamente acordados pelo grupo estiverem os elementos constitutivos do projeto político-pedagógico, mais facilmente os emergentes poderão ser percebidos, especialmente pelo docente. Isso pressupõe uma postura investigativa durante o processo de ensino-aprendizagem, que envolve densa carga intelectual e afetiva, daquilo que transborda, ganha relevo e denuncia um desconforto, uma inadequação ou uma inconformidade com elementos do projeto previamente definidos pelo grupo.

Essa postura dialética e dialógica do docente, de zelar pelo projeto e de perscrutar o que emerge como dissonância consciente ou inconsciente, se configura como imprescindível ao longo de toda a trajetória do grupo no componente curricular. Isso porque a construção do projeto se processa no início da formação grupal, quando os integrantes do grupo ainda têm

pouca articulação entre si, pouca vivência com os limites e a viabilidade de um processo de ensino-aprendizagem baseado na grupalidade. É ao longo do tempo de desenvolvimento do projeto que ele vai ganhando concretude e possibilitando a cada integrante o reconhecimento dos desafios e de sua disposição interna para implementá-lo.

Isso significa que, ao mediar a experiência da aprendizagem baseada na grupalidade, o docente lida com a temporalidade em diferentes dimensões: o tempo cronológico, expresso pela duração da hora-aula, a carga horária da disciplina, o fechamento de caderneta, prazos das agências de fomento à pesquisa, dentre outros; e a dimensão psicológica, que se refere a uma cronologia da subjetividade, ou ao tempo necessário para criar condições de alojamento subjetivo da relação de transferência com o docente, com os outros estudantes e com a tarefa.

Esse alojamento é fundamental para a efetivação da didática grupal, que inclui no processo de intercâmbio de informações as experiências de vida e os estilos de aprendizagem de cada integrante do grupo. A articulação desses três elementos complexifica o processo de aprender, produzindo uma transformação no pensamento, que passa a perscrutar as contradições presentes nos processos sociais e humanos. Essa conjunção de fatores possui o potencial de provocar a passagem da dependência para a emancipação. Entretanto, a didática grupal não se produz “[...] *sin un costo emocional para el que el encuadre de grupo operativo ofrece un ámbito de continencia y elaboración.*” (QUIROGA, 2014a, p. 162).

Desse modo, a leitura do emergente não pode ser julgadora e desqualificadora dos elementos desviantes, na medida em que ela possibilita ao docente compreender o processo do

55
grupo e investir na validação ou reconfiguração de algum elemento acordado anteriormente, a partir das necessidades e possibilidades dos seus integrantes. Isso contribui para a adesão a um projeto formativo vivo, integrador, com sentido, posto que reflete uma demanda real e não abstrata, conduzindo o processo na direção daquilo que seja representativo para aquele grupo de aprendizagem. Tal leitura possibilita a formulação de hipóteses que, sob a forma de perguntas, devem ser checadas com o grupo no curso da intervenção e a elaboração das ansiedades que deram origem às estratégias defensivas.

A leitura dos emergentes, característica da mediação baseada na grupalidade, contempla a identificação, por parte do docente, dos possíveis obstáculos epistemológicos e epistemofílicos vivenciados pelo grupo durante o processo de ensino-aprendizagem. Os obstáculos epistemológicos se expressam na dificuldade de compreensão e apreensão do conhecimento em estudo por causas diversas, como a ausência de informações prévias, ou a

contradição desse conhecimento com crenças pessoais. Os obstáculos epistemofílicos acompanham o processo de conhecer, mas são de natureza inconsciente, emergindo dos conteúdos afetivos sob a forma de medos e ansiedades básicas, visto que a assimilação do novo conteúdo ocorre por meio da desestruturação do arranjo psíquico que sustentava os conhecimentos pregressos. Assim, o sujeito do conhecimento sente-se ameaçado pela perspectiva da perda do repertório que estava habituado a utilizar para enfrentar as diversas situações vivenciadas, sentindo-se, portanto, em risco de ser atacado e sem possibilidade de se defender do novo.

A superação dos obstáculos epistemológicos e epistemofílicos é facilitada por uma relação vincular que acolhe e sustenta o sujeito nos diversos ciclos de desorganização e reacomodação de objetos do conhecimento que caracterizam o aprendizado. Nas palavras de Quiroga (2014b, p.12) “[...] *cuando se articula lo previo y lo nuevo, hay alivio, reencuentro con la propia historia, rescate de la identidad, de la experiencia previa.*”

Compreende-se, então, que a intervenção no processo grupal a partir da leitura dos emergentes é uma aposta no potencial do vínculo como elemento capaz de produzir uma experiência pedagógica que leva em consideração a dimensão subjetiva, presente durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Tal intervenção aprofunda o sentido de pertencimento de cada integrante ao grupo, além de ampliar a disposição para aprender de forma colaborativa. Essa leitura dos emergentes, ao tempo em que demanda o conhecimento para a realização da leitura do processo de grupo, exige também a disponibilidade do docente para a construção do vínculo entre e com os estudantes.

56

2.3.3 A construção processual do vínculo

A construção processual do vínculo entre docente e estudantes e entre os estudantes se configura como uma condição essencial para a mediação baseada na grupalidade. Isso significa que a relação pedagógica não pode prescindir do vínculo, uma vez que ele se refere a uma estrutura dinâmica responsável, inclusive, pela sobrevivência humana, pelo desenvolvimento biológico, social e cultural.

O vínculo se configura como a “[...] maneira particular pela qual cada indivíduo se relaciona com o outro ou outros, criando uma estrutura particular a cada caso e a cada momento.” (PICHON-RIVIÈRE, 2007, p. 3). A construção do vínculo, em geral, não se processa de forma espontânea, posto que requer do docente uma intencionalidade que se efetiva no investimento em dois processos: o de oportunizar o reconhecimento das

semelhanças e diferenças que compõem o grupo, a partir de compartilhamento de aspectos de histórias de vida dos integrantes; e o de assegurar espaço e condições para a explicitação e problematização das contradições.

A construção processual do vínculo demanda atenção especial à dinâmica e aos fluxos da comunicação como elementos essenciais que colaboram com o projeto grupal. Tal forma de interação social não se restringe à dimensão da fala e escuta, envolvendo também a dimensão corporal. A teoria de grupo, apoiando-se em elementos teóricos da comunicação, considera que, na relação entre os sujeitos comunicantes, emergem personagens das histórias de vida de cada um, bem como das marcas de suas experiências que compõem a dimensão subjetiva própria da comunicação humana. Ao tempo em que ocorre o intercâmbio das ideias, circulam também afetos, a exemplo dos sentimentos de gratificação, reconhecimento, tristeza, rejeição, aceitação, dentre outros, ressaltando-se que tais sentimentos são responsáveis por produzir distorções no processo de comunicação, também conhecidas como ruídos.

Na teoria de grupo operativo os ruídos são caracterizados pela presença do terceiro elemento da comunicação, ou seja aquele conteúdo que não foi emitido intencionalmente pelo emissor, mas que foi apreendido e que contribuiu para dar forma à compreensão e à consequente resposta do receptor. Apesar do uso de um código comum por duas pessoas para pôr em comunhão as ideias, o que se comunica é também preenchido pelos interlocutores com fantasias, expectativas não explicitamente comunicadas, preconceitos, ressentimentos ou conteúdos inconscientes, como aqueles que integram as transferências, que, por sua vez, afetam, modulam e preenchem de sentidos, não necessariamente intencionais, a mensagem transmitida,

57
produzindo os ruídos, as falhas da comunicação (ECHEVERRÍA, 2005; PICHON-RIVIÈRE, 2005).

Levando isso em consideração, o papel de facilitador do docente que, dentre outras atribuições, deve fomentar a rede de vínculos, pressupõe a condução da comunicação no sentido de fazer fluir o diálogo entre os estudantes, promovendo reflexão sobre os fatores pessoais e relacionais que interferem na qualidade dessa comunicação e do vínculo. Dessa forma, o docente cria, fomenta e mantém a comunicação num fluxo horizontal entre os estudantes para que a aprendizagem se realize (GAYOTTO, 2003).

Assim, torna-se fundamental que a mediação docente invista no fomento de uma matriz de comunicação, estruturada por um circuito múltiplo de interação dos estudantes como

sujeitos do conhecimento, que também contribuem aportando suas referências individuais ao projeto do grupo. Nesse sentido, “[...] *se organiza una matriz de interacción con intercambios entre distintos participantes que podría hacer pensar en una modalidad más cooperativa que competitiva o individualista.*” (SOUTO, 2007, p. 167).

Instituir um fluxo horizontal de comunicação demanda, além do esclarecimento de ruídos, o rompimento de eventuais monopólios do discurso exercidos por determinados integrantes ou subgrupos, a produção de uma cultura de valorização da escuta, a legitimação das opiniões e percepções, o rompimento dos critérios de verdade, permitindo que o grupo aprenda a identificar seus modelos de comunicação e possa modificá-los para produzir uma comunicação inclusiva, ou seja, que flua em todas as direções. Ao internalizar um modelo de comunicação mais participativo e horizontal, o estudante pode adotá-lo também como seu modelo de atuação em intercâmbios futuros, na vida profissional.

Uma das funções do vínculo, no processo de ensino-aprendizagem, é possibilitar a fluidez da tarefa e o exercício dos papéis de forma criativa e saudável. Para que isso ocorra, os integrantes devem se sentir pertencentes ao grupo da sala de aula. Na medida em que se desenvolvem as relações, acontecem os encontros intersubjetivos, nos quais cada integrante disponibiliza um lugar no mundo interno (intrasubjetivo) para o outro, promovendo a interdependência e um descentramento. A internalização do outro é a condição que permite a transição da experiência de contato inicial – que parte de uma percepção utilitária – para a experiência de reciprocidade. Pelo vínculo, o outro deixa de ser mero suporte para a realização da necessidade individual e passa a ser significativo em sua alteridade (QUIROGA, 2014a).

Essa situação de interação configura um sistema no qual as condutas se articulam mutuamente. Como a relação vincular não é estática, o processo de adaptação ativa à realidade

58
ocorre em função do contexto social onde esse vínculo acontece. A adaptação ativa corresponde à abertura permanente a essa dialética entre as relações intrasubjetiva e intersubjetiva, que permite a superação das condutas estereotipadas, ou seja aquelas condutas cristalizadas e que tendem a se repetir de forma acrítica e inconsciente. Tal estereotipia normalmente decorre da acomodação, da paralisação, da resistência à mudança, em decorrência das marcas que a história de aprendizagem imprimiu em cada sujeito, definindo a forma como cada um aprendeu a aprender. A construção do vínculo permite que os protagonistas da relação pedagógica ampliem o espaço para questionamentos sobre suas matrizes de aprendizagem, abrindo possibilidades de reconfiguração.

A construção processual de vínculos, em outros termos da mútua representação interna por parte dos integrantes, pressupõe, ainda, a contenção das ansiedades grupais. Conforme foi anteriormente mencionado, atuam, no campo grupal, diversas expressões das ansiedades básicas que atentam contra os vínculos, sendo desafio à função docente o desenvolvimento da capacidade de identificá-las contê-las. Neste sentido, Cambursano (2011, p. 66) destaca que, na sala de aula,

[...] no podemos abstraernos de la subjetividad y resulta imperativo atender a ese conjunto de fenómenos afectivos de transferencias y de contratransferencias, de identificaciones y de proyecciones que siempre van a estar presentes en el espacio de la clase, tanto de parte del alumno como del docente y que aun cuando son motivo de conmoción y suspicacia, deben ser incorporados a la lectura y comprensión de lo vincular.

Segundo Pichon-Rivière (2005), cada integrante aporta formas de interpretar, compreender e significar as relações em decorrência de sua história de vida. Essa definição foi apresentada na teoria pichoniana como matriz de aprendizagem. Conforme Quiroga (2014b, p. 35), matriz ou modelo interno de aprendizagem consiste na forma

[...] con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz o modelo es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales, y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos.

O referencial de grupo operativo concebe que tais matrizes podem ser atualizadas a partir da vivência crítica, assumindo, portanto, uma estrutura em movimento, com um caráter multideterminado, aberto a novas aprendizagens. A aprendizagem, então, é definida como processo de mudança, significando o rompimento com o modelo internalizado a partir das experiências em grupo primário, a exemplo do núcleo familiar ou grupos de escolarização.

59

Nesse sentido, a horizontalidade do grupo é o cenário apropriado para engendrar novas configurações vinculares, produzindo desestruturação dos valores e experiências internalizados anteriormente, promovendo sua substituição por novos conhecimentos atitudinais, ou seja, novos modos de se relacionar e aprender. Assim, entende-se que o estímulo à articulação entre o pensar e o agir, superando os efeitos da serialidade, é concretizada por meio da experiência grupal, levando-se em conta os sentimentos dos integrantes.

Desse modo, o êxito do processo formativo depende da implicação e da sensibilidade do docente diante do que acontece com os sujeitos em seu contexto de formação, que deve ser

compreendido como um

[...] espaço de confronto de pontos de vistas, de promoção de desequilíbrios cognitivos entendidos como reconhecimento do vazio, da incompletude, da insuficiência dos saberes já conquistados para lidar adequadamente com o problema novo, o que pode estimular o desejo de aprender. (SOARES; MARTINS, 2014, p. 24).

Esse processo é favorecido por relações de acolhimento, identificação e reciprocidade, já que o conteúdo da matriz que precisa ser atualizado possui forte carga afetiva. Quando um sujeito visita suas matrizes reencontra com um sistema de representações que estruturam uma identidade pessoal anteriormente construída, que, para ser transformada, ativa altos níveis de resistência e ansiedade. Assim,

[...] el método grupal [...] apunta a ofrecer una posibilidad de confrontación de los modelos internos del aprender y una posibilidad de continencia y elaboración de la movilización profunda que implica cuestionar nuestra identidad como sujetos cognoscentes. (QUIROGA, 2009, p. 61).

Diante de tais ansiedades, observa-se o surgimento dos obstáculos epistemológicos e epistemofílicos anteriormente citados, fato que denuncia uma atitude de resistência à mudança, ou seja, uma dificuldade de acomodar o aprendizado de um novo conteúdo cognitivo, afetivo e atitudinal. Tal resistência é previsível, posto que a mudança gera sentimento de perda da identidade e de insegurança diante do que não é familiar. Esse é um aspecto que precisa ser compreendido pelos docentes, sem o que é difícil o acolhimento, a empatia diante desses sentimentos dos discentes e, conseqüentemente, a conquista do equilíbrio emocional e da confiança na possibilidade de se abrir para o novo. Para Gayotto (2003), faz parte da atribuição do papel de docente a gestão dos conteúdos psíquicos relativos ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, o docente

[...] precisa compreender que o contato com o novo conhecimento demanda mudanças internas, e que, nesse processo, podem surgir crises. Essas oscilações, diante da apropriação do conhecimento, irão exigir novas atitudes do aluno e dependerão de sua
60
capacidade de negociação egóica entre as demandas do ambiente e as internas.
(GAYOTTO, 2003, p. 66).

Esses sentimentos que povoam a cena pedagógica precisam ser compreendidos pelo docente, para que seja possível produzir uma gestão capaz de reduzir a tensão e a ansiedade que circula entre os estudantes na sala de aula. A superação desses obstáculos passa por tornar consciente o conteúdo inconsciente, processo que deve ser conduzido por meio de devoluções elaboradas pelo docente, que são realizadas em formato de perguntas, com o intuito de evidenciar os aspectos implícitos, ocultos, para que se tornem explícitos, conscientes e

passíveis de serem compreendidos tanto no que concerne à sua origem quanto às suas consequências

Sendo assim, a condução desse processo passa pela sustentação, pelo docente, de uma postura cuidadora – no sentido de tratar o outro como sujeito possuidor de história, representações, saberes, desejos, crenças e temores – e uma atitude que desafie a atualização da forma como as situações de aprendizagem foram vivenciadas. O manejo desse campo relacional para produzir vínculos, aprendizagem e autonomia requer a construção, no contexto do grupo da sala de aula, de relações suficientemente preenchidas de confiança, o que, no contexto psicoterapêutico, é compreendido como relação de transferência. Segundo Laplanche e Pontalis (2012, p. 668), o termo transferência designa

O processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica. Trata-se aqui de uma repetição de protótipos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada [...], terreno em que se dá a problemática de um tratamento psicanalítico, pois são a sua instalação, as suas modalidades, a sua interpretação e a sua resolução que caracterizam este.

Apesar de o conceito de transferência ter sido desenvolvido no âmbito da psicanálise, ele se aplica, de forma operativa, no contexto da sala de aula. Em outras palavras, trata-se do mecanismo psíquico recorrente em toda relação vincular, incluindo aquela entre estudantes e destes com o docente, que, de forma inconsciente, desloca um afeto proveniente de situações pregressas vividas pelo sujeito, revestidas da ambiência característica do contexto onde se atualiza. A situação aparenta ineditismo, mas carrega a densidade afetiva do conteúdo decorrente das relações anteriores, sobretudo aquelas estabelecidas com os atores do chamado grupo primário, a saber, a família proximal. O conteúdo reeditado reflete a configuração em curso da matriz de aprendizagem do sujeito que transfere, ou seja, a forma como ele fixou seu modelo de resposta àquela vivência psíquica atualizada na nova relação transferencial.

Cabe destacar que, apesar de constituir significativo desafio ao docente, a capacidade de reconhecimento da transferência permite o distanciamento, ou a não identificação massiva

61
dos docentes com os sentidos que foram deslocados pelos estudantes, bem como uma atuação consciente daqueles no sentido de apoiar os estudantes na reconfiguração de suas matrizes para que possam, quando necessário, dar novas respostas contextualizadas aos desafios da realidade. Por outro lado, há também afetos positivos que são objeto de transferência e que podem ser manuseados para potencializar o processo de aprendizagem. De toda sorte, além da identificação do conteúdo transferido, faz-se necessário o desenvolvimento pelo docente de

uma disposição para alojar os conteúdos subjetivos do estudante, de modo a produzir aprendizagem.

En un primer tiempo, las intervenciones se orientarán a producir alojamiento subjetivo, tiempo en el que se produce trama que constituirá al grupo, lo cual produce un efecto subjetivo de amarre. Producir alojamiento subjetivo articula una morada, posibilita introducir demora y propicia el advenimiento de alguna pregunta. Un coordinador advertido subrayará las intervenciones de los integrantes allí donde se esboce una pregunta. (JASINER, 2016, p. 175).

A construção dessa disposição depende do desenvolvimento, por parte do docente, de uma atitude psicológica, que é “[...] a construção de um tipo de vínculo com uma qualidade de sustentação e apoio que esteja a serviço de um processo de transformação.” (QUIROGA *apud* GAYOTTO, 2003, p. 44). Tal atitude se opera através da capacidade de acessar recursos próprios a serem disponibilizados na relação com o outro, com o grupo. Isso se expressa através do manejo da transferência e contenção das ansiedades que emergem das relações intragrupo e da relação com o objeto de conhecimento. Entretanto, é necessário buscar situar-se a uma distância ótima, o que significa estar suficientemente distante afetivamente para conseguir fazer uma leitura adequada do processo, bem como suficientemente perto para se manter presente e conectado ao grupo. Tal identificação, nesse campo, significa trazer subjetivamente para si aspectos observados em terceiros (STENNER, 2004) e que distorcem o entendimento do acontecer grupal, ao tempo em que, reflexivamente, incide na trama relacional e no fluxo comunicacional, podendo cooperar para mitigar ou mesmo estancar a aprendizagem.

A mediação da aprendizagem no processo de formação pessoal e profissional, pensada na perspectiva da grupalidade, se configura como um espaço de mudança de postura em relação à cultura universitária hegemônica. Investe na legitimação, por parte dos estudantes, do conhecimento dos pares através do exercício da escuta compreensiva e empática, do respeito pela opinião do outro e da aceitação das diferenças, dos contrastes, das divergências, além da disposição para a ampliação dos laços afetivos.

Para que isso aconteça, é fundamental que os atores envolvidos (docentes e discentes) tenham uma disponibilidade interna para participar desse processo. Essa ambiência, favorável

62
ao desenvolvimento da confiança interpessoal e respeito mútuo, é facilitadora da exposição das fragilidades, dificuldades e dúvidas, tanto para docentes como para discentes, potencializando, de forma complementar à cognitiva, as dimensões relacional, afetiva e atitudinal do saber. Segundo Tardif (2014, p. 118),

[...] as interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia.

A mediação docente possibilita, de acordo com esse referencial, instituir e fomentar o processo do grupo, operando sobre a tarefa informativa e formativa como um objeto de trabalho inerente à docência. Nesse sentido, o exercício da docência atribui ao domínio do conteúdo a ser transmitido a mesma importância que a atitude de acolhimento, aqui tratada como a noção de hospitalidade, presente no pensamento de Derrida em termos do “[...] acolhimento, como uma tensão em direção ao Outro, intenção atenta, atenção intencional, a adesão ao Outro.” (MENESES, 2012, p. 45).

Ainda nessa abordagem, Meneses (2012, p. 43) define acolher como uma “[...] prática ética, que requer, antes de mais, o reconhecimento do Outro pela sua existência, pela sua dignidade e pelas suas necessidades, sendo marcado pela diferença.” Trata-se de uma responsabilidade assumida pelo docente de integrar-se ao grupo através de uma disposição para construir alianças, sendo, então, aceito e reconhecido. Apesar de o exercício da docência contar com uma chancela institucional e social, é importante reafirmar que o desafio da formação de cidadãos e profissionais críticos, competentes e éticos implica disposição e habilidade do docente quanto a manejar o poder que lhe foi socialmente atribuído, de modo ampliar a qualidade da interação entre os integrantes do grupo e deles com o objeto de conhecimento, sendo que tais elementos não se conquistam necessariamente pela acumulação de titulação acadêmica.

Desse modo, para que esse sujeitos se sintam incluídos e pertencentes ao grupo, que tem o docente como mediador do conhecimento e das relações, é desejável que as condições que propiciam o processo de aprendizagem sejam planejadas desde o início, a partir da definição de estratégias que tenham como objetivo organizar os elementos do campo grupal, facilitando a integração dos indivíduos entre si e com a tarefa que os une. Nessa perspectiva, o docente investe na criação de um clima grupal de confiança e respeito propiciador da efetiva participação de todos os integrantes. Ao mediar a dinâmica do grupo, o docente atua no sentido de dispensar igual tratamento aos integrantes, encorajando as manifestações de opiniões e

dúvidas. Por fim, fazendo uso da escuta ativa integra as distintas contribuições dos integrantes ao projeto comum, contribuindo para a construção da discursividade elaborada pelo grupo.

Essa discursividade cria as bases do argumento para história com a qual o grupo se identifica (FREIRE, 2017; PICHON-RIVIÈRE 2005).

O investimento na construção de relações vinculares significativas entre os integrantes do grupo da sala de aula parte da compreensão de que é de suma importância construir bases que sustentem a integração das contradições e das diferenças, de forma que a heterogeneidade possa ser percebida como um elemento potencializador do projeto, favorável ao crescimento pessoal e profissional e para o desenvolvimento da tarefa grupal. No entanto, é preciso que os estudantes compreendam que essa experiência oportunizada em sala de aula vai de encontro à premissa ideológica da sociedade capitalista, que se pauta na negação da diferença e da contradição.

2.3.4 Reflexão sistemática sobre os papéis inerentes ao processo de ensino-aprendizagem

A reflexão sistemática sobre papéis no grupo da sala de aula é uma ação da qual a mediação docente baseada na grupalidade não pode prescindir, pois, uma vez que o grupo estabelece o objetivo comum e inicia o processo de desenvolvimento da tarefa, é acionado um complexo mecanismo de assunção e atribuição de papéis.

Na teoria de grupo operativo, o papel é definido como um modelo organizado de conduta, relativo a uma certa posição do indivíduo na rede de interações, ligado a expectativas próprias e dos outros (PICHON-RIVIÈRE, 2005). Esse modelo, cujas pautas de conduta articulam o indivíduo à sociedade, refere-se às expectativas sociais que são somadas ao repertório de atuação construído na trajetória de vida do integrante.

Como instrumento de interação, o papel é extremamente eficiente por conta da regulação promovida pela interdependência, já que todo papel é desempenhado de forma recíproca, a partir da atuação socialmente consensuada para os pares, de papéis que se complementam. Assim, as pautas socialmente estabelecidas delineiam, para cada papel, um lugar que é legitimado, com maior ou menor valor social.

O conjunto de condutas socialmente partilhado manifesta os aspectos de natureza estática dos papéis, que definem sua essência e são internalizados e aceitos pelos sujeitos envolvidos na interação. Todavia, além dos aspectos estáticos, todo papel comporta aspectos de natureza variável e dinâmica, pois, no seu exercício, os atores imprimem suas marcas em função das suas histórias de vida. Assim, esse aspecto de natureza dinâmica do papel articula

64

as demandas sociais e individuais, criando, a partir dos aspectos subjetivos, um desempenho

particular que pode, ou não, ser legitimado como uma atualização bem sucedida do modelo. Desse modo é possível compreender que, no papel, “[...] *hay una unidad entre la persona, el ejercicio de rol y el campo de trabajo* [...]” (BRICCHETTO, 1999, p. 23).

Trazendo essa reflexão para o contexto da sala de aula na universidade, no que concerne ao docente, há uma expectativa socialmente construída, que prevalece no espaço acadêmico, de um modelo de conduta caracterizado pela responsabilidade exclusiva da transmissão do conhecimento historicamente construído. Essa condição (ou esse entendimento) o coloca em um lugar hierarquizado e preenchido de poder autoritário. Em relação ao discente, a expectativa socialmente construída, que ainda prevalece na universidade, é de um modelo de conduta marcado pela recepção passiva e sem questionamento do conhecimento transmitido, o que permite o desempenho “eficaz” do papel do docente.

O docente é submetido permanentemente a um processo de validação de seu capital simbólico, portanto de seu saber e de sua metodologia, pelos estudantes, pois, como foi anteriormente anunciado, eles são elementos inerentes à representação socialmente construída desse papel. A depender de como seja avaliado pelos estudantes, ele poderá ser acolhido e reconhecido ou ignorado e deslegitimado. Quando o docente se encontra na condição de reconhecimento, os estudantes, majoritariamente, tendem a contracenar de forma submissa, dependente, seguidista, negando seu próprio saber, sua capacidade autoral de formular pontos de vista diferentes, de construir conhecimento a partir das trocas. Essa dinâmica de servidão voluntária (LA BOÉTIE, 2017; PATTO, 1997) se estabelece pela via da complementaridade entre os papéis de dominador e dominado.

Na condição de deslegitimado, o docente, via de regra, é confrontado por grupos de estudantes que podem atuar por meio de uma dinâmica silenciosa e camuflada de desqualificação (PATTO, 1997; TRILLO, 2000), ou mediante reações abertas de competição e ataque. Em decorrência desse contexto, o docente vivencia a solidão, que, muitas vezes, se configura como uma cena temida pois, em função de sua experiência prévia como estudante, conhece bem os mecanismos de punição engendrados pela força do contra-poder (FOUCAULT, 2013) presente na articulação dos estudantes para fazer oposição a um suposto oponente.

No desenrolar dessa dinâmica de papéis, o professor também promove um processo de validação dos estudantes. O “bom estudante”, o estudante ideal, é compreendido tradicionalmente como aquele que assimila as teorias ensinadas e as reproduz na prova e, em consequência, recebe boas notas, assumindo melhores posições no *ranking* entre os

colegas. Nessa lógica, boas notas conduzirão a uma atuação profissional de excelência. Todavia, a memorização dos conhecimentos ensinados, requerida nas “avaliações da aprendizagem”, não capacita o estudante a, futuramente, no exercício da profissão, lidar com os desafios complexos da prática profissional (ZABALA; ARNAU, 2010).

O estudante que não corresponde ao modelo de conduta ideal, na concepção do docente, é considerado desviante por não apresentar o repertório esperado para esse papel e, dessa forma, é facilmente estigmatizado como “mau estudante”. Esse estereótipo autoriza a deslegitimação desse estudante, inclusive sinalizando, para o conjunto da turma, os riscos de incorrer no erro de atuar fora do *script* esperado para o esse papel. A deslegitimação pode ocorrer de forma explícita, através de uma dinâmica de desqualificação direta de suas proposições (pensamentos, convicções), muitas vezes de forma assediada, com julgamentos públicos que descredibilizam tal estudante. Ou de forma mais sutil, camuflada, para silenciar a voz desse desviante através de reiteradas desconsiderações de suas colocações e, por meio desse desinvestimento sistemático, o invisibiliza. Ambas as formas cooperam para a fragilização da autoestima do estudante e para cristalizar uma autoimagem subestimada, além de dificultar que ele encontre sentido no componente curricular.

Essas perspectivas de desempenho dos papéis docentes e discentes, prevalentes no ensino superior transmissivo, reprodutivista e baseado na serialidade, precisam ser desnudadas, problematizadas e ressignificadas por docentes e discentes interessados em implementar a mediação baseada na grupalidade.

A ressignificação do papel docente provoca um deslocamento do papel de estudante, na medida em que a complementaridade é uma condição própria da dinâmica de papéis. Assim, esse investimento na mudança do desempenho do papel do estudante passa por estimular o potencial subjetivo, criativo e autoral de cada integrante, apostando na ampliação da expressão dos aspectos de natureza dinâmica do papel.

A transformação dessas pautas de conduta pressupõe, portanto, o compartilhamento do poder, do saber e, especialmente, do não saber. Quando o docente se desloca da condição de responsável por dar respostas para questões que nunca são formuladas pelos estudantes, para a condição de potencializador de dúvidas e questões, criando um ambiente facilitador de desequilíbrios sociocognitivos, indispensável à construção e acomodação de novos conhecimentos, ele potencializa a aprendizagem do estudante.

Assim, a assunção por parte do docente do não saber, de sua incompletude e

[...] constitui a grande possibilidade para o 'pedagógico' acontecer numa relação interpessoal entre professores e alunos. A relação de uma ética e desse modo, de um compromisso vulnerável abre a possibilidade de a educação (literalmente) 'ter lugar'. (KELCHTERMANS, 2009, p. 84).

Isso ocorre porque, ao naturalizar a dúvida e a incompletude, o docente contribui para a ressignificação, por parte do discente, da noção de erro como incapacidade e reafirma a perspectiva epistemológica de que a falta é uma força de movimento na direção da mudança e, portanto, de aprendizagem. O mesmo se dá quando se trata de descobertas científicas, as quais se apoiam no problema, o que, em outras palavras, são indícios da existência da incompletude, da falta de conhecimento de algo, para construir respostas.

Assim fazendo, o docente ainda fornece um importante exemplo de humildade, de abertura para fazer a metacognição sem medo de julgamento negativo, estimulando que o estudante se coloque nessa mesma condição. Nesse sentido, a condição de vulnerabilidade valoriza os cenários relacionais que decorrem da horizontalidade, na qual todos são concebidos como portadores de saberes e da falta de saberes, frente à qual se colocam de forma colaborativa, na condição de investigadores, construindo assim, uma ambiência preenchida por um clima de confiança, respeito à dignidade do outro, em toda a sua inteireza. O que denota uma postura ética do docente e suscita, por correspondência, uma postura ética do estudante.

Vale ressaltar que a condição de incompletude, que gera o desequilíbrio sociocognitivo, também provoca ansiedade, o que pode se expressar na forma de resistência a assumir a falta e buscar sua superação. Portanto, revela uma dificuldade momentânea de investir na aprendizagem expressa, por exemplo, na forma de lentidão e regressão. O que requer do docente a compreensão da ambiguidade, própria do processo de aprender. O que também demanda um cuidado no sentido de compreender que a falta de investimento não significa uma oposição, mas um movimento que requer sensibilidade e disponibilidade para dar um suporte que permita ao estudante se sentir confiante para arriscar.

A transformação das pautas de conduta docente e discente também passa pela superação dos mecanismos que sustentam a dinâmica de poder e submissão no interior da sala de aula. A avaliação da aprendizagem, voltada para mensuração da quantidade de conteúdos assimilados e reproduzidos na prova, para classificação e divisão dos estudantes, se configura como o mecanismo de controle mais característico desse modelo de ensino tradicional.

Em contrapartida, as novas pautas de conduta dos docentes e discentes pressupõem o

reconhecimento da avaliação como diagnóstico das conquistas e das dificuldades dos estudantes e como oportunidade de engendrar novas aprendizagens. Nesta perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem comprometido com o desenvolvimento pessoal e profissional opta pela

67

avaliação autêntica, que desafia a resolução de problemas no lugar de evidenciar o conteúdo eventualmente memorizado, incorpora a autoavaliação e a avaliação entre pares das aprendizagens mútuas, além da avaliação do ensino.

Assim, docentes e discentes são desafiados a refletir sobre todos os aspectos envolvidos no processo, fazer sugestões de mudança, revelando suas necessidades e prioridades pessoais. Essas novas pautas de conduta demandam investimento, uma vez que se trata de uma experiência nova para os atores envolvidos nesse processo.

O desenrolar dos papéis instituídos de docente e discente provoca a emergência de papéis informais no interior da sala de aula, cujos mais comuns, conforme os estudos de grupo realizados por Pichon-Riviére (ano) são: líder, bode expiatório, porta voz, sabotador e impostor.

Perscrutar a presença, no contexto grupal, desses papéis informais, das articulações que lhes dão sentido no grupo, dos tipos de vínculos que os integrantes espontaneamente estabelecem, permite ao docente planejar estratégias de intervenção que possibilitem que os papéis circulem no grupo, evitando as cristalizações que empobrecem a dinâmica grupal e, conseqüentemente, a operatividade necessária para o grupo atingir seu projeto de aprendizagem pautado pela cooperação, partilha de sentidos e interdependência.

Caberá ao docente fomentar uma reflexão sistemática sobre os papéis instituídos ou emergentes no grupo, tornando os estudantes capazes de compreender seu desempenho no grupo e de superar os obstáculos surgidos durante o desenvolvimento da tarefa grupal. Em síntese, a mediação do docente tem por finalidade auxiliar o grupo a ultrapassar os obstáculos epistemológicos e (ou) epistemofílicos, de modo a que possa seguir avançando na direção do projeto.

A Pichon le importaba principalmente la operatividad, esto es, que más allá de la verdad todas las intervenciones produjeron cambios. En esa línea, profundizar no sería indagar en los fondos sino producir nuevas conexiones, nuevos enlaces en las superficies donde laten las verdades del sujeto. (JASINER, 2016, p. 174).

Em suma, a reflexão sistemática sobre os papéis inerentes ao processo de ensino aprendizagem e sobre a conseqüente mudança, requer um contexto formativo de colaboração entre docente e

discentes, marcado pela coerência entre discurso e prática na sala de aula, pela problematização permanente e por uma dinâmica de relação de poder mais horizontal. Tal modificação reverbera diretamente na produção de uma aprendizagem mais significativa, capaz de formar um profissional reflexivo e protagonista na construção da própria trajetória.

2.4 INDICADORES DA OPERATIVIDADE DO PROCESSO GRUPAL E DA MEDIAÇÃO DOCENTE BASEADA NA GRUPALIDADE

Toda prática educativa que se pretende transformadora do contexto e dos sujeitos nela envolvidos requer ser coletivamente definida e avaliada no seu desenrolar. Isso implica a formulação de indicadores, transparentes e coerentes, da validade da mediação docente na condução do projeto político-pedagógico que se expressa na implicação dos integrantes com a tarefa, no aprimoramento do processo grupal e no crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos. Assim, ao utilizar a teoria de grupos operativos no contexto da sala de aula do ensino superior, o docente verifica, ao longo do processo, a pertinência da mediação realizada, o que possibilita a retificação ou ratificação da sua leitura do processo grupal, realizada com base nesses indicadores previamente definidos.

Na perspectiva do grupo operativo, o desempenho do papel de mediador do processo grupal pressupõe algum grau de conhecimento das estruturas e leis internas próprias da grupalidade, aqui compreendida como a dinâmica produzida pela interação dialética entre os sujeitos no interior de um grupo. Segundo Quiroga (2014a, p. 155)

Sólo un análisis científico de los procesos grupales nos permite el acceso a sus leyes internas, a la comprensión de las múltiples contradicciones que recorren el campo grupal, dándole su forma particular en cada “aquí y ahora” del desarrollo del grupo.

O repertório teórico-metodológico adequado para a análise dessa dinâmica foi sistematizado na teoria dos grupos operativos, sob a forma do *Esquema Conceitual Referencial e Operativo* – ECRO. Esse esquema resulta de uma epistemologia convergente, integrando conceitos que permitem o entendimento do fenômeno do grupo, processo que se estabelece quando pessoas se articulam para realizar uma tarefa de forma compartilhada. Esse esquema possibilita que o mediador possa ler, intervir e avaliar o processo, desocultando o fenômeno implícito a partir da leitura do conteúdo emergente. Esse ECRO contempla um conjunto de indicadores ou critérios de avaliação do processo grupal, a saber: afiliação e pertença, pertinência, comunicação, cooperação e aprendizagem.

O critério **afiliação e pertença** sinaliza o nível do sentimento de identificação de cada um dos integrantes com o grupo e com a tarefa grupal, em função da percepção acerca do potencial do grupo de possibilitar o atendimento das necessidades que os impulsionaram a uma aproximação. É um indicador fundamental na fase inicial do grupo, em geral marcada por um forte investimento emocional por parte dos integrantes, na medida em que faltam dados de realidade para organizar a vivência pela via da cognição, impossibilitando a construção de uma

69

narrativa que dê forma e sentido à nova experiência. Frequentemente, os integrantes se sentem vulneráveis e reeditam sentimentos produzidos por experiências anteriores de desamparo. Quando o processo de interação se intensifica, promovendo a identificação entre os integrantes, reduzem-se os processos projetivos, consolidando-se o sentimento de pertença.

Esse indicador leva em conta aspectos como o grau de identificação com a tarefa, expresso, por exemplo, na pontualidade, na assiduidade, no investimento nas tarefas do início ao fim e na ampliação dos laços afetivos com os demais integrantes. O aumento do grau de confiança entre os membros do grupo e a adesão consciente e significativa à intervenção do mediador no processo grupal sinalizam para o docente a intensificação da pertença.

Nos grupos da sala de aula universitária, o baixo grau de pertença pode ser traduzido pela inquietação dos corpos, incluindo uma intensificação do fluxo de entradas e saídas dos estudantes na sala durante o transcurso de aula, no abandono da sala de aula após a assinatura da lista de presença, no silêncio apático, na ausência de investimento nos chamados trabalhos de equipe ou de grupo. Esses comportamentos evidenciam a fragilidade do vínculo e da identificação com a tarefa coletiva. Nesse caso, o docente pode avaliar se o clima grupal é favorável ao estabelecimento de relações de confiança, além de intensificar oportunidades de identificação e de ampliação do vínculo entre os estudantes. A partir da leitura do clima grupal, algumas estratégias podem ser levadas a cabo pelo docente para fortalecer a pertença, a exemplo da proposição de atividades de compartilhamento de elementos da história de aprendizagem dos estudantes no espaço da universidade, articulação de elementos da história de vida trazidos pelos estudantes com temas que integram os componentes curriculares, entre outras.

O indicador **pertinência** avalia o grau de investimento na tarefa grupal, traduzido por meio dos aportes dos distintos integrantes para contribuir com o desenvolvimento do projeto do grupo, a exemplo da participação em sala de aula, de forma autêntica e implicada com a aprendizagem construtiva, da capacidade de cooperação com vistas a produzir conhecimento, fluidez responsiva e respeitosa dos circuitos de comunicação. Espera-se que essas

contribuições sejam incrementadas em termos de qualidade e frequência, uma vez que o vínculo se encontra minimamente estabelecido, sendo que a fragilidade da pertinência pode ser expressa através de situações como a resistência a trabalhar um determinado conteúdo ou vivenciar determinadas práticas, o descumprimento ou a indisponibilidade para promover ajustes nos acordos pactuados no momento da definição dos instrumentos de gestão do componente, a recusa em trabalhar com algum integrante do grupo, dentre outros. O entendimento do docente acerca da fragilidade desse indicador pode contribuir com o seu fortalecimento, promovendo resgates da

70

compreensão do grupo com relação à tarefa, explicitando a evolução de eventuais situações de desimplicação, desvelando condicionantes promotoras de resistências, desafiando o grupo a adonar-se da tarefa.

A **aprendizagem** como indicador – entendida como modificação, mais ou menos estável, de linhas de conduta que podem envolver concepções, representações, atitudes e valores – se configura como outro importante critério de avaliação da operatividade do processo grupal. Entendida nessa perspectiva mais ampla, posto que não associada apenas a uma operação intelectual de acumular informação, a aprendizagem se configura como conquista essencial a ser processualmente atingida e requer condições especiais a serem construídas a partir da mediação docente. Isso significa dizer que a aprendizagem construtiva apenas é possível mediante a reinserção do sujeito no processo, incluindo suas expressões criativas e sínteses autorais do conhecimento, traduzida na ampliação do protagonismo e da autonomia dos membros do grupo, no equilíbrio entre o crescimento pessoal e o investimento na colaboração grupal e no desenvolvimento de novas atitudes na relação com o contexto da prática profissional, com o conhecimento, com o docente e com os demais estudantes.

A reinserção do sujeito no processo de aprendizagem, ultrapassando a lógica objetivista e alienante típica do ensino tradicional (BLEGER, 1998), pressupõe a existência de um clima de liberdade, a abertura para a indagação e a superação de estereótipos que funcionam com defesas da ansiedade frente à mudança e paralisam o processo dialético de ensino aprendizagem. Nesse sentido, como sustenta o autor,

No ensino operativo, deve-se procurar caminhar para o desconhecido, para a indagação daquilo que ainda não está suficientemente elucidado. Se existe uma ordem geral básica, que deve ser levada em conta, é a de romper estereótipos em todos os níveis e planos em que apareçam. A estereotipia é a traça das cátedras. Em ciência,

não só se avança encontrando soluções, mas também, e fundamentalmente, criando problemas novos, e é necessário educar-se para perder o medo de provocá-los. Nesta ação, o estudante aprende, com sua participação direta, a problematizar tanto como a empregar os instrumentos para encontrar e estabelecer as possíveis vias de solução. (BLEGER, 1998. p. 67-68).

Perscrutar como os integrantes do grupo vivenciam o processo e expressam as aprendizagens, investigando as revelações de mudanças em distintas dimensões do ser, e no investimento no processo grupal, é fundamental para orientar a intervenção docente e para avaliar a operatividade da mediação, em outros termos, sua eficácia na dinâmica grupal.

A **cooperação**, como indicador da operatividade do processo grupal e da mediação docente, refere-se a um esforço consciente de contribuição para com a aprendizagem dos

71

demais integrantes do grupo. Ao reduzir a competição no espaço da sala de aula, o docente e os demais estudantes passam a ser percebidos como companheiros do processo de aprendizagem, denotando um indício de uma comunidade de aprendizagem. Uma avaliação positiva da mediação se dá quando se percebe uma melhora da qualidade dos intercâmbios e das relações interpessoais entre os estudantes e deles com o docente, no desenvolvimento do projeto grupal.

Esses critérios de avaliação do grupo e, conseqüentemente, da mediação permitem que o docente obtenha dados para replanejar sua ação e reavaliar os conteúdos, as estratégias didáticas, assim como as dinâmicas relacionais escolhidas. Em síntese, trata-se de significativo conjunto de indicadores para avaliar e orientar a condução do processo grupal integrando as dimensões cognitivas e subjetivas, individual e grupal, inerentes à dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

2.5 DESAFIOS PARA O DOCENTE MEDIADOR DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM BASEADO NA GRUPALIDADE

Analisar os desafios do docente mediador do processo de ensino-aprendizagem baseado na grupalidade requer situar a origem etimológica da palavra docência, que descende da palavra latina *docere*, referente ao ato de ensinar – do latim *insignio* –, e corresponde a pôr uma marca, distinguir, o que, por sua vez, se complementa com *discere* que, no latim, significa aprender.

A docência universitária – especialmente se assumida no sentido de provocar o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, numa perspectiva ética e

comprometida socialmente – é uma prática bastante complexa. Portanto, implica inúmeros desafios a serem enfrentados pelos docentes. Empreender a mediação docente baseada na grupalidade, considerando a representação historicamente construída do docente como porta-voz do saber mediante aulas magistrais, naturalmente se configura como um desses desafios. Entretanto, essa docência é, também, um dispositivo potente para o enfrentamento de outros tantos desafios, dentre os quais destacamos alguns a seguir. Um desses desafios refere-se à capacidade de o docente lançar mão de um conjunto de competências e atitudes para conquistar a implicação consciente dos estudantes com o processo de aprendizagem, relacionando o conteúdo com o mundo vivido pelo estudante e com o contexto da futura prática profissional, para que a aprendizagem seja preenchida de sentido, ao tempo em que adota uma postura de contenção e acolhimento que facilita a superação das resistências, assegurando que a dinâmica das relações entre os estudantes coopere para o desenvolvimento da tarefa grupal e, em última instância, para o desenvolvimento dos integrantes do grupo como pessoa e profissional.

72

De acordo com Nóvoa (1995, p. 19), “A profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e valores [...]” A adesão a essas normas e regras é um processo que se inicia antes mesmo de ingressar no magistério, durante a trajetória da educação formal, desde a escola até a universidade, ao contracenar, na condição de estudante, com o papel do docente. Essa longa experiência engendra matrizes de aprendizagem que orientarão sua atuação como docente, via de regra espelhando a forma como lhe foi ensinado, na medida em que não existe formação para a docência universitária, a qual poderia provocar o desocultamento e a superação dessas matrizes. Fica, assim, evidente que diversas fragilidades no exercício da docência têm relação com o déficit de repertório de conhecimentos pedagógicos para o ensino universitário. Em suma, enfrentar o desafio de conquistar a implicação consciente dos estudantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional requer empreender processos auto, e heteroformativos, especialmente voltados para a construção de saberes e competências de natureza pedagógica. Exige, ainda, que o docente realize uma reflexão sistemática acerca da própria prática docente, o que pressupõe abertura para a própria aprendizagem sobre docência e sobre processo grupal. Trata-se da adoção de uma nova compreensão do papel docente, abrindo mão do lugar de detentor exclusivo de um conhecimento dogmatizado e inquestionável. Uma postura que problematiza, em primeiro lugar, o próprio ensino e promove a explicitação das dificuldades e conflitos que o distorcem; que reconhece o não saber, sua incompletude sem se sentir em falta,

compreendendo ser uma condição natural do ser humano que privilegia a pedagogia da pergunta, a problematização e a reflexão junto aos discentes; que é capaz de ser continente e depositário das ansiedades do grupo e suportar as dificuldades dos integrantes para aprender a construir e para se manter no grupo.

Outro desafio fundamental para o docente é compartilhar o poder com os estudantes, o que requer abertura para a escuta empática, permitindo a expressão dos pontos de vista de todos os integrantes do grupo, mesmo quando eles assumem, aparentemente ou não, a forma de oposição ao projeto, à consecução da tarefa ou a própria integração do grupo. A expressão desses pontos de vista é fundamental para o aprendizado, individual e grupal, da convivência democrática, da capacidade de lidar com a contradição, e para o processo de construção e reelaboração dos aspectos compreendidos pelo grupo como passíveis de mudança. Renunciar ao lugar de diretividade e de controle heterônomo para assumir a mediação das relações implica uma atitude de atenção e constante evitação da necessidade de coreografar previamente posicionamentos dos integrantes em busca da realização artificial e idealizada da tarefa, atitude que denota a manipulação do processo e não a potencialização de aprendizados que conduzem

73

o grupo para uma produção consistente e emancipada. Tal atitude requer ainda o reconhecimento da dinâmica de papéis, uma vez que a abertura de espaço, no grupo, para a emergência de expressões enunciadas individualmente, na discursividade de algum integrante, mas que são, muitas vezes, sentimentos e percepções compartilhados pelo grupo. Nesse caso, o integrante atua, como um porta-voz, ainda que de forma inconsciente, do grupo.

Uma mediação com essa natureza requer ainda coerência interna do docente entre o que diz, faz e sente, uma vez que os discentes não aprendem apenas pelo conteúdo expresso e falado, mas também pelos sinais e informações presentes em seu corpo e em sua ação. É necessário compreender que essa coerência não é algo dado *a priori*, que alguns docentes possuem e outros não. Trata-se de uma disposição ao encontro que pode ser desenvolvida e aperfeiçoada ao longo da prática e da formação docente apoiada na reflexão sistemática, comentada anteriormente.

Por fim, destacamos o desafio docente de desenvolver, processualmente, a tolerância à frustração, pois, afinal, nem todos aprendem do mesmo jeito, nem no tempo previsto por aquele que se encarrega da mediação do processo de ensino-aprendizagem. O docente precisa lidar com os sentimentos internos de frustração, impotência e incompletude da ação

pedagógica. Cabe a ele compreender e aceitar que o processo de aprendizagem inclui as resistências, os impasses frente à vivência das ansiedades provocados pela apreensão do novo. Resistências que se ampliam se o docente responde do lugar do rejeitado, incapaz, frustrado, vítima, ou assume a posição de ataque e de utilização de seu suposto poder para reprimir as resistências. As duas alternativas o retiram do lugar de educador, de mediador do processo de aprendizagem e mudança, inviabilizando sua condição de acolher e ajudar a entender e a superar os obstáculos e estereotípias.

Desenvolver a tolerância à frustração, sentimento com forte base narcisista, tão frequente no cotidiano docente, do qual se espera ter o controle exclusivo dos processos do outro, à sua revelia e à do grupo, implica considerar que a aprendizagem não se realiza de forma linear e compreender que as resistências, os obstáculos e impasses fazem parte do processo de aprendizagem e que não funciona colocar no discente a responsabilidade exclusiva e solitária por essa resolução. A alternativa capaz de promover o crescimento de todos os integrantes do grupo da sala de aula é assumir os obstáculos e a resistência como objetos de aprendizagem coletiva, como mais uma tarefa pedagógica a ser refletida pelo grupo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou os principais elementos da docência universitária baseada na grupalidade, contribuindo, assim, para a ampliação de conhecimentos no campo da Pedagogia Universitária numa perspectiva emancipadora.

Ao conceber que a teoria de grupo operativo de Pichon-Rivière pode contribuir para o delineamento de uma docência universitária emancipadora, este estudo resgata aspectos essenciais dessa teoria que podem auxiliar na transformação de um ensino puramente transmissivo para um modelo de ensino-aprendizagem que forme profissionais e cidadãos mais críticos, reflexivos e, conseqüentemente, protagonistas de seu processo de formação.

Inicialmente, cabe afirmar que a instituição universitária está inserida no contexto da sociedade capitalista, produtora de modos de vida que não favorecem as relações de reciprocidade e os laços afetivos e solidários. Isso implica que essa instituição, na medida em que contribui com a produção dos sujeitos, o faz no contexto das contradições presentes na estrutura social que reforçam valores individualistas e atitudes de competição. Essa marca está

presente, por exemplo, no mecanismo institucional de inserção (ENEM, vestibular) dos estudantes no ensino superior brasileiro, que é pautado pela lógica da competitividade. A conquista de uma vaga no ensino superior (principalmente no contexto público) é socialmente enaltecida como sendo a expressão máxima da meritocracia. O estudante que chega à universidade é socialmente percebido como um “vitorioso” porque deixou para trás muitos “derrotados”. A lógica de muitas escolas de Ensino Médio tem sido formar competidores e não colegas, sendo que tal prática culmina em um estudante universitário que chega pronto e preparado para seguir competindo e vencendo seus “supostos” oponentes.

Tal ideia é reforçada durante todo o percurso no ensino superior, a partir da negação do grupo da sala de aula e de ações solidárias entre os estudantes, da prevalência da lógica de avaliação heterônoma, exclusivamente pelo docente, e classificatória, em sintonia com a lógica competitiva do mercado de trabalho. Essa mensagem é reforçada pelos próprios docentes em sala de aula que, destituídos de saberes político-pedagógicos e de condições para realizar um ensino capaz de produzir desejo pelo conhecimento, desejo de aprender e de se desenvolver como pessoas e profissionais, apostam no clima de competição para fazer com que o estudante se responsabilize por manter uma disciplina de estudo. O estudante se aliena, acreditando que é através de estratégias individuais de competição que conseguirá “vencer na vida” dentro e fora dos muros da universidade. Não percebe que o aprendizado dessa atitude o coloca numa posição ainda mais frágil no sistema capitalista, que se beneficia da desorganização social e da

75

falta de solidariedade. Os estudantes, muitas vezes, vivenciam experiências de vulnerabilidade no próprio espaço da sala de aula, frente ao docente, já que, em geral, não desenvolvem estratégias coletivas de enfrentamento e proteção.

Tal contexto de competição pode ser aparentemente dificultador para a implementação de uma docência baseada na grupalidade, inspirada no referencial de grupos operativos, considerando todas as características que foram apresentadas ao longo deste trabalho. No entanto, é justamente por conta dessas condições políticas e sociais atuais, pelo contexto político e cultural marcado pelo obscurantismo, que o uso desse referencial teórico se faz urgente. Em outras palavras, trata-se de subverter a lógica atual de competição e individualismo, apostando em um modelo de ensino que seja revolucionário por natureza, criando condições efetivas para a formação de um profissional crítico, reflexivo e socialmente implicado. Isso significa, e é importante deixar isso claro, que o grupo operativo é ideologicamente orientado: ele pressupõe a construção de relações mais democráticas e horizontais. O grupo da sala de aula tem potencial transformador, sendo um convite à utopia,

numa sociedade tão fragmentada e promotora da fragmentação como a que vivenciamos.

Ainda que existam múltiplas dificuldades para se executar esse modelo de docência, a transformação das práticas pedagógicas baseadas em aulas transmissivas e na avaliação classificatória e heterônoma em práticas de ensino centradas nos estudantes – mais favoráveis à aprendizagem colaborativa – se apresenta como um desafio premente. Fernandes (2016, p. 228) colabora com essa discussão afirmando que

[...] abundam na literatura estudos com sólidas bases empíricas que nos indicam a real possibilidade de melhorar significativamente o conteúdo e a forma do que os estudantes do ensino superior aprendem. As práticas curriculares, em geral, e as práticas de ensino e de avaliação dos docentes, em particular, são elementos fundamentais para que os estudantes aprendam mais e melhor, com compreensão e profundidade.

Diferentes perspectivas teóricas, epistemológicas e políticas apontam o grupo como uma possibilidade de inovação das práticas de ensino universitário. Na maior parte do tempo na sala de aula, o estudante se limita a ouvir e a memorizar isoladamente as preleções do docente. Esse modelo de ensino faz crer que a docência é uma tarefa simples de ser executada, limitando-se à ação de repassar conhecimentos, em geral produzidos por outros, sobre os quais o docente tem domínio. A dificuldade parece estar restrita à capacidade de emprestar um talento pessoal para a realização de uma *performance* mais atrativa por parte do orador. No entanto, as consequências desse modelo têm sido limitadoras para o ensino-aprendizagem. Menos

76

incomum que a aula transmissiva são as marcas impressas nos docentes e discentes pela ausência de sentido da trajetória formativa na universidade, que prega a pluralidade, o respeito à diversidade, mas não consegue colocar isso em prática, que engendra matrizes de aprendizagem avessas à crítica, à reflexão, aos valores éticos, à responsabilização, autonomia e orientação para a colaboração na construção do conhecimento.

Compreendemos que a produção da qualidade do ensino universitário é um desafio complexo, que depende de múltiplas condições, incluindo ajustes nos dispositivos institucionais (ZABALZA, 2008). Entretanto, alguns teóricos, como Escudero (2012) e Fernandes (2016), apontam movimentos possíveis de os docentes conceberem, no sentido de cooperar para essa transformação, em termos que

[...] os docentes podem desenvolver práticas de ensino e de avaliação inovadoras, ainda que os contextos institucionais e/ou político-sociais não o favoreçam. Ou seja, os docentes podem inovar em dimensões como a organização e a estruturação do

E, a partir de nossa experiência, podemos afirmar que esses movimentos de inovação contam com importantes aliados, os estudantes insatisfeitos com o ensino tradicional, que percebem o sentido benéfico para si dessa reviravolta cultural, epistemológica e político pedagógica.

Nesse sentido, o investimento no grupo da sala de aula universitária é uma tarefa inadiável dos docentes preocupados com a construção de uma sociedade e, conseqüentemente, de uma universidade mais justa, democrática e emancipadora. Esse investimento interessa, em primeiro lugar, a esses docentes e aos estudantes que, juntos, podem conquistar condições mais favoráveis para a implementação dessa revolução no ensino.

Um entendimento pouco problematizado por sua aparente obviedade, e, por isso mesmo, pouco nítido, porquanto naturalizado, se refere ao fato de que todo docente trabalha no contexto do grupo e que essa condição exige uma abordagem específica. Entretanto, o desenvolvimento da docência baseada na grupalidade pressupõe o reconhecimento de sua especificidade e da necessidade de um processo permanente de formação, significando uma alteração na dinâmica do processo de mediação da aprendizagem capaz de produzir mudanças. A adoção dessa mediação implica, obviamente, a produção de alguns desapontamentos, pois, afinal, o grupo não é a “solução mágica” para todas as dificuldades inerentes ao processo de ensino aprendizagem no ensino superior. De qualquer maneira, este trabalho aposta no potencial da constituição do grupo da sala de aula e na importância do desenvolvimento da capacidade de compreensão de sua dinâmica como forma privilegiada para impulsionar a docência

77

universitária para além do impasse em que se encontra, a saber, ser contemporaneamente demandada pela formação de um tipo de profissional incompatível com as práticas seriadas, que ainda se percebe reproduzindo em busca de tal formação.

Cabe destacar, no entanto, que há entraves operacionais importantes de serem ultrapassados para a adoção da mediação docente pautada na grupalidade, nomeadamente: o número excessivo de estudantes por turma (nos contextos atuais de sala de aula, observa-se a ocorrência de turmas compostas por até cinquenta estudantes ou ainda mais do que isso); a fragmentação da carga horária da aula adequada para o ensino centrado na aula expositiva, mas que dificulta a realização de atividades mais participativas e imersivas; e o excesso de conteúdo previsto para cada componente curricular que, implicitamente, é calculado para a aula expositiva, não considerando o tempo necessário para a vivência do encontro com o

humano, base para a aprendizagem significativa e para o desenvolvimento pessoal e profissional na perspectiva assumida neste trabalho.

A proposição tecida neste trabalho não envolve a adoção plena do modelo clássico do grupo operativo proposto por Pichon-Rivière, mas a apropriação, pela docência universitária em integração com outros saberes do campo pedagógico, da concepção dos articuladores do grupo (tarefa, vínculo e papéis), bem como de outros elementos como o processo de comunicação como balizas para a compreensão e intervenção na dinâmica grupal em prol da formação de profissionais autônomos, reflexivos, solidários, em última instância, agentes de mudança social. É possível dizer que o docente não tem como escapar do trabalho em grupo, pois ele já é utilizado como estratégia que torna viável a docência. No entanto, seu uso pode ser qualificado com uma formação apropriada, permitindo que o grupo deixe de ser apenas uma técnica e passe a configurar uma pedagogia.

É preciso que o docente compreenda que todo contato com o conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem, mobiliza, mesmo na vida adulta, conteúdos subjetivos, que, quando lidos e compreendidos na perspectiva da grupalidade, podem favorecer o trabalho docente. É ainda uma forma de diminuir a solidão do papel de porta-voz do suposto saber, da sobrecarga das cobranças e imposição de limites, tornando o labor mais efetivo, uma vez que mais significativo e baseado na responsabilidade da gestão do processo formativo compartilhada com os estudantes, que, a partir dessa experiência, aprendem saberes, competências, atitudes e valores indispensáveis para sua atuação profissional. O investimento na grupalidade possibilita que o docente construa laços ou redes de solidariedade, ampliando a implicação com o processo de construção do conhecimento cognitivo e relacional. O reconhecimento dos papéis

78
socialmente estabelecidos para docente e estudante, como antagônicos ou rivais, pode ser alterado de forma complementar, na medida em que o docente se desloca do centro, tornando os estudantes atores e autores essenciais do processo de ensino-aprendizagem. Quando o docente passa a compreender que as reações, posturas e resistências dos estudantes sofrem interferência da mediação, ele pode manejar o grupo de forma a utilizar tais reações como força motriz para a aprendizagem.

Se, para o docente, a gratificação com a aprendizagem dos estudantes e o reconhecimento da relevância do próprio trabalho se caracterizam como aspectos que mais se evidenciam na opção pelo investimento no grupo operativo, para o estudante os ganhos são

ainda mais evidentes. Ao pertencer a um grupo, as condições de aprendizagem se ampliam na medida que os estudantes tomam consciência do objetivo que estão a compartilhar e passam a desenvolver uma tarefa com significado, junto com outros estudantes e com o docente, o que produz sentido, identificação e engajamento consciente. Sentir-se parte e perceber que outros estudantes têm dificuldades semelhantes diminui o isolamento e amplia a esperança, na medida que a rede de suporte auxilia tanto de forma passiva, seja por permitir, através da observação, o comportamento imitativo de formas de abordar o objeto de estudo, ou de forma ativa, através das trocas entre iguais. Além disso, a pertença ao grupo tem a potencialidade de diminuir as ansiedades e resistências provocadas pelo contato com o objeto de conhecimento, assim como amplia a capacidade de aprendizagem e comunicação, na medida que o estudante percebe que suas contribuições oportunizam a aprendizagem do coletivo.

Para ser capaz de mediar a aprendizagem emancipadora, o docente precisa construir a atitude psicológica que favoreça o potencial de transformação do aglomerado da sala de aula em um grupo na sala de aula. Tal atitude pode ser desenvolvida, preferencialmente, por meio de uma formação específica sobre a docência baseada na grupalidade, e da participação sistemática em espaços colaborativos com os pares de problematização e na reflexão individual e coletiva sobre a própria docência. Para isso, no entanto, torna-se necessário romper com a lógica produtivista, que coloca os próprios docentes como competidores e juízes dos colegas. Empreender a tarefa da docência não é uma tarefa simples, nem para o docente, nem para os discentes, exigindo abertura para o novo, abertura para o outro, na medida em que se faz necessário aprender juntos.

Essa questão abarca uma discussão ainda mais ampla sobre a ausência de formação didática para o docente do ensino superior. Ele se forma a partir de sua imersão na sala de aula, havendo, de maneira geral, escassas oportunidades de preparação prévia e continuada, em

79
função do pressuposto de que basta o domínio dos conhecimentos específicos da sua área e da capacidade de pesquisar e produzir novos conhecimentos para ser docente universitário. A área de estudo e pesquisa da pedagogia universitária vem provocando discussões e ampliação do conhecimento visando a tirar a docência universitária da invisibilidade. O desafio está, muitas vezes, em convencer o docente universitário de que aprender a ensinar é necessário e o auxilia a perceber o sentido de seu trabalho e a minimizar tensões e sofrimentos. Além disso, é importante destacar que a mediação docente pautada nos princípios do grupo operativo, tal como foi apresentada neste trabalho, apresenta-se suficientemente potente para contribuir com

a formação do profissional demandado pela contemporaneidade. De fato, a atuação profissional, especialmente na contemporaneidade, no dizer de Masetto (2012), depende de uma formação capaz de instituir uma dinâmica com envergadura para desenvolver nos sujeitos a capacidade de lançar mão de vários recursos, mobilizar a capacidade de comunicação, adaptação, trabalho em equipe, abertura à mudança, capacidade analítica e crítica, criação de soluções para problemas complexos e diálogo com pares. Assim, entendemos que os aspectos que fundamentam a docência baseada na grupalidade manifestam uma base epistêmica que vai ao encontro de tais aprendizagens, pelo que segue o desafio de promover novas e ainda mais densas aproximações entre a formação docente e campos de estudo sobre a grupalidade, tornando esses conhecimentos cada vez mais acessíveis em prol de uma práxis formativa à altura dos desafios deste nosso tempo.