



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
- PPGEduC

Norma B. Fontes

**PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: A POTÊNCIA DA GRUPALIDADE COMO
DISPOSITIVO FORMATIVO DOCENTE A PARTIR DA TEORIA DE PICHON-
RIVIÈRE**

Salvador
2021

NORMA B. FONTES

**PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: A POTÊNCIA DA GRUPALIDADE COMO
DISPOSITIVO FORMATIVO DOCENTE A PARTIR DA TEORIA DE PICHON-
RIVIÈRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no âmbito da Linha de Pesquisa 2, Educação, Práxis Pedagógica e Formação de Professores, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação e Contemporaneidade.

Orientadora: Profa Dra. Liege Maria Queiroz Sitja

Salvador
2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I

Fontes, Norma Barbosa

Pedagogia universitária: a potência da grupalidade como dispositivo formativo docente a partir da teoria de Pichon-Rivière / Norma Barbosa Fontes. – Salvador, 2021.

164 f. : il.

Orientadora: Liege Maria Queiroz Sitja.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, 2021.

Contém referências e apêndices.

1. Educação – Estudo e ensino (Superior). 2. Professores universitários - Formação. 3. Psicologia educacional. 4. Prática de ensino. 5. Ensino superior. I. Sitja, Liege Maria Queiroz. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

CDD: 378.001

FOLHA DE APROVAÇÃO

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: A POTÊNCIA DA GRUPALIDADE COMO DISPOSITIVO FORMATIVO DOCENTE A PARTIR DA TEORIA DE PICHON-RIVIÈRE

NORMA BARBOSA FONTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC, em 09 de novembro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Liege Sitja

Profa. Dra. Liege Maria Queiroz Sitja
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

DENISE VIEIRA DA SILVA Assinado de forma digital por
DENISE VIEIRA DA SILVA
Dados: 2021.11.16.10:04:22 -03'00'

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

Alvaro Lima Machado

Prof. Dr. Alvaro Lima Machado
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação em Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Brasil

Dayse Lago de Miranda

Profa. Dra. Dayse Lago de Miranda
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação E Contemporaneidade
Universidade Estado da Bahia, UNEB, Brasil

Isso de querer

Ser exatamente aquilo

Que a gente é

Ainda vai

Nos levar além.

Incenso fosse Música (Paulo Leminski, 2013)

Dedico este trabalho ao meu filho Luiz Carlos Q. Neto (Lu). Sua compreensão e apoio aos meus movimentos e escolhas, independentemente da forma como eles influenciam nossas vidas, me alimentam e me renovam dia após dia. Sua parceria e cumplicidade são grandiosas. Você é um gigante, simplesmente por ser quem você é!

AGRADECIMENTOS

À Edna e a Lú agradeço o apoio incondicional e a parceria de sempre! Não somos muitos, mas somos fortes e não *estamos sozinhos nessa multidão!* Nossa *trindade* é grupo potente e ela não cabe em palavras!

À Professora Liege Sitja, por ter acreditado em mim e por compartilhar sua potência com toques humanos fenomenais! Sua sabedoria inspira e convoca o que há de bom em nós. Aquilo que por vezes esquecemos, que está bem aqui e rompe a condição de latência, operando como o melhor em nossas atitudes. Liege, a melhor das suas convocações jamais será esquecida: “*Gente, tem um livro...*”. Por vezes sabemos, não temos dúvida, que existe *um* livro! Mas ‘O livro’, neste ciclo que se fecha, foi você quem o encontrou! As páginas deles podem ter leveza, inspiração e aqui e ali, você vai identificar o seu toque...

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, gratidão pelos encontros, cumplicidade, saberes compartilhados. Gratidão, acima de tudo, pelo compromisso em fazer da UNEB uma Instituição valorosa e de referência na dinâmica da socialização do conhecimento e por encontrar na diversidade, a convergência.

Um agradecimento especial às Professoras Sandra Regina Soares e Fátima Beraldo! Essas Pichonianas convictas não se furtam ao olhar atento com os grupos e com a singularidade dos sujeitos. Foi (é) um privilégio ter contado (e contar) com o apoio de vocês. A afiliação foi solicitada e o aceite se anunciou de forma tão amável, que um vínculo parecia já existir e não fora por mim percebido. Que bom que vinculei com vocês a tempo e ter encontrado apoio!

Ao corpo diretivo das Instituições Coparticipantes da pesquisa, o Centro Interdisciplinar de Estudo Grupais - CIEG e o Núcleo de Psicologia Social da Bahia. A mobilização promovida por essas Instituições assegura a operatividade da psicologia social e fomenta o pensamento Pichoniano na formação de pessoas. Acreditar na potência da grupalidade e na autonomia dos sujeitos é perceber que os vínculos são construídos pelo que há de comum em nossas histórias, mas compreender a diversidade no singular, é manter a obra de Pichon-Rivière viva.

Às docentes participantes desta pesquisa, meu agradecimento afetuoso e, neste momento, posso lhes dizer aquilo que pude confirmar em nossos encontros: ao aderir à minha pesquisa, vocês foram mais que colaboradoras. Vocês se mostraram verdadeiras mestras, validando o pensamento Pichoniano e a potência da grupalidade para a/na transformação das pessoas, dos processos de aprendizagem e compartilhamento de conhecimentos. Com vocês vi e acreditei na produção de subjetividades, onde “nós” é sempre mais que “eu”; e o grupo, sempre será melhor que um.

Aos meus colegas de andanças no PPGEduc! Carinho por todos vocês com expressões igualitárias de afetividade. Não posso me furtar, no entanto, de um agradecimento especial a Samuel Possidonio, *Samuka* para mim e para os (as) colegas que dele se aproximaram. *Sam*, esse só para mim, nossa parceria transcende limites temporais, geracionais e quaisquer outros que queiram atravessar nosso caminho. Isso porque a gente simplesmente se entende e apoia os projetos e aspirações do outro. Não sei em qual momento deixei de ser sua ‘pró’, mas sei exatamente tudo que aprendi e aprendo com você!

À Claudiana Torres e Yasmin Bessa, também amigas parceiras e alunas da UniFTC. Vocês criaram valor para esse trabalho, com suas contribuições preciosas que só a jovialidade, amorosidade e domínio das tecnologias reunidos em duas pessoas tão especiais tornariam possível. Gratidão pelo apoio nas transcrições, dicas para os *slides*, momentos de sufocos e alegria que compartilhamos.

Aos meus irmãos e irmãs que hoje perpetuam o clã “**BFontes**”, já na quarta geração! Teria muito a lhes agradecer, mas por hora, serei breve. Por vezes nos assemelhamos aos Arcádio Buendía e sabemos disso: nossa história é uma saga atravessada por perdas que nos tiraram do chão, mas a gente cola um no outro e segue em marcha, segue em mágica. Desde sempre, somos um GRUPO e nele cuidamos uns dos outros!

À equipe de apoio do PPGEduc, na pessoa de Sônia Ribeiro Lima Queiroz (Secretária Acadêmica), pelo cuidado com os mestrandos (as) e suporte preciso nos trâmites do programa. À equipe do Comitê de Ética, por suas orientações precisas e zelo com o rigor necessário ao exercício da ciência.

Agradeço àqueles que por desígnio de Deus ou por fatos que jamais compreenderemos, não estão mais aqui. Vocês foram meus cúmplices e fonte de inspiração: Sérgio, meu melhor amigo entre os 11 irmãos. Como faz falta a tua pergunta ao se despedir nos encontros da família:

“-Tem o que aí para eu ler?” Osvaldina, minha mãe (*in memoriam*), criatura incansável quando se tratava do cuidar e da defesa dos seus filhos e filhas. Você me inspirou a ser uma mãe cuidadosa e uma mulher que nunca desiste dos seus projetos! Seu China (*in memoriam*), elegância e empreendedorismo em pessoa, gratidão meu pai por acreditar na menina que desejou sair de casa e tentou ser *gauche* na vida. Não foi fácil, mas tem sido bom! Tia Lourdes, a tia professora que me ensinou literalmente o “bê-á-bá” e botou fé na minha iniciação como docente. Amor eterno por ti!

Como esquecer dos amigos, comadres, compadres, colegas da UniFTC, clientes, parentes... Pessoas especiais que estão nos meus grupos e neles me convocam todos os dias a ser uma pessoa melhor. Gratidão a todos (as) vocês.

Aos (as) estudantes que atravessaram e atravessam a minha vida. O vínculo que criamos é potente e nos mantém próximos nos momentos de alegria, e, com igual afeto, nas situações de dor. Minha dor seria insuportável se eu tivesse vivenciado a perda de uma pessoa tão especial – a pró Edy - sem o afeto de vocês. Todo o amor que vocês dedicaram a ela, chegou a mim e confortou meu coração em cada abraço, telefonema, mensagem de amor. Edy (*in memoriam*) eu te agradeço por tudo que vivemos e vou perdoar sua ausência. Não precisa ser *sincericídia* e dizer lá de cima, “-Quem mandou você demorar? Claudinha já defendeu. Não sabe falar as coisas na hora. Viu no que deu?”. Lúcia e Cláudia nos manterão juntas e para elas, meu afeto e agradecimentos calorosos pela cumplicidade com o meu processo nessa caminhada!

Gratidão aos grupos que inspiraram esse trabalho!

À Deus, que me fez persistente e leal a tudo que aprendi de valoroso e nobre e que faz de mim uma pessoa de Fé! Sigo grata por todos os dias da minha vida e por tudo que me concede

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDI	Centro de Documentação e Informação
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DUFOP	Docência Universitária e Formação de Professores
ECRO	Esquema Conceitual Referencial e Operativo
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GO	Grupos Operativos
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PPGEduC	Programa de Pós-graduação e Educação e Contemporaneidade
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBU UNICAMP	Sistema de Bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFBA	Universidade Federal do Estado da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

FONTES, Norma Barbosa: **PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: A POTÊNCIA DA GRUPALIDADE COMO DISPOSITIVO FORMATIVO DOCENTE A PARTIR DA TEORIA DE PICHON-RIVIÈRE**. 164f, 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Departamento de Educação (DEDC I/ Campus I), Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2021.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo compreender como a formação docente que integre processos formativos em coordenação de grupos - com os referenciais dos Grupos Operativos (GO) de Pichon-Rivière - contribui para a produção de uma estética de professoralidade, identificada na diferença que o sujeito produz em si mesmo. A questão norteadora deste estudo se definiu como: Quais estéticas da professoralidade foram produzidas e reconhecidas pelos docentes, a partir das experiências vividas nas suas práxis, quando em seu processo de formação continuada agregam a formação em GO de Pichon-Rivière? Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa com o aporte epistemológico da fenomenologia hermenêutica, orientada por Max van Manen (2003), adotada ainda como referencial na análise dos achados. Como instrumento de pesquisa foi utilizada a entrevista fenomenológica, integrando cinco docentes do ensino superior. Para o quadro teórico que articula as categorias de pesquisa, tomou autores que são referenciais nos dois campos de conhecimento, aqui em congruência: a psicologia grupal e a educação e contemplou conceitos que no pensamento de Pichon-Rivière, gravitam em torno da grupalidade e sua associação com a pedagogia universitária. Os resultados apontaram que a potência que se identifica nesta aproximação foi construída na dinâmica da espiral em que circulam convergência e heterogeneidade; protagonismo e autonomia dos sujeitos; afiliação e produção de atitudes e valores que encontram eco nas demandas da sociedade. Com esse estudo a potência da grupalidade se insere no campo da pedagogia universitária como dispositivo formativo para a produção de ambiência de aprendizagem colaborativa, aguçando protagonismo e autonomia discente, provocando aprendizagens produzidas na heterogeneidade de pensamentos e respeito às singularidades dos sujeitos. Foi possível a discussão sobre os impactos que a formação em GO provocou nos docentes, ocasionando transformação em suas vidas e visão de mundo e compreender que integrar GO na formação docente potencializa a docência para novos desafios na educação frente à diversidade de perfis dos estudantes.

Palavras-chave: Docência Universitária; Grupos Operativos; Grupalidade; Estéticas da Professoralidade.

FONTES, Norma Barbosa: **PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA: EL PODER DE LA GRUPALIDAD POTÊNCIA DA GRUPALIDADE COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN DOCENTE BASADO EM LA TEORÍA DE PICHON-RIVIÈRE**. 164hJ, 2021. Disertación (Mestría) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Departamento de Educação (DEDC I/ Campus I), Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2021.

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo comprender cómo la formación docente que integra procesos de formación en coordinación de grupos - con los referentes de los Grupos Operativos (GO) de Pichon-Rivière - contribuye a la producción de una estética de la cátedra, identificada en la diferencia que el sujeto produce en sí mismo. La pregunta orientadora de este estudio se definió como: ¿Qué estéticas de cátedra fueron producidas y reconocidas por los docentes, a partir de las experiencias vividas en su praxis, cuando en su proceso de formación permanente agregan la formación en GO de Pichon-Rivière? Se trata de una investigación cualitativa con el aporte epistemológico de la fenomenología hermenéutica, guiada por Max van Manen (2003), aún adoptada como referencia en el análisis de los hallazgos. Como instrumento de investigación se utilizó la entrevista fenomenológica, integrando a cinco profesores de educación superior. Para el marco teórico que articula las categorías de investigación, se tomó a autores referentes en los dos campos del saber, aquí en congruencia: psicología del grupo y educación, y se contemplaron conceptos que, en el pensamiento de Pichon-Rivière, gravitan en torno a la grupalidad y su vinculación con la universidad. pedagogía. Los resultados mostraron que el poder identificado en este enfoque se construyó en la dinámica de la espiral en la que circulan la convergencia y la heterogeneidad; protagonismo y autonomía de los sujetos; filiación y producción de actitudes y valores que se hacen eco en las demandas de la sociedad. Con este estudio se inserta el poder de la agrupación en el campo de la pedagogía universitaria como dispositivo formativo para la producción de un ambiente de aprendizaje colaborativo, potenciando el protagonismo y la autonomía de los estudiantes, provocando aprendizajes producidos en la heterogeneidad de pensamientos y el respeto a las singularidades de los asignaturas. Fue posible discutir los impactos que la formación en GO provocó en los docentes, provocando transformaciones en su vida y cosmovisión y comprender que integrar GO en la formación docente potencia la enseñanza para nuevos desafíos en la educación frente a la diversidad de perfiles de estudiantes

Palabras llave: Enseñanza universitaria; Grupos operativos; Grupalidad; Estética de la docencia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E APROXIMAÇÕES DA PESQUISADORA COM O FENÔMENO	20
3 AS ANDANÇAS NA PESQUISA: PELAS TRILHAS METODOLÓGICAS PERCORRIDAS	37
3.1 BASE METODOLÓGICA.....	39
3.2 BASE EPISTEMOLÓGICA: UMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA EM EDUCAÇÃO.....	44
3.3 DISPOSITIVO DE PRODUÇÃO DE DADOS: A ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA	47
3.4 DISPOSITIVO DE ANÁLISE DOS ACHADOS.....	52
4 FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ESTÉTICA EM SUBJETIVIDADE (S)	56
4.1 SABERES E (A) FAZERES DOCENTES SOB A PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE	58
4.2 SABERES DOCENTES E A ESTÉTICA DA PROFESSORALIDADE	66
4.3 A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E OS GRUPOS OPERATIVOS COMO DISPOSITIVO FORMATIVO.....	71
5 GRUPO, GRUPALIDADE E PROCESSOS GRUPAIS: UM ENSAIO.....	83
5.1 GRUPO E A COMPREENSÃO DOS FENÔMENOS GRUPAIS: PRECURSORES IMPORTANTES	86
5.2 O GRUPO ENQUANTO (TRANS) FORMADOR DA REALIDADE SOCIAL.....	90
5.2.1 Teoria de Campo.....	91
5.2.2 Realidade e Grupalidade: como nos inserimos no mundo	92
5.3 PSICOLOGIA SOCIAL E GRUPOS	95
5.5 A SALA DE AULA É MAIS DO QUE A SOMA DE SUAS PARTES	107
6 ESTÉTICAS DA PROFESSORALIDADE A PARTIR DA FORMAÇÃO NOS GRUPOS OPERATIVOS DE PICHON-RIVIÈRE.....	111
7 O SENTIR, O PENSAR E O AGIR: OS GO DE PICHON-RIVIÈRE OPERANDO NA TAREFA DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	120
7.1 RETOMANDO E RETORNANDO À PRIMEIRA CATEGORIA: PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO EM GRUPOS OPERATIVOS E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	123
7.2 RETOMANDO E RETORNANDO À SEGUNDA CATEGORIA: PERCEPÇÕES A RESPEITO DOS FENÔMENOS QUE EMERGEM NA CONDUÇÃO DA SALA DE AULA ENQUANTO GRUPO	128
7.2.1 Vetores da Grupalidade e a Dinâmica Interrelacional em Sala de Aula.....	131
7.3 RETOMANDO E RETORNANDO À TERCEIRA CATEGORIA: ESTÉTICAS DE PROFESSORALIDADE	137
7.3.1 Estéticas da Professoralidade e a Produção de Aprendizagens	139
7.3.2 Convergências & Divergências	140
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICES.....	155

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se situa no campo de estudos da pedagogia universitária, integrando concepções da psicologia social de Enrique Pichon-Rivière e concepções dos processos formativos para a docência, articulando a produção de subjetividade (s) emergente (s) na dimensão interrelacional entre professores (as) e estudantes. Nessa construção o estudo tomou como foco a potência que pode ser identificada na grupalidade, enquanto dispositivo formativo.

Uma vez definido o fenômeno a ser investigado, uma questão de pesquisa foi configurando-se como eixo norteador, orientando o delineamento dos objetivos a serem alcançados e outras intenções emergiram no seu curso, como propulsoras do caminho a ser trilhado. A gênese das categorias teóricas dessa construção foram configuradas num mapa mental¹ que reuniu eixos articuladores, descritores e ramificações que se entrelaçaram e abriram rizomas, orientando o desenho do quadro teórico, instrumento para o levantamento de dados e escolha do dispositivo de análise dos achados.

É relevante compreender que, por sua natureza, um estudo científico não se encerra e tampouco alcança a infinitude dos caminhos que as categorias teóricas por ele identificadas possam indicar. Sua construção, entretanto, pode inaugurar novos métodos de abordagem e compreensão dos fenômenos que por ele sejam alcançados e, certamente, provocar novos estudos que se apropriem da diversidade de caminhos e ramificações que podem advir dos conhecimentos produzidos.

As categorias teóricas com as quais o estudo dialoga foram definidas a partir de um campo macro, a grupalidade na pedagogia universitária, e a partir desta emergiram ramificações sobre as quais o estudo se debruçou e trouxe o pensamento de Pichon-Rivière, para a compreensão dos fenômenos ali evidenciados. Para articular os conceitos e construir as noções da categoria (1) *Grupos e Grupalidade*, foram elencados autores como Calvin Hall e Gardner Lindzey (1973), Aroldo Rodrigues (1972; 1979; 1982) e Sílvia Lane (1981, 1984), nomes com reconhecida relevância para o campo da psicologia social, incluindo-se ainda Peter L. Berger e Thomas Luckmann (2012) e Gary Yontef (1998). Para a categoria (2) *Grupos Operativos*,

¹ O conceito de mapa mental surgiu na década de 70 com Tony Buzan. Em uma das suas obras denominada “Mapas Mentais”, Buzan caracteriza este dispositivo como um método de armazenar, organizar e priorizar informações, em geral no papel, utilizando palavras ou imagens, que desencadeiam lembranças específicas e estimulam novas reflexões e ideias. (BUZAN, 2009 *apud* KRAISIG, 2017)

Zimmerman e Osorio (1997), Osório (2004) e Enrique Pichon-Rivière (2005; 2012), patrono do estudo e teórico que desenvolveu a técnica dos Grupos Operativos e que se faz presente no desenvolvimento do seu arcabouço teórico e na articulação e suporte à análise dos achados. Outros nomes como o filósofo Gilles Deleuze (1991b), Leonor Gayotto (1989) Ana Quiroga (1989), Liege Maria Queiroz (2009) e Marcos Villela Pereira (2016), contribuíram com suas produções e com as aproximações articuladas para o desenvolvimento deste estudo. Para a categoria (3) *Estéticas da Professoralidade a partir da formação de grupos operativos*, Pichon-Rivière (2005; 2012) e Marcos Villela Pereira (2016) retornam com a proposição de um diálogo entre esses teóricos que são referência nos campos de estudos que suportam essa pesquisa, a psicologia social, com ênfase na grupalidade e a educação, pondo me destaque a pedagogia universitária.

Para articular o subtema que traz a (4) *Formação Docente Continuada*, como categoria que mobilizou o desenho daquelas que estão vinculadas ao fenômeno investigado, buscou-se estudos que indicassem a ocorrência de processos formativos agregando os Grupos Operativos de Pichon-Rivière, e que trouxessem em sua abordagem a grupalidade como dispositivo pedagógico. Para tanto, foi realizada a busca em publicações acadêmicas identificando temáticas e conteúdos que orientam os processos da formação docente continuada. Face aos resultados dessa busca, foi possível delinear a interseção da pesquisa com a formação docente continuada [em Grupos Operativos], posto que nas publicações investigadas não foram identificadas ocorrências de processos formativos com tal abordagem ou conteúdos relacionados à teoria Pichoniana ou à formação em grupos operativos.

À discussão teórica dessa temática - *Formação Docente Continuada* -, agregou-se ainda a pesquisa que articula autores (as) com notória especialização nesse campo, e outros que discutem o conceito de subjetividade e os desafios contemporâneos da docência, a exemplo de: António S. da Nóvoa (1995); Felipe Trillo (2000); Deleuze e Guattari (2010); Maurice Tardif (2004); Marcos Masetto e Cecília Gaeta (2015); Marcos Villela Pereira (2016); Marcelo García (1999); Michael Foucault (1985); Jorge Larrosa Bondía (1995) e Sônia Regina Mansano (2009), Liege Maria Queiroz (2009), Sandra Regina Soares e Maria Isabel da Cunha (2010).

Este estudo traz de forma transversal o campo de interesse da linha de pesquisa - LPq2 - do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, especificamente a formação de professores e a pedagogia universitária, que compõem o objeto de estudo do grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP) ao qual a pesquisadora está vinculada.

O delineamento da sua problemática estabeleceu como questão norteadora: Quais estéticas da professoralidade foram produzidas e reconhecidas pelos docentes, a partir das experiências vividas nas suas práxis, quando em seu processo de formação continuada agregam a formação em GO de Pichon-Rivière? Para interpretar e reconhecer suas percepções sobre as possíveis estéticas da professoralidade, ou responder à problemática delineada, essa pesquisa definiu como objetivo primário: Compreender como a formação docente que integre processos formativos em coordenação de grupos - com os referenciais dos Grupos Operativos (GO) de Pichon-Rivière - contribui para a produção de uma estética de professoralidade singular e identificada na diferença que o sujeito produz em si. O desenho e delineamento das trilhas que possibilitou o alcance do objetivo primário, definiu os seguintes objetivos secundários: Discutir o conceito de grupo na teoria de GO de Pichon-Rivière, tendo em vista as possíveis relações com a formação docente continuada e a práxis dos sujeitos na educação; Identificar transformações experienciadas e identificadas pelos docentes na sua práxis – em sala de aula - como diferenças associadas ao seu processo formativo em GO; Interpretar, a partir da descrição desses sujeitos, sentidos e percepções por eles (elas) atribuídos às possíveis estéticas de professoralidade que produzem em si mesmos, quando agregam a formação em GO ao seu processo de formação continuada.

A relevância pessoal da pesquisa se inscreve num movimento de transformação da trajetória profissional desta pesquisadora e que inicia com sua atuação no campo da psicologia, o que proporcionou a condição na qual me reconheço hoje como *‘psicóloga-professora; professora-psicóloga’*. A relação entre as duas profissões forma dois pares com suas unidades imbricadas, pois assim as concebo: vinculadas e interseccionadas uma na outra, cada uma com seu lócus e lugar de fala específico. Mas elas estão juntas! Para a sala de aula não vai a professora. Vai a “professora-psicóloga”. Tampouco vai para as organizações, instituições, associações ou grupos (onde atuei/atuo como psicóloga organizacional e do trabalho) a psicóloga. Vai a “psicóloga-professora”. Assim é porque uma sozinha não “dá conta” dos desafios sem a “outra”. E juntas elas são singulares e plurais, abraçam as vicissitudes da vida e a sucessão de desafios por ela apresentados.

A estrutura do estudo e o caminho percorrido estão assim apresentados: no segundo capítulo “Contextualização do Estudo e Aproximações da Pesquisadora com o Objeto da Pesquisa” trago memórias do percurso que me aproximaram da psicologia grupal, da docência universitária e dos autores que inspiraram o desenho do meu próprio quadro referencial e aporte teórico da pesquisa. No terceiro capítulo, “As Andanças da Pesquisa: Pelas Trilhas Metodológicas Percorridas”, apresento a base epistemológica referencial da pesquisa - a

fenomenologia – tendo em vista a função de investigar a realidade de forma mais ampla, aprofundando-se nos significados e compreensão da intencionalidade inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais nas quais se inserem os seres humanos. Compõe ainda esse capítulo a discussão a respeito do instrumento adotado para a levantamento dos dados, a entrevista fenomenológica, definida como o meio para a aproximação das experiências vividas pelos sujeitos e os procedimentos que orientam pesquisadores (as), quando da sua aplicação. Para o seu fechamento e continuidade ao encontro dos objetivos ansiados, apresento ainda as condições de pesquisa, delimitando a população, a amostragem e critério de inclusão dos sujeitos colaboradores, assim como o dispositivo para a análise dos achados, no qual apresento a perspectiva hermenêutica, conforme abordagem que propõe Max van Manen (2003).

No quarto capítulo, “Formação Docente: Uma estética em Subjetividade (s)”, articulo os fazeres docentes e a concepções de subjetividade, dialogando com conceitos da psicologia e concepções apresentadas por Sônia Regina Mansano (2009). À essa articulação trago ainda contribuições de Felipe Trillo (2000) na discussão da dinâmica relacional entre docentes e discentes, na forma esse autor identifica a construção de perfis dos professores e como eles operam na subjetividade dos estudantes; na formação de atitudes e valores; e formação de saberes relacionais no ensino superior. As concepções de Marcos Villela Pereira (2016) iniciam nesse capítulo o diálogo com a produção de estéticas da professoralidade e a condição de estrato social atribuída à escola na condição de instituições de ensino. Nesse capítulo a discussão sobre os eixos articuladores do pensamento Pichoniano trago as possíveis contribuições da técnica dos Grupos Operativos como dispositivo formativo na docência universitária, discussão que retomo no capítulo final dessa dissertação, a partir das experiências, percepções e sentidos identificados nas narrativas dos docentes participantes do estudo. Na discussão dos pesquisadores (as) sobre a formação docente para o ensino universitário, trago alguns elementos do cenário político-social mais recente no Brasil, na medida em que estes influenciaram a diversificação e ampliação dos perfis dos discente que vêm ingressando nas Instituições de Ensino Superior.

Para adentrar na discussão sobre Grupo, Grupalidade e Processos Grupais: Um Ensaio”, no quinto capítulo retorno à discussão sobre os marcos referenciais teóricos fundantes da psicologia grupal, ampliando a compreensão do pensamento de Enrique Pichon-Rivière. Nesse capítulo articulo as contribuições de Berger e Luckmann (2012), para a psicologia grupal a partir da sociologia do conhecimento, de Aroldo Rodrigues (1972; 1979;1982) e Sílvia Lane (1981, 1984), autores com reconhecida relevância para o campo da psicologia social no Brasil, conforme discute Cordeiro (2013).

No sexto capítulo as “Estéticas da Professoralidade a partir da Formação nos Grupos Operativos de Pichon-Rivière” busquei identificar os vínculos e correlações entre o pensamento de Pereira (2016) e a teoria e técnica dos Grupos Operativos de Pichon-Rivière (2005; 2012), discutindo a compreensão dos processos grupais, de coletividade e noções sobre a produção das estéticas de professoralidade.

Na composição do sétimo capítulo, análise dos achados, intitulado como “O Pensar, o Sentir e o Agir com os GO de Pichon-Rivière Operando na Tarefa da Docência Universitária” apresento as categorias construídas em convergência com os objetivos do estudo e que orientaram o levantamento dos dados. As categorias emergentes e unidades temáticas produzidas a partir dos relatos das integrantes do estudo, se inserem nos achados e evidenciam: fenômenos por elas identificados na práxis docente; impactos que os conhecimentos em GO operaram em sua prática; conceitos até então desconhecidos por elas, e que foram produzidos nos processos grupais em sala de aula, levando-as a pensar sua práxis. A análise dos achados provocou ainda a discussão a respeito das emoções, sentimentos, descobertas e valores que humanizam a prática docente e como o agir, quando operando-se a partir da técnica dos GO, pode proporcionar mudanças e produção de novas estéticas de professoralidade.

As considerações finais traduzem a dinâmica do fechamento de um ciclo, o contorno de uma *gestalt*, com a tessitura entre o aprendizado alcançado e as pistas por ele apontadas para a continuidade deste estudo. O acontecimento à *guisa da conclusão* é: Não há como guardar aquilo que a pesquisa proporcionou e provocou. Os sentidos e sentimentos que hoje essa pretensa pesquisadora reconhece em si mesma, são frutos de percepções reflexivas sobre cada texto, cada parágrafo escrito, apagado, reescrito e revisado. Compreender as experiências dos sujeitos que vivenciaram fenômenos singulares na diversidade dos grupos, vivenciar a docência por meio das suas percepções, sentimentos e sentidos atribuídos à grupalidade e ao pensamento de Pichon-Rivière, transpôs o esquadrinhamento teórico e as motivações que a pesquisa inicialmente mobilizou. O aprendizado alcançado é mais que o resultado de um estudo. Ele será um mantra, um lema para a vida: A crença na potência dos grupos! Eu, trazendo aqui expressões de sentimento em primeira pessoa, *(vi)vi* com as integrantes da pesquisa e experenciei suas emoções quando dançaram em Buenos Aires; eu fui empática, quando se envolveram em tertúlias ideológicas com seus pares e se perceberam soberanas, identificando um jeito de corpo, uma espiral dinâmica e a potência vibrante em seus movimentos. Guardarei para sempre o aprendizado que foi produzido a partir dos relatos sobre a técnica e o manejo dos seus supostos básicos, com conteúdos seus e com aquilo que percebem no outro. Eu me aproximei das suas intencionalidades quando descreverem os vínculos que criam com seus (as) estudantes e pares,

esses pautados nos sentidos e significados que encontram na produção da aprendizagem e reprodução dos pressupostos da psicologia social de Pichon-Rivière.

Eu me identifiquei com essas pessoas e me vinculei àquelas que aqui se fizeram presentes: seja porque compartilhamos estudos ou porque vivenciamos conflitos e impasses que se configuram na dinâmica de uma pesquisa; seja porque acompanhamos ou experimentamos as dores e perdas decorrentes de um cenário pandêmico; ou porque, quando exercitando o papel da pesquisadora, fui aprendendo a lidar com a assunção dos papéis que coube e cabem a cada sujeito na espiral da aprendizagem: colaborador (a), orientadora, professores (as) e avaliadores (as). Como na formação de um grupo em tarefa, se configurando em prol de um aprendizado colaborativo e transformador, a pesquisa se apresenta e se faz viva, em gênese e criação nos capítulos que se seguem.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E APROXIMAÇÕES DA PESQUISADORA COM O FENÔMENO

Articulo esse capítulo em primeira pessoa, trazendo a minha condição de pesquisadora como sujeito dos relatos em que trago conteúdos e memórias da minha própria história.

O delineamento do fenômeno aqui investigado, a grupalidade como dispositivo formativo, e as vivências necessárias à construção do percurso para dar corpo à aproximação com este, mobilizaram conteúdos de natureza subjetiva e intenções pulsantes em mim mesma. Ao longo do tempo e de forma persistente eles vinham esgueirando-se para ocupar espaços, fazer valer cada escolha e orientar caminhos para novos devires. As escolhas que antecederam ao percurso desse estudo estão em espaços temporais longínquos e nem sempre contínuos. As intermitências entre eles talvez tenham sido necessárias e valorosas, porque delas sempre sai *mais viva de vida*.

Trazendo eventos que vêm à memória e pedem licença para vincular-se à minha pele de pesquisadora, retorno à década de 70 e ao período no qual as escolhas que seriam determinantes na minha vida, vinham através dos meus pais ou com eles eram compartilhadas. Nessas escolhas havia uma intencionalidade de sempre fazer o bem para seus filhos e filhas, criando condições, diziam eles, para que “todos tivessem um bom futuro”. Os seus filhos e filhas deveriam estudar e não havia muitas opções na cidade do interior do estado onde morávamos. Os meninos poderiam ir para a capital e ‘ganhar o mundo’. As meninas se casariam ou cursariam o magistério nessa cidade. Assim estava desenhado o cenário e ali, na cidade de Jacobina-BA, cursei o magistério e me tornei normalista².

Meus projetos a partir do curso normal me direcionaram para caminhos que, até então, eram exclusivos para os meninos. Em 1978 a cidade de Salvador-BA tornou-se a minha cidade, minha habitação! A professora que iniciara seus passos no curso magistério interrompe o seu caminho e deixa emergir a psicóloga em formação numa universidade federal da ‘cidade grande’. A primeira, a professora, despediu-se temporariamente para dar lugar à outra, a psicóloga em formação, reconfigurando lentamente um modo singular de ser, que fora até ali, produzido nas experiências vivenciadas com meus grupos primários. Os meus vínculos com esses grupos se mantiveram vivos e operaram de forma tal para que fosse possível um trilhar

² Normalista – pessoa que frequenta e conclui o curso de escola normal. Aponto um trocadilho possível com a palavra, uma junção de meu nome com *lista*, uma palavra que na língua espanhol que significa *pronta (o)* Norma-pronta.

confiante, certo da cumplicidade e apoio daqueles que sempre estariam ao meu lado, se assim fosse necessário.

Uma profissão se anunciou e foi forjada em meio às minhas escolhas. Elas agora eram unicamente minhas! Mas as memórias dos lugares significativos não se esvaem, nem os vínculos com eles são rompidos. Ao me encontrar noutra lugar, me vi construindo uma vida que acredito ser bela. Aprendendo a arte do controle sobre mim mesma e a soberania de quem faz suas próprias escolhas, me situei no palco de minha vida numa ambiência que convocava ações que hoje asseguram minha autonomia, sonhos realizados e a construção de vínculos noutros grupos.

Mas os grupos têm seus códigos, definem ritos e um tempo para produzir pertença. Não basta desejar pertencer. É preciso por eles ser aceita! Os elos vão se costurando nessa caminhada e já me reconheço como mulher universitária, pessoa do interior na cidade grande ou estudiosa da psicanálise, aspirante a terapeuta e quem sabe, outras e diversas possibilidades de ser. A prática clínica emergia como uma escolha previsível. A psicanálise Freudiana pulsava intensamente em mim e Lacan trazia novos significantes. Os grupos eram muitos e diversos. Neles as tarefas eram em torno das escolhas, das abordagens teóricas, da terapia e da resistência política. E ali uma profissão era produzida.

Meu esquema referencial era convocado e os vínculos se fortaleciam num jogo permeado por desvios e espreitas, afinal os grupos eram sinônimos de ameaça ao sistema político vigente, a ditadura militar (1964 -1985). A grupalidade resistia e se multiplicava: fosse no diretório acadêmico; nos conchavos nas articulações políticas das tendências³; nos grupos de estudos e ainda com aqueles que publicavam a revista despreziosa - Caderno de Debates - produzida por estudantes de psicologia. Eram muitos os grupos e múltiplas as tarefas e operatividade. E tomando aqui a grupalidade e os vínculos conforme discute Pichon-Rivière, estes sempre emergiam e nos fortaleciam enquanto sujeitos de uma coletividade.

Nesses grupos foram gestados (as) psicólogos (as) lacanianos (as), behavioristas, gestaltistas e sociais, no campo da saúde mental e na psicoterapia. Egressos de um grupo multifacetado, genuínos em suas singularidades, afetados e atravessados pelo outro, agora impressos em um novo jeito de ser, numa nova pele. E essa pele tinha e tem 'jeito de corpo baiano', um corpo estruturado em letras, por se reconhecer laciano; pulsante em instintos, se

³ Tendências – nome atribuído aos grupos que surgiram como um canal por onde se daria a reorganização estudantil, pois contribuíram intensamente para a conscientização dos estudantes sobre a necessidade de se retomar a luta antiditatorial. As tendência se constituíam por grupos de estudantes organizados em luta no movimento da política estudantil.

assumindo freudiano, ou talvez, capturado pelo inconsciente coletivo e arquétipos, se reconhecendo junguiano. O Esquema Conceitual Referencial (ECRO) ali emergente era inspirado por dinâmicas de grupo em Kurt Lewin ou na paixão pelo psicodrama de Levy Moreno, ensaiando novas *gestalts*, exercitando empatia e *psicologizando* sobre campos de atuação, suas abordagens teóricas e possibilidades.

Dando um salto e rompendo com o que poderia ser a uma linha do tempo linear, as memórias avançam para o início do diálogo com a psicologia grupal. Com ela foi possível compreender que os grupos se configuram como espaços de produção de subjetividades e neles o sujeito vivencia o *‘ser-com-os-outros’*. Nos grupos a *‘humanidade de um está ligada à humanidade do outro’* e os seus integrantes vivenciam o jogo do *‘eu sou, porque tu és’*, tal como nos inspira a filosofia africana Ubuntu⁴. Compreendi ainda que os grupos se constituem a partir de um processo dialético e no movimento da intersubjetividade ali existente. Neles os sujeitos vivenciam e compartilham mutuamente aprendizagens e constroem a sua visão de mundo.

Nos grupos aprendi a perceber o mundo a partir da experiência da complementaridade nas necessidades das pessoas, acolhendo diversidades e compreendendo suas matrizes. Nem sempre a experiência foi (ou é) um movimento dialético, tampouco foi essencialmente dilemático. Se por um lado a convivência com a heterogeneidade e a experiência com movimentos sociais afetavam a todos (as) em igual intensidade, por outro mobilizaram a criação de vínculos e construção de novas ideias. Por vezes conteúdos não manifestos impediam a função da aprendizagem possível na grupalidade. A figura do bode expiatório⁵ insurgia em conteúdos manifestos e nem sempre sua expressão era compreendida.

O que considero hoje como aprendizagem a partir das vivências em grupo se reflete em minhas imersões nos diversos campos relacionais, reverbera na densidade dos vínculos até aqui construídos e se atualiza permanentemente. A dinâmica de quem se percebe como aprendiz a cada novo tempo que inauguro em minha história é viva e pulsante.

A atuação como psicóloga, hoje com identidade própria, remete a essa trajetória intensa e multirreferencial: horas atuei na clínica, horas no mundo do trabalho; noutras em programas de formação de lideranças empresariais, de agentes sociais ou lideranças comunitárias. Nesse

⁴ Ubuntu - [...] palavra existente nas línguas zulu e xhosa, faladas na África do Sul, que exprime um conceito moral, uma filosofia, um modo de viver que se opõe ao narcisismo e ao individualismo tão comuns em nossa sociedade capitalista neoliberal. Pode ser uma alternativa ecológica para uma convivência social e planetária pautada pelo altruísmo, fraternidade e colaboração entre os seres humanos. (PORTAL RAÍZES, 2016)

⁵ Bode expiatório – papel identificado por Pichon-Rivière (2005) na dinâmica dos grupos e em seus processos grupais

ambiente o aprimoramento para atender às convocações e desafios profissionais foi construído *pari passu* com as demandas emergentes e com compromissos celebrados com as instituições contratantes [empregadoras] e comigo mesma.

Essa trajetória e os sentidos que atribuo à minha formação têm a intenção de dialogar com as motivações que me aproximaram do fenômeno em investigação neste estudo e do teórico que tomo como referência, Enrique Pichon-Rivière. Essa aproximação ocorre quando dos estudos sobre a prática clínica e nos estágios curriculares no campo da saúde mental, esse autor é apresentado como referência no contexto em que a abordagem teórica era a psicanálise.

Enrique Pichon-Rivière (2005) trouxe ensinamentos necessários a prática nesses estágios. Numa de suas contribuições, ao discorrer sobre a compreensão das neuroses e psicoses ele apresenta os referenciais da psicanálise freudiana e enumera fenômenos e causas que configurariam as estruturas psíquicas patológicas. Ao identificar essas causas ou fenômenos, o autor elenca uma diversidade de fatores, a saber: a policausalidade e a pluralidade fenomênica; a continuidade genética e funcional; e a mobilidade das estruturas.

Ao trazer essa breve interlocução com as causas que o autor elenca para a compreensão das estruturas psíquicas patológicas, é relevante evidenciar que a investigação que norteia esse estudo⁶ não pretende discorrer sobre esse campo de conhecimento, tal como o faz a psicologia e outras ciências da saúde mental, ainda que estas tenham sido referenciais da prática clínica de Pichon-Rivière.

Com a quinta variável, entretanto, quando o teórico identifica a mobilidade das estruturas como a mobilidade dos vetores da grupalidade⁷, sua compreensão remete a uma experiência por mim vivenciada quando estudante de psicologia no cumprimento do estágio num hospital psiquiátrico. A orientação no estágio trazia como abordagem teórica a psicanálise e a sua prática, o modelo de trabalho em equipes multidisciplinares. Com essa experiência acompanhei situações nas quais a mobilidade dos vetores da grupalidade se apresentavam no processo de adoecimento e terapia dos (as) internos (as). Em suas narrativas era possível identificar uma *situação triangular*⁸ que anunciava a existência de um terceiro, influenciando

⁶ A grupalidade como dispositivo formativo e as estéticas da professoralidade produzidas e reconhecidas pelos docentes, a partir das experiências vividas nas suas práxis, quando em seu processo de formação continuada agregam a formação em GO de Pichon-Rivière.

⁷ Vetores da grupalidade: o papel - [o porta-voz] -, o vínculo e a situação triangular, elementos basilares na teoria Pichoniana e no desenvolvimento da técnica dos grupos operativos (PICHON-RIVIÈRE; 2005). Esses vetores têm a mobilidade própria de acordo com a dinâmica de cada grupo, no entanto Pichon-Rivière (2005) considera-os como elementos universais e recorrentes nessas estruturas.

⁸ Situação triangular – compreende, de acordo com o pensamento de Pichon-Rivière (2005), a presença do obstáculo epistemológico, aquele que na teoria da comunicação é representado pelo ruído, e na situação triangular, pela presença do terceiro; o terceiro, o que impede o ajuste e a integração entre os momentos de divergência e

a ruptura dos sujeitos com os processos de comunicação com o mundo externo à instituição. Eram histórias que mostravam o rompimento com os momentos de convergência e aprendizagem da realidade; anunciavam a fragmentação dos *vínculos*⁹ familiares e sociais, e uma forte protagonismo do *terceiro*, representado pela instituição psiquiátrica e toda sua rede de autoridade e poder. A condição do *porta-voz*¹⁰ se manifestava no discurso desses sujeitos e nos sintomas emergentes em sua doença: pensamentos com distorções da realidade e o adoecimento de um sistema mais amplo e complexo, os grupos onde fora produzida sua subjetividade e construída sua visão de mundo e os modos de apreensão da realidade.

Os *papeis*¹¹ que assumiam na condução do seu tratamento evidenciavam conteúdos que remetiam a esses grupos [os primários e secundários] denunciando da mesma forma, os sintomas e comportamentos estereotipados de uma história desprovida do seu protagonismo. Essa percepção é um exercício que ocorre num tempo distante da experiência relatada e se faz presente nesse estudo numa concepção atual e congruente com os seus objetivos e campos de conhecimento, a educação e a psicologia.

Sigo contextualizando as condições dos (das) internos (as) em hospitais psiquiátricos que trago acima e rememoro que a tristeza era a emoção mais recorrente que eu conseguia expressar ao final de cada plantão. Ela vinha atravessada por uma percepção que se confirmou ao longo da experiência no campo da saúde mental: a vida das pessoas como internas em hospital psiquiátrico é muito triste, desprovida de vínculos, e muito solitária, especialmente à noite.

As famílias se afastavam, as relações afetivas eram rompidas; os pactos sociais, quebrados, fosse por deliberação pessoal ou por se deixarem vencer pelo sistema que *legislava a loucura* (grifo nosso. Expressão metafórica para aludir à condição de internamento, privação da vida social para os sujeitos em surto¹² psicótico). O diagnóstico que apresento aqui, mais empático que técnico, identificou ainda a existência de conflitos de natureza intra e intersubjetiva nos sintomas do adoecimento, perceptíveis no acompanhamento terapêutico e diálogo possível com os (as) pacientes. Essa percepção amadureceu e tomou forma de

convergência, que seria o momento integrador convergente (da aprendizagem) e provoca distúrbios na comunicação e aprendizagem da realidade, mantendo a dialética espiral da aprendizagem como um círculo fechado que se mantém vinculado aos estereótipos.

⁹ Vínculos – substitui a denominação freudiana de relação objetal; configura uma estrutura complexa e que inclui um sistema transmissor-receptor, uma mensagem, um canal, símbolos e ruído. (PICHON-RIVIÈRE, 2005)

¹⁰ Porta-voz – depositário da ansiedade do grupo; o que enuncia o problema; “[...] o doente é o porta-voz da enfermidade grupal”. (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p.71).

¹¹ Papeis – aqui referidos como funções sociais perturbadoras. (PICHON-RIVIÈRE, 2005).

¹² Surto - estado de desorganização da representação da realidade, desencadeado diante de uma vivência não significável a partir dos recursos representativos possuídos pelo indivíduo, desenvolvidos em um momento crítico da neogênese na primeira infância. (NETO, 1995).

pensamento crítico que ainda hoje reverbera nas minhas escolhas e posicionamentos frente às demandas sociais e nas práticas de intervenção na psicologia clínica.

À essa época pouco se explorava das terapias em grupo no ambiente hospitalar, ainda que o campo indicasse possibilidades. Salvo registros de uma experiência na qual se buscou incursões semelhantes às que Pichon-Rivière realizara no *Hospício de las Mercedes*, não tenho registros de outros. A experiência referida foi coordenada por um professor com formação em psiquiatria e colaborador de um Hospital Psiquiátrico. Ele teria identificado pacientes com processos cognitivos preservados e competências socioemocionais acentuadas e criou um programa de intervenção no formato dos GO. O grupo por ele identificado assumiu a tarefa de operar com os (as) internos (as) atribuindo-lhes a *assunção de papeis* na estrutura dos cargos da própria instituição. O trabalho compôs o programa de intervenções terapêuticas com os (as) internos (as) e ocorreu por um curto período no início dos anos 80. Parte dos (as) pacientes atuava como apoio na portaria, outros faziam os registros de internamentos ou assumiam maior protagonismo nas reuniões em grupo. Sobre este trabalho não foram encontradas publicações acadêmicas e, portanto, esse relato compõe minhas memórias em forma de aprendizado que trago desse período. Essas vivências foram compondo meus quadros teóricos referenciais e inspiraram modelos de atuação profissional.

Mais adiante outras *gestalts*¹³ e novos grupos se avizinharam do meu percurso e novas experiências foram acumuladas no trabalho como consultora realizando intervenções em grupos, junto ao Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas - SEBRAE-BA. Essa experiência durou um período próximo a dez anos e me aproximou da diversidade socioeconômica do estado da Bahia, possibilitando experiências com os costumes, hábitos e dinâmicas da história da grupalidade do seu povo.

À essa época os investimentos em processos formativos para o aprimoramento de minha prática foram significativos. Destaco entre estes, a formação como facilitadora em dinâmica de grupo e relações interpessoais, cursos sobre técnicas do psicodrama, experiências em programas corporativos com as técnicas dos GO, esses marcadores no sentido de identificação com as os métodos para intervenção em grupos, especialmente com a abordagem Pichoniana. A formação para atuar com lideranças comunitárias e líderes empresariais também trouxe a oportunidade de retomar os estudos dos grupos operativos de Pichon-Rivière, iniciados de forma breve no curso de graduação em psicologia.

¹³ Comumente utilizada dentre psicólogos e psicólogas como um processo que se encerra em si mesmo. Aqui, aplico com esse intuito, embora a *Gestalt* possua outros conceitos, sendo uma abordagem específica da psicologia humanista.

Como docente em um curso de psicologia, experiência mais recente e realizada numa Instituição de Ensino Superior Privada (IES), a minha aproximação com os grupos se ampliou numa ambiência de interações socioafetivas aliadas à atuação sempre almejada, que iniciei no magistério e da qual sempre me mantive próxima.

A atuação profissional como facilitadora em programas de treinamento empresarial e com foco em desenvolvimento sustentável, aliada às experiências no programa Formação de Instrutores e Diretores dos Centros de Formação de Condutores - CFC, promovido pela Pró-Reitora de Extensão da Universidade do Estado da Bahia - UNEB e como professora da Academia da Polícia Militar do Estados da Bahia - APM, me mantiveram como uma aspirante à docência em exercício permanente de aprendizagem.

Os vínculos construídos nesses grupos eram atravessados pela afetividade. Eles se ampliaram na relação com os estudantes do curso de psicologia e no compromisso com as tarefas da proposta de ensino-aprendizagem para as quais fui convocada. A preparação para atender às expectativas decorrentes desta relação se fazia viva a todo tempo, mas em um momento ela ganhou uma denominação específica e espaço no meu percurso: “a formação para a docência no ensino universitário”. Ela tinha seu próprio contexto e campo de conhecimento e demandou uma aproximação mais efetiva e congruente, posto que a docência estava se confirmando como opção em minha carreira

Os saberes anteriormente reunidos, frutos da minha formação e trajetória profissional, tinham características dos saberes da formação curricular, disciplinar e ainda os experienciais, com uma configuração plural e congruente com a proposta pedagógica da instituição à qual me vinculei. Seu alicerce, entretanto, fora construído em ambiência diversa do campo do ensino universitário e evidenciava a importância da aproximação efetiva com outros saberes e a produção de uma nova estética.

E nessa construção permanente foi o *saber da experiência* que teve o papel determinante para o meu ingresso como docente do curso de psicologia. Nesse curso iniciei como docente nas disciplinas da ênfase social, especialmente aquelas relacionadas à psicologia organizacional e do trabalho, área na qual atuo como consultora junto a organizações privadas. Adiante assumi disciplinas relacionadas ao desenvolvimento humano e à metodologia da pesquisa em psicologia, ainda que não fosse pesquisadora vinculada à produção acadêmica, esse desafio me foi apresentado. Ao demonstrar habilidades no manejo com os grupos, zelo com os procedimentos institucionais e vínculos potente com os (as) estudantes e com a própria IES, as convocações para novas funções eram recorrentes. Associada a essa dinâmica, a assunção de outros papéis foram emergindo e com eles a responsabilidade por novas tarefas. Assim fui

galgando posições no colegiado do curso. E a psicologia grupal permaneceu como meu campo de atuação, e mais, provocou motivações para o desenvolvimento desse e outros estudos, para dela melhor me apropriar. A experiência com a psicologia organizacional, assim como os saberes adquiridos em uma vivência ao longo de décadas foram potências colocadas a favor da docência. A produção de uma professoralidade se anunciava como profícua e com estética própria, e ainda hoje ela *vem produzindo diferenças singulares em mim mesma*.

As experiências e aprendizagens vivenciadas com as intervenções promovidas pelo Professor Roberto de Armas Urquiza e Professora Letícia Suñe¹⁴, ao trazer o modelo do “Currículo por Competências”¹⁵ como proposta pedagógica a ser adotada pela IES, vieram adicionadas com a formação em metodologias ativas e na aprendizagem baseada em projetos, com a qual trabalharíamos com eixos temáticos norteadores da concepção de ensino inter e multidisciplinar. A proposta visava ainda uma maior aproximação com a comunidade localizada no entorno da IES, por meios dos diversos equipamentos e dispositivos de atendimentos ofertados à sua população.

As transformações em minhas práticas foram significativas e reverberaram na construção de uma abordagem centrada nas experiências vivenciadas pelos (as) estudantes. A prática apontava o desenvolvimento de uma psicologia atenta às necessidades da comunidade e comprometida com a formação de futuros (as) psicólogos (as) capacitados para intervir e atuar de forma congruente com estas demandas.

Nessa experiência, a proposta de integralização dos conhecimentos e dos componentes curriculares eram construídas em projetos interdisciplinares e mobilizavam os estudantes a compor grupos em movimento permanente operatividade com as tarefas. Na dimensão da verticalidade, eu observava em mim mesma o anseio por outras aprendizagens, pela

¹⁴ Roberto de Armas Urquiza es Profesor Titular y Dotar en Ciencias Biológicas de la Universidad de La Habana com 45 años de experiencia en la docencia la investigación y la gestión universitarias. Há sido Jefe de Departamento, Vicedecano Docente y Director Docente Metodológico de la Universidad de La Habana.

Professora Letícia Suñe, graduada em Engenharia Química pela Universidade Federal da Bahia (1975), mestrado em Engenharia Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1978), doutorado em Engenharia Química pela Universidade Estadual de Campinas (1993) e pós-doutorado em Currículo por Competências pela Universidad de La Habana (2014). Foi professora titular aposentada do Departamento de Engenharia Química da UFBA, membro da Comissão de Especialistas de Engenharia do Sistema ARCU-SUL, pesquisadora na área de Currículo por Competências e Coordenadora do Núcleo de Qualidade Acadêmica da Rede FTC de Ensino.

¹⁵ Currículo por Competências – orienta um modelo coerente com a formação que o estudante necessita lograr. Para que esteja preparado para a vida o estudante tem que ser capaz, uma vez graduado, de poder resolver os problemas básicos da profissão, os quais, sem dúvida, requerem um pensamento complexo, uma abordagem interdisciplinar, um trabalho em equipe e um comportamento ético. Ou seja, no graduado tem que se manifestar o saber ser, o saber conhecer e o saber fazer, ao enfrentar a resolução dos problemas básicos da profissão. Evidencia as competências que se espera do aprendiz e deve ser descrito em termos de objetivos de aprendizagem específicos. Cada objetivo deve estar relacionado com um plano que descreva como ele será alcançado e como essa aquisição será avaliada. (SUÑE; ARAÚJO; URQUIZA, 2016).

transformação do meu esquema referencial. Na dimensão da horizontalidade, o processo dialético era profícuo e mobilizava a formação de grupos potentes que empreenderam projetos inovadores construídos nas intervenções realizadas junto à comunidade atendida pela IES.

As vivências tinham uma dinâmica inspiradora, provocando a flexibilidade e problematizando paradigmas já consolidados; sua dinâmica nem sempre se mostrou totalmente dialética ou unicamente geradora de conflitos: os movimentos variavam do encantamento à desmotivação; da constatação de aprendizagens significativas e relevantes para os atores envolvidos, mas nem sempre ocorriam em condições de igualdade. O projeto do “Currículo por Competências” encontrou mais aderência que rejeições na comunidade acadêmica¹⁶ e se concretizou como uma experiência com sentidos de transformação nas práticas pedagógicas com a abordagem por metodologias centradas nos (as) estudantes.

Tarefas como a construção de baremas, sistemas de avaliação, manual de orientação para construção dos projetos interdisciplinares, atuação como multiplicadora da metodologia em outras Unidades da IES etc., são exemplos de funções que fui assumindo e que foram marcadores da expressão do meu compromisso com a assunção de papéis naquela dinâmica grupal. Anseios e as necessidades assim se revelaram para mim: Quero ser – e me identifico com – a docente que inaugura seu protagonismo; que presentifica as experiências que produziram suas crenças, valores e sentimentos; Quero pensar nas pessoas e expressar o apego por elas; quero a melhor relação com os (as) estudantes na produção de aprendizagens relevantes e significativas.

Preciso, no entanto, que meu protagonismo reúna a potência de outros saberes e assim assumir meu papel, mobilizar os grupos e propor tarefas. Aqui represento meus querer com um dos atributos indicados por Zimerman (1997) quando traz o elenco dos atributos desejáveis para um coordenador de grupos: o **Respeito!** (*grifo nosso*).

Para discutir o respeito agrego ao poema de Kim e Alisson Mc Millan (2003), inspirados por esse atributo, o registro de uma atividade realizada em sala de aula e nessa, mais uma vez o respeito se faz presente:

¹⁶ Aponto a aderência e a rejeição ao modelo proposto – o currículo por competências a aprendizagem baseada em projetos – por ter participado ativamente da sua implantação, desenvolvimento e multiplicação da proposta pedagógica em outras unidades da IES, localizadas no interior do estado da Bahia. Ao final de cada período letivo, as avaliações processuais contemplavam a etapa de roda de conversas para a escuta aos relatos dos docentes e estudantes, encontros com os representantes de turmas, aplicação de diálogos-enquete etc., que recolhiam opiniões e percepções desses atores e partícipes do curso de psicologia. Os dados eram considerados como elementos norteadores para a continuidade e aprimoramento da proposta. Nesse processo eventos como o desligamento voluntário de docentes, transferências de um número significativo de estudante de outras IES que se sentiam atraídos pela proposta, a aprovação da alta direção e aumento da pontuação do curso junto ao MEC, foram alguns dos fenômenos que ocorreram e que estavam diretamente relacionados com a implantação dessa proposta pedagógica.

Respeito [...] é a capacidade de um coordenador de grupos voltar a olhar para as pessoas com as quais ele está em íntima interação com outros olhos, com outras perspectivas, sem a miopia repetitiva dos rótulos de papéis que, desde criancinha, foram-lhe inculcados. [...] uma tolerância pelas falhas e limitações presentes em algumas pessoas do grupo [...] a imagem que o coordenador tem de cada um dos sujeitos, se torna parte importante da imagem que cada um vai ter de si próprio. (ZIMERMAN, 1997, p.43).

Quando me amei de verdade, comecei a perceber como é ofensivo tentar forçar alguma situação ou alguém apenas para realizar aquilo que desejo, mesmo sabendo que não é o momento ou a pessoa não está preparada, inclusive eu mesmo. Hoje sei que o nome disso é... **Respeito** (Mc MILLEN, Mc MILLEN, 2003).

Ao trazer o respeito como atributo desejável à função de coordenador (a) de grupos, Zimerman (1997) inspira a construção dessa função em estéticas desvinculadas dos estigmas que lhes são atribuídos, bem como das percepções pré-concebidas. O autor procura inspirar a função de coordenação de grupos como aquela que se sustenta na atenção aos limites e àquilo que é próprio da subjetividade de cada um dos (as) seus(as) integrantes. Essa atitude de expressão do respeito ao outro pode ser construída no exercício da docência que se faz representar na escuta atenta aos fenômenos emergentes em sala de aula, na compreensão das singularidades dos sujeitos e na heterogeneidade das demandas por eles anunciadas.

O registro da atividade realizada em sala de aula evidencia como esse atributo se fez presente na experiência com o componente curricular ‘Psicologia dos Grupos’. Numa das tarefas avaliativas elegi os atributos desejáveis ao coordenador de grupos como tema a ser apresentado em tarefa desenvolvida pelos (as) estudantes. Trabalhando em consenso nos subgrupos organizados, eles (as) indicariam três atributos que considerassem como os mais relevantes para a coordenação eficaz nas intervenções em grupo (fosse intervenção terapêutica ou social). A tarefa seria realizada em dois momentos: inicialmente os grupos trariam os atributos tomados como mais relevantes, dialogando sobre seus conceitos, aplicabilidade e ações necessárias ao seu desenvolvimento enquanto atributos próprios da função de coordenador (a) de grupos; no segundo momento teria a representação de um dos atributos, através de uma expressão artística escolhida pelo grupo, e os outros deveriam identificar o atributo ali apresentado. As atividades seriam pontuadas e a nota alcançaria todos os estudantes envolvidos na tarefa.

A atividade que aqui rememoro foi apresentada por um grupo que tomou o poema “E agora José” de Carlos Drummond de Andrade, que em 1972 fora musicado pelo pernambucano Paulo Diniz. Trago essa atividade, mas outras foram significativas para mim e compõem o meu portfólio de metodologias de autoria própria e que, ao longo da minha docência, encontraram aceitação dos (as) estudantes. Esta me tocou de forma especial por si mesma (a poesia-música),

mas também por um fato inusitado que narro a seguir, entendendo que seu acontecimento não se tratou de uma mera coincidência.

Num seminário com o tema “Como trabalhamos com Grupos”, realizado no ano de 2016 na cidade de Salvador-BA, tivemos a presença do psicanalista Luiz Carlos Osorio. Durante o evento a sua apresentação foi interrompida por uma pane nos equipamentos e nesse momento surgiu um vácuo na programação. Para reduzir os impactos da situação, propus aos organizadores a apresentação do vídeo com os *meus* estudantes, cantando a paródia que fizeram para a música “E agora José”. Meu argumento foi fácil: seria oportuno exibir o vídeo, já que quando fora interrompido, Osorio fazia referências exatamente ao texto do David Zimerman, “Atributos Desejáveis para um Coordenador de Grupos”. O trabalho que ainda me emociona, provocou emoções também em Osorio que aproveitou o momento para homenagear David Zimerman (*in memoriam*), seu colega de profissão com quem desenvolvera trabalhos e escrevera alguns livros. E a paródia, tema do trabalho em Psicologia dos Grupos e de autoria do estudante Márcio Chagas, foi exibida no vídeo está aqui registrada.

E agora José?

E agora José?
 O grupo começou, a folga acabou,
 O povo te eleger, como coordenador
 E agora José?
 Você que tem nome, reconhece o outro
 Você que ajunta, que ama e conserva
 Mas o atributo qual é?

Respeito é bom, não nos deixa sozinhos
 Ele em uma equipe, tem que prevalecer
 Interagir é preciso, miopia não pode

A infância passou, maturidade já veio
 Tolerância veio, paciência veio
 Chegou empatia, comunicação não faltou
 É saúde *pro* grupo, e para o coordenador

O que mais José?
 Não é apenas palavra, ou olhar que ferem
 Nem coisa de guru, tampouco peripécias
 São atitudes de ouro, dos indivíduos
 Com muita coerência, em todas as horas

É chave na mão, que abre muitas portas
 E se não há portas, vislumbra o mar
 Se o mar secar, não se desanima
 Quem hoje foi embora, amanhã tá de volta

Sempre volta José,
 José para onde?
 Ele volta José,
 Por respeito, *pro* grupo! Ele volta José...

Esse atributo - **o respeito** - está presente em minhas motivações profissionais, impulsionando a ampliação de saberes e o aprimoramento para o exercício da docência. Nesse sentido, o mestrado em Educação e Contemporaneidade é uma das iniciativas dessa finalidade. As motivações estão postas e os objetivos se ampliam, quando associados à busca por aprimoramento: desenvolver competências para melhor articular proposições no campo da psicologia; aprender a conviver; compreender e validar a diversidade identificada no perfil dos estudantes; trabalhar com grupos e praticar os atributos de uma coordenadora, são exemplos dessa busca.

E, como se diz, de forma coloquial nos grupos de psicologia, a conclusão do mestrado configura o “fechamento de uma *gestalt*”, não a completude do desejo. O desejo é movimento, é pulsão, e nele estamos em constante *vir a ser*. Abrindo outras *gestalts*, vinculadas ou não às motivações que me trouxeram até aqui: o interesse pela psicologia grupal.

E deixando algumas reticências nessa narrativa, atualizo registros para trazer acontecimentos mais recentes. O ano de 2020 precipitou desafios profissionais e pessoais que poderiam ser tomados como eventos próprios da minha condição de sujeito e das contingências que afetam a minha subjetividade. Alguns eventos, entretanto, por seu ineditismo e impactos ocasionados, provocaram decisões dolorosas e que implicaram no meu afastamento do exercício da docência. As influências externas se apresentaram com uma dinâmica comum em campos de disputa de poder, que tomaram dimensões ameaçadoras à minha saúde e ao meu próprio projeto de vida. Por hora foi necessária a interrupção no exercício da docência, mas a minha história nesse campo permanece viva e nela novas narrativas vêm se construindo. Com ela outras estéticas se configuram noutros lócus, mobilizando dinâmicas congruentes com as com meu propósito de vida e visão de mundo.

No tempo presente vivemos enormes desafios para o campo da formação e da educação e eles mobilizam os (as) docentes e demais atores ali implicados a fazer diferente e fazer diferença. Esses desafios, por vezes emergem de vetores relacionados à conjuntura da realidade social ou insurgem de demandas institucionais consideradas estratégicas ou emergenciais, essas também vinculadas aos fenômenos sociais que influenciam e são influenciados pela vida das pessoas.

Mudanças emergentes de uma temporalidade recente, a exemplo das políticas que promoveram a diversificação no perfil dos (das) estudantes¹⁷ que acessam o ensino

¹⁷ Entre essas medidas podem ser citados programa de inclusão como sistema de cotas raciais que iniciou em 2012, regulamentado por meio da Lei nº 12.711, com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior e diminuir a desigualdade social do país e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

universitário, ou um acontecimento mais atual, a expansão do ensino remoto mediado por plataformas digitais – em ampla expansão e precipitado pela pandemia do coronavírus -, assim como o acesso às tecnologias, são algumas das dimensões desafiadoras que vem se observando na dinâmica social e no campo da educação.

Outros vetores como os movimentos de militância vinculada às questões raciais, de gênero e outras demandas emergentes que advêm de suas ramificações, até então se mostravam, potentes e a caminho do empoderamento político dos seus representantes, hoje encontram forte oposição no cenário político vigente. O pensamento e as atitudes de parte da população têm se mostrado contrários aos movimentos sociais e encontram forte influência na conjuntura governamental, expressas em políticas que agravam situações de vulnerabilidade social para alguns, invalidam a legitimidade desses movimentos e provocam uma dinâmica social que reflete possíveis retrocessos na história¹⁸. Historicamente as dimensões da realidade social convocaram e convocam a atualização permanente no campo da formação e da educação, a produção científica e a mobilização dos seus expoentes no intuito de transformação de cenários ameaçadores. No cenário em destaque, essa atualização se faz urgente.

Em cenários e contingências semelhantes, fatos que contornavam a vida dos teóricos que precederam a produção da psicologia grupal, a exemplo de Kurt Lewin, Levy Moreno e Pichon-Rivière, revelaram adversidades por eles vivenciadas e como os desafios por elas ocasionados, tornaram-se relevantes para a construção das suas teorias e legado que deixaram para os estudiosos dos fenômenos grupais. Seja por ter vivenciado guerras e mudanças do seu país de origem para outros com culturas diversas, ou por influências de perseguições políticas e religiosas que afetaram a si mesmos e aos seus familiares, o fato é, tais contingências se refletem no legado desses teóricos, conforme se discute no capítulo 5 *Grupo, grupalidade e processos grupais: Um ensaio*, desse texto dissertativo.

E a tessitura do texto dessa professora iniciante na pesquisa acadêmica assim como o delineamento das bases para o processo de investigação nele apresentada, foram desenhados no

Federais (REUNI), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, com a interiorização dos Institutos Federais e Universidades (Ministério da Educação. 2010; 2012)

¹⁸ O cenário apresentado diz respeito às políticas, crenças e valores disseminados e praticados pelo governo do atual Presidente da República Jair Bolsonaro, e que tem o apoio dos seus aliados políticos, eleitores e outros cidadãos e cidadãs aderentes aos seus propósitos. Esses registros podem ser evidenciados nas diversas mídias que circulam no país e remetem a fatos notórios, passíveis de fácil confirmação, e divulgados sem qualquer restrição ou censura pelo próprio Presidente. Esse cenário configura ainda uma disputa de forças adversas em sua origem e/ou no seu objeto e causas por elas defendidas. Nesse jogo está em disputa e/ou em risco de descontinuidade, as políticas de incentivos e apoio à educação e à pesquisa, os programas de saúde pública e outras conquistas, cuja condição no momento demandaria um trabalho específico para a sua discussão.

cenário anteriormente mencionado, com o agravamento do caos social e de total vulnerabilidade para a humanidade, em decorrência da pandemia da COVID-19¹⁹.

A condição de estar vivenciando um processo pandêmico tornou possível a constatação de que, as estratégias de enfrentamento até então desenvolvidas pela humanidade não se mostraram potentes o suficiente para mediar demandas conflitantes, posto que as facetas que delas emergiam eram causadas por um vírus de comportamento totalmente desconhecido. Foi necessário resgatar conhecimentos desenvolvidos em situações históricas similares, para melhor lidar com suas ameaças e impactos. Essa condição evidenciou, entre outros aprendizados, os sentidos e significados que têm os grupos como função de suporte psicossocial e se fez presente na minha motivação para ampliar os estudos sobre a potência da grupalidade. Os caminhos necessários à compreensão desse fenômeno foram atravessados pelas singularidades dos sujeitos envolvidos diretamente na produção do seu percurso: docentes, instituições, integrantes da pesquisa e pares no projeto de mestrado. Todos (as) foram influenciados (as) em menor ou maior grau pelos impactos que a pandemia causou no modo de vida das pessoas, na forma de produzir conhecimento e no curso regular que norteia as atividades de uma investigação acadêmica.

Atravessados por essas contingências, o estudo discute a psicologia grupal de Pichon-Rivière e dialoga com docentes que dela se apropriam, quando atuando na docência universitária. O estudo dos Grupos Operativos (GO) com a intencionalidade pretendida nesta pesquisa, estão investidos como a função de processo formativo agregado à formação docente continuada e não como instrumento de diagnóstico ou intervenção no exercício da psicologia social e clínica.

A arte e sua potência na construção de metáforas mais uma vez se anunciam aqui nas aproximações com a grupalidade e a dinâmica relacional dos sujeitos entre si, com o outro. Com a poética de Madalena Freire em poema intitulado *Eu não sou você, você não é eu*, somos convocados a pensar o jogo jogante das interações humanas, numa perspectiva da incompletude estrutural do ser, uma vez que estamos sempre sendo, e somos ser/sendo com os outros.

Eu não sou você
Você não é eu
Mas sei muito de mim
Vivendo com você

¹⁹ COVID-19 - Doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou no dia 11 de março de 2020 que o mundo vivenciava a condição de pandemia, decorrente da proliferação da Covid-19. Segundo o Órgão, face o número de pacientes infectados, de mortes e de países com registros de ocorrências de contaminados e morte por essa doença, os governos deveriam adotar medidas protetivas para gerenciar os riscos de vetorização do vírus. O termo pandemia se refere ao momento em que uma doença já está espalhada por diversos continentes com transmissão sustentada entre as pessoas. (UNA- SUS, 2020).

E você, sabe muito de você vivendo comigo?
 Eu não sou você.
 Você não é eu.
 Mas encontrei comigo e me vi
 Enquanto olhava pra você.
 Na sua, minha, insegurança
 Na sua, minha, desconfiança
 Na sua, minha competição
 Na sua, minha, birra infantil
 Na sua, minha, omissão
 Na sua, minha, firmeza
 Na sua, minha, impaciência
 Na sua, minha, prepotência
 Na sua, minha, fragilidade doce
 Na sua, minha, mudez aterrorizada
 E você se encontrou e se viu, enquanto olhava para mim?
 Eu não sou você
 Você não é eu
 Mas foi vivendo minha solidão que conversei com você
 E você conversou comigo na sua solidão ou fugiu dela, de mim e de você?
 Eu não sou você
 Você não é eu
 Mas sou mais eu, quando consigo lhe ver, porque você me reflete
 No que eu ainda sou
 No que quero vir a ser...

Eu não sou você
 Você não é eu
 Mas somos um grupo, enquanto somos capazes de, diferenciadamente, eu ser
 eu, vivendo com você e
 Você ser você, vivendo comigo.

Das interações humanas se constituindo nos grupos e da singularidade dos sujeitos configurando-se na dinâmica relacional com o outro, fala o poema de Madalena Freire. Nos toca a experiência de poder ser a partir da existência do outro, constituindo-nos enquanto sujeitos, vestindo nossas peles, produzindo peles docentes!

Neste movimento em que se processa a vida, há forças vitais, forças subjetivas, intersubjetivas, culturais e materiais que impactam nossa existência. Um teórico /artista/arquiteto, Friedensreich Hundertwasser (1928-2000), cria a teoria das 5 peles para compreender a complexidade de nossa corporalidade no sentido ontológico de “Ser”, para nela incluir diversas dimensões, expressas na metáfora das peles. Na teoria de Hundertwasser as cinco peles são: a epiderme, o vestuário, a casa, o meio social e a identidade e, por fim, o meio global (ecologia e humanidade). Todas essas peles formam um corpo sem fronteiras nítidas, um corpo expandido e poroso, que o tempo todo toca e é tocado, afeta e é afetado. (RESTANY, 1999).

Provocada pela teoria das 5 peles fiz um exercício imaginário de pensar quais seriam as 5 peles formativas do ser docente. A primeira pele, a derme, é a que sente as coisas novas que as escolhas provocam: o ir tateando a profissionalização que se dá pelo percorrer o currículo,

pela autodescoberta das próprias motivações, etc. A segunda pele, o vestuário, seria a relação social e com as instituições! E penso que a toga ou beca, vestimenta usada nas cerimônias de colação de grau, trazem o sentido de vestimenta simbólica de grande transformação que se anuncia com o ingresso em novos processos de subjetivação. A casa já traz a ideia de uma familiarização, de um habitar, do sentir-se mais à vontade com as próprias escolhas. Nesta minha associação, a pele/casa seria a turma a que passamos a fazer parte na graduação. A quarta pele, o meio social ou identidade, é a pele que apresento como temática de investigação! A pele da identidade é aquela que se forma no grupo, nas interações, nos vínculos e compromisso com a formação profissional.

Inspirada pelo importante cientista da psicologia grupal para me auxiliar na abordagem da pele/identidade e tomando de empréstimo sua rede teórica dos grupos operativos, reafirmo a escolha por Enrique Pichon-Rivière (1989, 2005; 2012). Ele percebeu que na pele/identidade há uma interpele, um tipo de membrana grupal de emoções e sentimentos que se expressam nas interações e são muito importantes para a aprendizagem colaborativa que se produz nas tarefas que o grupo assume.

A grupalidade é uma concepção que se associa à compreensão dos processos grupais e da sua função de gênese, como campo de produção da subjetividade. Os grupos, como função de construção da pele identidade dos sujeitos, constituindo redes onde estes criam os vínculos entre si e, quando convocados para uma tarefa, experimentam a assunção de papéis, compartilhem acordos implícitos ou explícitos e vivenciam aprendizagens. Sua potência emerge nos vínculos e na implicação dos seus integrantes; e essa é a última das 5 peles! É a pele global, a pele ecológica, a pele mais externa que transcende os seres individuais e tribais para ligar-nos a todos na dinâmica da vida eco/bio/psico/sócio cultural.

No cenário contemporâneo, da crise mundial produzida pelo impacto da pandemia da COVID -19, a pele global e que transcende as individualidades, se apercebeu atravessada, ameaçada e, paradoxalmente, encontrou no distanciamento do outro, a sua condição para viver.

A pele global, na conjuntura atual, transpôs limites e se fez social *online*, criando estéticas na pele da virtualidade. A pele da identidade, ameaçada por vetores impregnados de uma gênese disruptiva e contrária à expressão da vida, foi convocada a um processo de reinvenção de si, como atitude para cuidar do outro. E essa intenção trouxe em si contradições, posto que para cuidar do outro, foi necessário dele se distanciar. E assim vamos compreendendo as diversas formas do cuidar, assumindo o governo de nós mesmos, confrontando um governo que desdenha do seu papel e naturaliza a dor, que se exime das suas funções e o país ainda sobrevive como um “caso de emergência”.

A psicologia grupal fez-se necessária como estratégia de enfrentamento, recurso de escuta e mobilização de conteúdos humanos que se reinventaram para permanecer vivos/continuar sendo em grupo. Nela me vi investida e, em momentos mais ameaçadores, desinvestida da docência universitária, na pele/identidade, vivenciando os impactos de uma crise que alcançou as diversas dimensões da vida. Dela saí vestida com a pele ecológica, religando-me às pessoas, retomando os grupos, e aqui cheguei: estruturando uma quinta pele, cumprindo o percurso de uma pesquisa e desejosa de que, tudo que dela for produzido, possa afetar os grupos, sensibilizar as pessoas, promover lócus de aprendizagens potentes e colaborativas. Cheguei a um ponto, talvez equidistante entre a estética da professora normalista do ano de 1978 e potência da docente que vejo *me levando além*, e sigo para adentar nas andanças nos constructos teóricos e metodológicos desse estudo.

3 AS ANDANÇAS NA PESQUISA: PELAS TRILHAS METODOLÓGICAS PERCORRIDAS

A abertura para perceber que os fenômenos investigados vão indicando trilhas e o ritmo dos passos metodológicos requer o desenvolvimento prévio de uma posição reflexiva sobre epistemologias e, em seu âmbito, as problemáticas e interrogações possíveis. Como toda trilha impõe limites, inclusões e exclusões, o método de investigação aqui trilhado também criou zonas de iluminação e de sombreamentos. Da perspectiva das epistemologias compreensivas, reconhecer o jogo de luzes e sombras que orientam qualquer investigação é afirmar um rigor próprio para as abordagens qualitativas, uma vez que elas estão implicadas com a complexidade da vida humana que é plural, diversa e expressiva das várias formas de ser-no-mundo. Ou seja:

[...] seria coerente e veraz chamar de pesquisa qualitativa aquela em que o pesquisador se torna aprendiz de si mesmo na relação de pertença com a totalidade vivente de seu mundo de relações materiais e mentais. Assim, uma pesquisa faz sentido na medida em que alcança sentido como práxis qualificadora. (GALEFFI, 2009, p. 59)

Dessa forma, como práxis social, a pesquisa é uma atividade de construção da realidade que opera com dimensões éticas, políticas e morais, ou seja, com a subjetividade do pesquisador (a). Evidentemente que o conceito de rigor que mobiliza tais dimensões, necessita mudar as lentes com que a ciência positivista definiu e com o qual pretendeu construir as hegemonias epistemológicas. Implicação subjetiva e rigor não são perspectivas excludentes. Por essa via de pensamento compartilho com a ideia de que “[...] a qualidade do conhecimento que produzimos sobre o mundo não está separada da qualidade antropossocial que queremos para o mundo.” (MACEDO, 2009, p. 76).

No processo de desenvolvimento desta pesquisa constituo minha subjetividade de pesquisadora implicada com a concepção de rigor com a ética e comprometida com produção de conhecimento. Manifesto como o ato de pesquisar se mostra para minha consciência e como meus compromissos éticos e políticos, enquanto ser docente, manifestam minha consciência pedagógica. Assumo, portanto, como trilha metodológica, a fenomenologia.

A fenomenologia parte da intencionalidade de partir da existência fática e propõe, inicialmente com Husserl, uma abordagem idealista transcendental que será questionada e reconfigurada a partir da filosofia existencial na perspectiva heideggeriana e sartreana. No âmbito dessa investigação guiei-me pela concepção da fenomenologia como hermenêutica fenomenológica existencial. A fenomenologia reconhece a forma perspectivada como determinado fenômeno se mostra para uma consciência.

Não é possível encontrar uma definição '*correta*', '*exata*', do que seja a Fenomenologia. É, entretanto, visível uma especificidade epistemológica em seus

princípios fundantes. Para ela, em todo ato de compreensão existe uma zona obscura que faz parte da própria estrutura das possibilidades humanas de conhecer. É por este caminho que a Fenomenologia se afasta das epistemologias que percebem a obscuridade como ideologização e encobrimento da verdade. (FORNARI, 2009, p. 46)

Desprende-se da afirmação acima que toda consciência é historicamente situada e sócio-culturalmente posicionada. Pensar fenomenologicamente a educação foi uma experiência originária no sentido de um novo olhar para algo já vivido nas experiências pregressas de estudante e docente. O mundo-da-educação se manifesta em novas dimensões para meu olhar fenomenológico. É esse o sentido fenomenológico da manifestação para a consciência do preenchimento de sentidos que o movimento da vida oferece. Dessa forma:

Nós podemos tornar evidente o modo como as coisas são; quando fazemos assim descobrimos objetos, mas também descobrimos a nós mesmos, precisamente como dativos de revelação, como aqueles para os quais as coisas aparecem. Não somente podemos pensar as coisas dadas para nós na experiência, mas podemos compreender também a nós mesmos enquanto pensamos. A fenomenologia é precisamente este tipo de compreensão: a fenomenologia é a autodescoberta da razão na presença de objetos inteligíveis. (SOKOLOWSKI, 2004, p. 12)

A autodescoberta da razão pedagógica na presença do ato de ensinar é o grande desafio para a fenomenologia e para mim mesma, como pesquisadora por ela inspirada. Estar atenta ao que acontece e como os acontecimentos do mundo educacional e formativo se manifestam nas interações múltiplas que vivo e sentidos que elaboro é uma autodescoberta como pesquisadora e como ser-docente. Fenomenologicamente me constituo como professora/psicóloga/educadora e na transversalidade dos campos da Pedagogia e da Psicologia que esta dissertação foi tecida e trilhada a partir do percurso metodológico fenomenológico de busca dos sentidos dos grupos operativos enquanto dispositivos formativos. Partir das vivências para compreender as formas de existir significa que:

O existir numa concepção fenomenológica pressupõe vivenciar toda significação existente no mundo da vida e a partir delas consolidar a educação como meio possível de educar, cuidar e ensinar a viver. Considerando ainda que, o ser-no-mundo com a consciência engajada promove a sua experiência como atitude construtiva por meio da intencionalidade. (ALVES, 2012, p. 41).

Intencionalidade fenomenologicamente possui o sentido de “visar algo”, “estar voltado para algo”. Intencionamos as coisas no sentido de que nossa consciência é correlata com as coisas.

[...] a ideia de intencionalidade remete à necessária interação de um fluxo de objetos para nossa consciência, fluxo que acontece num mundo em comum, compartilhado. Portanto, a consciência não é algo transcendental, mas uma atividade na qual se desenvolvem ações, necessariamente, dirigidas para algo. Conforme aponta Sokolowski (2004), cada ato da consciência, cada experiência é correlata com um objeto que pode ser visto, imaginado, recordado, projetado etc. [...]. Declarar que não existe um mundo mental puro e um mundo empírico puro foi a grande contribuição da Fenomenologia para a autocompreensão humana. Se a intencionalidade está

relacionada com um determinado objeto, se os objetos são diferentes e históricos, a intencionalidade, também, diferencia-se de acordo com o objeto que se pretende conhecer. Nossa intencionalidade é diferente na percepção, na imaginação, na lembrança, no julgamento. (FORNARI, 2009, p. 50)

O (a) docente manifesta determinada intencionalidade pedagógica quando imagina como serão os (as) estudantes das classes que ainda não conhece, manifesta intencionalidade diferente ao lembrar de experiências negativas com metodologias adotadas, ao recordar situações dilemáticas ou desafios motivacionais e gratificantes. No caso desta pesquisa a intencionalidade é correlata com a descrição das experiências docentes, quando operado em sua práxis com a técnica dos Grupos Operativos de Pichon-Rivière.

3.1 BASE METODOLÓGICA

Por se tratar de pesquisa com humanos, a realização desse estudo foi submetida às condições orientada pela Plataforma Brasil e à subsequente apreciação pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

A adesão dos sujeitos colaboradores tornou-se possível mediante a apresentação dos objetivos e quadro teórico referencial do estudo, critérios de apreciação pelo Comitê de Ética aos quais a sua metodologia e instrumentos foram submetidos, entre outras contextualizações que se mostraram necessárias, mediante indagações por estes levantadas. A adesão dos sujeitos foi condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, conforme modelo apresentado no Anexo A dessa dissertação.

As entrevistas foram realizadas em ambiente virtual, uma vez que as medidas restritivas para o controle da pandemia da COVID-19 estavam vigentes e foi prudente e inevitável observar o isolamento e distanciamento social. Os aspectos éticos conforme Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS (BRASIL, 2021) foram observados; os recursos e registros utilizados, dispostos de forma a assegurar todos os elementos de garantia da privacidade e proteção de dados.

Como critério para a inclusão dos colaboradores do estudo foram considerados docentes do ensino superior que em seus programas de formação continuada agregam (ou agregaram) a formação em grupos operativos - GO de Pichon-Rivière e utilizam essa técnica como dispositivo pedagógico em sua práxis. Os critérios de seleção foram determinados com os seguintes fatores: (i) os (as) docentes poderiam atuar em IES públicas ou privadas; (ii) quanto ao vínculo empregatício, seus contratos de trabalho poderiam estar em vigência e/ou

suspensos²⁰; (iii) quanto à atuação: exercer a docência em qualquer curso de graduação e/ou pós-graduação.

O processo de recrutamento (convite para aderir à pesquisa) desses sujeitos se tornou possível com o apoio das Instituições aqui indicadas como coparticipantes do estudo e que, de forma respeitosa e observando a privacidade e proteção de dados, forneceram seu contato, mediante permissão prévia destes. O estudo integrou o quantitativo de cinco sujeitos (5 docentes do ensino universitário), conforme critérios de inclusão estabelecidos.

Com o intuito de resguardar a identidade desses sujeitos, no capítulo dedicado à análise dos achados seus nomes foram substituídos pelos códigos DU1, DU2, DU3, DU4 e DU5, ou seja, nomes fictícios que os identificam como docentes no ensino universitário.

A abordagem às Instituições que promovem a Formação em Grupos Operativos de Pichon-Rivière na cidade de Salvador-BA, ocorreu através de e-mails enviado às respectivas diretorias do Centro Interdisciplinar de Estudo Grupais - CIEG e do Núcleo de Psicologia Social da Bahia. Por meio das representantes do seu corpo diretivo foi possível ter o acesso aos contatos dos (das) docentes que haviam participado da formação por elas oferecidas. Uma vez permitida a abordagem, os contatos com esses sujeitos foram realizados através de chamadas telefônica ou via WhatsApp, oportunidades em que encontramos total receptividade das pessoas, ainda que por algum dos critérios a sua participação na pesquisa não fosse possível. Outras indicações foram surgindo através dos próprios (as) participantes. Algumas dessas pessoas indicadas, no entanto, informaram estar afastadas da docência há um longo tempo ou, até então, não haviam atuado como docentes no ensino universitário.

Conforme critérios adotados para delimitar a inclusão dos sujeitos colaboradores, o estudo prescindiu da indicação prévia dos lócus. Considerando-se ainda o fato de que a recolha dos dados foi programada para ocorrer em ambiente virtual, não havia impedimentos para inclusão de sujeitos que residissem noutras cidades e estados, que não Salvador e a Bahia respectivamente. As entrevistas foram realizadas depois de ultrapassadas algumas dificuldades iniciais referentes à indicação dos contatos dos (as) docentes que correspondessem ao perfil que o estudo necessitava. Essas dificuldades, anteriores ao curso das entrevistas e posteriormente sanadas, ocorreram em função de tentativas sem sucesso com o envio de e-mail e contato

²⁰ Esse fator foi inserido já no curso das entrevistas, e de acordo com ele, poderiam ser inclusos ainda docentes que, porventura, tivessem a sua condição contratual rompida no período em que ocorreu a pesquisa (variável que contemplou uma das participantes). A flexibilização dessa variável (vigência do contato) foi necessária e mais uma vez, como em outros itens das condições da pesquisa, o cenário pandêmico se apresentou com uma dimensão transversal às etapas da investigação. No período de março de 2020 a junho de 2021 as IES privadas demitiram ou suspenderam o contrato de um número significativo de docentes, em decorrência dos impactos ocasionados pela pandemia nos diversos setores economia.

telefônico com umas das instituições. Para assegurar a diversidade nos perfis dos sujeitos, aqui especificamente no quesito Instituição na qual realizou a formação, optamos por persistir na busca do contato, o que acabou acontecendo via *WhatsApp*. Desse modo, entre as integrantes da pesquisa temos as duas instituições representadas, sendo essa condição o marcador da diversidade nos perfis, conforme acima mencionado.

O estudo reuniu 5 sujeitos, integrando docentes do gênero feminino, todas elas, professoras no ensino universitário. Entre estas, duas docentes têm vínculo empregatício com instituições de ensino superior privada, sendo que, a primeira delas estava com o contrato de trabalho suspenso, quando do momento de realização da entrevista; já a segunda informou estar com o contrato ativo, atuando efetivamente na IES. Três são concursadas e mantêm vínculos com instituições públicas, assumindo turmas em cursos de graduação e pós-graduação, a nível de mestrado e/ou doutorado. As áreas de atuação nas quais exercem a docência, estavam assim distribuídas: ciências da saúde, ciências humanas e ciências sociais aplicadas. No que tange à formação acadêmica, uma das docentes tem o título de doutora, três delas, o título de mestra e uma, está cursando o doutorado. As cinco docentes concluíram a formação em grupos operativos na cidade de Salvador-BA há mais de 5 anos. A formação foi realizada, como citado anteriormente, junto às Instituições que estão vinculadas a essa pesquisa na condição de coparticipantes e que ofertam a formação na cidade mencionada.

Para o cumprimento da agenda acordada, asseguramos que não houvesse interferências de variáveis externas, observando datas e horários sugeridos pelas docentes selecionadas. O tempo de duração das entrevistas correspondeu a intervalos de 60 a 180 minutos. O cuidado com os equipamentos, acesso à *internet*, qualidade da imagem e áudio, e principalmente a garantia do impedimento de acesso por outras pessoas ao local de realização da chamada de vídeo, foram monitorados de forma a assegurar um clima de confiança e respeito para com as entrevistadas.

As chamadas por vídeo foram realizadas via *Google Meet* ou *Zoom*, aplicativos utilizados com regularidade para interação entre pessoas em ambiente virtual, especialmente por aquelas que no período observavam o isolamento social, imposto pela pandemia (já referida) e por respeito às normas de saúde pública necessárias ao contexto.

As entrevistas foram iniciadas com a apresentação da pesquisadora, agradecimento à entrevistada pelo aceite ao convite, seguido do compartilhamento dos aspectos mais gerais da pesquisa, como objeto, objetivos, perspectiva metodológica e quadro teórico referencial, assim como a linha de pesquisa, programa e instituição à qual está vinculada. Posteriormente foi

apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a devida assinatura e a solicitação de permissão para gravar a entrevista (especificamente a gravação de áudio).

O tratamento dos achados compreendeu a etapa de transcrição das narrativas apresentadas nas entrevistas; o seu conteúdo se constitui como achado qualitativo e como produção de conhecimento relevante para a compreensão do fenômeno em estudo.

Tomando-se a noção de “achados”, conforme apresenta Fornari (2009), ao se escolher essa denominação para indicar os conteúdos levantados na investigação científica, opta-se por uma expressão que suaviza a concepção de “dado”, que remete à uma atitude mais ativa por parte do pesquisador (a) que “[...] ‘acha’, isso é, ‘encontra’, ‘descobre’, tentando fugir da ideia de que o cientista estava numa posição meramente passiva a ponto de o mundo ter tomado a iniciativa de ter-lhe ‘dado’ as informações para o seu trabalho. (TURATO, 2008, p. 374 *apud* FORNARI, 2009, p. 84). Desse modo, atribui-se ao pesquisador (a) um papel ativo no encontro com os fenômenos, o que, segundo Turato lhe confere a função de,

[...] interesse [...] para a busca do *significado* das coisas, porque este tem um *papel organizador* nos seres humanos. O que as “coisas” (fenômenos, manifestações, ocorrências, fatos, eventos, vivências, ideias, sentimentos, assuntos) representam, dá molde à vida das pessoas. Num outro nível, os significados que as “coisas” ganham, passam também a ser partilhados culturalmente e assim organizam o grupo social em torno destas representações e simbolismos. (TURATO, 2005, p. 510).

Na perspectiva da intencionalidade à qual se refere Turato (2005), o método aqui adotado para a “busca dos significados das coisas” compreendeu inicialmente aplicação da técnica da entrevista piloto. Essa técnica possui lógica semelhante à um estudo piloto, aquele que se faz a título de experiência ou pré-teste, tendo como uma das principais funções testar o instrumento para o encontro com fenômeno. Na experiência desta pesquisa sua aplicação teve ainda o sentido de partilha, dada as condições em que fora aplicada e o perfil da docente que aceitou o convite, aderindo à essa experiência.

Lakatos e Marconi (2003, p. 227) recomendam que que o instrumento, guia ou questionário de entrevista, tenha um modelo definitivo e na sua utilização como pré-teste reserve um espaço para que o (a) pesquisador (a) registre “[...] as reações do entrevistado, sua dificuldade de entendimento, sua tendência para esquivar-se de questões polêmicas ou “delicadas”, seu embaraço com questões pessoais etc.”

Esse recurso - a entrevista piloto - pode evidenciar a existência de sentidos dúbios nas questões formuladas ou mesmo lacunas, a exemplo de possíveis dificuldades na compreensão dos seus elementos ou entendimento da própria pesquisadora face aos relatos dos sujeitos. A entrevista nessa modalidade pode indicar ainda a ausência dos conteúdos relevantes para o alcance dos objetivos da investigação e ainda a aproximação com as categorias elencadas para

esse fim. Outras variáveis podem ser antecipadas ou revisadas, a exemplo da inclusão de perguntas supérfluas, adequação do seu conteúdo, sequência e até mesmo sua quantidade. De acordo com a base epistemológica da pesquisa, outros fenômenos poderiam emergir e demandariam um treino maior, interlocuções com a orientadora e/ou ampliação dos estudos da base teórica referencial, com vista à retroalimentação do método e redução das possíveis influências nos seus resultados.

O estudo piloto foi importante para o treinamento da pesquisadora e tornou possível identificar o modo como a pesquisa foi organizada, se os instrumentos por ela utilizados coadunam com seus objetivos e ainda, se a sua aplicabilidade compete na realidade pesquisada, conforme apontou Manzini (2004).

Estudos pré-teste, a exemplo da entrevista piloto, são possibilidades para (o) a pesquisador (a) das ciências humanas e sociais aplicadas, quando realizando das pesquisas qualitativas, vivenciem uma experiência com vistas ao melhor delineamento do estudo propriamente dito, reformulando o planejamento da pesquisa e revisando seus dispositivos, conforme orienta Danna (2012), retroalimentando assim os objetivos e posturas a serem tomadas na recolha dos dados.

A relação que teço com minha atitude de realizar uma entrevista piloto é sustentada na mesma lógica apontada acima, entretanto relacionada com o pré-teste do guia da entrevista, isso para me oportunizar uma entrevista que possibilitasse a reflexão sobre o roteiro, a releitura de como os objetivos estariam sendo abordados pelas perguntas e mesmo o teste das habilidades de escuta atenta, capacidade para proceder aos registros de dados relevantes e abertura para possíveis críticas e observações do (a) entrevistado (a).

A entrevista piloto trouxe uma contribuição significativa nessa pesquisa, pois através dela foi possível vivenciar minha condição de pesquisadora que, enquanto pessoa envolvida com o tema e sob risco das influências de *a priori*, se permitiu a abertura para o ineditismo e compreensão do objeto, a partir da perspectiva do outro.

É prudente ressaltar que a docente colaboradora na entrevista piloto tinha ciência desta condição (de entrevistada em uma entrevista piloto) e, preservando a sua identidade, destaco que se trata de uma pesquisadora experiente, que se disponibilizou após cumpridos os ritos da entrevista, para o diálogo e *feedback* sobre a experiência. Suas contribuições se refletem no roteiro final que foi aplicado nas demais situações de entrevista e na criação de valor para a pesquisa que se beneficiou da sua sensibilidade de pesquisadora que generosamente empresta seu conhecimento para pesquisadores aprendizes. Certamente aqueles que se interessarem por esta pesquisa, estarão afetados pela inspiração por ela provocada nesta pesquisadora.

O fato de dispor de um momento essencial para identificar necessidades de reorganização de planos e recursos e, por que não, vivenciar um momento que pode antecipar a confirmação da relevância do estudo e indicar pistas para possibilidades de aplicação e ramificações que podem advir do conhecimento por ele produzido, deve sim ser considerado como condição de pesquisa e etapa do seu percurso metodológico.

3.2 BASE EPISTEMOLÓGICA: UMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA EM EDUCAÇÃO

O olhar fenomenológico para a educação, sua construção como fenômeno de estudo, busca investigar as experiências vividas e como as epistemologias se singularizam e são ressignificadas pelos viventes do fenômeno a partir das dinâmicas da vida e dos sentidos produzidos por quem o vivencia. Da perspectiva epistemológica fenomenológica o conceito de “fenômeno” em vez de “objeto” pretende deixar demarcada a crítica ao dualismo sujeito/objeto ao indicar a intencionalidade como o movimento inicial de aparecimento do fenômeno para a consciência como um *a priori* da correlação. O mundo é correlacionado com a consciência! A base epistemológica referencial dessa pesquisa - a fenomenologia-, foi adotada como método para compreender as experiências vividas pelos sujeitos. Esse método tem proporcionado àqueles (as) que empreendem pesquisas na área da educação uma base para “[...] refletir sobre sua própria experiência pessoal como educadores, teóricos da educação, gestores e responsáveis pela política educativa” (BARNACLE, 2004 *apud* CARABAJÓ, 2008, p. 411). Sobre a aproximação da singularidade das experiências dos sujeitos, Max Van Manen (2003), considera que

[...] un método que empieza prestando atención al mundo de la vida y requiere que nos aproximemos a la experiencia de forma tan imparcial como sea posible [...] ¿Pero qué es esta experiencia a la que prestamos atención? ¿Y cómo sé yo que experimento las mismas cuestiones del mismo modo que lo hace otra persona? [...] Sin duda, no hay garantía alguna de que las experiencias que sentimos subjetivamente sean idénticas a las de otras personas. (MANEN, 2003, p. 11-12).

Assim essa pesquisadora se aproximou dos sujeitos, exercitando a imparcialidade, investida da sua singularidade e dos seus próprios conteúdos subjetivos, ali mobilizados para a escuta atenta a cada narrativa e experiências trazidas por eles, no tempo e contexto em que ocorreram as entrevistas. A intencionalidade nessa situação estava posta desde o desenho dos objetivos da pesquisa: compreender suas experiências; identificar suas percepções e acessar significados. Como considera Manen (2003), os significados para cada experiência foram produzidos pelos próprios sujeitos, compostos de uma multidão complexa de aspectos,

propriedades e qualidades, alguns desses mais circunstanciais e outros, cruciais para a existência das coisas, para a manifestação do fenômeno.

A fenomenologia apresenta-se, portanto, como caminho para compreender a experiência de cada sujeito. A partir deste método, aquele (a) que pesquisa se sente impulsionado pelo interesse em investigar o significado dos fenômenos e, especialmente na pesquisa em educação, o significado dos fenômenos pedagógicos na forma como estes se apresentam. (MANEN, 2003 *apud* CARABAJO, 2008). Assim, cabe ao (a) pesquisador (a) a função de descrever o que é dado e não buscar explicações, tampouco analisar causas ou o que possa ‘estar por trás do fenômeno’. O que importa é o dado e não a busca por nexos causais ou postulados científicos.

Nessa pesquisa se assumiu a fenomenologia hermenêutica apontada por Max Van Manen, pesquisador aqui em destaque dada a sua vivência com a pesquisa fenomenológica no campo da pedagogia. Em seu estudo sobre a *Investigación Educativa y experiencia vivida*, Manen (2003) discorre sobre as concepções e métodos da pesquisa nas ciências humanas com base fenomenológica. No texto introdutório a esse trabalho ele apresenta o desenho do estudo, destacando que, ao formular perguntas para a produção dos dados e ao descrever as situações relatadas pelos sujeitos da pesquisa, o fará sim com interpretações textuais. Ressalta, entretanto, que sua percepção do mundo se constrói pela perspectiva da pedagogia e esta é uma condição que se fará presente no método que adota no estudo e nas aproximações que por ele serão elaboradas.

A investigação fenomenológica da qual trata Max Van Manen (2003) enquanto base epistemológica dessa pesquisa, se propõe à compreensão dos significados das experiências vividas ou significados existenciais para os sujeitos e, desse modo, diferenciando-se de outros métodos, seja qual for a perspectiva de percepção do mundo daquele (a) que os investiga.

Uma das especificidades do método fenomenológico pode consistir na busca dos significados predominantes em determinadas culturas ou grupos sociais, como fazem os estudos etnográficos ou a sociologia, respectivamente. Da mesma forma que estes, os estudos fenomenológicos não investigam as diversas estruturas psíquicas como faz a psicologia. A fenomenologia intenciona sim “[...] *fundamentalmente explicar los significados, tal como los vivimos en nuestra existencia cotidiana, en nuestro universo vital*”²¹. (MANEN, 2003, p. 29).

Apropriar-se das conjecturas basilares da fenomenologia é antes um exercício relevante como intenção de aproximar-se dos leitores - acadêmicos que possam tomar o estudo como

²¹ Traduzido pela autora - Fundamentalmente explicar os significados, tal como os vivemos em nossa existência cotidiana, em nosso universo vital.

referência-, porém cumpre a intencionalidade de que as trilhas para um percurso metodológico austero e congruente, constituam-se enquanto episteme de base fenomenológica.

Se apropriar da fenomenologia hermenêutica é compreender, como apontou Fornari (2009, p. 39) que “[...] Para a Hermenêutica, as questões mais importantes não são as características do fenômeno, mas a sua manifestação nesta ou naquela intencionalidade, nesta ou naquela existencialidade.” Compreende-se então que a hermenêutica se lança naquilo que do fenômeno se manifesta a partir de uma intencionalidade. Essa pesquisa se utilizará dessa concepção para a compreensão do fenômeno aqui investigado.

Fornari (2009) sustentou ainda uma posição de aproximação com Larrosa Bondía (2004) em que a hermenêutica tem “[...] um papel fundamental, porque ela vem trazer, justamente, o sentido da interpretação do mundo, da leitura que fazemos do mundo. [...] conhecer é também interpretar. A ideia do sentido é o tema principal da Hermenêutica, que busca, na linguagem, a inserção da existência no mundo.” (FORNARI, 2009 p. 41). Tomando essa concepção da linguagem enquanto possibilidade de dizer mais além do dito, de se aproximar da interpretação e dos sentidos do mundo e às coisas deste, a Hermenêutica busca com isso, através da linguagem, a inserção nas coisas do mundo, na existência de cada pessoa.

Há uma articulação possível da linguagem e hermenêutica, com contextos de educação, como postulou Fornari (2009) através dos escritos de Vygotsky (1998) e Palmer (2006), apontando a palavra como motriz da objetivação do sentido e constructo mais importante da consciência: que a linguagem possibilita uma compreensão partilhada entre pessoas, experiências e interrelações. Logo, o discurso – ou as palavras, narrativas – para a Hermenêutica, possuem um vínculo com a existência e nossas experiências no mundo.

A interpretação dessas palavras, para a Hermenêutica, passa pelo pressuposto dessa “consciência histórica com a existência no mundo”, como aborda a autora. Em outras palavras, o que está em jogo na interpretação nessas concepções é a compreensão da história de vida dos sujeitos da pesquisa, não só relacionadas ao fenômeno, mas à sua existência no mundo. Incluímos aqui como formas de ser, pensar, agir, perceber e sentir. Completando, Stein (2004) apontou que uma pesquisa que se dispõe em se debruçar na fenomenologia e hermenêutica, enquanto bases epistemológicas, se afasta da concepção da verdade empírica ou absoluta, pois a verdade jaz nas condições humanas, na palavra, linguagem e nas experiências destes sobre o mundo. Isso é o que essa pesquisa pretende alcançar.

Para Fornari (2009, p. 35.) “[...] produzir sentidos é um exercício hermenêutico, portanto, compartilhado. O exercício hermenêutico aponta, embora de forma simplificada, para o caminho no qual, para se compreender algo humano, pessoal e/ou coletivo, é preciso relatar

uma história”. Nesse sentido Max Van Manen (2003) considera que a hermenêutica se refere ao modo como cada sujeito interpreta os “textos” da vida e, acrescenta: a pesquisa fenomenológica pode, portanto, ser inovadora, quando a investigação e sua escrita são consideradas como atividades pedagógicas intrinsecamente relacionadas e, de algum modo, inesperáveis. Para o autor “[...] *en el acto de escribir, desde un punto de vista fenomenológico y hermenéutico sobre el sentido y el significado de los fenómenos de la vida diaria es fundamental para la investigación en pedagogía.*”²² (MANEN, 2003, p. 31).

Ainda no pensamento de Van Manen (2003, p. 19), “[...] *un método de investigación es únicamente la forma de estudiar determinados tipos de cuestionamientos*”²³ [...]. Ele não compreende o fenômeno em si ou tudo que dele possa reverberar em benefícios para a comunidade acadêmica e outros sujeitos a serem alcançados por um estudo. Essa pesquisa buscou sim a potência para reverberar em produção de sentidos e significados que inaugurem estéticas de professoralidade como frutos de uma pedagogia pautada na grupalidade, no método dos grupos operativos de Pichon-Rivière. No entanto, como diz o pesquisador citado, ela não compreende em si tudo que possa reverberar em benefícios relacionados ao fenômeno da grupalidade, para aqueles (as) que se apropriem do seu conteúdo.

3.3 DISPOSITIVO DE PRODUÇÃO DE DADOS: A ENTREVISTA FENOMENOLÓGICA

A entrevista é um encontro entre seres humanos que na condição de técnica para produção de dados pode ser aplicada em situações que contemplem diversas finalidades: abordagens diagnósticas, processos seletivos para fins de emprego, candidatura a projetos de cunho acadêmico, fins jornalísticos ou mesmo para investigação de natureza científica, são alguns exemplos de sua aplicação.

Para o contexto da investigação científica, a entrevista é um dos instrumentos utilizados para o levantamento de dados e busca dos significados das coisas, comumente aplicado no âmbito das ciências sociais. Para além do aparato necessário aos registros dos relatos, sua aplicação requer o zelo com a lócus em que deve ocorrer o encontro dos envolvidos - entrevistador (a) e entrevistado (a) - assim como é recomendável a adoção de uma postura por parte do (a) pesquisadora que observe os aspectos de natureza ética, a exemplo da

²² Traduzido pela autora – O ato de escrever, desde um ponto de vista fenomenológico e hermenêutico sobre o sentido e significado dos fenômenos da vida diária é fundamental para a investigação em pedagogia.

²³ Traduzido pela autora - Um método de investigação é unicamente a forma de estudar determinados tipos de questionamentos.

confidencialidade com dados das pessoas e a atenção respeitosa com informações por elas apresentadas.

A entrevista possibilita a obtenção de dados e, a partir das descrições produzidas pelos sujeitos, pode ser fonte geradora de diálogos possuídos por intencionalidade, conduzidos de forma fluída e flexível de modo a proporcionar aos entrevistados “[...] discorrer sobre o tema em questão, sem se prender exclusivamente à indagação formulada”. (MINAYO, 2010, p. 64)

A entrevista fenomenológica apresentou-se como opção congruente com a natureza da pesquisa, assim como com a sua base epistemológica e metodológica. Sua aplicação demandou a elaboração de um guia em forma de questionário semiestruturado, com questões que possibilitaram às participantes do estudo trazer suas experiências, evidenciar sentidos e percepções por elas identificados quando vivenciando situações vinculadas ao objeto de investigação, os grupos operativos. Sua estrutura consta de questões para as quais estabeleceu-se um encadeamento e a relação entre estas observa uma ordem lógica, porém flexível às possíveis intervenções dos sujeitos.

O guia da entrevista foi elaborado a partir de uma questão que funcionou como gatilho disparador das narrativas e o seu conteúdo esteve vinculado às motivações da entrevistada em destaque; a sequência do guia, condicionada à compreensão do que por ela (a entrevistada) fora apresentado, conforme orienta Manzini (2004) citado por Raniere e Barreira (2010). As questões, conforme salienta Van Manen (2003, p.19) têm uma função na pesquisa em que “[...] *las preguntas en sí mismas y la forma como las entienda cada individuo son los puntos de partida importantes, pero no constituyen por sí mismas el método propiamente dicho*²⁴”.

Desse modo, a entrevista se insere no estudo com a função de instrumento que possibilitou a abordagem e a produção de dados. Suas perguntas foram construídas como ponto de partida para que os sujeitos tivessem o entendimento do fenômeno investigado. Para além das funções indicadas a entrevista se mostrou como meio viável para o estabelecimento de contatos entre a pesquisadora e sujeitos colaboradores, face o cenário pandêmico ainda existente no país (e na cidade *locus* da pesquisa) em decorrência dos altos índices de ocorrência de contaminação pelo coronavírus.

Bogdan e Bilken (1994) destacam que a expressão “investigação qualitativa” vem sendo utilizada para designar todas as formas de investigação nas quais que se baseiam a produção de dados qualitativos, incluindo-se nesta os estudos etnográficos, a investigação naturalista, estudos de caso, a etnometodologia, a metodologia de histórias de vida, entre outras. As

²⁴ As perguntas em si mesmas e a forma como as compreendem cada indivíduo, são pontos de partida importantes, mas não consistem por si mesmas no método propiamente dito.

investigações de natureza qualitativa designam os achados como “qualitativos”, o que significa que apresentam densidade na descrição dos fenômenos relativos às pessoas, locais e conversas ou dados resultantes de complexos tratamentos estatísticos (BOGDAN; BILKEN, 1994, p. 16). Sua metodologia é formulada com o objetivo de estudar fenômenos com toda a sua complexidade e em contexto natural.

Retornando-se a Fornari, o paradigma da investigação qualitativa está amparado em “[...] determinada cosmovisão que partilha afinidades com [...] formas que respeitam a complexidade de ver o mundo”. Para a autora “O âmbito dessa afinidade está no interior de uma comunidade científica que entendeu serem os achados qualitativos importantes para a compreensão dos fenômenos humanos. (FORNARI, 2009, p. 86).

E as perspectivas que começaram a surgir nos anos 70 convocaram pesquisadores (as) a identificar posturas que os (as) aproximassem dessas abordagens emergentes: “Nesse sentido, para o estudo empírico, a pluralização das esferas de vida exige uma nova sensibilidade do ato de pesquisar, demandando também um apego rigoroso a essas esferas que são estudadas”. (FLICK, 2006 *apud* RANIERE, 2010, p.1).

A *nova sensibilidade* (grifo nosso) mobiliza entre pesquisadores (as) a atenção aos conteúdos humanos e à compreensão dos seus processos de subjetivação, aproximando os conhecimentos da filosofia com o universo da pesquisa empírica. As investigações mobilizadas a partir desta dinâmica definem no delineamento do seu método e objetivos, a compreensão dos fenômenos e os processos de subjetivação dos sujeitos. Ao trazer a fenomenologia como orientação epistemológica e metodológica, pressupõem a disposição de recursos que convoquem pesquisadores (as) e sujeitos a acessar sentidos e significados experienciados em suas vivências.

A compreensão dos conteúdos humanos vem se construindo nas andanças dessa pesquisadora, e suas pegadas, tornaram-se mais profundas à medida que se aproximaram dos estudos que se debruçam sobre a subjetividade dos sujeitos. O movimento nesse sentido se aproxima do objetivo que AmatuZZi identifica como pertinente à pesquisa com base fenomenológica: sua função é “[...] pesquisar a subjetividade enquanto tal, não simplesmente produzir conhecimentos sobre ela, mas aproximar-se experientialmente dela, para só depois produzir um discurso expressivo”. (AMATUZZI, 2006, p. 26).

Para Ranieri (2010) essa função apresenta peculiaridades que deixam em evidência os desafios da pesquisa cuja base epistemológica é a fenomenologia. Entre estas peculiaridades, a pesquisa fenomenológica não formula ou traz em suas em si teorias prévias para se aproximar dos fenômenos. Ao contrário dessa condição, comumente encontrada em pesquisas com

abordagens mais positivistas, a fenomenologia exige do (a) pesquisador (a) um posicionamento radical e rigoroso que traz a sua implicação com as reduções fenomenológicas. Essa condição lhe solicita uma postura crítica e uma definição precisa do caminho investigativo para manifestar a vivência dos fenômenos.

Como dispositivo congruente com a base epistemológica do estudo, a entrevista fenomenológica apresentou-se como o recurso que moveu essa pesquisadora ao encontro do fenômeno e à redução fenomenológica, uma convocação para o exercício para o distanciamento dos seus conteúdos, conforme expressou Raniere: um exercício da “[...] vivência pré-reflexiva, deixando de lado paulatinamente tanto o posicionamento prévio de uma ciência, quanto as suas teses [...]”. (RANIERE, 2010, p. 2).

Desse modo, assevera ainda Raniere (2010), a entrevista fenomenológica como técnica para a produção dos dados orienta-se por princípios metodológicos a exemplo de:

- a. Concepção de um planejamento no qual as condições da pesquisa delimitem uma técnica de amostragem e que esta defina estrita e estatisticamente o número de sujeitos a serem entrevistados;
- b. A intencionalidade com a utilização deste instrumento está em atingir aspectos relacionados com a vida dos sujeitos, ou seja, aproximar-se dos conteúdos da sua dimensão existencial;
- c. Sua aplicação está condicionada a um instrumento – guia da entrevista ou questionário - que permita aos sujeitos colaboradores a descrição das experiências por eles (elas) vividas;
- d. Este guia ou questionário de entrevista, pode apresentar-se nos formatos não-estruturados a estruturados, podendo incluir-se ainda o híbrido ou semiestruturado²⁵.
- e. A confecção destes instrumentos se configura pela quantidade de perguntas, encadeamento entre elas e inclusão de situações que podem ocorrer apenas na experiência da entrevista, e que advêm da necessidade de uma ordem lógica elucidativa;
- f. Há que considerar-se ainda que o guia ou questionário apresente: (i) questões que iniciem com solicitações gerais e/ou de maior complexidade e remetam a outras

²⁵ O formato de entrevista semiestruturadas compreende a formulação das perguntas vai depender do contexto da conversação; estruturados: a formulação de perguntas assume caráter metódico e devem ser de maneira que correspondam a estímulo idêntico para todos os participantes e a semiestruturados, pode reunir os dois formatos (MINAYO, 2010)

mais específicas ou, (ii) questões que abordam conteúdos mais simples e convergem em seguida para os mais complexos.

Ainda sobre estes princípios metodológicos, Dale (1996, *apud* RANIERE, 2010, p. 4), orientou que para o desenho da entrevista fenomenológica é necessário:

- a. A elaboração de um guia que inicie a partir de uma questão que orienta o processo de coleta, ou seja, uma questão norteadora e disparadora;
- b. O (a) pesquisador (a) deve solicitar que o sujeito traga situações compatíveis com o propósito da entrevista e que haja entre eles (elas) um acordo definindo uma determinada experiência como temática situada e a ser explorada no decorrer da entrevista.

O autor observa ainda a postura a ser adotada pelo (a) pesquisador (a) durante a aplicação dessa entrevista. Nesse sentido, orienta:

- a. Encorajar o (a) entrevistado (a) a refletir ou rememorar sobre sua experiência, detalhando-o ao máximo possível e dirigir sua atenção para os relatos apresentados;
- b. Orientar-se pelo conteúdo - objeto da pesquisa- e elucidar outros que possam estar obscuros na narrativa;
- c. Compreender que o que se deseja é obtenção de um relato detalhado, espontâneo e que possibilite o acesso primeiro às experiências e às percepções do sujeito;
- d. Entender a total liberdade da manifestação dos conteúdos subjetivos, mas também que essa é a intenção da entrevista. A condução desse momento deve ser de tal forma, para assim assegurar a manifestação fenomenológica pretendida;
- e. A sequência das questões pode ocorrer em decorrência de: (i) um possível desconforto ou vazio compreensivo, vinculado a “[...] um sentido não preenchido intuitivamente, não captado explicitamente naquilo que o faz [...] captado apenas como sentido aludido, referido, sinalizado, indicado ou insinuado”. (ii) perguntas que retomem algo desse sentido vazio devem ser apresentadas, de forma que “[...] a experiência que implicitamente o faz seja dita a fim de que se o preencha”. (DALE 1996, *apud* RANIERE, 2010, p. 4);
- f. As questões podem ser precedidas de expressões a exemplo de “o que é e como é”; remeter sempre à vivência da pessoa: “como você vivenciou/vivencia...?”; “como foi/é para você...?”; “o que é essa experiência para você?”.

Há que se destacar que as orientações metodológicas relacionadas se dirigem mais ao processo de compreensão e aprofundamento a respeito da entrevista fenomenológica que orientam o cumprimento de objetivos mais restritivos. Em sua aplicação não há intenções como

a comprovação de fatos e produção de dados informativos. Antes disso, a natureza do fenômeno e dos objetivos na pesquisa com orientação fenomenológica requer a delimitação desta, como mencionado anteriormente, como meio para acessar as experiências vividas pelas pessoas em estudos que se aproximem da compreensão da (s) sua (s) subjetividade (s).

A escolha deste dispositivo cumpriu essa função: aproximar-se dos conteúdos na dimensão existencial das docentes, possibilitando o acesso analítico à sua vivência e à compreensão da interioridade constituinte do fenômeno pesquisado.

O roteiro da entrevista trouxe em seu guia questões articuladas em congruência com os procedimentos metodológicos aqui apresentados, observando-se as contribuições dos teóricos Dale (1996) e Raniere (2010). O seu Guia (Roteiro da Entrevista) está apresentado no Apêndice A do corpo dessa dissertação.

3.4 DISPOSITIVO DE ANÁLISE DOS ACHADOS

A interpretação da experiência vivida, a atenção aos sentidos e percepções atribuídas pelos próprios sujeitos quando experienciando os referenciais da teoria Pichoniana e a técnica dos GO, emergem na problemática deste estudo quando configurando os objetivos, antes como norteadores no desenho das categorias referenciais e do aporte teórico, que na condição de comprovar hipóteses, constatar evidências e fatos para possíveis inferências ou concepções apriorísticas.

À medida em que a problemática e objetivos convocaram o desenho das categorias referenciais e aporte teórico, o percurso metodológico e a instância epistemológica que o orientaria foram delineados. O estudo se estruturou com uma base fenomenológica em sua gênese, e para a análise dos achados tomou os princípios da fenomenologia hermenêutica.

Encontram-se definidos nos objetivos secundários que esse estudo buscou “identificar transformações experienciadas e percebidas pelos docentes [...]” e “interpretar, a partir da descrição desses sujeitos, sentidos e percepções por eles atribuídos às possíveis estéticas de professoralidade [...]”. Tais objetivos estão aqui retomados com o intuito de contextualizar a aproximação da sua intencionalidade e aproximação com o método de interpretação que define a fenomenologia hermenêutica.

Para Palmer a Hermenêutica é a “[...] a ciência da interpretação, referindo-se especialmente aos princípios de uma exegese de texto adequada” (PALMER, 1969, p. 42). O autor acrescenta que a Hermenêutica surge inicialmente, como reflexão sobre as formas e métodos adotados para a interpretação dos textos da Bíblia Sagrada e hoje define-se com um

campo que orienta-se por seis concepções diferentes, a saber: 1) uma teoria da exegese bíblica; 2) uma metodologia filológica geral; 3) uma ciência de toda a compreensão linguística; 4) uma base metodológica dos *Geisteswissenschaften*²⁶; 5) uma fenomenologia da existência e da compreensão existencial; 6) sistemas de interpretação, simultaneamente recolectivos e inconoclasticos, utilizados pelo homem para alcançar o significado subjacente aos mitos e símbolos.

Essas definições não têm uma ordem cronológica e cada uma delas indica “[...] um momento importante ou uma abordagem ao problema da interpretação” (PALMER, 1969, p. 42). Elas representam essencialmente um ponto de vista a partir do qual a Hermenêutica é aplicada, evidenciam aspectos diferentes entre si, mas todas são igualmente legítimas no ato da interpretação, especialmente para a interpretação de textos.

Tomando-se essas concepções destaca-se aqui a quarta, que se define com base metodológica dos *Geisteswissenschaften*, ou como aquela que se aplica às pesquisas em humanidades, e a quinta, aquela que compreende a fenomenologia da existência e da compreensão existencial. Nessas concepções se sustenta o dispositivo definido para a análise dos achados, especificamente na construção das unidades de sentidos. A interpretação emerge como fenômeno do encontro dos relatos dos sujeitos na descrição das suas experiências e nos sentidos e significados por eles atribuídos àquilo que lhes fora apresentado como a expressão do fenômeno. Essas concepções corroboram a fenomenologia hermenêutica, baseada em Max Van Manen (2003), como método de interpretação adotado na análise dos achados.

Manen (2003) ao compartilhar as trilhas por ele percorridas na construção do dispositivo de análise dos achados e construção dos temas (unidades significativas) emergentes em sua pesquisa, orienta pesquisadores (as) que fazem suas imersões nas investigações fenomenológicas. É possível, diz ele, aplicar três modos para identificar e apontar o isolamento dos aspectos temáticos (unidades) do fenômeno em um texto narrativo, a saber: (i) exercitar uma aproximação holística e sentenciosa com o texto; (ii) proceder à uma aproximação seletiva e à marcação dos temas e, por fim, (iii) exercitar a aproximação detalhada, linha a linha e, o método estaria assim definido:

(i) Deve-se dar atenção ao texto em sua totalidade e se perguntar:

“-; *Qual a frase sentenciosa pode capturar o significado fundamental ou a importância principal do texto como um todo?* - Então tentaremos expressar esse significado, formulando tal frase.

²⁶ *Geisteswissenschaften* – todas as disciplinas centradas na compreensão da arte, comportamento e escrita do homem. (PALMER, 1969, p. 49)

(ii) Na leitura seletiva deve se voltar diversas vezes ao texto e se perguntar:

“- ¿Qué frase o frases parecen particularmente esenciales o reveladora sobre o fenómeno o la experiencia que se está describiendo?”. - Essas serão as frases que sublinharemos no texto.

(iii) Para a aproximação da leitura detalhada cada frase ou grupo de frases, essas devem ser olhadas uma por uma e a seguir se perguntar:

“- ¿Qué revela esta frase o este grupo de frases sobre el fenómeno o la experiencia que se está describiendo?”

Manen (2003) ressalta que ao se apropriar das descrições das experiências vividas e discernir os temas que delas podem emergir, o (a) pesquisador (a) vai perceber que certos temas são repetidos como comuns ou, possivelmente, comuns em várias das descrições que foram reunidas. Se tratará então de apegar-se a esses temas, levantando-se as frases adequadas, atentando-se para as afirmações singulares, sendo esse o impulso principal para interpretar o significado dos temas.

Desse modo, as categorias elencadas para o estudo foram tomadas para a construção das unidades temáticas na seção de análise dos achados, acrescentando-se a essas, categorias emergentes no curso das descrições das experiências que trouxeram as participantes do estudo. Compreendendo que estudos qualitativos precipitam dados emergentes e espontâneos – vinculados às experiências dos sujeitos da pesquisa – surgiram então categorias emergentes às pré-definidas no desenho dessa dissertação. Assim foram estabelecidas as categorias:

Quadro 1- Categorias de Análise

Nº	Categoria	Descrição
1	Impactos da formação em G.O. na formação docente	Impactos na sua própria formação docente; percepções e sentidos sobre o antes e o depois da formação; apropriação conceitual; compreensão de grupalidade; mudanças ou permanências de concepções na práxis.
2	Elementos que emergem na condução da sala de aula enquanto grupo	Fenômenos grupais; papéis assumidos; desafios; implicações; a grupalidade como dispositivo formativo; desenvolvimento de competências cognitivas e socioafetivas; indicadores de grupalidade.
3	Estéticas de Professoralidade	Transformações produzidas na docência; Conceito de sala de aula; os sujeitos, as experiências e os sentidos; processos egóicos; relação professor-aluno-aprendizagem; atitudes e papéis dos docentes (sujeitos da pesquisa); aderência com a teoria; visão pedagógica e experiências dos sujeitos.

4	Categorias Emergentes	
4.1	Aprendizagens	Construção e Produção de Conceitos; Condições de aprendizagem e grupalidade; Pressupostos básicos; Medo; Estereotípias.
4.1	Convergências & Divergências	Construção de conceitos chaves a teoria; Atitudes convergentes e divergentes; produção do pensamento convergentes com a teoria e técnica dos GO de Pichon-Rivière.

Fonte: Elaborado pela autora.

4 FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ESTÉTICA EM SUBJETIVIDADE (S)

Ser moral é legitimar, novamente, as emoções, a responsabilidade e saber transitar, com certo grau de serenidade, no pantanoso caminho das escolhas as quais revelam – com maior ou menor grau – o nosso ir e vir entre a pluralidade de infinitos as quais se manifestam nas relações humanas momentâneas e finitas.

Bauman, 2011²⁷

De acordo com o pensamento desse autor, um trabalho poderá ser designado como teoria se o entendimento do que vem a ser uma teoria estiver alinhado com o que se define como a forma do escrever, o gênero e a própria escrita, e as formas dominantes do pensar em determinados campos. Por outro lado, afirma esse autor, teoria pode também designar trabalhos que pretendem “[...] enriquecer ou modificar” (LARROSSA BONDÍA, 1996 p. 20) recontextualizar ideias e formas de compreensão de um campo, com novas proposições e aplicabilidade em outros contextos, apontando novas finalidades para o seu uso.

Nessa concepção do que compreende como teoria, Larrosa Bondía (1996) traz como aporte o pensamento do filósofo Michael Foucault (1969;1976;1978) ao articular constructos no campo da educação. Ao fazê-lo considera que sua escrita possa resultar sim, na estruturação de uma teoria²⁸. As aproximações que o autor tece tomam o pensamento desse filósofo para articular paradigmas convencionais sobre as formas de se pensar as práticas pedagógicas. Para esse Larrosa Bondía, jogos dessa natureza articulam sim um caminho para inserir-se na seara da construção de uma teoria.

De forma semelhante ao que propõe Larrosa Bondía, esse estudo ao articular a psicologia social de Pichon-Rivière (2005; 2012) com o campo da educação e ao propor a compreensão da subjetividade dos sujeitos no interjogo de transformações por eles produzidas, quando imersos nos processos interrelacionais dos grupos, intenciona inserir-se no jogo que encontra congruência no pensamento de Larrosa Bondía (1996). Por sua natureza o estudo não busca a comprovação de hipóteses, não objetiva validar ou contrapor conceitos e sim, toma o pensamento desses teórico para arriscar correlações e aproximar campos de conhecimento, indicando pistas para a produção de uma teoria

A inserção nessa seara busca percorrer trilhas, quem sabe assegurar o encontro entre esses campos: a psicologia social e educação. Trata-se de uma convocação para começar um

²⁷ ZIGMUNT, Baumann. A vida em fragmentos: sobre a ética pós-moderna. Rio de Janeiro: Zahar, 2011

²⁸ Teoria- aqui indicando como trazer o tema proposto à discussão e articular o texto na forma sugerida por Larrosa Bondía (1996).

jogo que pretende uma partida *à vera*²⁹, que não aponta, entretanto, regras para premiar vencedores ou punir perdedores. Trata-se de um duplo jogo! O que se pretender alcançar é o duplo benefício/duplo risco para os convidados (as) dos dois campos. Ao seu final, busca-se assegurar, minimamente, um encontro que se materializa no campo da pesquisa acadêmica e ele envolve campos de conhecimentos congruentes em suas premissas, quando tratando da potência dos grupos como possibilidade para a produção de aprendizagens significativas para os sujeitos.

Nas trilhas que se desenha, conceitos fundantes da psicologia, a exemplo do conceito de subjetividade, deixa de ser propriedade exclusiva dessa ciência e se apresenta como tema recorrente no pensamento de teóricos do campo da educação a exemplo de Nóvoa (1995), Tardif (2004; 2011) ou Trillo (2000), quando abordam a condição para construção de aprendizagens, a formação de atitudes e valores e a própria experiência dos sujeitos influenciando o seu processo formativo e a construção de saberes.

Apontando a construção dos saberes docentes, essa pode, inicialmente, estar vinculada aos processos formativos de natureza institucional, que se constituem como bases para a aquisição de conhecimentos. Por outro lado, e não menos importante, pode vincular-se ainda às experiências vivenciadas pelos (as) docentes e, conforme versa Tardif (2004), vincular-se às percepções e sentidos que estes (as) atribuem às diversas proposições que vivenciam nos seus processos formativos.

Esses sentidos, observa Nóvoa (1995), se configuram como momentos de implicação com a reflexividade sobre sua práxis e/ou com a estruturação de práticas diferenciadas, ensaiando novas percepções para o trabalho em cenários que, por vezes, se mostram conturbados e desafiadores. De outro modo, os processos formativos podem ser percebidos por esses sujeitos como espaços de preparação para o cuidar de si mesmos, da sua inserção no mundo do trabalho ou da sua constituição enquanto cidadão, dimensões estas que se constituem para além da formação restrita ou de natureza unicamente institucional.

E a discussão que aqui se insere em torno da subjetividade como função de produzir sentidos para a formação docente, evidencia a natureza plural dos saberes e a concepção de que estes não se encerram nos conteúdos instituídos na formalidade processos formativos. É na pluralidade dos saberes docentes que Tardif (2004) reconhece aqueles que resultam das experiências vividas no exercício da atividade profissional e que são produzidos na construção da intersubjetividade dos docentes com os estudantes e demais atores da ambiência escolar.

²⁹ Expressão do senso comum que significa “de verdade”.

Nesse campo relacional a lógica de reciprocidade é mediada pela instituição que, enquanto mantenedora das condições que criam os encontros entre esses sujeitos, assume o papel de observadora dos contornos normativos que limitam o desenho nas relações ali existentes.

E a condição da docência convoca saberes plurais face os movimentos desafiadores da cena escolar, esses como produtos da diversidade e singularidades dos atores que ali interagem. E a subjetividade se faz viva e se produz em movimento permanente na assunção de papéis e dos (a) fazeres docentes.

4.1 SABERES E (A) FAZERES DOCENTES SOB A PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE

Os saberes docentes se apresentam como objeto de estudos dos que buscam compreender suas implicações na cena escolar e a sua instância como propulsores dos processos de formação docente continuada. Como exemplo, Tardif (2004) apresenta uma estrutura compreensiva³⁰ desses saberes, classificando-os em quatro categorias, cada uma delas com repercussões específicas e transversais entre si.

Quadro 02: Estrutura Compreensiva dos Saberes

Saberes Docentes	Definição
Saberes da Formação Profissional	Compreendem os saberes transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada, esses com base nas ciências e erudição, os saberes que incluem os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente, transmitidos aos professores nos processos de formação continuada
Saberes Disciplinares	Reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais;
Saberes Curriculares	Aqueles relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar;
Saberes Experienciais	Resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Fonte: Elaborado pela autora segundo articulações de Tardif (2004)

Nessa estrutura os movimentos de produção dos saberes são vivenciados nos processos formativos mediados pelas instituições de ensino, sejam aqueles impulsionadas por transformações oriundas no cenário da educação, por demandas provocadas pela legislação

³⁰ Estrutura Compreensiva é como Tardif (2004) nomeia essa relação de saberes

vigente e ainda aqueles oriundos do âmbito da formação escolar. Os significados e sentidos desses saberes são produtos da subjetividade dos (as) docentes e da sua percepção do quanto são afetados (as) por eles.

É, entretanto, na produção dos saberes experienciais que os sujeitos vivenciam aquilo que é próprio da sua condição singular, do seu *habitus*³¹. A partir das escolhas e ações que adotam frente aos desafios emergentes nas situações do cotidiano: aquilo que é tanto o fruto da sua própria produção quanto do que se relaciona com a legitimação da sua práxis, que constituem o seu *habitus*.

O *habitus* é o campo das relações concretas dos (das) docentes com os estudantes, da mediação da pluralidade do conhecimento a ser construída, na medição da conformidade da práxis com as imposições normativas institucionais. Nesse sentido o calendário escolar, as avaliações, metas e eventos internos e externos e outros sistemas de controle, são alguns desses elementos que circundam a docência como legitimadores de sua práxis.

A práxis docente, ainda que legitimada por outrem, configura-se como única para cada sujeito; ela é o exercício singular que integra sua experiência e o conteúdo de cada elemento constituinte do seu *habitus*.

Como matriz de percepções, apreciações e ações pode-se dizer que o *habitus* seria o conjunto de elementos que representam a complexidade da estrutura subjetiva de cada sujeito. Para a psicologia, enquanto ciência que se ocupa da compreensão da constituição da (s) subjetividade (s), essa estrutura possui uma condição que,

[...] supera a compreensão do homem enquanto conjunto de papéis, de valores, de habilidades, de atitudes etc., pois compreende todos estes aspectos integrados - o homem como totalidade - e busca captar a singularidade do indivíduo, produzida no confronto com o outro. (BOCK, 2001, p. 23)

A subjetividade é compreendida ainda como,

[...] mundo interior, que é, como não podemos deixar de lembrar, construído no decorrer da vida, a partir das relações sociais com toda sua riqueza, com todas as suas possibilidades e limitações. (BOCK, 2001, p.23)

[...] caráter de todos os fenômenos psíquicos, enquanto fenômenos de consciência, que o sujeito relaciona consigo mesmo [...] (ABBAGNANO, 2007, p.993)

Guattari (1992, p. 19-20) propõe a definição de subjetividade como:

³¹ *Habitus* - termo utilizado por Maurice Tardif (2004) quando atribui aos saberes experienciais à experiência individual e coletiva que toma forma de *habitus* e de habilidades; modo de ser de um indivíduo ligado a um grupo social. Trata-se de "[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações [...]" (BOURDIEU, 1983, p.65).

[...] conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva. Assim, em certos contextos sociais e semiológicos, a subjetividade se individualiza: uma pessoa, tida como responsável por si mesma, se posiciona em meio a relações de alteridades regidas por usos familiares, costumes locais, leis jurídicas [...]. Em outras condições, a subjetividade se faz coletiva, o que não significa que ela se torne por isso exclusivamente social.

A noção da subjetividade é, portanto, a de que sua natureza é a de um fenômeno psicológico, constituído a partir da interação social – nas vivências experienciadas pelos sujeitos – e para o singular, na autoconstrução produzida em si mesmos. Trata-se de uma construção a partir das vivências no campo das interrelações com o outro, no contexto social, cultural e histórico em que o sujeito está inserido. De acordo com Ana Bock, a subjetividade pode se definir ainda como:

[...] algo que se constitui na relação com o mundo material e social, mundo este que só existe pela atividade humana. Subjetividade e objetividade se constituem uma à outra sem se confundir. A linguagem é mediação para a internalização da objetividade, permitindo a construção de sentidos pessoais que constituem a subjetividade. O mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social. (BOCK, 2001, p. 23).

Da mesma forma constituem-se os saberes experienciais na práxis docente: nas interrelações em que os sujeitos se percebem afetando o outro e ao mundo, e por eles sentem-se afetados: o (a) docente ao criar vínculos com estudantes porque se identifica com o papel de responsável por seu aprendizado se encontram na *construção de sentido pessoais*; quando se opõem aos sistemas de controles da instituição ao identificar neles modelos opressivos influenciando sua vida pessoal se constituem com a *internalização da objetividade*. Esses exemplos podem estar inseridos numa dinâmica de forja de subjetividades, com facetas diversas. Ao tempo que produzem subjetividades, produzem ainda saberes e percepções para que esses sujeitos possam assumir outros e variados papéis. Nesse movimento eles (elas) produzem novas estéticas, estratégias de defesa ou repertórios próprios para lidar com situações recorrentes em sua práxis ou mesmo com situações inusitadas, estas convocando saberes acumulados na dinâmica de suas relações com o mundo.

A esses saberes [os experienciais] se incorporam a “[...] a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e das habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2004, p. 38). Um saber produzido na relação de cada sujeito com o mundo e, desse modo, o saber que é produto daquilo que lhe é singular e constitui sua subjetividade.

Ainda sobre a produção e conceito de subjetividade, Guattari e Rolnik (1996) complementam, trazendo a noção de que os elementos que a compõem se constituem na relação social e esta não é centrada exclusivamente no sujeito. A subjetividade, como afirma Mansano (2009, p. 31) “[...] não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo”. Sua composição não implica uma posse, condição estática e finita. A subjetividade é antes uma produção incessante que acontece a partir dos encontros que os sujeitos vivenciam com o outro. O outro, compreendido como tudo o que produz efeitos nos corpos e nas maneiras de o sujeito viver e se colocar no mundo.

Compreendendo-se esse outro na ambiência dos sujeitos dessa pesquisa [docentes do ensino universitário], pode-se elencar uma configuração possível na qual ele é forjado com elementos marcadores do seu *habitus*: os contratos e formato das instituições sociais aos quais os sujeitos estão ou foram vinculados; os grupos e as organizações formais e seus sistemas normativos; o meio externo e as relações com o ambiente institucional. Certamente suas vivências com esse outro estão em movimento incessante também nas relações com os grupos secundários e na forma como eles se configuram no seu próprio *habitus*. Aqui inclui-se ainda os padrões de comportamentos e marcadores culturais estruturantes no ensino universitário: as políticas institucionais; os modelos e práticas pedagógicas, estas construídas pela sociedade. Elas têm a forma de um tecido manufaturado que se organiza como um conjunto que ganha corpo e nele emerge a trama singular tecida pelo sujeito: O seu saber profissional como produto dessa trama, produto da sua subjetividade.

O reconhecimento dos saberes experienciais como desenvolvedores de habilidades para a práxis docente emerge da trama dos saberes oriundos de fontes diversas e que se evidenciam, quando convocados nas vivências dessa práxis. Sua natureza revela uma dinâmica que é retroalimentada a cada convocação ou desafios; neles se configuram novas estratégias, outros *habitus* e um rol de habilidades. Seus significados se confirmam e ampliam-se à medida em que é possível compreender que, a mediação dos conhecimentos oriundos da formação profissional (saberes pedagógicos), dos saberes curriculares (conhecimentos dos diferentes campos científicos) e disciplinares (programas escolares que devem ser aprendidos e aplicados), ocorre na ordem e campo da subjetividade, toma forma e se constitui a partir das construções de sentidos pessoais e internalização da objetividade da sua realidade social (TARDIF, 2004).

Ainda sobre as noções sobre subjetividade e suas aproximações com a perspectiva da educação, Larrosa Bondía (1994) quando discutiu as práticas pedagógicas o fez na perspectiva do pensamento *foucaultiano*. Ao considerar que, é com e através das práticas pedagógicas que as experiências que as pessoas têm de si mesmas são produzidas ou transformadas, o autor

afirma que as experiências sempre serão singulares e estruturantes do *habitus*, e lugar de produção de um arcabouço singular da docência. A singularidade dos sujeitos também se expressa nos processos de produção e transformação de si mesmo, tal como aborda Larrosa Bondía (1996). Pode-se dizer que, ainda que as abordagens pedagógicas apresentem o formato em que são produzidos os saberes da formação profissional [curriculares e os disciplinares], e aquilo (ou as coisas) que tem significado para o próprio sujeito e transforma a sua experiência, vai se configurar como seu aprendizado.

Sobre essa produção da aprendizagem ou saberes, Larrosa Bondía (1996) afirma que: ao se colocar de lado conteúdos concretos e os objetivos das práticas pedagógicas e fixar-se unicamente na forma do seu fazer [o *como* da pedagogia], se identifica que a semelhança entre essas práticas e os dispositivos por elas aplicados, é notável. No entanto, diz o autor, aquilo que é da ordem da subjetividade do sujeito docente é o que traz em si uma dimensão em que,

[...] a diversidade das realizações possíveis é quase infinita. Trata-se, pois, de mostrar a lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, como se fosse uma gramática suscetível de múltiplas realizações. (LARROSA BONDÍA, 1996, p. 36).

Como a lógica dos dispositivos na mediação da relação dos sujeitos consigo mesmos, assim também se estruturam os saberes docentes. Ao prescindir dos conceitos e da essência em suas categorias, o que vai designar a condição de *saber* é o processo comum a todos os sujeitos, no entanto se forja no singular da experiência de cada um: a mediação de relação do sujeito consigo mesmo. Esses saberes serão sempre múltiplos, tanto quanto múltiplos forem os sujeitos. Eles são resultados da relação estabelecida entre conceitos, conteúdos e estratégias que direcionam professores e professores numa “gramática susceptível de múltiplas realizações”, de múltiplas escolhas frente às demandas inusitadas ou recorrentes em sala de aula.

A história de vida pessoal e profissional dos (as) docentes estão imbricadas com os sentidos que esses sujeitos atribuem a sua práxis. Não importa necessariamente o processo formativo, mas o impacto que desse reverbera na construção de sua subjetividade. A complexidade dos elementos que a docência traz em si e as vivências experienciadas no ambiente de sala de aula vão confluir numa teia de processos de subjetivações, num jogo permanente de invenção de si, do qual participam os diversos atores dessa trama. Como considera Mansano (2009) o impacto da relação entre esses elementos transforma o docente e a dinâmica das relações que ocorre nesse ambiente, inventa e reinventa, incessantemente os processos de subjetivação dos sujeitos ali envolvidos.

Os estudos de Felipe Trillo (2000) tratam desses sujeitos, especialmente quando discute as atitudes dos estudantes como indicador da qualidade do ensino universitário e apresentam

elementos que toma como referenciais para defender seu pensamento. Trillo defende que a qualidade da aprendizagem não se define pelo rendimento acadêmico e que, tampouco a qualidade dos processos adotados para o seu alcance está relacionada unicamente com o que se aprende. Ela está relacionada sobretudo com a qualidade na maneira como se aprende.

Trillo (2000) compreende a atitude dos (as) estudantes como a dimensão mais emocional da sua aprendizagem, e essa sim seria o indicador possível para a aferir a qualidade do ensino. Compreende-se desse modo, os (as) estudantes como sujeitos ativos e com funções próprias na dimensão do ensino. Estudos sobre os saberes docentes e sua relação com os processos de subjetivação dos (as) professores (as), portanto, não podem excluí-los.

Avançando nessa perspectiva e tecendo aproximações do pensamento dos autores referenciados nesse trabalho, Guattari (1996) traz a compreensão do indivíduo como um sujeito da interação, não como resultado social, ou algo prévio, mas como sujeito na relação com um determinado contexto sociohistórico, nas relações interpessoais concretas. Para Trillo (2000) a atitude é o recurso por meio do qual o indivíduo se relaciona com o seu meio social e o fator que determina a sua conduta, seria a sua intenção em realizá-la ou omiti-la. Trillo (2000) postulou ainda que, a atitude é também um conjunto organizado de convicções ou crenças que predis põem o sujeito, de modo favorável ou desfavoravelmente, para a atuação no que diz respeito a um objeto social. E as atitudes, afirma o autor, seriam aprendidas por [e na] experiência que o sujeito opera com esse objeto social, como ela se configura na dinâmica relacional deste com outros sujeitos.

Essa dinâmica, conforme indica Trillo (2000), se observa nas relações entre estudantes e docentes, entre eles (as) mesmos (as) e entre estes (as) e demais atores da cena escolar. Dela emerge a construção de crenças e convicções, na dimensão do seu aprendizado, na forja das suas atitudes. Trata-se de um processo dialético e permanentemente retroalimentado. Se por um lado identifica-se nos perfis dos docentes - destacados por Trillo (2000) - a condição de objeto social, como alvo e como função de operação das crenças dos estudantes, por outro, identifica-se, a partir dessas crenças, a probabilidade de um ou outro sujeito operar sua própria conduta.

Tomando-se inicialmente alguns dos perfis docentes identificados por Trillo (2000) essa probabilidade do como estudantes operar suas crenças, pode ser apresentada como forma de ilustrar as dimensões dessa dinâmica. Sabendo-se da multiplicidade de histórias de vida e dos movimentos singulares de apreensão do social, da diversidade de cada sujeito em seu contexto sociocultural e histórico os perfis docentes, na dimensão do real, são breves categorias, assim como são as categorias dos saberes. Eles permitem uma compreensão das estratégias, das crenças e valores dos (as) estudantes; permitem compreender as atitudes em suas intenções em

omiti-las ou realizá-las. Assim, foram destacados pelo autor perfis docentes, por ele indicados como “professores”, predominando a indicação do gênero masculino, seguido da atribuição de um adjetivo e da descrição das crenças e atitudes que esses modelos operam nos estudantes:

Quadro 03: Perfis dos Professores

Perfis	Descrição das crenças e atitudes
Inimigo	Aquele que não só pode causar danos, mas pode operar nas estudantes atitudes de submissão ao arbítrio dos professores e professoras, seja essa atitude razoável ou não, fazendo desses sujeitos um súdito ou um vassalo. Na atitude de desafio, que pode exprimir-se como um simples desacordo, ou como franca oposição, liderando talvez um protesto ou uma denúncia sobre a atuação desse docente.
Obstáculo	É menos duro e convoca uma atitude de colaboração e de procura, própria do estudante que aceita como desafios pessoais as tarefas que lhe são propostas, e que, por sua vez, pretende que este lhe transmita aquilo que sabe e que lhe possa ser útil.
Que ajuda	É simplesmente aquele que ensina uma atitude displicente, por vezes vem acompanhada por gestos como o de quem perdoa a vida do outro, o que pode ser extremamente insultuoso. Essa dinâmica alcança um nível de que, quem o faz, acaba por assumir uma atitude presunção e petulância, de insulto, qualquer que seja a condição do aluno que venha a ocupar o lugar de “perdoado ou compreendido”.
Próximo	Aquele que é acessível, geralmente cordial, e que dialoga com os estudantes.
Ignorado	Corresponde em geral àquele que parece simplesmente anódino, embora seja necessário advertir que, em numerosas ocasiões este papel é mais o resultado da desconsideração ativa (por soberba, indiferença ou mesmo cinismo) dos próprios estudantes, relativamente à sua condição biográfica (do sujeito que opina, ou que pode causar) do que à própria natureza do seu caráter.
Manipulador	Aquele que pode incorporar a função de obstáculo ou que pode assumir a função do populista. É possível que encontrar no mesmo professor os dois perfis.

Fonte: Elaborado pela autora, conforme articulado por Trillo (2000)

Trillo (2000) considera, como citado anteriormente, que um dos elementos que pode atribuir qualidade ao ensino universitário estaria na dimensão mais emocional da aprendizagem: estaria expresso na atitude dos (as) estudantes. No contexto institucional, entretanto, o que se processa é da seguinte ordem: as crenças mais arraigadas nos (as) estudantes na dinâmica relacional e das atitudes frente à sua própria aprendizagem seriam duas. E essas, totalmente opostas: a crença de que, por um lado, o que impera é o lema do “salve-se quem puder”; por outro, a de “ou nos salvamos todos ou não se salva nenhum”. E a partir daí advêm duas atitudes distintas: uma na qual modelo é o da competitividade, dos todos contra todos e, conseqüentemente, uma postura individualista e egoísta. Já a segunda, uma atitude que evidencia cooperação, atitude própria daqueles que são solidários para com os seus companheiros (as) e partilham generosamente com eles (as) o seu esforço e informação. Neste a cooperação faz de quem a pratica um bom companheiro, todavia se mostra universalista e inflexível, desconsiderando singularidades, ou outras convergências.

Ainda sobre atitudes, Trillo (2000) conclui que “aquilo que falta” no ensino, o autor trata do ensino universitário, é a falta que os profissionais em exercício sentem do que deixou de ser contemplado na sua formação adquirida na universidade. E, para entender que é necessária à essa condição da falta a formação adicional (grifo nosso) ele acrescenta que as atitudes que poderiam derivar daí são bastante numerosas, mas as resume em três: (i) a atitude de compromisso; (ii) a responsabilidade com projetos pessoais de aprendizagem a serviço de um projeto pessoal de profissão, e neste nível, faz de quem a pratica, um (a) estudante ativo (a) e presente, inclusive para criticar as condições e a qualidade da formação que recebe, isto é, o (a) estudante aluno (a) implicado (a); (iii) uma atitude de cessão de responsabilidade, de certa indolência e por vezes, até de desídia, o que inclusive, em certas ocasiões, se expressa com a atitude de esperar do outro uma postura de serviçal, e ele (a) estudante, na condição de cliente, que apela para a dramatização, e, noutras ocasiões, de simples e talvez justificável, atitude de desespero.

Neste nível essa atitude faz de quem a pratica, um (a) estudante passivo e ausente, desejoso de não fazer nada ou de fazer o menos possível, porém se isso for inevitável, tende a abarcar tudo que se apresente como formação adicional. O autor considera que também existe, desde logo, uma atitude de cinismo, de desprezo relativamente às convenções e normas institucionais; contudo estes (as) estudantes costumam desprezar sem exceção, a denúncia e o próprio debate, pelo que, por último, salvo algum gesto de insolência, parecem igualmente ser estudantes com perfis acomodatórios.

Essa configuração, observa-se na falta que se denuncia, uma direção para o que pode estar faltando no ensino universitário: a formação de atitudes. Aquela que na dimensão das emoções é a que melhor vai configurar a qualidade do ensino, onde competem amplas derivações, que possam convergir em constructos a partir dos saberes docentes. Numa dinâmica congruente com a atitude de compromisso com uma formação de estudantes que compreenda os elementos da sua subjetividade e os impactos ocasionados nas dinâmicas das interrelações que intermediam a aprendizagem.

4.2 SABERES DOCENTES E A ESTÉTICA DA PROFESSORALIDADE

Na configuração dos saberes experienciais docentes como um amálgama resultante de um processo de construção singular, legitimado na dinâmica relacional no campo da educação, tornou-se possível uma construção teórica que indica caminhos para a compreensão de que, os processos de subjetivação são sim mediadores e estruturantes na formação docente. É importante que a construção de sentidos para a profissão docente, seja permanente e que a partir dos diversos campos do seus processos formativos, seus significados se ampliem e configurem cenários de interação com o outro. Importante que neles a *atitude*, (grifo nosso), enquanto dimensão mais emocional da aprendizagem dos (as) estudantes, encontre ressonância e espaço.

Nos cenários de interação dos sujeitos entre si mesmos, os grupos se configuram em suas diversas tipologias e neles os saberes experienciais se expressam com inúmeras possibilidades. Os grupos podem sim, conforme versa Pichon-Rivière (2005; 2012), funcionar como espaços de aprendizagem, na medida que se constituam como espaços para o fortalecimento dos vínculos.

E, conforme defende Trillo (2000), as demandas apresentadas por outros níveis de ensino se apresentem à formação universitária, alinhando um discurso pedagógico que preconize a importância de atender à globalidade do desenvolvimento pessoal. Importante que essa formação prepare os indivíduos das novas gerações tendo em vista, por um lado, a sua futura incorporação no mundo do trabalho e, por outro, a sua formação como cidadão, como integrantes dos diversos contextos sociais constituídos em seus grupos.

Um demanda recorrente se apresenta e pede inserção nesse texto. Os sujeitos que instigaram essa pesquisa e em torno do qual gravitam a sua problemática, articulações teóricas e levantamento de dados, pedem voz e passagem: o professor e a professora.

Pereira ao investigar os modos de produção de diferenças no percurso de constituição do (a) professor (a), não busca compreender a identidade docente, tampouco a universalidade de condição dessa prática. Ele destaca ainda que não vai discutir a condição de educador, posto que educadores, todos somos, e sua investigação tem outra intenção. O autor buscou foi o encontro com o viés da produção de diferenças operadas nos sujeitos sua construção da sua professoralidade, afinal “[...] tornar-se professor significa uma diferença na história de cada sujeito” (PEREIRA, 2016, p.18).

Nesse sentido a pergunta - “*o que é ser professor?*” - convocando a definição do que vem a ser essa ocupação e, por sua natureza, indagações como esta tendem a indicar respostas que trazem a prescrição de modelos ou adjetivações sobre a condição do sujeito enquanto

docente. Ao se referir ao “professor”, o autor lembra que esse diálogo que apresenta deve trazer à cena “[...] o sujeito-em-prática, dentro de um estrato social, dentro de uma coletividade.” (PEREIRA, 2012, p. 22). A condição do sujeito-em-prática será sobretudo aquilo que ele pode produzir dada a conjunção de potencialidades que gravitam em seu plano de imanência³². Essa condição se constitui como representação das escolhas que eles (elas), os (as) docentes fazem frente a um determinado quadro existencial, desenhando a arquitetura do *Vir a ser*, movimento que vai expressar a estética singular da sua professoralidade. Em torno desse plano de imanência gravita a conjunção de potencialidades na (da) docência e ela envolve movimentos infinitos que o percorrem e retornam, e teles trazem em si a prescrição de modelos ou adjetivações para a professoralidade.

Retornando-se aos autores anteriormente citados, Trillo (2000) e Tardif (2004), e que vêm contribuindo para o arcabouço referencial deste Capítulo, observava-se a conjunção com a dinâmica do pensamento de Pereira (2016). Em princípio a categoria em torno do qual gravitam as contribuições desses autores se apresentam num encontro no campo da docência universitária, *do ser professor (a)*, e na construção dos saberes docentes. Trata-se, portanto, de um exercício que se apropria de ideias e formas de compreensão com epistemes congruentes e que apontam finalidades afins para o seu uso. Inaugura-se um campo dialógico com autores que, ao seu tempo e com movimentos singulares, se debruçam sobre a compreensão do universo que circunda formação docente e o ensino universitário.

Em princípio, a compreensão desse universo está na condição que aquilo que o (a) professor (a) pode *Vir a ser* decorre das suas escolhas face a um determinado quadro existencial e ele emerge como o produto das potencialidades existentes em seu plano de imanência. O que o autor considera como potencialidades no plano de imanência *do ser professor*, emerge no pensamento de Tardif (2004) na categoria que esse autor denomina como *saber da ação pedagógica* (grifo nosso), que compreende ele, é específico e inerente à classe profissional dos (as) professores e professoras. Ainda para Tardif (2004) esse é o saber que se configura na conjunção de complementaridade entre os demais, os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, e é aquele que o (a) docente acessa ao escolher por um cenário entre possibilidades do seu quadro existencial, como denominaria Pereira (2016). Decidir por um ou outro caminho, frente aos casos específicos ou situações dilemáticas; tomar

³² Plano de Imanência – [...] é um espaço diagramático por onde as coordenadas intensivas dos conceitos se movem. [...] é através do plano de imanência que nos orientamos no pensar, ele é o primeiro recorte do caos, ele opera as concessões entre os diversos conceitos que o habitam. Se dissemos que os conceitos são elásticos, então precisamos dizer que o plano precisa ser fluído. Um se ajusta ao outro [...]. (DELEUZE; GUATTARI, 20, p. 53)

posições face aos impasses no cotidiano em sala de aula e optar entre um ou outro quadro teórico referencial; cenários adversos e por vezes oponentes entre si, convocam o (a) docente à produção de sua própria estética na condição singular do saber da ação pedagógica.

A condição dos sujeitos frente à escolha diante de cenários oponentes e seus próprios quadros existenciais, podem também ser identificados no pensamento de Trillo (2000), quando tratando da docência universitária. Ao discorrer sobre a atitude dos sujeitos, conforme anteriormente mencionado, Trillo considera a atitude como a dimensão mais emocional da aprendizagem, aquela que emerge como o acontecimento. O acontecimento, compreendendo-o como fenômeno que pode ganhar forma em conteúdo manifesto ou permanecer na condição de latente, nas duas possibilidades, conforme versa o autor, seria a expressão daquilo que determina a conduta dos sujeitos [a atitude], seja na sua intenção de realizá-las ou omiti-las.

Da mesma forma a assertiva de Pereira (2016) também encontra congruência com o pensamento de Trillo (2000) quando traz a sua percepção sobre a *atitude* (grifo nosso) no cenário da educação universitária. Identifica-se na assertiva de Trillo (2000) que a intencionalidade implícita na atitude - realizar ou omitir-, seja qual for a opção, será uma escolha do sujeito.

E que converge entre o pensamento dos autores? A ação pedagógica e a atitude docente como função do *vir a ser*, a intencionalidade forjada a partir de um determinado quadro existencial dado é, pode-se dizer, produto das potencialidades ali existentes. A ação pedagógica, aqui configurando-se como a expressão do possível produto das singularidades dos sujeitos docentes e daquilo que gravita em torno das suas escolha: realização ou omissão.

E assim a professoralidade se estrutura como um campo das potencialidades que gravitam num campo de imanência e neste ocorre o intercruzamento de vetores de forças diversas. Na práxis docente esses vetores configuram-se como forças emergentes na objetividade institucional da escola, constituídas no seu aparato com convocações por vezes congruentes entre si, por vezes ainda esgueirando-se para ganhar potência: metodologias de aprendizagem, os processos de formação continuada, associados a um menu de regulamentos e legislações, que para serem atendidos, prescrevem critérios e métodos de avaliação, prazos e ciclos, metas e resultado. Essas funções ocupam espaços e gravitam em torno do universo da docência como vetores com potencialidades congruentes ou distantes entre si, face às adversidades ou transformações recorrentes em seu próprio eixo.

As demandas, objetivas ou subjetivas se apresentam e seus vetores são “preche de devires” e têm força intrínseca; no campo da sua potencialidade, as possibilidades de emergir são infinitas. E nessa infinitude emerge a possibilidade de o sujeito produzir diferenças em si

mesmo, diferenças na sua professoralidade, forjando um novo e desconhecido vetor, ainda que “pouco elaborado”, ele emerge na singularidade que do que está *vindo a ser* ou sendo professor (a), tomando corpo como expressão de sua subjetividade. (PEREIRA, 2016)

A potência está em seu campo de imanência e pode de outra forma ser transformada não por deliberação do próprio sujeito, mas como produto de forças intrínsecas nos vetores da objetividade institucional, da escola, no projeto político pedagógico, nos processos formativos e em outros vetores, esses também prenes de subjetividades e anunciados na objetividade dos seus dispositivos legais, produzindo diferenças no *ser do professor* , como efeitos de forças no fora, dos substratos que integram a escola. (PEREIRA, 2016).

Ao trazer a escola como exemplo de um estrato, o autor destaca seu aspecto institucional como uma “[...] figura atualizada de uma realidade possível, um lugar circunscrito por uma institucionalidade prática e concreta” (PEREIRA, 2016, p.31). Enquanto instituição a escola tem uma edificação, pessoas que nela trabalham ou que a frequentam, dispositivos legais que traduzem o seu sistema normativo e a própria sociedade em que está inserida. A escola existe enquanto estrato constituído desse e outros substratos. Sua gênese é produto do apelo e demanda que lhe atribui funções de dominação, controle, formação e instrução dos sujeitos. Essas funções se materializam na intencionalidade dos processos formativos e pedagógicos e, da mesma forma, demandas são geradas para sujeitos que assumem a função de concretizá-los: seja em instrumentos pedagógicos, matrizes curriculares, rotinas, cronogramas, normas disciplinares e metodológicas ou avaliações, entre outros processos, que integrados concretizam a figura representativa de um estrato social - **a escola** - (grifo nosso) a exemplo de outros que constituem a sociedade.

Aqui pede-se licença para romper o rigor do texto científico-acadêmico, que busca a atender à uma intencionalidade institucional, mas sobremaneira por estar à ela afiliado, o pedido de permissão traz a intenção pessoal em materializar a potência do vir a ser dessa pesquisadora que, por vezes traz a arte, noutras os exemplos de sua práxis docentes e textos que inspiração a sua produção. Então, do que fala Gabriel o Pensador (1995) na letra da música Estudo Errado?

Eu tô aqui pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra aceitar, me acomodar e obedecer
Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater
Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever
A professora já tá de marcação porque sempre me pega
Disfarçado, espiando, colando toda prova dos colegas
E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo...

Será que é para acomodar e obedecer? E a singularidade dos sujeitos? A potência em seu campo de imanência que precede ou está para além da escola? Seus quadros referenciais?

Aquilo que está *vindo a ser* ou sendo professor (a) tem apenas uma possibilidade de expressão de subjetividades? A “*marcação*” é expressão de outro estrato? À escola é atribuída a função de dominação, controle, instrução, mas também é produto de uma diversidade de vetores de outras forças que lhe atravessa. As indagações a partir da letra “*Estudo Errado*” (GRABRIEL o PENSADOR, 1995) provocam o diálogo com os processos de subjetivação e dinâmica do estrato e substratos que configuram a instituição escola: a *marcação*; a *obediência*; a *punição*; a *avaliação*, os *boletins* e as *notas*.

Compreendendo-se os processos de subjetivação, sua potência emerge a partir das interações do sujeito com o plural na diversidade desses estratos sociais, do estrato social que é a escola, que forjam o ser individuado que “[...] se constitui como diferença, diferenciação do ser vivo (PEREIRA, 2016, p. 25).

Para Simondon,

O indivíduo será tomado como uma realidade relativa, certa fase do ser que supõe uma realidade pré-individual e que, mesmo após a individuação, não existe sozinha, pois a individuação não esgota de uma vez os potenciais da realidade pré-individual, e de outra parte, o que a individuação faz aparecer não é somente o indivíduo, mas o par indivíduo-meio. (SIMONDON, 1989, p. 12 *apud* PEREIRA, 2016, p. 25).

Os pares docentes-escola, estudante-escola: pares indivíduos-meio. Neles os processos de individuação se constituem com e na realidade pré-individual, expressam o que é produto da interação no encontro de corpos formados (“*disfarçado, espiando, colando toda prova dos colegas*” – “*a professora, o recreio, o pai, o boletim*”) que produzem forças que se adensam e geram a dinâmica dos novos estratos. Uma integralização forjada emerge como potência em vetores com forças adversas. Por um lado, o adensamento relativamente estável da instauração das estruturas compactas e funcionais: enunciadas, escritas e instituídas e expressas nos regulamentos. Seriam, “*a professora, o recreio, o pai, o boletim*”. E, por outro lado, como substância da expressão que as elas se opõem: a delinquência, o ato contraventor, os objetos dos enunciados. A individuação se constituindo com e na realidade pré-individual dos sujeitos; expressando o que é produto da interação no encontro de corpos formados e *disfarçado, espiando, colando toda prova dos colegas*. (PEREIRA, 2016, p. 32; GABRIEL, O PENSADOR, 1995)

Nessa subseção buscou-se a compreensão dos processos de subjetivação dos sujeitos articulando-se o que versa o pensamento de filósofos contemporâneos com constructos dos teóricos da educação, trazendo a escola na sua condição de estrato social. O que emerge dessa discussão de tal discussão é condição da subjetividade docente: a implicação subjetiva desses sujeitos frente à sua relação com o outro, na diversidade dos perfis dos estudantes, na

objetividades institucional das escolas produzindo diferenças no seu modo de *ser do professor*. A despeito dos processos formativos, os dilemas e desafios do cotidiano no contexto da práxis docente e do arcabouço teórico por ele (a) operado, a singularidade desses sujeitos potencializa a produção de uma estética de professoralidade própria na sua ação pedagógica.

4.3 A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E OS GRUPOS OPERATIVOS COMO DISPOSITIVO FORMATIVO

Se os homens se libertam elaborando um conhecimento crítico, apropriando-se ativamente da realidade, um ponto de partida básico é o conhecimento sobre como é sua configuração psíquica, como se comunicam e aprendem, como interpretam a realidade e intervêm nela. Os grupos operativos [...] parecem ser instrumento eficazes para os desafios da transformação.

Gayotto, 1989³³

Os debates sobre a formação docente continuada é um tema recorrente na educação, seja como objeto de pesquisa ou nas ações periódicas e sistemáticas das IES. Isso decorre, em parte, dos discursos recorrentes no mundo do trabalho que apresenta a formação, por vezes denominada de aprimoramento ou qualificação, como um processo obrigatório para preparar os trabalhadores (as) para lidar com as situações do cotidiano.

Fornari e Soares (2016) observam que a formação docente vem sendo assumida pelas IES em decorrência de motivações que variam de acordo com ambiências social e política em que são estruturadas. Historicamente essa formação adotou abordagens mais tecnicistas e prescritivas, especialmente no período dos governos militares, décadas e da 60 a 80 e, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 9.394/96 (BRASIL; 1996), os investimentos na formação docente se afastam da dimensão pedagógica e deixam de contemplar, de acordo as autoras, “[...] a ênfase na aprendizagem significativa e no desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo [...]” (FORNARI; SOARES, 2016, p. 35). Complementando essa percepção, elas afirmam ainda que tais investimentos se afastam de uma formação que vise possibilitar aos (às) estudantes vivências que os aproximem de situações complexas e que lhes oportunizem a tomada de decisões frente aos problemas complexos a serem enfrentados em sua futura prática profissional.

³³ GAYOTTO, Maria Leonor C. Abertura do Seminário. *In* O processo educativo entre Paulo Freire e &Pichon-Rivière. 2 ed. Tradução: Lúcia Mathilde Endiich Orth. Petrópolis: Vozes, 1989

De outra forma a LDBEN - 9.394/96 ao considerar no artigo Art. 66 que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996), traz uma princípios que priorizam a pesquisa e a formação do sujeito pesquisador, em detrimento de uma formação que mobilize os saberes pedagógicos e proporcione aos (às) docentes habilidades para promover a transição de um modelo de ensino transmissivo e produtivista para outro que proporcione o desenvolvimento de competências [cognitivas, metacognitivas e sociais] necessárias aos futuros profissionais, quando lidando com cenários de complexidade e incertezas. (FORNARI; SOARES, 2016).

A discussão a respeito da formação para a docência universitária articula-se, inicialmente, a partir das bases conceituais que suportam o seu arcabouço teórico. Nesse sentido, Nóvoa (1995), historiador da educação e estudioso dos processos formativos e anteriormente citado nesse estudo, considera que o exercício da docência traz em si implicações que emergem da sua prática, convidando o sujeito a permanentemente a ressignificá-la. Para esse autor, a formação docente,

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de sua identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Prosseguindo nessa discussão, à reflexividade crítica sobre as práticas da qual trata Nóvoa (1995) agrega-se as contribuições de Cleoni Maria Barboza Fernandes e Marlene Grillo (2006). Ao se debruçarem sobre os conceitos relativos à prática, as autoras consideram-na como:

[...] a experiência vivida no contexto das vivências cotidianas que produzem conhecimentos experienciais. Trata-se de um saber possível na espera de conceituação, produzido lentamente, mas também profundamente internalizado em situações concretas e de trabalho. É sempre original, subjetiva, não pode ser cercada, circunscrita, antecipada, não se reduz a uma aplicação. É dinâmica e provisória, obriga a criar, a inventar, a ré-inventar. As atividades práticas apresentam sempre um caráter ‘oportunista’, na medida em que se adaptam em permanência às circunstâncias da situação. Produtora de saberes, de contradições, de estranhamentos, de questionamentos sobre os próprios saberes produzidos. (FERNANDES; GRILLO, 2006, p. 442).

Às dimensões da compreensão da prática podem-se incluir, além das questões didáticas ou metodológicas, o lugar da educação como prática social e da produção do conhecimento, o lugar de um constructo histórico e cultural, contextualizado por uma relação dialética entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências. O saber da prática, acrescenta Santos “[...] é adquirido no fazer, sobre o qual as pessoas nem sabem verbalizar, mas

que está presente nas respostas que dão às diferentes situações da vida profissional” (SANTOS, 2000, p. 55).

A concepção de prática pode abranger uma diversidade de compreensões, a partir da perspectiva epistemológica que se toma como referência. Dessa maneira à concepção de Santos (2000) pode-se agregar a perspectiva hermenêutica, apresentada por Fornari (2009): A partir da percepção de Novaski (*apud* FORNARI, 2009, p. 42) a autora afirma que “[...] a hermenêutica foca os processos que nos constituem sujeitos, já que nos movemos, sempre, no âmbito das nossas escolhas”. E, continua Fornari (2009), a condição de o sujeito estar no centro de suas escolhas deve ser tomada com seriedade, quando se tratando da Educação e Formação. Como impactos, cita:

“ [1][...] questionar a Educação e uma Formação impregnadas de certezas, uma vez que – do ponto de vista hermenêutico – é impossível esgotar a totalidade de seus sentidos; [2] reconhecer que a Educação e a Formação são práticas de palavra [...] uma prática social da linguagem, sendo a linguagem a condição fundamental para que a intencionalidade seja compartilhada e [3] [...] A temporalidade hermenêutica é o presente, onde a abertura torna possíveis novas interpretações do real” e [4] [...] aquele que considera como contribuição fundamental da hermenêutica gadameriana³⁴ para a Educação Formação – [...] a ideia [...] do entendimento entre as pessoas: ainda que reconhecendo diferenças, há a crença de que é possível , pela valorização da alteridade, o entendimento humano. (FORNARI, 2009, p. 42-43).

E, apropriando-se da sensibilidade fenomenológica de Fornari (2009), a discussão sobre a prática, em especial sobre aquela aqui investigada [a prática docente], pode sim, num sentido metafórico, ter vibrações semelhantes àquelas que sentidas por parceiros (as) em uma dança. Essas vibrações poder ter ritmos e cadências sincronizadas e pulsantes, mas requer entrosamento, produção de vínculos e, no sentido *gadameriano*, essa vibração requer que “se amplie a sensibilidade para o diálogo”. (FORNARI, 2009, p. 44). A prática possibilitada pelo diálogo entre docentes e estudantes pode sim ser uma ter uma coreografia, ser palco para uma música vibrante, pode ser reflexiva e investida de uma construção permanente da sua identidade pessoal (NÓVOA, 1995, p.25). E o encontro por meio do diálogo e ou na dança, pode ser entre parceiros, poder ser entre duas pessoas, pode vir a ser uma dança em grupo.

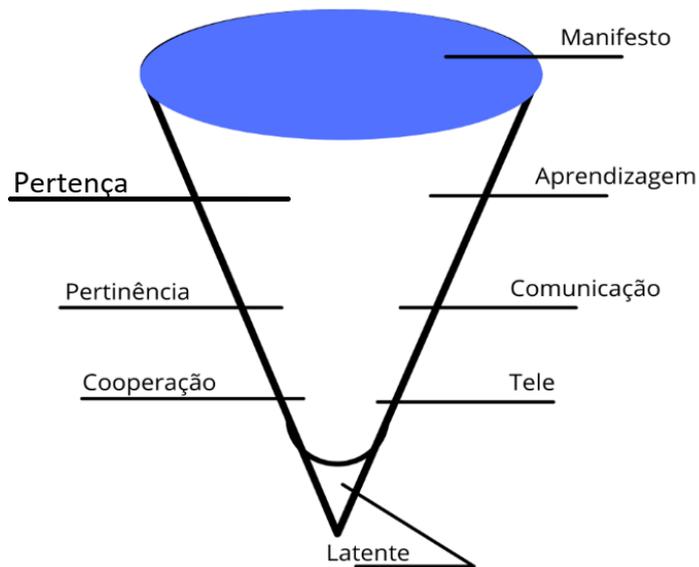
Ainda com sentido metafórico, Pichon-Rivière (2005) atribuiu uma imagem, o esquema do cone invertido, para aquela condição que considera como a função da psicologia social: a averiguação das formas de interação das pessoas. Nele Pichon-Rivière materializou as modalidades de intersecção ou indicadores de observáveis nos processos grupais. Os vetores por ele identificados, giram em movimentos, em torno de uma espiral imaginária, desenhada

³⁴ *Gadameriana* – refere-se ao pensamento do filósofo Gadamer.

no interior do cone invertido, operando aprendizagem ou a cura para os (as) participantes, conforme tarefa e configurações que os vincula ao grupo.

Para Pichon-Rivière (1998) não é possível haver vínculo sem uma tarefa, quer seja ela implícita ou explícita; o que está em jogo são reflexões de forma crítica sobre a realização da tarefa e as relações que ocorrem em torno do seu objetivo. Para esse autor, esses marcadores predispoem o sujeito para um caminho da busca por sua autonomia ou por aprender sobre a realidade e assumir posturas como protagonista. A construção do saber será singular, mas ocorre dentro da dinâmica das relações com o grupo, conforme ilustrado no cone invertido e em seu esquema de vetores.

Figura 1: Cone Invertido de Pichon-Rivière



Fonte: Adaptado de Pichon-Rivière (1998)

Na base dos vetores é que se fundamenta a operação no interior dos grupos. (PICHON-RIVIÈRE, 1998). A partir da análise inter-relacionadas destes vetores se chega a uma percepção da tarefa assumida pelo grupo. O cone representa um conjunto de processos relacionais entre si e sua recorrência nas situações grupais permite, conforme concepção Pichoniana, acreditar-se que estes são fenômenos universais e “[...] de todo grupo, em sua estrutura e dinâmica” (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p. 67). Ainda para o autor, os vetores desses processos se atualizam como produção de conteúdo emergente, indicando possibilidades para que o grupo alcance o núcleo das resistências à mudança e elabore projetos de construção do aprendizado e o rompimento com as percepções com padrões estereotipados. Assim se constitui o grupo: com os sujeitos construindo aprendizado, a partir das interrelações que estabelecem entre si, impulsionados pelas necessidades dos seus integrantes, com matrizes e intensidades singulares

à cada um. Constitui-se pelo fundamento motivacional dos vínculos numa construção em que forma “[...] uma estrutura complexa que inclui sujeito, um objeto e sua mútua interrelação com os processos de comunicação e aprendizagem”. (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 275). Para Adamson o grupo se produz,

[...] como essa estrutura complexa e multidimensional que abriga sistemas de pensamentos, afetos e modelos de ação, maneira de pensar, sentir e fazer com o outro, que constituem as primeiras sustentações do sujeito [...] (ADAMSON, 2000, p. 5).

Nessa estrutura é forjada a realidade psíquica dos sujeitos enquanto crianças, e nela Pichon-Rivière (2005) distingue diferentes âmbitos de sustentação, denominando-os de: (i) psicossocial (aquele correspondente ao sujeito); (ii) sociodinâmico (corresponde aos grupos); (iii) o institucional e o comunitário (elementos da realidade social). Esses âmbitos são distintos, porém interdependentes enquanto mediadores da macroestrutura social na condição de constituinte da subjetividade. Distingui-los possibilita a compreensão de que o processo de socialização produz subjetividades (ADMASON, 2000). Por fim esse teórico evidencia que “[...] o vínculo, ou as tramas vinculares nas quais o sujeito está imerso, nunca são elementos isolados: são sempre concebidos como articulação desses sucessivos âmbitos grupais, institucionais e sociais”. (ADMASON, 2000, p. 7).

No espaço da sala de aula e na operatividade dos projetos pedagógicos ou tarefas previstas na agenda de obrigações acadêmicas, os âmbitos da macroestrutura social identificados por Pichon-Rivière estão ali conjugados. Os conteúdos inerentes à cada um desses âmbitos se apresenta com sentidos próprios e matizes singulares para docentes e estudantes [integrantes das diversas possibilidades de grupo em sala de aula]. Esses sentidos são representativos das suas histórias e tramas vinculares produzidas nos âmbitos da macroestrutura social.

Identificar fundamentos motivacionais nessas tramas vinculares e construir abordagens a fim de que o grupo possa alcançar o núcleo das resistências à mudança e elabore projetos visando ao aprendizado, são desafios para esses sujeitos. Criar essa ambiência de aprendizagem, conforme preconizou Pichon-Rivière (2005; 2012), torna-se possível com a utilização dos GO e suas funções como técnica de abordagem aos grupos. Esse pensamento se confirma no que versa Leonor Gayotto:

A técnica do grupo operativo propõe como instrumento no campo da clínica e da tarefa educativa, articuladas ambas sob o denominador comum da aprendizagem, alicerça a proposta de aprender a aprender ou aprender a pensar integrado estruturas afetivas, conceituais e de ação, isto é, o sentir, o pensar e o fazer no processo cognitivo. (GAYOTTO, 1989, p. 15)

A analogia da aprendizagem como movimento na imagem do cone invertido de Pichon-Rivière propõe que o diálogo operativo emerge em cada giro, retroalimentando conteúdos nos sujeitos e no grupo, como alicerce de aprender a aprender ou aprender a pensar integrado estruturas afetivas. No cone invertido gira a *afiliação*, a identificação com os processos grupais que se converte em *pertença*. Esse processo emerge da integração dos sujeitos com o grupo e mobiliza os (as) integrantes a elaborar estratégias ou técnicas para a consecução da tarefa grupal. A *cooperação*, o movimento de contribuição para com a tarefa, é representativa do interjogo entre o *uno* (verticalidade) e o *múltiplo* (horizontalidade). A *comunicação* é verbal ou através de gestos, expressões. Nesse vetor importa o conteúdo da mensagem, mas também quem e como a envia para o grupo, o que Pichon-Rivière (2005) compreende como metacomunicação. A *aprendizagem* é alcançada pela soma de conteúdos produzidos pelos integrantes do grupo, fruto do processo dialético que produz mudanças, rompimento com padrões estereotipados, permitindo que o grupo avance para novos processos criativo e produção de novos projetos.

Essa dinâmica grupal da qual Pichon-Rivière se apropriou em sua teoria e na concepção da técnica dos GO, como ele próprio preconiza, é semelhante e universal aos grupos. Como categoria universal ele identificou a *telê*, que, da mesma forma que no psicodrama de Moreno (1921- 1923), pode ser positiva ou negativa e compreende a capacidade que cada membro tem para trabalhar ou interagir com outras pessoas. A expressão da *telê* pode ser um facilitador ou obstáculo para a tarefa grupal e está relacionada à construção das tramas vinculares em que os sujeitos estão imersos.

Compreendendo-se os processos grupais e sua função como elementos da aprendizagem, identifica-se possibilidades de aproximação da técnica do GO como dispositivo formativo com potência na construção dos saberes docentes. Observa-se que a sua função formativa, enquanto construção de saberes que possam compor a pluralidade de conhecimentos, pode ser encontrada no pensamento dos teóricos elencados nesse estudo.

4.3.1 PLURALIDADE DE SABERES, FORMAÇÃO DOCENTE E OS GRUPOS OPERATIVOS

Considerando-se a potência dos GO de Pichon-Rivière como dispositivo formativo e a relevância da pluralidade de saberes que demanda a práxis docente, retorna-se aos teóricos elencados nesse estudo, por exemplo, ao pensamento de Tardif (2004). Em sua discussão sobre a pluralidade de conhecimentos adquiridos e/ou experienciados pelos (as) docentes, o autor defende que os saberes docentes se constituem como um conjunto complexo e heterogêneo.

Um conjunto “[...] formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2004, p. 54). Quando inclui os saberes da prática cotidiana, o teórico defende que esses circundam a formação docente e a ela estão totalmente imbricados, ainda que por vezes a formação acadêmica continuada se sobreponha a esses como condição para a docência. Para corroborar essa assertiva, agrega-se aqui o estudo das pesquisadoras Sandra Regina Soares e Maria Regina da Cunha (2010) sobre formação docente, realizado junto a um grupo de egressos de programas de pós-graduação *strictu sensu*.

As pesquisadoras apontam que no Brasil se atribui aos cursos de pós-graduação *strictu sensu*, implantados na década de 1960, a responsabilidade pela formação do professor e da professora para o ensino universitário. O estudo indica, entretanto, que os programas oferecidos pelas universidades apresentam grades curriculares que priorizam a formação de pesquisadores a formação para a docência universitária. As autoras evidenciam ainda que a dinâmica em torno da busca pelo título de mestre ou doutor se intensifica a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96 que em seu Art. 52, parágrafo II, que orienta que as instituições de ensino superior devem ter pelo menos “um terço do seu corpo docente, com titulação de mestrado ou doutorado”. (BRASIL, 1996).

Outro dado que observam é que, apesar de não existir incentivos no sentido do direcionamento para os processos formativos em seu campo disciplinar específico, aqueles relacionados aos componentes curriculares por eles (elas) assumidos, os (as) docentes tendem a se especializar em formações que atendam à especificidade da profissão, que direcionar-se para processos formativos em seu campo disciplinar.

Para ilustrar a dinâmica da qual trata o estudo das pesquisadoras Soares e Cunha (2010), os dados do censo da educação superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira-INEP no ano de 2020, apontam a tendência nos últimos dez anos e constata que houve aumento no número de docentes com o título de doutores no Brasil. Em 2009, foram encontrados 89.850 doutores, representando aproximadamente 26,4% do total de docentes. Já em 2019, o número chegou a 177.017, o que equivale a aproximadamente 45,9%. Ainda de acordo com esse censo, aproximadamente 80% dos 384 mil docentes têm o título de mestre e/ou doutor. O INEP (2020) aponta ainda que o número de professores com doutorado cresceu tanto nas instituições públicas, quanto privadas, confirmando tendências de comportamentos dos docentes, apontadas pelas pesquisadoras mencionadas, em prol do investimento em sua formação para a docência.

Retomando a LDB 9394/96, cabe destacar o que a obtenção dos títulos de mestre (a) e doutor (a) alcança no texto da Lei a prerrogativa para a preparação para o exercício da docência no ensino superior, ao tempo que provoca indagações ou contrapontos a esse quesito.

Como contraponto à essa condição, pode-se citar as indagações de Marcos Villela Pereira (2016) ao problematizar a condição da professoralidade: “como se é professor?”; “como é ser professor?” E “por que se é professor”, pergunta o autor. Ao apresentar seu quadro teórico referencial, o autor aponta pistas para a abordagem que vai trazer o suporte para suas indagações e antecipa que pretende produzir em seu estudo – os conceitos – para articular a compreensão da estética da professoralidade, trazendo ineditismo nessa discussão.

Para Pereira (2016), as diferenças que os sujeitos produzem em si e não especificamente os processos formativos, podem sim estruturar uma estética de professoralidade. E o autor arrisca uma resposta: “[...] não é pelo simples fato de passar por um curso de formação [...] que alguém vem a ser professor. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo”. (PEREIRA, 2016, p. 21-22). Tomando-se a incursão do pensamento de Pereira (2016) e o estudo das pesquisadoras Soares e Cunha (2010), observa-se uma conjunção entre a afirmação de um e as constatações indicadas por estas. Os programas de pós-graduação *strictu sensu* priorizam a formação dos sujeitos para a pesquisa e produção acadêmica, ainda que haja a tendência de a docência vir a ser uma das principais ocupações do (a) professor (a) universitário assumir quando atuando em instituições do ensino superior. Ainda que o investimento na pesquisa contemple uma função relevante para as universidades, não necessariamente desenvolve competências e habilidades para a complexidade que vem a ser a função da docência. Ou seja, verdadeiramente o fato de galgar a formação, não habilita o sujeito para ser professor/professora.

A docência compreende funções para além da sala de aula e traz em si um conjunto de atribuições “[...] pré, inter e pós-ativas que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos”, afirma Marcelo García (1999). Há, portanto, que se desenvolver pesquisas que discutam e oportunizem uma reflexividade crítica sobre a formação dos sujeitos para o exercício da docência universitária e, como afirma esse autor, essa formação seria,

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Soares e Cunha complementam: “[...] a formação não deve ser confundida com outros conceitos como educação, ensino, treino, etc.”. Ao contrário, a formação compreende “[...] uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 22)

As contribuições da teoria Pichoniana (2005) se inserem nessa pesquisa e são recorrentes no percurso de suas trilhas, buscando-se compreender como a técnica dos GO pode produzir potência e compor processos formativos que se apropriem dessa “*dimensão pessoal de desenvolvimento humano global*”. Os GO trazem, como uma das suas funções, o fluxo para a operatividade nas situações estereotipadas que se manifestam como distorção na apreensão da realidade. Transformá-las em situações flexíveis e abertas aos questionamentos ou interrelações, como versa Pichon-Rivière (1991), é produzir um movimento dialético. Os sujeitos quando operando com outros sujeitos são afetados por esse fluxo, e experienciam momentos de aprendizagem seja no campo da educação ou das intervenções terapêuticas. Esse fluxo opera nos grupos, que conforme a concepção desse autor, compreendem:

[...] um conjunto restrito de pessoas que, ligadas por constantes de tempo, espaço, e que articulados por sua mútua representação interna, se propõe a realizar de forma explícita e implícita uma tarefa, que constitui sua finalidade, interagindo através de complexos mecanismos de assunção e atribuição de papéis. (PICHON- RIVIÈRE, 2005, p. 177)

Osorio, também estudioso dos fenômenos grupais, se apropria desse conceito, e acrescenta: os grupos seriam “[...]todo aquele conjunto de pessoas capazes de se reconhecer em sua singularidade e que estão exercendo uma ação interativa, com objetivos compartilhados” (OSORIO, 2003, p.5 7).

Articulando-se esses conceitos e aproximando a noção de grupo com os processos formativos para a docência, considera-se relevante compreender os sujeitos da aprendizagem [possíveis integrantes dos grupos] e dos quais trata Marcelo Garcia (1999): os (as) estudantes. Em um curso universitário eles/elas partilham, por um tempo relativamente longo, o mesmo espaço, sistemas institucionais e demandas acadêmicas. Com regularidade vão articular tarefas, projetos ou mesmo mobilizar-se no campo da representatividade estudantil. Essa constante de movimentos forja vínculos e operatividade, em torno dos objetivos compartilhados. Ali se estruturam enquanto grupo [ou grupos] que compartilham demandas e interesses. Uma constante de movimentos que se produz nos espaços que incluem a sala de aula.

Ainda que os (as) estudantes ali agrupados não se reconheçam enquanto grupo institucionalizado, acabam por assumir papéis e funções vão se definindo em tarefas e os vínculos e outros vetores dos processos grupais emergem, seja como expressão das situações

dilemáticas, ou delineando-se como um jogo dialético. Nas duas possibilidades, produzindo aprendizagens.

Por vezes o agrupamento converge pelos objetos compartilhados, pode ter intencionalidades que vão se configurar na aderência aos grupos com formatos já institucionalizados. Noutras, inauguram novas configurações: Diretórios Acadêmicos (DA), Diretórios Centrais de Estudantes (DCE), Grupos de Pesquisa e/ou Estudos, e no arranjo mais atual, os grupos com interesses e demandas de cunho social e político que se articulam nas redes sociais com pautas diversas. Como potência que emerge desses grupos, a assunção de papéis para a realização da tarefa têm força representativa nos diversos espaços acadêmicos; ao operar a tarefa configuram *gestalts* nas quais esses sujeitos se reconhecem na pertença e afiliação, produzindo vínculo.

Esse vínculo, do qual trata Pichon-Rivière é sempre “[...] um vínculo social, mesmo sendo com uma só pessoa; através da relação com essa pessoa repete-se uma história de vínculos determinados em um tempo e em espaços determinados.” (PICHON-RIVIÈRE, 2012, p. 31). A noção do vínculo está relacionada com a estruturação do papel, do *status* e da comunicação - esses, vetores da grupalidade -, que se constituem como uma estrutura dinâmica que envolve o indivíduo com aqueles (as) com quem interage (pessoas /grupos), numa *gestalt* em constante movimento de evolução. Assim estruturam-se os espaços de aprendizagem - as salas de aula -: como uma estrutura dinâmica que envolve os diversos atores da cena escolar, docente e estudantes, estudantes e estudantes, as pessoas e os grupos, em permanente movimento de evolução, construindo vínculos e operando em tarefas, que por vezes, face a rede dos vínculos ali estabelecidos, produzem projetos que representam necessidades comuns ao coletivo que lhes representa.

Para além da compreensão da dinâmica da cena escolar, outros fenômenos circundam o campo e tecem a rede desse estudo e influenciam seu percurso: compreender a formação docente e os processos dialéticos que permeiam essa ambiência, pressupõe a compreensão das demandas ali emergentes. Nessa perspectiva Masetto e Gaeta (2015) discutem os desafios do ensino superior no Brasil e se reportam a eventos da década anterior, a exemplo do aumento significativo da quantidade de estudantes³⁵ ingressantes nas universidades e centros universitários, compreendendo esse fenômeno como consequência de políticas de ampliação do acesso ao ensino superior. No estudo destacam a diversidade e heterogeneidade observadas no perfil destes estudantes como decorrentes, entre outros fatores, da implantação e/ou ampliação

³⁵ Quantidade de estudantes matriculados em 2009: 5985873; em 2016: 8052254, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2020).

das políticas públicas no governo petista³⁶ direcionadas à redemocratização do acesso ao ensino superior no país.

Acontecimentos sociais dessa natureza são relevantes na história da educação no Brasil e, ainda que não sejam objetos desse estudo, aproximam-se da sua intencionalidade, posto que a investigação da grupalidade está aqui contextualizada no campo da docência universitária. Esses eventos instigam intenções em compreender a construção da aprendizagem em cenários de diversidade e os desafios que se manifestam aos (as) docentes: a mudança das estéticas dos estudantes que ingressaram na universidade durante ou após a implantação das políticas de redemocratização do ensino superior, convocaram aos (às) docentes transformações no seu repertório da práxis e da sua própria formação. Tendo em vista esse acontecimento, os (as) docentes precisaram lidar com desafios emergentes à tamanha heterogeneidade, como apontaram Masetto e Gaeta em suas percepções sobre o ato de ensinar e ser docente no Brasil, face aos eventos citados:

[...] atualmente tem se tornado uma tarefa cada vez mais complexa, exigente e desafiadora. Complexa porque abrange várias facetas e dimensões da prática docente para corresponder às diferentes expectativas criadas pelo ambiente educacional moderno e transformador. Desafiadora porque se vive um momento de incerteza própria dos rompimentos de paradigmas: já não basta “dar aulas” para ser professor é preciso ser profissional da docência. (MASETTO E GAETA, 2015, p. 12).

A redemocratização do ensino superior proporcionou o acesso aos cursos de graduação e pós-graduação de sujeitos oriundos de condições de vulnerabilidade social e/ou econômica. Ainda sobre o perfil desses (dessas) estudantes, observa-se que suas características vêm se renovando com regularidade e a diversidade que se observa nesses grupos, se ampliando desde

³⁶ O governo petista, vinculado ao Partido dos Trabalhadores, ocupou a presidência do Brasil no período de 2003 a 2016, tendo o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva nos anos 2003 a 2010 e a Presidenta Dilma Rousseff no período de 2011 a 2016. Ações a exemplo da criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004 pela Lei nº 11.096/2005, assim como a ampliação do acesso ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Lei 10.260 de 12 de julho de 2001, têm a finalidade de concessão de bolsas de estudos integrais e parciais aos estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica em IES privadas e de promover o financiamento estudantil (com possibilidades que se adequam à renda familiar do estudante), respectivamente. Associados às ações previstas na Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, conhecida com a “Lei de Cotas”, que reservou 50% das vagas em todos os cursos nas IES federais considerando o critério sociorracial, esses são exemplos de programas que ampliaram de forma significativa o acesso ao ensino superior no país, diversificando o perfil dos estudantes no que tange a diversos marcadores sociais (renda, gênero etc.). Entre 2013 e 2015, a política afirmativa de reserva de cotas já havia garantido a entrada de mais de **150 mil estudantes negros** (*grifo nosso*) em instituições de ensino superior em todo o País. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), em 1997, **o percentual de jovens negros, entre 18 e 24 anos, que cursavam ou haviam concluído o ensino superior era de 1,8% e o de pardos, 2,2%. Em 2013, esses percentuais já haviam subido para 8,8% e 11%, respectivamente.** (*grifo nosso*). [...]. Em 2013, o percentual de vagas para cotistas foi de 33%, índice que aumentou para 40% em 2014. Outro dado relevante, é que as universidades públicas e institutos federais, antes basicamente centralizados nas capitais dos estados, foram levadas para todo o interior do país, sendo criadas 18 novas universidades federais e 173 campus universitários, praticamente duplicando o número de alunos entre 2003 a 2014, de 505 mil para 932 mil, através do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). (INEP, 2005; MEC, 2016; 2021a; 2021b).

a implantação das políticas citadas acima, bem como podem ser específicas e pertinentes à particularidade social, econômica ou cultural dos sujeitos.

Esse fenômeno, cabe ressaltar, proporcionou nos espaços formais de ensino a possibilidade de que os sujeitos representantes da heterogeneidade das condições sociais em que vivem os brasileiros e brasileiras, e porta-vozes da diversidade nos marcadores culturais, étnicos, de gênero ou religiosidade, pudessem ocupar os mesmos espaços que as classes sociais mais favorecidas. Esse fato, até não registrado na proporção que apontam os dados do MEC e INEP (vide nota de rodapé 36, página 81 desse texto dissertativo), provocou a ambiência própria para a mobilidade na dinâmica e quebra da homogeneidade nos grupos. Por vezes tais mudanças vêm ainda acompanhadas de ineditismos sociais, por exemplo, o contexto pandêmico ora vivenciado, os avanços tecnológicos e outras dinâmicas sociais contemporâneas e, nem sempre existirão repertórios ou processos formativos que se antecipem à natureza de tais eventos.

Os (as) docentes se veem convocados a desenvolver habilidades para o enfrentamento dessa realidade na ambiência da sala de aula e compreender que os saberes comumente exercitados, nem sempre possuem o repertório suficiente para se apropriar das dimensões que retratam essa conjuntura. Ao lidar com a escassez de recursos, por exemplo, seja para aquisição de material didático, literatura de apoio, equipamentos de mediação tecnológica, estes os mais demandados no contexto da pandemia e do ensino remoto, assim como lidar com as dimensões de natureza mais subjetiva, como a intolerância religiosa ou de gênero, os recursos tradicionais ou técnicas mais estereotipadas, emergem com porta-vozes das necessidades de uma formação que agregue além dos conteúdos regulares, temas como o trabalho com os grupos nas condições de heterogeneidade e mudança de paradigmas.

Esse contexto, potencializado pela pandemia e o distanciamento social, reforça a condição de desafios para a docência e a importância de apreender e elencar diversidades próprias das condições sociais, culturais e políticas no tempo em que estamos. Transcender aos paradigmas ora vigentes é vislumbrar novos métodos na pedagogia universitária e compreender que já não basta “dar aulas” para ser professor e professora: é preciso ser profissional da docência.

5 GRUPO, GRUPALIDADE E PROCESSOS GRUPAIS: UM ENSAIO

Assim, num grupo destes, o indivíduo acaba por se conhecer a si próprio e a cada um dos outros mais completamente do que o que lhe é possível nas relações habituais ou de trabalho. Toma conhecimento profundo dos outros integrantes e, do seu eu interior, o eu que, doutro modo, tende a esconder-se por detrás da fachada.

Carl Rogers, 2009³⁷

Essa pesquisa vem trilhando um caminho com vistas à compreensão da subjetividade. Mas, por que falar de subjetividade em uma pesquisa de educação? Para responder esse questionamento, precisamos compreender a *subjetividade enquanto produção, ou produto, das relações sociais* (grifo nosso), conforme discutido no capítulo anterior, através da percepção de alguns teóricos e filósofos. Outros questionamentos se evidenciam como necessários: O que isso implica dizer? E ainda, qual relação tem esse conceito com a sala de aula?

Bem, se na sala de aula existem pessoas ou sujeitos que se relacionam, logo, a subjetividade deles ali se faz presente; para além disso as próprias relações fora dos muros da escol, e com outros grupos sociais, estão ali em cada sujeito se fazendo presente em emergentes na sua forma de ser, pensar, sentir e agir. A sala de aula é um lugar em que as relações se estabelecem entre os diversos atores que dialogam nos acontecimentos emergentes no mesmo contexto, espaço físico e temporalidade, com a mediação promovida pela instituição.

Surge desse modo, uma indagação: a sala de aula é um grupo com um objetivo e as relações são um emaranhado entre diversos sujeitos? Falar de sala de aula é falar de grupo, da grupalidade e seus vetores; falar de grupo é falar de relações sociais e falar destas na escola; é discutir a subjetividade na educação. E a docência se produz em estéticas de professoralidade com essa sensibilidade.

Há várias abordagens teóricas que pensam o grupo e os seus processos. Abordagens psicanalíticas, psicológicas e sociológicas, e aqui apresentadas para se discutir definições e conceitos relacionados aos grupos e à grupalidade, atravessados pela sala de aula, para que assim seja viável sustentar a proposta central dessa pesquisa, conforme vem sendo apresentado no desdobramento do seu objetivo primário e problemática. Para tal, o diálogo é recorrente com os principais teóricos que influenciaram a psicologia dos grupos, para depois retornar-se ao diálogo com o pensamento de Pichon-Rivière, teórico motor dessa pesquisa.

Na concepção da psicologia, enquanto ciência e profissão, em suas diversas abordagens os estudiosos se debruçam a estudar processos grupais. Autores brasileiros que mais se

³⁷ ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009

destacam são Zimerman e Osorio (1997). Eles conceituam grupo como um conjunto de pessoas unidas em um propósito. Dentro dessa perspectiva, os autores ainda postularam em seus estudos que o indivíduo sempre está inserido em um grupo, quer seja família, escola, instituições, grupos religiosos etc. logo, pertencer a um grupo faz parte da essência do ser.

Uma grande ressalva deve ser destacada é que, por mais que se tenha utilizado como referência alguns teóricos que estudam autores de movimentos grupalistas dentro das psicologias, não houve a intencionalidade em aprofundar a compreensão das teorias desses autores primários, aqueles que se inserem como marcos teóricos fundantes. Esse caminho torna-se inviável e a pesquisa em cada precursor para explicações mais aprofundadas do seu pensamento desviaria o foco do estudo em questão, cujo marco teórico fundante elegeu Pichon-Rivière, reconhecendo-se em sua teoria a influência de abordagens teóricas, a exemplo da psicanálise.

No percurso investigativo sobre a psicologia grupal observa-se que o seu desenvolvimento emerge sob a égide da multidisciplinaridade, na medida que nele se reúnem os referenciais da teoria de campo de Kurt Lewin (1935), o psicodrama Jacob Levy Moreno (1973; 1984; 1997; 2008) e a psicologia social de Pichon-Rivière (1987; 1988; 2005; 2012), esses associados a outros pensadores que tem notória relevância na construção do pensamento da psicologia social. Os teóricos destacados para introduzir o estudo se aprofundaram na compreensão dos fenômenos grupais, deixando como legado sua própria teoria, além de terem desenvolvido métodos para intervenção em grupos, seja em processos terapêuticos, na educação, contextos sociais ou de aprendizagem no mundo do trabalho. Em suas abordagens observa-se que a percepção sobre a potência na grupalidade está associada às possibilidades de transformação da realidade social, fato que se vincula às suas histórias de vida e às diversidades - e adversidades - sociais e culturais por eles experienciadas.

Kurt Lewin, psicólogo alemão, estudou em Freiburg, Munique e em Berlim-Alemanha, onde fez doutorado em 1914. Na Primeira Guerra Mundial (1914 -1918) serviu ao exército desse país atuando como oficial junto ao Instituto Psicanalítico de Berlim. Em 1933 mudou-se para os EUA e assim como outros judeus que foram obrigados a deixar o seu país, lá permaneceu como refugiado e jamais retornou à Alemanha. Ao inaugurar novos paradigmas e fronteiras para a psicologia social, Kurt Lewin contribuiu para sua transformação como uma ciência experimental autônoma. Suas pesquisas, inicialmente influenciadas pela teoria da *gestalt*³⁸, culminam posteriormente nos estudos que desenvolve com grupos humanos. As

³⁸ Teoria da *gestalt* – surge no início do século XX, como reação ao “atomismo”. Então vigente nas ciências em geral Essa teoria apoiava-se na observação fenomenológica e sustentava a possibilidade de convalidar

adversidades que vivenciou, duas guerras, o exílio e o desenvolvimento de suas pesquisas em países com culturas totalmente distintas, constituíram as contingências nas quais o seu espírito investigativo se aproximou da compreensão dos fenômenos grupais.

A Teoria de Campo de Kurt Lewin (1935) contribuiu para a construção de um modelo de referência científica, numa época em que o objetivismo dominava as pesquisas em psicologia. Nesse cenário alguns dos seus trabalhos se tornaram consagrados. Em suas experiências com os grupos de treinamento no Instituto de Tecnologia de Massachussetts (1945), Lewin ampliou suas pesquisas sobre dinâmicas de grupo, aproximando-se da metodologia da pesquisa-ação e, posteriormente, estudou os tipos de liderança e as questões relacionadas à condição de autoridade nos grupos. (MAILHIOT, 1976; OSORIO, 1997).

Já o criador do psicodrama, Jacob Levy Moreno, nasceu na cidade de Bucareste na Romênia e ainda criança mudou-se com sua família para Viena-Áustria. Moreno criou sua obra e promoveu o teatro da espontaneidade, base para o desenvolvimento da psicodrama e para a psicoterapia de grupo, em meio à dinâmica social influenciada pela segunda fase da Revolução Industrial na Europa (1860-1900). Aproximando-se dos movimentos que pregavam a crítica da civilização industrial-burguesa, o retorno à religião e à preocupação com a espiritualidade, ele funda a religião do encontro, o Seinismo, e promove intervenções com o teatro da improvisação junto aos grupos de prostitutas, com refugiados da primeira guerra mundial e com crianças nos jardins de Viena.

Utilizando as técnicas grupais com as prostitutas, Moreno (1921-1923) promove um trabalho multidisciplinar que resulta num processo de conscientização que as levam a criar o seu próprio sindicato. Já com os refugiados, prestando serviços ao exército, produz um trabalho grupal que esboça as bases dos métodos da sociometria.³⁹ Suas concepções eram inovadoras e, da mesma forma que ocorre com Kurt Lewin (1935). Elas são forjadas numa época em que o positivismo norteava o cenário epistêmico e os métodos científicos vigentes. Para conquistar espaços nesse meio, Moreno também precisou fundamentar suas teorias em pressupostos das ciências exatas, e na sua condição em particular, apoiando-se na estatística e na matemática. Essa condição se observa, por exemplo, na técnica da sociometria, citada anteriormente. (OSORIO, 1997; MORENO, 1972).

experimentos psicológicos até então desconsiderados como via de acesso aos estudos científicos da vida mental. (OSORIO, 1997).

³⁹ Sociometria – estudo matemático dos caracteres psicológicos da população, constituindo-se como uma técnica experimental de métodos quantitativos que desenvolve uma investigação sistemática sobre a constituição e evolução dos grupos e a posição dos sujeitos que deles participam, no que se refere às relações de atração e repulsão. (MORENO, 1972)

Por fim, Enrique Pichon-Rivière, psiquiatra nascido em Genebra-Suíça, muda-se com a família para a província de Chaco-Argentina, em função da situação profissional e adversidades políticas vivenciadas por seu pai. Pichon-Rivière formou-se em medicina e se especializou em psiquiatria, em Buenos Aires, adotando a psicanálise como abordagem teórica para a sua prática enquanto psicoterapeuta, supervisor e mentor em cursos de formação.

Uma história que em princípio apresentaria a dissociação como marcador na percepção dessa realidade, dada a diversidade cultural existente entre esses dois mundos, acaba por inspirar sua formação e a formulação da mais importante contribuição Pichoniana: o método dos grupos operativos (2005). E é na heterogeneidade que esse teórico identifica a possibilidade de estabelecer nexos e relações, onde inicialmente não existiriam. A heterogeneidade de contribuições e interpretações do real são estruturantes na gênese da formulação dos grupos operativos, como técnica para a produção de aprendizagem, instrumentado no contraste e pela contradição.

Sua proposição para o trabalho com grupos centrados na tarefa [os Grupos Operativos] começou no ano de 1936, quando inicia as atividades no *Hospício de Las Mercedes*. Seu trabalho inicia-se com a equipe de enfermagem e, posteriormente, quando privado do apoio desses (as) profissionais, continuou a trabalhar com os próprios pacientes, atribuindo aos mesmos a tarefa de operarem as funções de tal equipe. E assim pacientes em condições de menor comprometimento atuaram no cuidado de outros, que apresentavam maior grau de tal condição. Nessa situação inusitada Pichon-Rivière (2005) percebe que não há distinção entre os grupos de aprendizagem e os grupos terapêuticos.

Pichon-Rivière, como demais teóricos de grupos anteriormente citados, apropriaram-se da diversidade como condição favorável à criação de novas epistemes, propondo um campo referencial para a psicologia: a psicologia grupal. Ele, assim como os demais autores, inaugura métodos de abordagem aos grupos que se sustentam na contemporaneidade com as funções de diagnóstico e intervenções em amplos contextos sociais, seja como atividades próprias da psicologia, seja em outros cenários da saúde mental ou na ambiência de instituições ou organizações no mundo do trabalho.

5.1 GRUPO E A COMPREENSÃO DOS FENÔMENOS GRUPAIS: PRECURSORES IMPORTANTES

Inicialmente para se familiarizar com a grupalidade é necessário aqui abordar alguns autores que se debruçaram sobre esse campo. Os autores que apresentaram contribuições

importantes em seus estudos para tal a exemplo de J. Pratt Sigmund Freud; Jacob Levy Moreno; Kurt Lewin; S.H. Foulkes; Pichon-Rivière e Wilfred Bion, além de outros, oriundos das escolas Francesa, Argentina e Brasileira. Embora discutindo esses nomes, não será possível uma busca em todas essas fontes primárias para o debate, apenas citaremos algumas contribuições, não havendo o aprofundamento nas teorias de cada precursor.

Segundo Zimerman e Osorio (1997), J. Pratt iniciou sua pesquisa e prática com grupos em 1905 dentro do contexto da saúde com pacientes tuberculosos, trabalhando com técnicas hoje compreendidas como psicoterapia em grupo. Seu método constituía a formação de classes coletivas para discussões acerca de higiene e cuidado com a doença. O método resultou na recuperação dos pacientes, pois oferecia para os componentes um ambiente similar a uma família. O intrigante fenômeno observado e apontado pelos autores dentro dessa perspectiva é a *função continente* que o grupo possui, isso é, dentro de grupos homogêneos, uma terapêutica aplicada estabelece um fenômeno de identificação entre os participantes, que passam a funcionar de forma a organizar e abarcar as dores dos participantes.

O segundo nome que os autores apontaram em seus estudos foi Sigmund Freud, que efetivamente não se propôs a trabalhar com grupos de forma direta. Cinco trabalhos de Freud são, entretanto, são apontados como contribuições para a compreensão da grupalidade: As perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica (1910), Totem e Tabu (1913), Psicologia das massas e análise do ego (1921), O futuro de uma Ilusão (1927) e Mal-estar na Civilização (1930).

As contribuições de Freud revelam que a terapia individual possui impactos no coletivo e que através do inconsciente a humanidade dissemina leis e produz cultura. Os estudos de Freud sobre a psicologia das massas analisam grupos criados artificialmente, como igreja e exército, as dinâmicas dos grupos a exemplo processos de identificação por meios projetivos ou introjetivos, liderança, forças que juntam e afastam os grupos. Em outras palavras dentro dos grupos ocorrem *fenômenos de identificação, liderança e coerção, transmissão de sistemas linguísticos de leis e morais*, além de que as terapias podem impactar dos níveis micro ao macro, quando aquilo que os sujeitos elaboram reverbera em seus grupos – o coletivo – podendo também aí também, produzir outros impactos.

Quando Zimerman e Osorio (1997), discutem sobre Jacob Levy Moreno (1921; 1923), apenas citam sua prática no psicodrama enquanto uma ferramenta terapêutica através da dramatização e imaginação com o jogo de inversão de papéis. Os autores ainda apontaram a pesquisa de Kurt Lewin (1935), como uma vertente sociológica, diferente das vertentes terapêuticas, da saúde e psicanalíticas apontadas anteriormente. Lewin é o criador do termo

“*dinâmica de grupo*”, permutando noutro momento por “classe” ou “campo”. Seus estudos trilharam sobre as dinâmicas das estruturas psicológicas da maioria e da minoria, trazendo também o conceito de “*campo grupal*”, *formação de papéis e as influências que o indivíduo exercia no seu contexto social e vice-versa*.

Outro nome importante para integrar o rol de contribuições grupais é o de S.H. Foulkes, um psicanalista britânico que iniciou a prática da psicanálise em grupo em 1948, embora utilizasse uma postura *gestaltística*: “[...] para ele o grupo se organiza como uma nova entidade, diferente da soma dos indivíduos, e, por essa razão, as interpretações do grupoterapeuta deveriam ser sempre dirigidas à totalidade grupal [...]”. (ZIMERMAN; OSORIO. 1977, p. 24).

Outro psicanalista importante para os estudos de grupo e fenômenos grupais foi Pichon-Rivière⁴⁰, um grande nome e referência pelos seus grupos operativos, cuja obra, teoria e técnica vêm sendo abordada ao longo desse texto dissertativo. Esse psicanalista não implantava uma teoria com ideais de terapia, mas sim uma proposição de operar uma tarefa ou objetivo, o que possibilitou sua aplicação em outras áreas, inclusive na educação, com técnica para a abordagem aos grupos.

Por fim, Zimerman e Osorio (1997) apontam outro psicanalista como um nome importante que contribuiu para a psicologia dos grupos, Bion, influenciado pela também psicanalista, Melanie Klein. Suas concepções são de que o grupo se organiza em dois planos: em grupo de trabalho, em que a consciência respalda sua operação nas tarefas; o latente, que se encontra entre o primeiro e o segundo plano; e o segundo plano, o grupo de pressupostos básicos, onde o inconsciente opera e se manifesta.

Bion (1975 *apud* ZIMERMAN; OSORIO, 1997), destaca ainda alguns ditos supostos básicos: *dependência, luta e fuga e aparentamento*. O primeiro fenômeno – o suposto da dependência - é aquele que compreende que em todo grupo se exige um surgimento de um líder, do qual os outros dependem e nele se inspiram. O segundo, uma posição paranoide, é de que há um inimigo do grupo que precisa ser combatido ou do qual o grupo precisa fugir. Por fim, o terceiro, é a formação de pares, criação de messias na condição de salvador do grupo.

Há uma discussão importante que os autores apontam, ainda quando citam Bion (1975), pois este foi um dos que mais contribuiu para concepções de grupo e grupalidade, além de toda comunidade científica e acadêmica que estudaram grupo após seus postulados: Para esse teórico a composição do grupo precede ao indivíduo e aquilo que se manifesta como formação espontânea tem suas origens arraigadas no grupo primordial. Os supostos básicos [*dependência,*

⁴⁰Patrono e marco referencial dessa pesquisa cujo postulados são discutidos ao longo do estudo.

luta e fuga e aparentamento] apresentam conteúdos atávicos próprios do grupo primordial e estão impregnados na mentalidade e na cultura grupal; e a interação entre o indivíduo e seus grupos, está configurada entre a pulsão narcísica e o socialismo, no sentido da grupalidade. O atavismo grupal como um plano de representações subjetivas é identificado por Bion (1975) nos mitos como Éden, Babel ou a Esfinge. Esse modelo remete aos conteúdos atávicos e primordiais, e a esses mitos à imagem de um indivíduo místico, com a aura de um ameaçador e mensageiro de novas ideias. E o grupo o ignora, expulsa, rejeita, ou através da atribuição de funções administrativas, permite sua inserção e assumindo o *socialismo* na concepção da ideia ou ainda delas se apropria e divulgam-nas como se tivessem partido como decisão da sua cúpula diretiva (ZIMERMAN; OSORIO, 1997, p. 25-26).

Discutir as contribuições de Bion (1975) para os estudos sobre grupo, grupalidade e seus fenômenos é associar os movimentos de grupo e suas dinâmicas alinhadas com processos do inconsciente Freudiano. Isso é: se Freud apontou a castração simbólica a partir do mito de Édipo, estudou também a relação mente e corpo em casos da histeria clássica, bases dos seus postulados que também são objeto de discussão dos autores quando tratam sobre as contribuições do pai da psicanálise.

Esses anseios serão projetados nos grupos, e então há uma relação entre todas as características e processos aqui citados, desde Pratt (1905) à Bion (1975), isso é: a falta e as relações de grandes grupos que Freud estuda em suas obras apontadas por refletem na *função continente*, observada por Pratt; refletem nos fenômenos de identificação com o outro, com a liderança, seu clamor e coerção; com o estabelecimento e transmissão de leis e morais nas relações sociais; na formação de papéis dentro do grupo – fenômeno da grupalidade, também observado nos pressupostos da própria teoria de Pichoniana.

Isso ainda se relaciona com a relação de influência que o grupo e o indivíduo exercem de forma dialógica entre si, esta também uma concepção da psicologia social, presente nos postulados de Bion (1975). Zimerman e Osorio (1997) são psicanalistas, logo, citaram aqui outros teóricos que tinham também uma visão com essa perspectiva, e consideram que algumas das suas ideias extrapolam a psicanálise para fins terapêuticos em contexto que não se propõem a ser psicanalítico. É importante entender que não só psicanalistas contribuíram para o estudo em grupos, tendo em vista o próprio Kurt Lewin e Levy Moreno, apontados pelos autores com uma visão mais sociológica. Foi, no entanto, a partir dos autores psicanalistas que foram definidas as bases teóricas para trabalho terapêutico em grupo.

Essa pesquisa possui uma proposta que se alia com os estudos de Pichon-Rivière (2005; 2012), por isso foi importante destacar aqui, a partir de dois grandes nomes nacionais, um

panorama clássico dentro dos estudos de grupo e grupalidade. Embora esse trabalho aponte também outras visões antes de aprofundar no pensamento do argentino, esse caminho torna-se relevante na construção do conhecimento multirreferencial e, como preconiza ele, o próprio Pichon-Rivière, conhecimento construído na diversidade.

5.2 O GRUPO ENQUANTO (TRANS) FORMADOR DA REALIDADE SOCIAL

Como discorrido anteriormente, segundo Osorio (1997), o grupo é um conjunto de pessoas que estão unidas por uma característica e objetivo. Isso coloca à reflexão de que indivíduos reunidos sem interação, sem objetivo ou algo que os identifique enquanto grupo, não são, portanto, um grupo. Os autores Zimmerman e Osorio apontaram então uma discussão pontual das características e fenômenos de grupo baseados nos principais precursores apontados nessa pesquisa.

Figura 02: Representação dos processos e fenômenos grupais



Fonte: Compilação da autora⁴¹

Além das características apresentadas nessa ilustração, os processos e fenômenos grupais provocam o que Lewin (1935) chamava do campo grupal. O campo grupal é aquilo que vai além da soma dos componentes do grupo. Em outras palavras, é uma instância que compreende a intersubjetividade dos componentes do grupo, as articulações e dinâmicas, as repercussões interpessoais, as forças coesivas e disruptivas. É um plano que circula pulsões,

⁴¹ Imagem adaptada a partir de modelos coletados no site br.freepik.com

ansiedades, mecanismos de defesas, processos egóicos individuais, identificação intersubjetiva, criação de vínculos, comunicação etc.

É importante a compreensão de grupo e do campo grupal, e da subjetividade como um processo que se produz nas relações sociais. O que podemos apontar é que as relações sociais ocorrem principalmente dentro dos grupos e a subjetividade é um conceito em questão quando se discute grupo e campo grupal. Contudo o que há de se compreender é como se constitui a realidade a partir desse prisma: a realidade social, os grupos e campo grupal. Há uma grande importância nesse aspecto para o entendimento do campo na construção da subjetividade, a partir das relações grupais, e como os grupos são importantes para moldar realidades. Logo, segue-se com a discussão sobre a teoria de campo, de Kurt Lewin, e um breve ensaio apontando tal importância dos grupos para a construção da realidade social.

5.2.1 Teoria de Campo⁴²

Kurt Lewin (1935) é reconhecido como um dos principais teóricos sobre os grupos, com sua teoria denominada “Teoria de Campo”. A Teoria de Campo se sustenta então em dois fatores específicos:

1) O ser humano comporta-se em resposta à totalidade de fatos coexistentes; e 2). Os fatos coexistentes resultam no campo dinâmico onde cada um de seus componentes é interdependente. Para ele, o comportamento humano não depende somente do passado, ou do futuro, mas do campo dinâmico atual e presente. Esse campo dinâmico é “o espaço de vida que contém a pessoa e o seu ambiente psicológico” (LEWIN, 1965 *apud* BELEZA; SOARES, 2019, p. 3142).

Um dos pressupostos da Teoria de Campo⁴³ (LEWIN, 1935) é que que a pessoa (**P**) está inserida no meio psicológico (**M**) e no ambiente externo a esse, está o meio não psicológico (**NP**). A integração da pessoa (**P**) ao meio psicológico Lewin denomina como espaço vital: (**P+MP = V**). A natureza do espaço vital é dinâmica e permeável; o meio psicológico pode influenciar o não psicológico e por ele ser influenciado. É no espaço vital que os processos de interação ocorrem e os processos de subjetivação, produzidos. O lócus nesse sentido não se delimita a um espaço concreto, limites físicos ou geográficos. Por exemplo, no momento os brasileiros (as) estão vinculados a um acontecimento ocorrido em Wuhan que afetou o meio

⁴² Teoria de Campo – Obra de Kurt Lewin encontra-se indisponível para consulta.

⁴³ Teoria esboçada por Kurt Lewin (1935) a partir de suas pesquisas sobre comportamento social. Pressupostos fundantes da Teoria (i) o comportamento humano é derivado da totalidade de fatos coexistentes; (ii) esses fatos coexistentes têm o caráter de um campo dinâmico, no qual cada parte do campo depende de uma inter-relação com as outras partes. Lewin apropria-se dos métodos e recursos das ciências exatas para representar esquemas subjetivos num contexto em que o objetivismo era predominante na psicologia.

psicológico de (quase) todos as pessoas e de forma globalizada; mas ao mesmo tempo, questões de abertura ou não abertura do comércio em Wuhan não integra o meio psicológico dos brasileiros, apesar da possibilidade da relação com ele. Não só uma pandemia faz parte do meio psicológico / não psicológico de uma pessoa, mas um grupo, qualquer grupo criado compõe o meio psicológico da pessoa. Lewin (1935 *apud* OSORIO, 2004) apresentou a ideia das influências do campo grupal, que tecem a realidade das pessoas e os pressupostos da Teoria de Campo têm sua relevância na psicologia social e hoje são considerados como marcos teóricos fundantes da psicologia dos grupos.

5.2.2 Realidade e Grupalidade: como nos inserimos no mundo

*Mas lá vem eles novamente eu sei o que vão fazer:
reinstalar o sistema*

Pitty, 2003⁴⁴

O grupo é um espaço de forja de subjetividades. Uma afirmativa pretensiosa, mas verdadeira! A subjetividade é, verdadeiramente, uma produção da interação social com o outro (GUATTARI; ROLNIK, 1996 *apud* MANSANO, 2009; LARROSA BONDÍA, 1996; PEREIRA, 2016; DELEUZE; GUATTARI, 2010).

Essa afirmação suscita questionamentos sobre a condição humana e os processos de subjetivação: que lócus é esse no qual a interação social ocorre? O homem é um animal, mas não se relaciona como os outros em gaiolas ou bandos? Onde, como e com quem o homem interage?

O grupo pode ser dividido em tipologias face a natureza das relações e vínculos entre os seus integrantes ou pela dinâmica que os integram em torno de um objetivo. A compreensão da tipologia dos grupos é necessária, para assim ser possível tecer discussões sobre os fenômenos grupais. Segundo (OSORIO; ZIMERMAN, 2004) a tipologia de grupo é dividida em: (i) grupo primário, que são grupos originários do ser, que ajudam a construção da identidade, individualidade e os seu integrantes se conhecem de forma íntima e pessoal; (ii) grupo secundário, aquele em que os laços não são fortes, por vezes há contatos indiretos; (iii) grupo psicológico, que são formados por indivíduos que coadunam da mesma ideia e objetivos

⁴⁴ ADMIRÁVEL CHIP NOVO. Intérprete: Pitty. Compositor: Pitty. In: PITY. **Admirável Chip Novo**. Rio de Janeiro: Deckdisc/Polysom, 2003. 1 CD-ROM, faixa 2 (3 min 11seg).

comuns; (iv) sóciogrupo, semelhantes aos grupos psicológicos, mas visa trabalho para alcançar um único objetivo.

Essas são possibilidades apresentadas ao sujeito em seus processos de interação. Enquanto grupo primário, a família, e a comunidade; enquanto grupo secundário, organizações mais burocráticas. Essa configuração reforça a ideia de que o ser se constitui na relação com o outro, mas inserido em um grupo, onde estrutura os processos de sua subjetividade.

Alguns desses grupos são anteriores à existência do sujeito. O pensamento dos teóricos Berger e Luckmann (2012) consideram essa condição. Se há uma possibilidade de uso da linguagem ou da cultura, significa dizer que esses elementos, que moldam a realidade, precedem a existência da pessoa. E é em sociedade que ela se constitui, pois essa é resultante das infinitas interações sociais. As experiências socialmente vividas moldam a percepção do sujeito e sua realidade os mecanismos de subjetivação.

A realidade para esses autores é diferente e singular em cada sociedade e essa constatação é um fenômeno que não depende de nossa vontade, ele simplesmente acontece. A realidade acontece nos processos das interações sociais, é percebida pelos sentidos e construída socialmente. Para Berger e Luckmann (2012) a construção da realidade é um processo socialmente determinado e são as relações sociais que irão definir o que o indivíduo pensa ou define como realidade. A exemplo dessa condição, consideram que a pessoa não nasce membro de uma sociedade, mas com sim com pré-disposição para se tornar membro de uma. Nessa condição ela precisa absorver essa realidade externa e inerente a ele, através do processo de *interiorização*, vai criar dentro de si três estâncias: (i) sociedade; (ii) realidade e (iii) identidade.

No processo de interiorização a pessoa compreende seus semelhantes, aprende a realidade e compreende a sociedade por meio dos sentidos, isso é, se apreende o mundo que está posto, para assim poder criar ou recriar essa realidade. O que há de dizer é que a pessoa nasce em uma estrutura social objetiva, um grupo familiar que o (a) socializa, que existe previamente a ele (ela) sem escolha premeditada. Então, o que é aqui se apresenta é a realidade objetiva, que varia de sociedade, cultura e localização geográfica. É nesse processo que se constitui a personalidade e identidade, através do que é apresentado nesse primeiro momento, a realidade objetiva. (BERGER; LUCKMANN, 2012)

É perceptível a possibilidade de relação com a discussão de um grupo primário: é nele que existem laços mais fortes, relações mais íntimas e neles a pessoa é apresentada ao mundo como ele é. Apresentado como ele é, mas a partir das percepções daquele grupo primário. A primeira condição de socialização do indivíduo.

A socialização secundária é o processo em que outras realidades são interiorizadas, outros mundos e submundos. Os processos de socialização e subjetivação se ampliam e o indivíduo faz parte da sociedade e nela conhecerá outras possibilidades sociais e complexas, diferente do primeiro momento, que a realidade era tudo o que a família estabelecia como verdadeiro para ele. Como os outros indivíduos do grupo que primeiramente socializou o indivíduo não o apresentou outras possibilidades, na socialização secundária o indivíduo poderá, na relação com outros, associar-se, relacionar-se e conhecer outro mundo. A socialização primária é entendida como natural, e a secundária, artificial. (BERGER; LUCKMANN, 2012).

A convivência em grupo é um dos processos de construção de realidade social. Sua força é importante na vida e condição do sujeito no mundo. Como discutido, o grupo é potência e nele que se configura a realidade para o sujeito – independentemente do nível de socialização.

Na educação e especialmente na práxis docente, o professor e a professora se deparam com instituições que têm suas próprias normas, convencionadas ou intrínsecas, mas o grupo que surge dentro desse contexto, mesmo que de forma artificial, possui uma força própria, configurando novas relações, novas percepções e novos sentidos. Dentro do grupo o sujeito no grupo traz sua aprendizagem: cultural, organizacional e institucional. Mas o que leva de si, cria um aprendizado do grupo, como se fosse a soma das subjetividades e das vivências das outras instâncias ou grupos.

Tomo a fala em primeira pessoa nesse momento da dissertação apenas para comentar a epígrafe dessa subseção. A música é de uma autora, Pitty, baiana muito conhecida à época da pré-adolescência de meu filho, e acompanhada por mim. A música em si, trabalha a ideia de uma ficção científica, Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley (1932).

Por mais que a música e essa obra apontem relações tecnológicas, a direção que guio aqui é para a inserção do sujeito na sociedade através do conceito de interiorização, trazido pelos autores Berger e Luckmann (2012). A visão de ambos reafirma uma concepção sociológica de formação do indivíduo, em que o “sistema” é instalado ainda na primeira socialização, mas há uma pane quando o indivíduo percebe e sente que há várias verdades, que sua realidade anterior é limitada ao grupo primário.

Na socialização secundária, o sistema é reinstalado, e a compositora Pitty se refere a “eles”. É intrigante a possibilidade de associação, pois vivemos em um contexto em que os operadores desse mundo secundário são, principalmente, os (as) docentes, e se causa uma pane, pois há mais verdades que aquela contada pelos pais. O (a) docente é atacado (a) por ressocializar os sujeitos, com percepções e concepções de uma cultura que já precedia o mesmo.

Educadores e educadoras, além disso, possuem grande poder de apresentar outra realidade aos sujeitos, e provocar novas produções subjetivas. Que o sistema reinstalado não seja imperativo, como Pitty canta, e nem absoluto, como os autores postularam.

5.3 PSICOLOGIA SOCIAL E GRUPOS

Por mais que essa pesquisa não tenha como critério ou em perspectiva a formação da pesquisadora no campo da psicologia, é importante discutir aspectos psicológicos e áreas desse campo, posto que o próprio teórico Pichon-Rivière, criador da técnica dos grupos operativos, era psiquiatra e psicanalista – sendo a psicanálise um dos fundamentos teóricos da psicologia. Além disso, aqui também se articula o diálogo com a Psicologia Social, marco conceitual da teoria Pichoniana, campos que nas pesquisas e práticas no contexto social utiliza as concepções e técnicas do autor em destaque.

Os sustentáculos principais do marco conceitual Pichoniano e que evidenciam a condição de interdisciplinaridade da sua psicologia social refletem um ECRO⁴⁵ constituído por três grandes campos disciplinares, que são: a psicanálise, as ciências sociais e a própria psicologia social, aqui citada. Conceitos oriundos da psicanálise são retraduzidos por Pichon-Rivière, a exemplo do conceito de ‘desejo’ que, deslocado do seu sentido psicanalítico, é compreendido como ‘necessidade do sujeito’ que se transforma a partir da prática social. A psicanálise lhe possibilitou pensar como as identificações vinculares inconscientes reverberam na constituição do esquema referencial subjetivo que opera como um “[...] conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais o indivíduo pensa e faz e que lhe permite operar no mundo” (ADAMSON, 2000, p. 4).

Outro campo de conhecimento que constitui o seu marco conceitual, as ciências sociais, permite a Pichon-Rivière pensar o sujeito “[...]situado e sitiado em uma relação instituída e instituinte na estrutura social e na cultura a que pertence” (ADAMSON, 2000, p. 4). E por fim, cita Adamson (2000), da psicologia social Pichon-Rivière toma as concepções de George Mead (1934) e com relação aos aspectos teóricos-técnicos da dinâmica grupal, adota os referenciais de Kurt Lewin (1935) e dos seus seguidores, a exemplo de Lippit e Wight (1960). Da mesma

⁴⁵ ECRO Esquema Conceitual, Referencial e Operativo - “E” designa esquema, este entendido como conjunto articulado de conhecimentos. Esquema conceitual: um sistema de ideias que alcançam uma vasta generalização. Trata-se de sínteses ou proposições que estabelecem as condições, segundo as quais, se relacionam entre si os fenômenos empíricos [...] um esquema conceitual é um conjunto organizado de conceitos universais que permitem uma abordagem adequada da situação concreta. (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 250). Esse conceito é retomado na subseção 5.3.1 O ECRO e os Grupos Operativos.

forma que em outras das suas proposições teóricas e metodológicas, o ECRO Pichoniano dialoga com esses referenciais, bem como com diferentes campos, o que caracteriza o seu pensamento numa concepção dialética, aberta também à diversas teorias e práxis. Em suas concepções ele sustenta que a práxis é o que valida um modelo teórico, é o que permite o ajuste desse modelo, um esquema conceitual, à realidade. Para Pichon-Rivière (2005), conforme cita Adamson (2000, p. 4) a práxis “[...] introduz a inteligibilidade dialética nas relações sociais e restabelece a coincidência entre representação e realidade”.

Historicamente a Psicologia Social no Brasil está envolvida com nomes como Sílvia Lane (1981, 1984) e Aroldo Rodrigues (1972; 1979; 1982) que segundo Cordeiro (2013) representam duas frentes diferentes no cenário nacional. A primeira construiu seu caminho com oposições ao positivismo na psicologia social; já o segundo, era de uma linha da escola norte-americana e positivista. É complexo falar de todas as psicologias sociais, mas o que se situa até hoje é uma grande força daquilo que nasceu com Lane (1981, 1984), uma psicologia social crítica, ou, psicologia social sociohistórica.

A psicologia social de Rodrigues (1972; 1979; 1982) se realiza como pesquisa científica, tinha como proposta uma intervenção indireta no processo de interação humano e era realizada através de dados objetivos com intuito de resolver problemas sociais e humanos, suas consequências cognitivas e comportamentais. O processo era de levantar hipóteses através de uma teoria, e em seguida testá-las e analisá-las juntamente com o material coletado. Finalmente, confirmando-se ou não as hipóteses. Isso mantinha a neutralidade do psicólogo em campo, uma vez que ciências positivistas sustentam esse tipo de racionalidade (CORDEIRO, 2013).

Já Sílvia Lane (1981, 1984), citada por Cordeiro (2013) possuía uma postura crítica quanto ao positivismo e à objetividade na psicologia social. Ela, em sua práxis, tinha uma proposta de resgatar a subjetividade, colocando o sujeito, ou indivíduo enquanto produto de inter-relações sociais. A postura crítica em Lane (1981; 1984) procura resguardar os aspectos funcionais da dinâmica dos grupos - no que concorda com Lewin (1935), no entanto questiona os autores cognitivistas (seguidores de Lewin) em razão da maneira estática como percebem os grupos. (BOCK; 2001).

Ainda para Lane o humano então seria aquele que produz e é produzido, em uma dinâmica binomial entre indivíduo-sociedade, e resguardado de uma história de vida. O pesquisador e o os sujeitos da pesquisa, nessa dinâmica, são “[...] produtos e agentes histórico-culturais, e definem-se por meio de relações sociais [...]” (LANE, 1981, 1984 *apud* CORDEIRO, 2013, p. 720).

Vale salientar que a psicologia social no Brasil possui teor de produção de saber, isso é, especialmente com Sílvia Lane, uma verdadeira práxis que compreende a realidade e a dinâmica social através da presença do psicólogo nos grupos sociais, e em sua base, se evidencia as inclinações políticas e emancipatórias.

Sílvia Lane (1984a;1984b) identifica categorias de produção grupal e as define como (i) categoria de produção, aquela que compreende a produção das satisfações das necessidades do grupo, se integra como produção das relações grupais e caracteriza-se como atividade produtiva de caráter histórico; (ii) categoria de dominação: os grupos tendem a reproduzir as formas sociais de dominação e, mesmo aqueles que se organizam em torno de ações democráticas, tendem a reproduzir modelos de hierarquias recorrentes nos modos de produção dominante (o modo de produção capitalista); (iii) a categoria grupo-sujeito, trata-se do nível de resistência apresentando a mudança desejada pelo grupo. Esses grupos denotam menor resistência à autocrítica e, portanto, têm maior capacidade de crescimento através da mudança. E, acrescenta Lane (1984a;1984b), os grupos que se submetem cegamente às normas institucionais e apresentam muita dificuldade para a mudança são os grupos-sujeitados.

Compreender esse percurso no estudo de grupos é também perceber a realidade enquanto partícula da existência humana, criada de forma subjetiva a partir da interação social com os grupos primários. E que a realidade é modificada ao passo que o indivíduo interage com outros grupos, fora do contexto de grupos primários. Esse ao menos é um grande diálogo entre as concepções de Berger e Luckmann (2012), de que o grupo é capaz de promover fenômenos constituintes dos sujeitos, que dentro da ideia de Lane (1981, 1984 *apud* CORDEIRO, 2013), é produto e produtor em uma dinâmica sociohistórica.

A psicologia social é múltipla, possui diversos autores e bases teóricas, e justamente como possibilidades da sua multirreferencialidade pode se compreender a aplicação da teoria de Pichon-Rivière (2005; 2012) nesse campo.

Mas, como associar a psicologia social com as ideias de Pichon-Rivière?

Segundo Colosio e Fernandes (2014), o foco desse teórico em questão era de compreender a relação do indivíduo com a instituição e reciprocamente. A proposta era de causar uma transformação, em que o coordenador do grupo sai da posição central para que a tarefa seja o principal foco. O grupo se organiza e troca papéis para emergir lugar de fala e saber. Embora o trabalho dele tenha se inclinado às instituições (o que reforça a sua aplicabilidade em contextos institucionais nos quais a psicologia social realiza suas práxis), sua aplicabilidade extrapola contextos burocráticos e é amplamente utilizada, inclusive na educação.

Pichon-Rivière, por influência de sua própria história de vida, criou uma concepção de heterogeneidade como possibilidade para resolução de problemas e dela se apropriou na proposição de sua teoria. Ao pesquisar as causas sociais das doenças mentais, deu sustentação à ideia de que o contexto da instituição (psiquiátrica) era um ataque às identidades dos sujeitos, fragmentando-os ainda mais. E foi esse trabalho que permitiu que desenvolvesse sua técnica de Grupos Operativos.

O grupo operativo consiste em uma reunião de pessoas heterogêneas, múltiplas, podendo ter pensamentos divergentes, e que receberiam um objetivo para que todos os integrantes buscassem resolver juntos. Essa heterogeneidade ocasionaria uma integração de todas as subjetividades, diferentes e distintas, rodeando o objeto da tarefa de um conhecimento enriquecido. Por ter trabalhado em um contexto de saúde mental, sua prática causou reavaliação dos meios de tratamento, pois em sua técnica era permitido que o paciente, enquanto integrante do grupo, assumisse papel de protagonista da sua aprendizagem da realidade, provocando assim uma recuperação de sua subjetividade. Para ele, a doença mental era uma doença de condutas repetitivas e rígidas - estereotípias-, caso o paciente conseguisse enriquecer sua visão da realidade através da interação social com os outros dentro do grupo, uma aprendizagem nova sobre a realidade seria construída (PICHON-RIVIÈRE, 2005).

É interessante pensar sobre isso e sua possível associação com as ideias de Berger e Luckmann (2012) pois esses autores comentam sobre o processo de socialização e internalização, mas dentro da ideia de Pichon-Rivière (2005), o grupo tem uma potencialidade maior, pois a partir do momento em que o sujeito consegue construir uma nova aprendizagem sobre a realidade, a cura é alcançada, através da interação social. Esses autores apontam a ressocialização do sujeito como algo traumático que ocorre na troca do grupo primário para outros grupos.

Associando Pichon-Rivière (2005; 2012) aos autores aqui apresentados – excluindo-se Aroldo Rodrigues (1972; 1979; 1982) –, o grupo é um grande local de potencialidades. Esse seria um pressuposto similar à ideia de Sílvia Lane com sua Psicologia Social Sociohistórica (crítica), pois ela afirma, segundo Cordeiro (2013) que o indivíduo possui uma história de vida, e sua interação muda o contexto social, e o contexto social muda o indivíduo e sua história de vida.

É relevante trazer a contribuição de Pichon-Rivière sobre a psicologia social apresentada junto à Ana P. Quiroga (PICHON-RIVIÈRE; QUIROGA, 1972), afirmando que:

A psicologia social à qual nos referimos se inscreve numa crítica da vida cotidiana. Abordamos o sujeito imerso em suas relações cotidianas. Nossa consciência dessas

relações perde sua trivialidade na medida em que o instrumento teórico e sua metodologia nos permitem investigar a gênese dos fatos sociais. (p. 238).

Assim os grupos se constituem como objeto de estudo da psicologia social, permeados pela dinâmica dos processos grupais e fenômenos ali observados, como objeto de investigação que podem indicar a gênese para a compreensão dos fatos sociais.

5.3.1 O ECRO e os Grupos Operativos

Inicialmente pode-se dizer que o ECRO possibilita a compreensão de cada fato particular a partir de articulação de conceitos universais. Trata-se, desse modo, de um processo de adequação de hipóteses àquilo que os sujeitos apreendem da realidade. Para compreender o ECRO, conforme propõe Pichon-Rivière (2005), cabe apropriar-se do significado de cada uma das suas letras: a letra “E” identifica *esquema*, “C” identifica “*conceitual*”, “R”, *referencial* e “O”, “*operativo*”. O ECRO pode ser compreendido como um *esquema conceitual referencial operativo*, que corresponde a um sistema de ideias que reúne generalização e sínteses gerais de pensamentos ou hipóteses e estas estabelecem condições segundo as quais os fenômenos empíricos se relacionam entre si. O ECRO é em si um conjunto articulado de conhecimentos que proporciona linhas de trabalho e investigação psicológica ou científicas, como “[...] um conjunto organizado de conceitos universais, que permite uma abordagem adequada da situação concreta a pesquisa ou resolver (PICHON-RIVIÈRE;2005, p. 250).

Desse modo, o ECRO é um ‘aparelho para pensar’. Por meio da sua construção o sujeito tem a sua própria condição de distinguir, organizar, sentir e agir em sua própria realidade e, a partir dos processos de identificação com os traços das tramas vinculares que os constitui, esse esquema acomoda lógicas individuais e formas de perceber o mundo, o que, se não fora de tal forma, insurgiria a condição de caos. (PICHON-RIVIÈRE, 2005; ADAMSON, 2000).

Na ambiência dos grupos operativos, como propõe Pichon-Rivière (2005), quando um dos (as) seus (as) integrantes anuncia algo para o grupo, sejam suas percepções ou um conjunto organizado dos conceitos produzidos por seu próprio Esquema Conceitual Referencial Operativo (ECRO), o sentido do que trazem pode provocar nos (as) outros (as) integrantes a mudança na percepção sobre a natureza dos fatos ou da realidade em estudo nesse grupo. Essa dinâmica entre integrantes e as mudanças por eles (as) vivenciadas, se retroalimentam permanentemente, em decorrência dos vínculos ali construídos, estruturando o próprio ECRO desse grupo. Para o autor, o ECRO, pode ser compreendido como,

Esquema Conceitual, Referencial e Operativo - “E” designa esquema, este entendido como conjunto articulado de conhecimentos. Esquema conceitual: um sistema de ideias que alcançam uma vasta generalização. Trata-se de sínteses ou proposições que estabelecem as condições, segundo as quais, se relacionam entre si os fenômenos empíricos [...] um esquema conceitual é um conjunto organizado de conceitos universais que permitem uma abordagem adequada da situação concreta. (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 250).

Pichon-Rivière (2005) afirma ainda que em grupo emerge o processo de assunção de papéis e aquele sujeito que anuncia algo ou traz conteúdo para o grupo, é ao mesmo tempo porta-voz de si mesmo e do pensamento desse grupo. Já os vínculos ali existentes, se revelam como função que identifica o elemento comum no conteúdo evidenciado, na forma como ele se apresenta para o grupo e com as características particulares que vai tomar para cada um (a) dos (as) seus (as) integrantes.

A transformação dessa heterogeneidade existente no pensamento dos (as) integrantes em um elemento comum, emerge no papel do porta-voz enquanto este insurge como função necessária à comunicação das necessidades do grupo. A relação dialética entre a sua dinâmica, do porta-voz, e a conduta dos demais integrantes, possibilita a configuração de um ECRO grupal. À medida que esse ECRO ganha corpo no grupo, abre-se espaço para a ressignificação dos conceitos ou pensamentos estereotipados que faziam parte desse mesmo ECRO o que, na ambiência do GO se torna o instrumento de trabalho - *a tarefa* -, cumprindo sua função terapêutica (quando for o caso) ou de aprendizagem, oferecendo possibilidades de co-criação do objeto de conhecimento. Essa função – seja terapêutica ou de aprendizagem - acontece mediante a exposição e troca das vivências, na interação do movimento em espiral, vincular e mutuamente transformador para integrantes de um grupo, conforme figurado no cone invertido Pichoniano. (PICHON-RIVIÈRE, 2005).

A percepção da aprendizagem, afirma Pichon-Rivière (2005), se amplia na perspectiva dos indivíduos enquanto sujeitos que se constituem numa relação harmônica e vincular com sua realidade social, mas numa permanente relação mutuamente transformadora com o mundo. Esse interjogo é fundamentalmente vincular e social, possibilitando a realização das necessidades e propósitos do sujeito, o que, por sua vez, traz a inevitável transformação dele próprio e do mundo. Para além da relação harmônica e vincular com a realidade social, esse interjogo sujeito-mundo, entretanto, constitui-se ainda como a condição de uma relação permeada por conflitos, interações e transformações, contraditórias. Nessa condição identifica-se a valorização da práxis⁴⁶, elemento que se destaca no pensamento Pichoniano: é por meio

⁴⁶ No pensamento desse autor não é o modelo teórico que se ajusta à realidade, e sim a práxis que valida os modelos teóricos; é ela quem permite ajustar um modelo teórico ou um esquema conceitual à realidade, acrescentando-lhe

dela e na abordagem a esta que é possível o ECRO estruturar-se como sistema aberto à uma condição dialética e passível de constantes transformações, ratificações e retificações para o próprio sujeito. O ECRO, portanto, é mais que uma história de vida. Ele compreende todas as dimensões que emergem na dinâmica da relação do sujeito com o mundo, nas vias da aprendizagem. (PICHON-RIVIÈRE, 2012).

5.4 O PENSAMENTO DE PICHON-RIVIÈRE E OS ARTICULADORES CENTRAIS DE UM GRUPO: A TAREFA, OS VÍNCULOS E A ASSUNÇÃO DOS PAPEIS

Retornando ao patrono desta pesquisa, o psiquiatra e psicanalista Pichon-Rivière, é relevante citar contribuições por ele apresentadas ao aproximar a psicanálise da psicologia social, fato que coincide com o seu trabalho, anteriormente citado, junto aos internos do *Hospício de las Mercedes*, onde realizava atendimentos em grupo com a sua teoria de base. Nessa empreitada, Pichon-Rivière trata pacientes psicóticos, internos desse hospital, observando a relação dos seus sintomas com a estrutura familiar e com algumas significações singulares, conservando elementos da individualidade dos que estavam na condição de pacientes. Sobre a dinâmica e estrutura familiar desses internos, ele elenca em seus estudos as histórias dos vínculos, indagando aqueles aos quais os sujeitos estão estritamente interligados – olhar este que foi possível através das contribuições da psicologia social (ADAMSON, 2000).

Os vínculos e as tramas vinculares estão além da subjetividade e provocam circunstâncias para a construção desta: através desses vínculos ocorre o processo de socialização e de criação e aquisição de cultura, desde a relação dos criadores aos sujeitos ainda na condição de feto – isso é, quando definem nome, consideram surpresas ou planejamento da chegada e quando desejos são endereçados ao sujeito e etc. (ADAMANSON, 2000). Então, dentro da história de cada sujeito, os vínculos são uma relação de interdependência que mediam as grandes estruturas sociais e que contribuem com a construção da subjetividade, isso é, eles são concebidos no encadeamento dos diversos grupos ou níveis grupais na sociedade, as macroestruturas sociais – como a família, instituições e etc. (ADAMANSON, 2008; BERGER; LUCKMANN, 2012). Nessas macroestruturas, basicamente os vínculos são responsáveis em constituir subjetividade da maneira como dita anteriormente: através de um sistema de interdependência; sistema esse que constrói o mundo psíquico do sujeito, e, como apontaram

inteligibilidade dialética nas relações sociais e restabelecendo a coincidência entre representação e realidade. (PICHON-RIVIÈRE, 2005; ADAMSON, 2000).

Cunha e Lemos (2010), convocando-o a realizar tarefas, pensamentos, sentimentos e a criar uma imagem sobre si e sobre o outro.

Para Pichon-Rivière (2012) as tramas vinculares são complexas, pois além de ser a interação intersubjetiva, elas unem os sujeitos por necessidades comuns através da comunicação e proporcionam aprendizagem mútua, gerando crescimento e autonomia, como contribuem Cunha e Lemos (2010). Nessa condição, ainda segundo os autores, para que essa aprendizagem seja possível, os sujeitos precisam compreender e aceitar as diferenças de maneira dialética, dentro de um sistema de tensões distintas que são instituídas pela realidade. Isso figura que alguns grupos se constituem sem uma escolha premeditada dos indivíduos que os compõe, colocando o processo de construção de vínculos em uma cadeia de tensões, em que, não havendo escolhas de os sujeitos em se relacionarem com esse (a) ou aquele (a) integrante, há uma necessidade de que estes (as) enfrentem a realidade e a alteridade imposta na formação de uma grupalidade.

Sobre os grupos Pichon-Rivière (2005) apontou que há três estruturas centrais que o articulam. São elas: a tarefa que o grupo precisa realizar; o próprio vínculo que os sujeitos precisam estabelecer; e os papéis que cada integrante assume na dinâmica grupal. Como tarefa entende-se que é um composto de ações que são atribuídas no intuito da realização dos objetivos comuns. O autor ainda apontou que são as tarefas a razão de ser de um grupo, aquilo que demarca o motivo da ligação entre seus integrantes. Para que a tarefa seja configurada, os componentes do grupo precisam se identificar com um objetivo comum de todos, ou um elemento que apaziguaria suas necessidades, sendo este explícito ou implícito, no qual circula as angústias – ou necessidades - dos integrantes e que emergem no grupo.

Ainda segundo Pichon-Rivière (2005), a tarefa explícita, especificamente, geralmente é expressa por meio da comunicação verbal ou escrita, podendo ser acessível à observação, de maneira concreta e tangível, evidenciando o objetivo comum – objetivo esse que se impõe como meta do grupo. Na medida em que os sujeitos que constituem o grupo realizam a tarefa, seu movimento se ajusta a um projeto de mudança de si mesmos e do próprio grupo, no movimento no qual emergem as necessidades comuns e as singulares. A tarefa explícita é o motivo chave que provoca movimento no grupo, criando uma justificativa de manutenção e unidade grupal. Esse motivo por vezes é documentado, seja em estatutos ou regras de funcionamento da instituição, acordos formais e etc.; pode ser apenas verbalizado, nos acordos verbais, embora seja necessário que ocorra a comunicação e a compreensão dessa tarefa de maneira compartilhada entre os integrantes. Só assim pode haver o assentimento e vinculação destes com a sua consecução. (SILVA, s.d.)

Continuando o pensamento dessa autora (SILVA, s. d) a tarefa implícita, por sua vez, corresponde às necessidades e anseios dos integrantes do grupo, porém relacionada ao valor subjetivo ou intensidade que cada um lhes atribui. Ela pode ser identificada em algumas atitudes tomadas pelas pessoas integrantes, como a resistência a mudanças, na ocorrência de conflitos ou na expressão de crenças grupais e sentimentos, se apresentando de forma escusa e latente ou paralela ao movimento do grupo. Alguns dos seus conteúdos não são colocados em discussão, permanecendo implícitos e cerceando falas de não aderência às atividades grupais. Complementando, para Silva (s.d.) uma tarefa implícita ainda se configura através dos anseios dos (as) integrantes que estabelecem uma posição de resistência à mudança.

Vale ressaltar que a separação entre implícito e explícito é realizada por uma dimensão didática, pois ambos os tipos de tarefas emergem no grupo de maneira integrada à dinâmica grupal e estão passíveis dos efeitos da configuração dos vínculos. Sobre esses, Pichon-Rivière (2012) comentou a importância de examinar os tipos de vínculos que podem surgir no grupo, como vínculo maduro, vínculo saudável e outros vínculos psíquicos na relação entre os membros do grupo e entre membro e instituições. Os vínculos podem ser: (i) Vínculo de dependência ou não diferenciação, que basicamente é configurado por uma relação de dependência ou de simbiose em que não há fronteira nítida entre o sujeito e a instituição, isso é, sem diferenciação entre o Eu e o Mundo/Outro; esse tipo de vínculo é causado por pensamentos de extrema união e simbiose, sem qualquer atitude de reflexão crítica; (ii) Vínculo da independência, que é autorreferente, isso é, o Eu está sobre tudo e sobre todos, como se não houvesse nenhuma necessidade perante ao outro, e assim como o vínculo anterior, não há um discernimento crítico da realidade; e (iii) o Vínculo interdependente, em que o Eu e o Outro são diferentes mas há uma troca entre ambos, isso é, uma aprendizagem mútua onde a comunicação é importante e ambas as partes são significativas. O vínculo interdependente é um tipo que pactua a cooperação das partes para a realização da tarefa. Esse vínculo provoca a autonomia dos (as) membros na medida em que ocorrem os processos grupais, e nele há uma articulação intersubjetiva com preservação da individualidade no processo de coesão do grupo. É no vínculo que é possível os sujeitos explicitarem necessidades - ou ansiedades - que tangem à sua individualidade; que os sujeitos se afastem de posições narcisistas; e que entendam o outro em suas diferenças – mais provável, especificamente, em um vínculo saudável como o interdependente.

5.4.1 Da aprendizagem possível no grupo à dialética e função dos papéis

Na dinâmica da vida os sujeitos acabam por direcionar esforços para assegurar um espaço para si, provocando tensionamentos nos relacionamentos interpessoais. Nos grupos esse movimento impacta na dificuldade da conexão grupal da execução das tarefas – cuja execução poderia encadear novas configurações de papéis e potencializar possibilidades de mudanças, de aquisição de novas habilidades sociais e assunção de novos papéis.

Em grupos, os vínculos internalizados e os referenciais adquiridos ao longo da história de vida do sujeito, são suscetíveis de mudanças em decorrência da relação dele com o mundo. Essa dinâmica entre as forças internas e externas evidencia um processo de transformação, passando a alterar o estado e intensidade das tensões: daquilo que era contrário torna-se um contraponto para uma relação dialética relacionada às necessidades de cada indivíduo no âmbito das relações interpessoais. Por vezes esse jogo de forças complementam o sujeito, gerando nele certa compreensão a respeito das necessidades do outro – que podem ser semelhantes às suas – permitindo que haja uma construção sensível de uma representação mais realista e menos fantasiosa das pessoas (CUNHA; LEMOS, 2010),

As motivações que provocam a criação de um grupo social são correlatas à capacidade de os sujeitos sustentar uma boa relação com a diversidade de ideias, isso é, para o pensamento Pichoniano, com a heterogeneidade possível no grupo. A tarefa torna-se o principal fator de movimentação dentro da dinâmica grupal, e é permeada por ideias distintas e individualidades díspares, que se conectam para a sua consecução, provocando assim a possibilidade de um aprendizado. Esse aprendizado surge, como colocado no parágrafo anterior, quando o sujeito passa a observar a alteridade do outro enquanto uma relação de interdependência, e não de condição de rivalidade (CUNHA; LEMOS, 2010).

Contudo, de acordo com o modelo Pichoniano, para que haja formação grupal também é preciso encontrar a conexão que une o objetivo do grupo à tarefa. Além disso, é preciso haver vínculo. Para tanto é necessário que ocorra um deslocamento dos fatores individuais internos; um descentramento de si; uma saída da posição narcisista e uma aproximação com o sentimento de empatia, que possibilita processos de compreensão, cooperação e atendimento mútuo das necessidades postas no grupo em relação interpessoal. É necessário haver empenho e intensão e, dessa forma, o aprendizado no grupo será favorecido, assim como o desenvolvimento e transformação dos (as) seus (as) integrantes, a nível individual e grupal (PICHON-RIVIÈRE, 2005; 2012; CUNHA; LEMOS, 2010).

Além do vínculo enquanto processo de criação grupal, os papéis desempenham uma importância na formação e dinâmica de um grupo. Quando esses são estabelecidos ou atribuídos, os indivíduos assumem posições e criam expectativas frente ao grupo. Ocorre situações nas quais os papéis são delegados formalmente por meios da atribuição de funções ou cargos em uma instituição; às vezes são constituídos de maneira informal, quando surge de forma latente dentro das relações interpessoais do grupo.

A dinâmica de assunção dos papéis em um grupo se relaciona com a tarefa, história de vida, relações sociais prévias da pessoa e tramas vinculares nas quais está inserida, principalmente quando essa assunção vem pela via da informalidade, implicando funções que podem ser exercidas a partir da necessidade do grupo.

A ideia Pichoniana do papel é que cada um – por ele identificado - necessita de outro complementar para que o primeiro possa atuar, por exemplo supervisor-subordinado; mestre-escravo; terapeuta-terapeutizando, e etc. Nessa dinâmica entre os papéis emergem conjunturas distintas, como alguns podem executar, outros planejam, outros apontam dificuldades e não colaboraram etc. O que auxilia o funcionamento do grupo e a circulação dos papéis é um objetivo comum e uma clara comunicação e aderência à tarefa principal – isso tudo fortalecido pela constituição dos vínculos de maneira cooperativa, isso é articulada com as necessidades dos (as) integrantes do grupo.

Especificamente Pichon-Rivière (2005), citado por Silva (s.d.), aponta quais são os papéis que emergem em um grupo: porta-voz; líder da tarefa; bode expiatório, sabotador e o impostor. Os autores comentam que não se faz necessário a leitura desses papéis de forma a atribuir valores, pois cada um possui função própria na dinâmica do grupo, e como consequência, na realização da tarefa e a alcance da aprendizagem.

O porta-voz é um papel em que um dos (as) integrantes assume ao falar não apenas por si, mas também daquilo que é próprio grupo ou mesmo de uma de suas frações. Esse (a) integrante consegue observar anseios coletivos e latentes os quais outros (as) integrantes não explicitam, ainda que os percebam; ora, os motivos são diversos. Entende-se que o porta-voz assume a responsabilidade de informar o que está implícito, e explicita o que não é dito de maneira intensa; esse papel possui uma necessidade de explicitar – o que se apresenta como uma função de extrema importância, pois ao revelar o que está implícito ele provoca situações nas quais os obstáculos podem ser derrubados na operação das tarefas.

O líder da tarefa geralmente é um papel consequência do porta-voz, isso é, após o porta-voz ser aceito no grupo ele se converte em um líder. Esse papel tem a função de conduzir o feito, a tarefa, se atentando aos resultados e ao processo inteiro, demarcando as ações,

escutando, proporcionando a comunicação e as colaborações eficazes para a realização da tarefa. O bode expiatório é um papel que por vezes é assumido por um porta-voz não aceito pelo grupo. É possível que tal condição ocorra quando a compreensão do grupo não está amadurecida o suficiente para perceber certos conteúdos, o que impede que os integrantes assumam o que foi explícito enquanto necessidade grupal. Há uma reação negativa do grupo ao fazer com que as pessoas se opunham contra aquele que enunciou o que estava encoberto, classificando isso como um problema unicamente de quem o explicitou e não do grupo. Tal movimento provoca resistência no grupo perante a tarefa, pois os indivíduos acabam negando a realidade. Além disso, o bode expiatório se transforma no depósito de tudo o que o grupo pensa de problemático, dificultando as interações com esse (a) integrante em específico, pois a ele (a) é atribuída tensões críticas, pressões e exigências de mudança de comportamento. O grupo apenas conseguirá alterar essa realidade a partir do momento em que conseguir identificar qual maneira de comunicação está sendo estabelecida em grupo e de que forma ela é endereçada a esse integrante. Dessa forma, a tensão só pode ser reduzida caso o grupo reflita o suficiente para perceber esse processo, de maneira a cada um arcar com a responsabilidade parcial do problema.

O sabotador, ou impostor, é um papel que toma oposição ao do líder da tarefa, pois demarca a resistência à mudança. Quando alguém assume esse papel no grupo, é necessário que os (as) seus (as) integrantes consigam compreender as razões do sabotador. Quem assume esse papel pode apresentar e verbalizar resistências, impedir a tarefa de ser realizada, demonstrar comportamentos de não adesão e boicote à proposta da tarefa. É preciso se analisar a gênese e a maneira com que esse papel funciona, o que pode tornar possível a compreensão da diversidade e heterogeneidade de comportamentos existentes e dos vínculos já constituídos.

Os papéis são laboratórios da diversidade do ser humano em grupo, são importantes para a circulação de aprendizagens, como aponta Pichon-Rivière (2004, *apud* SILVA, s.d.), quanto maior a diversidade, a heterogeneidade de integrantes e de ideias no grupo, a dedicação tende a ser mais homogênea possível, como consequência, maior será a aprendizagem. Nesse modelo o grupo é capaz de remontar informações fracionadas; aprende trazer à tona elementos implícitos; percebe como lidar com o repertório do outro em uma troca dialética, dentre outras aprendizagens que se relacionam a cada grupo e ao objetivo que nele se articula. Mas, vale ressaltar, que para que isso ocorra é necessário que haja uma escuta de cada integrante, empatia com suas limitações e uma boa comunicação no grupo em prol da transformação de cada integrante (PICHON-RIVIÈRE, 2005 *apud* SILVA, s.d.).

5.5 A SALA DE AULA É MAIS DO QUE A SOMA DE SUAS PARTES

A sala de aula não pode ser a cela de aula. A sala de aula deve ser a acrópole.

Antônio Saja, 2017⁴⁷

Tomo nessa subseção mais uma vez a escrita criativa para melhor fluidez do texto, mas retornarei à escrita acadêmica em terceira pessoa na próxima seção. Então, gostaria de dialogar com o (a) leitor (a) desse trabalho/dissertação. Um diálogo experimental e fenomenológico.

O que há em uma sala de aula? Vamos visualizar? Imagine uma sala de aula. Que cor você imaginou as paredes externas? Há mais de uma cor? São cores alegres, tristes, sóbrias.... Verbalize essa cor, e imagine a porta. Qual o estilo da porta? Do que é feita essa porta? Ela está fechada ou aberta? Por que ela estaria fechada? Por que ela estaria aberta? Há um quadradinho ou círculo de vidro que permita ver o interior? Você quer ver o interior? Bem, precisamos ver o interior. Vamos juntos (as)?

Se a porta estiver fechada, tente abrir, pois ela cederá. Se a porta estiver aberta, bem, vamos entrar. Adentre a sala. Quais cheiros você sente? Há poeira? Lixo? Ar-condicionado, aquecedor ou ventilador? O que há nessa sala de aula? Vamos visualizar mais. O que você consegue observar? Carteiras? De que elas são feitas? De madeira e metal, de metal e plástico, de metal e estofado, ou de outro material? Quantas estão na sala e como estão dispostas? Círculo? Fileiras? Bagunçadas? Sente em uma dessas carteiras na sua imaginação.

É confortável? É fria? É quente? Há mesinhas para escrever? As mesas para estudantes destros ou de canhotos? Olhe para a mesinha e tasteie. Há riscos que danificaram o material, mas deram história a ele. Há tracejados de lápis ou de caneta? São desenhos ou frases? Talvez haja um Pokémon desenhado, ou uma Cuca. Será que desenharam o Pateta ou o pateta do professor? E as frases, são xingamentos? Nomes de órgãos sexuais? Nome de alguém, nome de amigos ou nome de professores? Já sei, é uma pesca de química! Ligações covalentes, metálicas e iônicas! Ou será que é a fórmula de Bhaskara? Talvez até sejam as datas das revoltas no Brasil Império.... Será que esse estudante foi pego pescando? Essa não..., mas então, é uma sala de aula do ensino básico ou do ensino superior... *Ixi*.... Será que é uma fórmula de estatística aplicada? Ou uma anotação dos saberes docentes de Tardif? Muito a imaginar!

Olhem para o chão. Geralmente é cinza... que chão depressivo. Mas você imagina cinza? Será que há outra cor, como um branco sujo de poeira? Ou um amarelo límpido? Fale, verbalize

⁴⁷ Frase tomada de uma palestra proferida pelo professor Antônio Saja em evento acadêmico realizado na Jornada Pedagógica do Centro Universitário UniFTC, em jul. de 2017.

enquanto tenta imaginar a cor do chão, e as condições dele. Se limpo, se sujo, se parcial. Bata o pé nesse chão e sinta as vibrações sonoras, sinta o impacto de seus pés no chão, o impacto do chão na sua matéria orgânica. Chão duro? Lei da ação e reação? Bem, experimente e imagine. Tateie com seus olhos esse chão, imagine a parede... O que você vê? Uma borboleta? Uma matilha de lobos? O que se forma no piso desse chão que seus olhos estão vendo e sua imaginação está imaginando?

E falando de imaginação, procure janelas... há janelas na sala que você imaginou? Vamos, procure-as. Estão ali? São de que material? Madeira e vidro, alumínio e vidro, ou são apenas buracos eternos nas paredes? Elas estão fechadas ou abertas? Uma borboleta pode sair da sala através da janela? É possível ver uma árvore através da janela? É possível sentir o sol na pele, ou há uma película para proteção dos raios UV? Cortinas de persianas? Você quer que a janela fique aberta ou fechada? Levante-se e toque na janela, faça sua escolha.

Tateie mais uma vez o espaço físico. O que mais você vê? Armários no fundo da sala? Cartazes nas paredes? Ah, um quadro ou uma lousa! Sim, uma lousa. Ela é branca, assim para piloto? Ou... uma lousa negra, para giz? Consegue visualizar? Se aproxime para essa lousa, independente do material, olhe para ela... há algo escrito ou está completamente vazia? Poderia ter algo escrito, como uma divisão de grupos, ou um apontamento sobre o Romantismo... ou até mesmo um esquema sobre os principais pensadores da fenomenologia. Fale, verbalize o que está escrito... letra por letra... palavra por palavra. Mas não verbalize, caso estiver em branco.

Vire-se, o que mais você vê? A mesa do professor? Ou não me diga que é uma sala de aula que as relações são horizontalizadas até mesmo no fato de que esse professor ou professora não possui uma mesa, e se senta com os estudantes nas mesmas carteiras? Oh, sim! Material humano! Quem está na sala de aula? Você está sozinho (a), ou há estudantes e professores? Como são esses estudantes? Adultos jovens? Adultos mais velhos? Idosos? São adolescentes? São barulhentos? Estão prestando atenção na aula? É horário vago? Estão trabalhando em subgrupos? Qual trabalho estão fazendo? Qual interação está acontecendo. Verbalize o que eles estão fazendo agora, descreva a atividade, o objetivo, mesmo que seja um ócio.

E quem é o docente ou a docente? Qual gênero? Qual cor e tom de pele? Está calado (a) ou falando? Está escutando os seus estudantes ou apenas observando? Foi esse professor (a) que escreveu ou apagou o quadro? Como está vestido (a)? De saia? Calça Jeans? Vestido? Tênis? Sapato de salto alto? É um professor do sexo e gênero masculino que usa saia e possui outra masculinidade? É uma professora andrógina? Qual o tom da voz? Suave e tranquila ou brigão, estridente? De que forma é a relação dele (a) com os estudantes? É horizontal? É vertical? Quais inclinações políticas pedagógicas esse (a) professor possui? Verbalize o sexo e

gênero desse (a) professor (a); verbalize o que ele (a) está vestindo, que perfume usa, que penteado usa.... Verbalize o que ele (a) está fazendo e qual aula é essa afinal?

Que aula está acontecendo? Aula invertida? Leitura de texto? Debate? O que esse (a) professor tem em mente e quais materiais estão dispostos? É uma aula guiada pela técnica de grupos operativos? Ou pela escuta psicanalítica? Ou o (a) professor (a) está na verdade fazendo uma dinâmica fenomenológica! O que ele (a) está fazendo? Qual aula ministra? Qual técnica utiliza? Qual política pedagógica adota? É freiriana? Permite o protagonismo discente? Ou é tradicional? Com todo o respeito, se for tradicional, saia da sala de aula. Mas verbalize! Verbalize isso tudo! Verbalize a metodologia, o material usado, a política pedagógica e o que esse (a) professor (a) possui que queira compartilhar.

Mas como está essa turma e esse professor? Algo no cenário sociopolítico e econômico atual gerou algum tipo de interferência? Não? Sim? Qual interferência foi essa? Esse tema faz parte do plano de ensino e da ementa da disciplina? O (a) professor (a) deu espaço para se discutir esse tipo de assunto estando fora da ementa ou do planejamento dessa aula? Quais ideais invadiram o espaço? Quais aspectos culturais atravessam os integrantes dessa sala de aula? Verbalize se ocorreu algo externo à sala de aula, se influenciou na tomada de decisão, se surgiu uma figura de liderança que questionou ou não o lugar do (a) professor (a), se a turma se organizou em grupo para uma resolução de um problema que estava prescrito no plano de aula ou se esse problema não foi possível de ser previsto. Verbalize a dinâmica que está acontecendo, os fenômenos que estão acontecendo... verbalize cada ato, cada sentido, cada percepção, cada estudante, cada movimento...

A sala de aula não é um local isolado, apesar de sua dinâmica rodeada de particularidades. Assim como Lewin (1935 *apud* BELEZA; SOARES, 2019) propôs em sua teoria de campo, fatores psicológicos inundam o indivíduo, mesmo quando esse não está ligado fisicamente a determinado fator. A sala de aula não é isolada no tempo e espaço.

Uma educação que provoque transformações significativas à emancipação compreende a sala de aula um local único, e os estudantes então não são gavetas, como Freire (1986) apontou. A educação é uma ferramenta de libertação, a sala de aula é um espaço para tal, mas não é o único elemento disso, pois a educação precisa compreender os processos de grupo, até porque o trabalho de educar, de forma a socializar, articulando com o que Berger e Luckmann (2012) postularam, exige a compreensão da potência desse ofício, pois essa interação social reformula as percepções e sentidos dos (as) estudantes sobre a realidade. Não só dos (as) estudantes, dentro da ideia de Lane (1981 *apud* CORDEIRO, 2013), mas todos os atores do

campo da educação estariam moldando a realidade/sociedade e sendo influenciados por ela em uma dinâmica binomial ao passo em que ocorre as relações sociais.

É preciso compreender o exercício da docência e o campo da educação com concepções de grupo, o campo grupal, os processos grupais, o vínculo, as relações, os fenômenos grupais e os papéis assumidos. Os integrantes dos grupos estão frequentemente presentes (em corpo ou *online*) com um objetivo, isso configura o conceito de grupo, para Zimerman e Osorio (1997). Essa compreensão faz da sala de aula uma realidade inundada pela interação humana, relações interpessoais, pela produção da subjetividade como resultado dessas interações.

A práxis docente recai nesse contexto: a sala de aula não é apenas uma estrutura física, mas uma entidade que consolida um grupo, por mais que seja pela via institucional. Pichon-Rivière (2005) realizava seu trabalho num hospício, mas o grupo transcendia a instituição, pois o objetivo dele não era internalização de processos institucionais, mas a autonomia, cooperação, liderança e o rompimento com a estereotipia papeis.

Cada elemento que compõe a sala de aula (material físico, material humano, material político e cultural, material institucional etc.) a torna um lugar transcendental, e essas partes não são um quebra-cabeça, mas algo além, algo que Aristóteles disse – o senso comum conhece, mas que filósofos fenomenológicos adotaram – “*O todo é maior do que a simples soma de suas partes*”.

Nessa sessão buscou-se a compreensão da grupalidade e dos fenômenos grupais, por meio das diversas teorias e técnicas de abordagem aos grupos, com as contribuições dos constructos da psicologia social. O diálogo com estas teorias percorreu os processos de um grupo. A escuta de um com os contrapontos do outro; a aplicabilidade em seus campos e as diversidades em suas proposições. Delimitando-se pressupostos basilares dos teóricos apresentados, a aproximação com suas técnicas possibilitou a articulação com a Teoria de Pichon-Rivière num investimento libidinal semelhante àquele experimentado quando estando nos grupos. E a aprendizagem, operou um novo ECRO. Compreender o que se opera no interior dos grupos, conteúdos latentes e manifestos, a análise da interrelacional entre os indicadores dos processos grupais para alcançar aprendizagem, é a dinâmica que se expressa também numa sala de aula. Uma *gestalt* que se pretende *todo com a parte...*

6 ESTÉTICAS DA PROFESSORALIDADE A PARTIR DA FORMAÇÃO NOS GRUPOS OPERATIVOS DE PICHON-RIVIÈRE

De como entrar e nunca mais sair: do oroboro à criação contínua, da contingência ao devir.

Articular vínculos e promover o diálogo entre a teoria Pichoniana e o pensamento do pesquisador e professor Marcos Vilela Pereira (2016) justificou-se inicialmente pela condição na qual esses autores foram inseridos no *devir* dessa professora-pretensa-pesquisadora, o que se pode dizer, ocorreu em contingências sincronizadas, quando das minhas (aqui retornando à narrativa em primeira pessoa) incursões na formação profissional como psicológica, docente e pesquisadora.

Pichon-Rivière, é mencionado nesse estudo de forma recorrente, posto que sua teoria foi capturada como eixo teórico orientador do seu percurso. Apresentado desde os capítulos introdutórios, quando trouxe parte de sua história como um dos percussores da psicologia grupal, aqui ele permaneceu articulando a noção de grupalidade, a partir da técnica dos grupos operativos. Seu pensamento foi retomando a cada capítulo e os conceitos que gravitam em torno dos elementos como heterogeneidade e diversidade, estereótipos e a vivência da grupalidade, vincularam-se às discussões teóricas, ao levantamento e tratamento dos dados, assim como na análise dos achados.

O encontro com Pichon-Rivière ocorreu num primeiro momento durante a minha graduação em psicologia e permaneceu numa aliança ao longo das vivências e incursões profissionais da pesquisadora (que aqui está sendo forjada), junto a outros autores do quadro referencial que me é familiar, a exemplo de Freud, Kurt Lewin, Moreno, Carl Rogers, Christophe Dejours e outros teóricos da psicologia clínica e social. Pichon-Rivière vem a ocupar espaços de forma intensa na ambiência da docência no ensino universitário, permanecendo como teórico referencial da psicologia grupal e, com a técnica dos grupos operativos, inspirou modelos para construção de dispositivos de aprendizagem dos quais lancei mão (ainda com a narrativa em primeira pessoa) mão em minha práxis como docente.

Os estudos de Pichon-Rivière (2005; 2012), se ampliam como referência para outros campos, por exemplo, para a psicologia organizacional e do trabalho, área de atuação dos (das) psicólogos (as) e que compõem uma das ênfases (a social, assim classificada nesse campo) da psicologia. A técnica por ele desenvolvida, os grupos operativos, é comumente aplicada como instrumento de abordagem a grupos em estudos empíricos (aqueles que adotam como método

a pesquisa-ação ou grupos focais), em programas de intervenção no campo da saúde pública, ou em pesquisas de clima organizacional etc. Essa condição cria espaços para a intervenção do *terceiro*, aqui como facilitador de “[...] um momento integrador (epistemologicamente convergente).” (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 10).

Seguindo-se com a função do *terceiro e* retornando a Marcos Villela Pereira, anteriormente referenciado quando se discutiu a formação docente e os processos de subjetivação dos sujeitos, estruturou o desenho do seu arcabouço teórico na condição de professor e pesquisador da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC - RS). A aproximação com ele ocorreu em situação mais recente, nos estudos do componente Educação, Subjetividade e Formação, como aluna no Programa de Pós-Graduação da UNEB, tendo a orientadora dessa pesquisa, Professora Doutora Liege Sitja, como docente.

Pereira, apresentado pela professora citada, traz em seu quadro teórico pensadores a exemplo de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault, dos quais eu me aproximara anteriormente, especialmente Foucault, quando estudando a história da loucura e o movimento da antipsiquiatria, ainda como aluna do curso de psicologia. Ao eleger esses autores como referência para seus estudos, Pereira (2016) o faz quando apresenta sua produção sobre a estética da professoralidade, articulando a compreensão dos processos de subjetivação por eles discutidos, e, se propondo a um exercício de interpretação dos modos de subjetivação vivenciados pelos sujeitos na condição do *ser professor*.

Pereira é licenciado em Filosofia, doutor em Educação e Professor titular do Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Realizou estágio pós-doutoral na UNLP/Argentina, sob coordenação de Myriam Southwell, junto ao projeto "*Procesos de democratización en la formación de los cuerpos y las sensibilidades en la educación estética de la Argentina de la segunda mitad del siglo XX*". Publicou artigos e trabalhos em torno do tema dos processos de subjetivação, educação básica e estudos filosóficos nesse campo, com destaque para o livro "*Estética da Professoralidade*", publicado em 2013. (CNPQ, 2021).

Antes de avançar na articulação dos encontros possíveis e correlações entre o pensamento desses teóricos, é prudente sinalizar que o *terceiro*, com a perspectiva Pichoniana, poderia ser a percepção de outros leitores, sejam eles (elas) pesquisadores (as) da grupalidade ou da cartografia da professoralidade, e que se apropriam das obras dos autores que aqui coloco no exercício de busca da convergência. Possivelmente diriam: “- *Não há correlação entre o pensamento desses teóricos*”. Poderiam argumentar que o primeiro se insere no campo da psicologia social e traz a psicanálise como eixo epistemológico em suas produções, estas

vinculadas inicialmente às suas vivências no campo da saúde mental. O segundo se propõe a investigar e compreender os processos de subjetivação dos sujeitos e a condição da professoralidade, como sentido da produção do *ser professor*. Seus estudos objetivam compor uma cartografia da professoralidade, reunindo as concepções *foucaultiana*, *deleuziana* e *guattariana* de análise de práticas e subjetividade (s) dos sujeitos.

Marcos Villela Pereira situa-se, enquanto professor-pesquisador, na área da docência universitária. Como instância epistemológica, pode-se dizer que seus estudos elegem filósofos contemporâneos já citados: Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault. Suas incursões profissionais se iniciam com a graduação em filosofia e se ampliam para campos como a formação de psicólogos e educadores (PEREIRA, 2016; CNPQ, 2021).

Face ao exposto é possível que o “não” fosse a melhor e única resposta. Não há como articular e convergir o pensamento desses autores. Argumentos como o de Larrosa Bondía (1966), entretanto, poderiam contrapor essa posição. Eu poderia, como esse autor, afirmar que a condição de *duplo jogo* é uma possibilidade, pelo que traz de implícito e latente em si, o *duplo benefício /duplo risco*. Seria, como ele propõe, mais uma possibilidade de se pensar as formas convencionais de reflexividade sobre a educação.

Então, o exercício integrador (epistemologicamente convergente) teria o ‘não’ como resposta. Mas, em se tratando de uma intenção de *duplo jogo*, e agregando-se a ele o pensamento Convergente-Pichoniano, pode se trazer um contraponto: ‘Por que não?’- e ‘sim’ seria a resposta à negativa. É possível sim, construir um pensamento convergente, a correlação entre Pichon-Rivière e Pereira, propondo um diálogo com o foco na categoria que impulsionou esse estudo: a grupalidade.

A grupalidade está presente nesse estudo desde a desenho da sua problemática⁴⁸ e em sua gênese não se construiu hipóteses apriorísticas, mas o encontro já fora anunciado: experiências com os grupos operativos/produções de estéticas de professoralidade.

A despeito das articulações sobre impossibilidades em se reunir pensamentos correlatos ou mesmo os opostos sobre um determinado fenômeno, é um recurso recorrente e ponto de partida para a produção científica, seja em estudos de revisão de literatura ou trabalhos empíricos. Esse recurso comumente utilizado como função de promover aproximações teóricas e/ou validar perspectivas hipotéticas, enriquecem a produção científica com processos dialógicos, mantêm vivo o pensamento de pensadores (as) reconhecidos (as) por sua

⁴⁸ *Quais estéticas da professoralidade foram produzidas e reconhecidas pelos docentes, a partir das experiências vividas na sua práxis, quando em seu processo de formação continuada agregam a formação em GO de Pichon-Rivière?*

notoriedade em um campo de produção, assim como ao reuni-los com pensadores emergentes, inauguram teorias e outras formas de compreensão dos fenômenos.

Provocar o encontro desses autores ocorre nessa pesquisa com uma função, acima citada, de promover um exercício do duplo jogo no sentido Larrosiano⁴⁹.

O pensamento de Pichon-Rivière reverbera em dispositivos outros em consonância com estudiosos dos campos da saúde, da psicologia clínica e social, e cria cenários para a busca do significado das coisas, para a compreensão dos fenômenos. Esse cenário também se observa no campo da formação docente em movimentos [ainda que isolados] de apropriação da sua teoria ou com a aplicação da sua técnica - os GO - como dispositivo na pedagogia universitária.

A correlação entre o pensamento desse teórico com outros campos, tornou-se possível desde o nascedouro de sua teoria. A heterogeneidade se faz presente no pensamento de Pichon-Rivière e está vinculada à sua própria história. Na ambiência da diversidade e adversidades vivenciadas na clínica psiquiátrica – campo da saúde mental - ele encontra a possibilidade de construção de um tipo de pensamento que associa o que poderia permanecer dissociado. A técnica dos GO valoriza o contraste e percebe a riqueza no jogo de heterogeneidade.

Com Pichon-Rivière a construção de um ECRO que identificou relações e nexos onde à primeira vista não existiam, aponta o campo para o desenvolvimento de um pensamento dialético, no qual o autor estruturou sua teoria e técnicas terapêuticas para abordagem em grupos.

Já Pereira (2016) quando esquadrinhando os caminhos para a concepção de ‘produção do *ser professor*’, traz para o contorno da sua discussão os processos de subjetivação e individuação dos sujeitos. Nesse sentido, considera que sujeito e subjetividade, são compreendidos, respectivamente, como uma formação existencial singular, uma emergência constituída em um campo de coletividade, no qual os processos de individuação são produzidos em constante iminência de ele - *o sujeito* - deixar de ser o que vem sendo, para tornar-se um sujeito diferente de si, constituindo-se nas diferenças que produz em si mesmo.

E é na imersão nesse coletivo que vai compreender que esse ser *o (a) professor (a)*, não é simplesmente uma condição do destino. É antes uma busca dos sujeitos, com modos de apropriação de condições convergentes com a (s) sua (s) singularidade (s), quando eles (as) se permitem vivenciar as diversas possibilidades de constituição de si mesmos.

Ora, ao criar as técnicas grupais como possibilidade para abordagens terapêuticas, Pichon-Rivière (2005) sugere que ao se permitir que o paciente se autorize no papel de

⁴⁹ Larrosiano – neologismo criado a partir do sobrenome Larrosa no nome de Jorge Larrosa Bondía. Diz-se daquilo que pretende ter o sentido Larrosiano, sentidos semelhantes àqueles atribuídos por Larrossa.

protagonista do processo de construção de aprendizagem da realidade, ele pode experimentar a e recuperação de suas potencialidades, a sua história, sua cultura, seus vínculos e sua própria identidade. De forma singular e em seu próprio plano de imanência, Pereira (2016) considera que os sujeitos se constituem produzindo modos de apropriação das condições congruentes com suas singularidades, quando vivenciando as diversas possibilidades de constituição de si mesmo e da sua história, experimentando a construção de sua subjetividade.

Aqui se anuncia um pensamento congruente entre esses autores, ou como nos processos da grupalidade, pensamentos em *telê* com a intermediação de um *terceiro* – a pesquisadora - que intenciona promover esse diálogo: em Pichon-Rivière observo (digo em primeira pessoa, ousando nesta construção que me assumo como *terceiro*) a compreensão do protagonismo do sujeito na aprendizagem da realidade, com função da sua autonomia, recuperação das suas potencialidades e reconstrução dos seus vínculos e encontro com sua identidade. Já em Pereira, a constituição dos sujeitos é apresentada como fenômeno que se produz nos modos como eles se apropriam da realidade, daquilo que é congruente com sua subjetividade, que lhe é singular e produz de diferenças em si mesmo.

O que se percebe como protagonismo ou como produção de diferenças em si mesmo, é que está na condição em que o sujeito se autoriza e se percebe como o sujeito da sua própria história, na posição singular de reconstrução ou construção de si, ainda que seja um sujeito produzido na coletividade, na grupalidade e tramas vinculares nas quais está inserido. O sujeito de si mesmo na sua condição de “[...] singularidade do indivíduo” (BOCK, 2001, p. 23).

Aquilo que Pereira definiu como modos de produção de diferenças de si, da produção das estéticas (da professoralidade) e de si mesmos como processos emergentes do coletivo, Pichon-Rivière define como a condição de o sujeito ser o produto de uma síntese ativa das suas relações sociais, das suas relações vinculares com o mundo do qual ele apreende a realidade. Para Pichon-Rivière a apreensão da realidade se processa por meio das estruturas afetivas-vinculares, isto é, na forma como o sujeito desenvolve processos cognitivos com o sentir, o pensar e agir. Para Pereira, a individuação faz aparecer não somente o indivíduo, mas o par indivíduo-meio. Esse é o duplo jogo: a tradução de um no outro e do outro no um! Apropriação das condições congruentes e do respeito às suas singularidades! - Síntese das relações sociais e vinculares com apreensão afetiva e cognitiva da realidade.

Figura 03: Jogo duplo



Fonte: Elaborada pela autora.

Em outras palavras, esse autores apresentam dentro do seu campo epistemológico, as implicações do coletivo – aquilo que é do grupo –, em relação a aquilo que é singular – ou do processo de individuação dos sujeitos.

Nos relatos de experiências da sua práxis com saúde mental, Pichon-Rivière (2005, p. 15) descreve na composição do seu ECRO que:

Tanto a qualidade quanto a dinâmica do conhecimento condicionam uma atividade na qual se reconhece um estilo próprio de abordagem e de criação do objeto. Abordagem que tende a apreendê-lo e modificá-lo, constituindo-se assim o juízo de realidade.

E conclui dizendo que: “A adaptação ativa à realidade e aprendizagem estão indissolúvelmente ligadas” (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 15) e, desse modo, a apreensão da realidade é o aprendizado, é o sujeito em condição de protagonismo de si mesmo, desvinculado de papéis sabotadores e das funções estereotipadas. Esse pensamento se associa ao movimento que o autor vislumbra como transformador dos sujeitos que se vinculam com a tarefa, quando participando de grupos operativos, e o rompimento com estereótipos, como possibilidades de aprendizagem ou cura, conforme seja a proposta do grupo.

A resolução de fissura entre duas dimensões é alcançada através de um instrumento de produção, expresso em termos de conhecimento que permite a passagem da alienação ou da adaptação passiva num *bias* progressivo de adaptação da realidade. (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 14)

Pereira ao discutir a premissa das transformações produzidas pelos sujeitos em si mesmos considerou a condição de ruptura desses como o processo de subjetivação. Nela as estéticas singulares de professoralidade são produzidas quando “[...] a figura vigente é ameaçada e rompida pela emergência de um pré-figura que se organizou virtualmente e pressiona por atualizar-se” (PEREIRA, 2016, p. 75). O momento da emergência desse complexo de potência irrompe por iniciativa do sujeito que pode optar por enfrentar bloqueios e atacar as defesas quando por impulso próprio perde o domínio da retenção da figura que vinha sendo e, ao desmoronar, novas [e singulares] estéticas de professoralidade serão produzidas.

Identificar pistas, percorrer trilhas, quem sabe encontrar o lugar e marcar um encontro: Um encontro *das fissuras como passagem da alienação passiva num bias progressivo de adaptação da realidade e o rompimento com a figura vigente pela emergência de uma pré-figura que se organizou virtualmente e pressiona por atualizar-se.*

Entrar no jogo e compreender que nele não existem vencedores e sim, coexistem pensadores. É um jogo que tem volta, que pula, avança, retorna. Discute, contempla e apreende. Produz diferenças. Manifesta-se em estéticas. É jogo em espiral em ambiência do cone invertido; inverte-se e converge um jogo com conteúdos latentes que se traduzem

manifestos; que traduz parte noutra parte. É um duplo jogo! Num lance ele é o permanente. Noutra, o rompimento. Vai traduzindo-se. Encontrando! Poetizando!

Sincronia inicial, como um *insight* e o jogo foi jogado. Traduziu-se! E a poética de Ferreira Goulart diz dessa tradução. De uma parte de mim que é todo mundo. Que é Pichoniana e Professoral. Que traduz o jogo do outro em sua própria *espiral-cone-oroboro!*

Traduzir-se

Ferreira Goulart

Uma parte de mim é todo mundo
 Outra parte é ninguém
 Fundo sem fundo
 Uma parte de mim é multidão
 Outra parte estranheza e solidão
 Uma parte de mim, pesa
 Pondera
 Outra parte, delira
 Uma parte de mim almoça e janta

Outra parte se espanta
 Uma parte de mim é permanente
 Outra parte se sabe de repente
 Uma parte de mim é só vertigem
 Outra parte, linguagem
 Traduzir uma parte noutra parte
 Que é uma questão de vida ou morte
 Será arte?
 Será arte?

Traduzir experiências em depoimentos para uma pesquisa implicou para as docentes integrantes desse estudo, recorrer às marcas pedagógicas que constituíram as suas vivências, crenças e práxis. Recuperar acontecimentos e identificar como esses reverberam em suas concepções no tempo presente, inspiradas pelos sentidos que a técnica dos GO imputou às suas vidas enquanto docentes e como essa técnica suscitou o pensar na construção de novas estéticas no exercício da docência.

Do ponto de vista da formação do professor, o recurso à memória pode contribuir para identificar as diversas marcas pedagógicas que ele carrega em si e que, de certa forma, constituem o lastro em que serão alojadas as informações e vivências. Recuperar as marcas (bem como produzir novas) pode levá-lo a não meramente compreender sua trajetória ou identidade, mas sobretudo, pode revelar-lhe como funcionam os complexos de afecção entre o universo e os arranjos e forças que suscitarão alterações nas figuras vigentes. (PEREIRA, 2016, p. 182)

O que o autor apontou é a potência que a memória opera na reflexão de sentidos na práxis docente. Recordar impulsiona novos pensamentos acerca das experiências relatadas, condição que foi possível através das entrevistas realizadas para a confecção desse estudo. Para discutir o que Pereira (2016) aponta como estética, é importante compreender um jogo de forças interdependentes que atuam de forma interligadas. Para isso, a observação faz-se necessária, principalmente porque o próprio autoconhecimento e a memória fazem parte da produção de estéticas que na verdade podem ser entendidas como representações:

O período que compreende o desestabelecimento dos padrões obsoletos e a instalação de novos padrões produz esse tempo de torpor que me refiro. Nosso olhar retentivo precisa sempre de certo distanciamento para poder produzir representações, e é por isso que o registro desse processo aparece como um *vazio*, uma lacuna. Entretanto, do ponto de vista da produção de subjetividade, esse período é de grande efervescência.

É o tempo de desarranjo e rearranjo das forças, de decomposição de uma figura enquanto uma nova vai-se estruturando [...] (PEREIRA, 2016, p. 77).

A produção de estéticas de professoralidade também está ligada à produção de subjetividades; e o tempo no qual ela se processa, aqui é apontado como condição, como um elemento que dá sustentação ao movimento de forças que compreende rompimentos, lacunas e a insurgência de uma nova figura. Esse pensamento do autor que traz o tempo como a sustentação de um fenômeno, serve principalmente para suscitar a compreensão de que a estética seja designada como uma figura em construção, uma representação que é diferente de quaisquer outras que a antecederam ou que serão posteriores a ela, implicando que: a estética possui um marco temporal; representa um paradigma; a estética é uma forma de ser, uma imagem representativa definida - mas não pré-definida.

[...] esse tempo, portanto, é o tempo que vai desde a ruptura até a conquista da primazia por algum feixe de forças, ou seja, até o estabelecimento de uma nova figura existencial, tendente à estabilidade, à espera de um novo acontecimento (PEREIRA, 2016, p.77-78).

Para a compreensão do conceito de estética no pensamento de Pereira a memória é um fator importante. O autor apontou duas formas de memórias: a *retentiva* e a *projetiva*. A memória retentiva tem o papel de estabelecer um raciocínio conservador, que regula o sujeito a uma identidade pré-estabelecida ou incorporada a partir de outrem, sem possibilidade de flexibilização de sua singularidade. Já a memória projetiva identifica “[...] as rupturas e as lacunas [...]” (PEREIRA, 2016, p. 78). Sua função é a ampliação progressiva das potências de ser, ao contrário da retentiva, abordando então uma variedade de infinitas combinações. A estética é a forma desse conteúdo da memória projetiva, pois ele acaba por provocar novas estéticas, novos paradigmas, novas formas de ser e agir no mundo, com aquilo que é singular e subjetivo de cada sujeito.

As estéticas são ainda formas de se viver, são “[...] processos de produção de subjetividade [...]” (PEREIRA, 2016, p. 81). Podem ser alcançadas através da memória, na singularidade produzida através do autoconhecimento e na alteridade do sujeito. Para o autor, pensar em uma estética da professoralidade é compreender a possibilidade de uma docência potente, com perspectiva de fazeres alinhados com a produção subjetiva dos professores na sala de aula, na relação com os (as) estudantes.

E esse capítulo não se encerra. Ele diz do traduzir-se. De falar a mesma linguagem. Grupo e coletividade; estéticas e produção de aprendizagem; fissuras e diferenciação de si mesmos. Ruptura com a abstenção de estereótipos e a assunção de novos papéis.

7 O SENTIR, O PENSAR E O AGIR: OS GO DE PICHON-RIVIÈRE OPERANDO NA TAREFA DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.

*Se o coração não vibrar
E a alma não repousar,
Não faço!*

Sujeito Colaborador DU 3

O fenômeno dos significados e sentidos elaborados no mundo da vida da docência enquanto estéticas de existências singularmente constituídas em processos vinculares me aproximou de epistemologias que se preocupam com a experiência incorporada, encarnada e sensíveis à complexidade da vida vivente, me encantando com a fenomenologia! Horas me aproximei deles com cerimônia e distanciamento científico, e falei na terceira pessoa. Noutras, compreendi que era de mim mesma que eu falava; dos significados e significações que eles vêm produzindo em mim mesma.

Das convocações para pensar e produzir conhecimentos, à abertura para identificar novos sentidos nas coisas, no fazer as coisas e agir para delas ‘dá conta’, a mobilização e investimento libidinal⁵⁰, foi intensa! Para o ‘Desejo’, o **Tempo**⁵¹ (grifo nosso) sinalizou que o momento era oportuno! Para o ‘Ato’ ele cobrou o início e limitou o fim! O ‘Desejo’ reconhece que continua pulsante, que noutros tempos, outro Tempo se fará oportuno. O ‘Ato’ se apresentou para o desejo como a proeza e deu vida a esse trabalho! Tomo aqui um psicanalista freudiano, comumente reconhecido como ‘lacaniano’, adjetivo oriundo do seu próprio nome, Jacques Lacan, nos diz como operar na ordem do desejo:

Deve-se questionar através de que meios operar honestamente com os desejos, isto é, como preservar o desejo. Qual a relação do desejo com o ato? O desejo encontra no ato, antes o seu colapso que a sua realização e, na melhor das hipóteses, o ato só apresenta ao desejo a sua proeza, seu gesto heroico. (LACAN, 1860-1961p. 52)

O ‘Ato’ aqui foi perseguir o fenômeno e ele não foi ‘dado’! Foi ‘achado’! Colapso? Proeza? Ou um ato heroico? Certamente um ato heroico. O ato da docência operando com o agir, sentir e pensar Pichoniano! O ato das docentes (colaboradoras do estudo) na docência universitária. O ato nas estéticas da professoralidade por ela produzidas; na convergência da docência com a técnica dos GO de Pichon-Rivière; na grupalidade e protagonismo dos (das)

⁵⁰ Investimento Libidinal- forma metafórica usada aqui para expressar um investimento de energia e afetividade, apropriando-se do jargão da Psicanálise.

⁵¹ Tempo - Aqui apresentado como o Orixá Iroko, a própria representação da dimensão do tempo. Implacável e inexorável, Iroko governa o Tempo e o Espaço, que acompanha, e cobra, o cumprimento do Karma de cada um de nós, determinando o início e o fim de tudo. (Disponível em: <https://ocandomble.com/os-orixas/iroko/>; acesso em 23 set. 2021)

discentes! Nos fenômenos que emergem nos processos grupais como um convite à reflexividade sobre a docência!

Operando meios para preservar o desejo, o ‘pensar, o sentir e o agir’, construí um novo ECRO, mobilizei vetores em espiral, pessoas investidas da ação colaborativa, exercitando o pensar, como processo para refletir sobre os atos e articular conceitos dos campos da educação e da docência universitária. Mas, “-Do que dizem os conceitos?” “-Como se aplicam?” “-Onde podem nos levar e como vamos chegar?”

Encontrar meios para operar os desejos foi a espiral na construção desse capítulo. Nos eventos que o antecederam, aconteceu a abordagem aos possíveis colaboradores da pesquisa, a escuta ativa e atenta às participantes das entrevistas, a atitude compreensiva à qual me propus, quando senti e pensei ser necessário entender os significados e a significação que os grupos têm para mim, para os sujeitos, para a docência e comunidade acadêmica.

Antecedeu a ele ainda, o cumprimento do percurso metodológico adotado para o encontro com o fenômeno; ele fora desenhado a partir de trilhas anteriormente percorridas. Trilhas antes percorridas com *passos firmes*, quando impulsionada por desejos, escolhi a docência; com *passos intensos e destemidos*, posto que movida pela paixão me lancei em desafios que abracei com total entrega, ainda que reconhecendo em meu repertório de habilidades, a carência de ferramentas necessárias para o seu enfrentamento; com *passos leves e harmoniosos*, quando vinculei aos grupos, empreendi tarefas e concretizei projetos concebidos em coletividade e afiliada com os seus integrantes; também percorri trilhas com *passos incertos*, e para isso lancei mão de mapas, busquei orientação, aceitei guias, recorri aos teóricos (as) e me aproximei dos (as) mestres (as). E esses passos se sustentaram em vínculos potentes, a exemplo da afiliação com abordagens teóricas e propostas pedagógicas que se apropriam da essência dos grupos.

Com a psicologia social e com os grupos percebi, esgueirando-se entre eles, um propósito que se mostrava distante e convocava passos mais ousados, apontava pistas e se concretizaria como um novo caminho a ser trilhado. Evidenciava-se nas relações vinculares o caminho para a pesquisa acadêmica, atualizando-se no presente e convocando outros passos com pegadas mais ousadas. Indicando o seu ponto de chegada, ele aconteceu em paralelamente com outros “marcos”: a maturidade; ‘a melhor idade’; a realização profissional; a habilidade de compreensão do outro nas múltiplas relações e compreensão de mim mesma, a partir das perspectivas do outro e da aceitação dos meus limites.

Construir a tarefa nesse capítulo, implicou em arquitetar avanços para o tratamento e análise dos achados com aporte das bases epistemológicas e

metodológicas referenciais do estudo. Por isso, retorno às contribuições de Max van Manen (2003) - e com a fenomenologia hermenêutica - para assim construir unidades temáticas e compreender os relatos e narrativas das docentes, identificar os fenômenos nelas descritos, perceber estéticas em construção, me apropriar das experiências vividas, conforme orienta esse pesquisador. Sobre a construção das unidades temáticas, o Manen destaca:

Cualquier descripción de una experiencia vivida es una fuente apropiada para descubrir aspectos temáticos del fenómeno que describe. Pero también es cierto que algunas descripciones son más ricas que otras. Lo confirma nuestra experiencia, de que en nuestras conversaciones o diálogos solemos aprender más de la vida de algunas personas que de otras. Sin embargo, cuando una persona comparte con nosotros una determinada experiencia, siempre habrá algo que nosotros podamos recoger de ella. (MANEN, 2003, p.110).⁵²

Inspirada por Manen (2003) me abri para a escuta sensível às experiências narradas por cada uma das docentes com a finalidade de, com confiança delas em meu papel de pesquisadora, acolher suas vivências e traduzi-las em categorias expressivas da experiência de ser docente inspirada no pensamento Pichoniano e na técnica dos GO. E a cada história compartilhada, compreendi que “[...] o método não está dissociado da vida e o conhecimento que é elaborado a partir de sua aplicação, está condicionado pela rede complexa de valores, teorias e compromissos do pesquisador” (FORNARI, 2009, p. 121).

Minhas redes de crenças e afiliações teóricas encontraram convergência nas afirmações proferidas pelas integrantes do estudo, nas estéticas e modos como operam nos grupos e nos valores e concepções que orientam a sua visão de mundo. Nos sentidos que identifiquei e ainda identifico nos relatos das experiências das docentes, percebo que é possível que eles ainda não estivessem manifestos para estas e, a partir do momento que reconheço neles um significado, lhes atribuo significações congruentes com a teoria; produzo aproximações com conceitos aqui abordados; percebo congruência com as noções de grupalidade que inspiraram Pichon-Rivière; alinho com percepções sobre a função da psicologia social e da educação em Ana Quiroga e Maria Leonor Gayotto. Penso na intencionalidade precedeu essa pesquisa.

Essa intencionalidade é aquela de natureza que “[...]antecede a percepção do objeto, ou seja, o fenômeno se mostra à determinada consciência a partir das suas experiências e sua visão

⁵² Traduzido pela autora: Qualquer descrição de uma experiência vivida é uma fonte apropriada para descobrir aspectos temáticos do fenômeno que ela descreve. Mas também é verdade que algumas descrições são mais ricas que outras. Isso é confirmado por nossa experiência. Em nossas conversas ou diálogos tendemos a aprender mais sobre a vida de algumas pessoas que de outras. No entanto, quando uma pessoa compartilha uma determinada experiência conosco, sempre haverá algo que podemos extrair dela.

de mundo” (FORNARI, 2009, p. 121). Assim reconheço a minha visão de mundo e percebo que é possível prosseguir, estando ciente de que a convergência quando se origina de divergências é valorosa porque representa a heterogeneidade e as possibilidades de pensar; quando se origina de encontros unicamente convergentes, é porque estou em *telê*, afiliada e aderente à essa tarefa e certamente. Estou na condição do tempo que suscita em mim e no outro a produção de uma nova figura; a arquitetura de novos paradigmas; a formação docente em novas estéticas de professoralidade.

7.1 RETOMANDO E RETORNANDO À PRIMEIRA CATEGORIA: PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO EM GRUPOS OPERATIVOS E A FORMAÇÃO DOCENTE

A categoria em destaque compreende os sentidos e significados que as docentes atribuíram à sua práxis, envolvendo percepções sobre o antes e o depois da sua formação em GO; mudanças ou permanências que perceberam em suas concepções, influências que reverberam em suas vidas, assim como as possíveis apropriações conceituais, compreensão da grupalidade e possíveis entendimento de como chegaram a tais concepções.

Esse processo compreende caminhos em direção a uma nova composição dos sujeitos, e podem, segundo Deleuze (1991b, p. 36 *apud* PEREIRA, 2016, p.2 3),

[...] ser dado de acordo com, pelo menos, dois padrões: ou a nova composição será uma recomposição, obedecendo aos modos dominantes de estratificação, ou ela será uma nova composição, obedecendo às circunstâncias produzidas pelo próprio acontecimento.

As docentes participantes do estudo assim percebem sua formação: movimentos de composição e recomposição das suas práticas, essas atravessadas por acontecimentos em sala de aula, em suas vidas; identificando sentidos na grupalidade e observando mudança em si mesmas. Os significados produzidos na composição das narrativas lhes remeteram aos referenciais da psicologia grupal de Pichon-Rivière, ao aprendizado e transformações aqui compartilhadas. Sobre os sentidos e repercussões - que atribuem à formação em GO – e têm significação em suas vidas, temos:

DU1

-A formação em grupo operativo, ela é fundamental para a vida de qualquer pessoa, de qualquer profissional, de qualquer área[...]

-[...] e é fundamental para o profissional da docência universitária. [...] a gente não aprende na formação, a trabalhar as relações. A formação de Pichon não é só o conteúdo dela, é preciso ser tomado como um conjunto de atitudes do docente, que tem coerência com esse conteúdo. [...]. Eles (os discentes) podem ser melhores, eles podem se relacionar de uma forma diferente e mais respeitosa.

DU4

-[...] é um divisor de águas para mim, porque até 1996 quando comecei a formação, ela representou um divisor de águas para mim por alguns motivos.

DU5

-Aquela coisa das matrizes, eu me lembro como aquilo me impactou. A formação de Pichon permitia você se olhar no espelho, e não era confortável coisa nenhuma, dóia para caramba. Na hora que a gente acha aquela formação que permite a gente se olhar, eu me lembro quantas matrizes me revelaram sobre mim, e quanto aquilo foi um portal que se abriu. Era um portal de muita luz, mas depois que você entra você descobre que tem muita sombra também. Isso daí para mim foi muito forte, porque por mais que eu não tivesse a maturidade para dar conta de tudo aquilo, mas eu já sabia que tinha algo que mexia com a minha forma de agir, de ver o mundo e de sentir.

A operatividade dos sujeitos nos GO se caracteriza pelo foco na tarefa, o que, de forma mais explícita, pode ser a produção do aprendizado, a cura, a percepção das suas próprias dificuldades, conforme acordos do grupo e necessidades dos seus integrantes. Sobre a tarefa grupal, afirma o autor, existe outra implícita e a ela subjacente, apontando apego aos comportamentos estereotipados ou mesmo atualizando medos básicos. O medo em romper com a estrutura já consolidada, que mantêm os sujeitos em determinados padrões (preconceitos, inflexibilidade etc.) ou de enfrentar o futuro (aprendizado no processo grupal) dificultam a comunicação e o aprendizado entre os integrantes.

As docentes **DU1**, **DU4** e **DU5** trouxeram esses sentidos em seus relatos: A formação em GO é fundamental para a suas vidas, funciona como um divisor de águas, mobiliza as percepções e aprendizagens sobre a forma de o sujeito ver o mundo.

Para aproximação compreensiva dos sentidos das coisas e das experiências dos sujeitos, tomamos aqui as contribuições ou provocações de Larrosa Bondía (2002). Elas nos convocam a essa aproximação, quando da escuta, transcrição dos relatos e análise dos achados produzidos pelas/nas experiências das integrantes da pesquisa. Essa aproximação provocou, mais uma vez, a reflexividade sobre os saberes da experiência. Retomamos a Larrosa Bondía e à discussão sobre o significado e o sentido da experiência e saberes por ela produzidos:

[...] gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe, quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 22).

A informação possibilita ao sujeito a condição de saber coisas que até então ele desconhecia, quando por exemplo, acessa informações ao assistir uma aula, ler um livro, ver um filme. Pode-se dizer, entretanto, que na condição de ter permanecido unicamente com acesso à informação, nada lhe aconteceu ou que, de tudo que aprendeu, nada lhe tocou, e sim o manteve na condição de 'sujeito informado'. Sujeito que reproduz paradigmas da contemporaneidade em torno da informação e toda a retórica que dela se produz e que se destina a constituir 'sujeitos informantes e informados'. Já a experiência toca os sujeitos. A formação em GO tocou as pessoas:

DU3

-A primeira coisa mais forte foi o aspecto de vivenciar a teoria de forma geral. E as duas coisas mais fortes que eu me lembro hoje foi a Teoria de Matrizes e a Comunicação. Porque eu me lembro que na Comunicação Humana, a Teoria da Comunicação era uma chave para mim. Porque descobri que você está conversando aqui, e que entre nós passa uma linha que faz '*miséria*' de bom e de ruim. Então isso foi bem importante. Acho que Matrizes, Papéis e Comunicação foram os mais importantes.

DU2

-Na verdade, eu digo que o grupo operativo, e com ele a psicologia social Pichoniana é o campo do saber responsável por me forjar, inclusive como sujeito. [...] E hoje a psicologia me permite até transcender para um sujeito na dimensão espiritual, quando o ECRO Pichoniano me permite abrir para outros campos dos saberes para dar conta dessa realidade. Para mim o sentido foi de me forjar, de me constituir, e me permitir me reconstituir como sujeito. Há 25 anos que eu estou na psicologia social Pichoniana.

DU1

-Eu acho que minha relação com os outros mudou muito a partir daí, me ajudou a sair mais do lugar da defensiva. Porque antigamente, qualquer coisa que vinha, uma pergunta era um ataque, uma crítica era um ataque pessoal. Então eu aprendi também com Pichon, a colocar a capa de toureiro. A chifrada do outro, às vezes um desafio, um colega que tem inveja ou que não gosta de mim por alguma razão, a chifrada dele vai na capa, eu não deixo atingir a mim. É claro que isso nem sempre é assim como eu estou dizendo, é óbvio que somos seres humanos e tal, mas eu digo com a lógica que me orienta e me dá sustentação; a partir dessas aprendizagens com Pichon para eu ter uma postura diferente, que concorre para agregar pessoas.

DU5

Em mim, eu vou usar as duas palavras que fazem mais sentido para mim, o que muda e o que permanece. Veja como é possível isso, tendo aí a concepção dialética. A adaptação ativa à realidade e a coerência do que eu penso, do que eu sinto e do que eu acho. Esses são 2 elementos que mudam e que permanecem. Essa capacidade de adaptar-se à realidade e a coerência. Por exemplo, você fala do doutorado na condição de aluna, sou uma aluna muito tranquila, sou firme, mas sou tranquila. Pergunto as coisas naturalmente. Pode ser aonde for, com quem for, qual a patente que for, eu pergunto [...]

Pichon-Rivière, ao apresentar a técnica dos GO identifica que a dinâmica interrelacional dos sujeitos consigo mesmos e com os outros, coloca-os em pré-disposição para construir a aprendizagem da realidade, assumir protagonismo e operando de forma colaborativa.

Fornari e Soares (2016) compreendem como função dos processos formativos, em detrimento de uma formação que atente unicamente para os saberes pedagógicos, identificar processos que mobilizem os (as) docentes a desenvolver habilidades para impulsionar o desenvolvimento de competências (cognitivas, metacognitivas e sociais), necessárias aos profissionais do futuro, preparando-se, como descreve **DU1**.

À docência atribui-se a condição de fenômeno social que se configura na dinâmica relacional entre docentes e estudantes e, conforme indica Trillo (2000), essa condição se revela, seja como alvo ou como função de operação de crenças nesses discentes. Para a docente **DU1**, a (o) docente assume um papel de:

DU1

-A sociedade necessita disso, e o docente tem um papel fundamental nessa vibração, que ele não pode abdicar. É preciso rever a teoria, incorporar isso.

-[...] vibração da qual ele não pode abdicar, traz implícito uma crença: os estudantes podem ser melhores, se relacionar de uma forma diferente e mais respeitosa.

Pichon-Rivière (2005) traz exemplo de fenômenos que observou em intervenções com grupos, descrevendo que, as transformações produzidas nos líderes, e que aconteciam progressivamente a partir dos *insights*⁵³, operavam nas atitudes, preconceitos, crenças e modos de ver o mundo dos demais integrantes. Esses, por outro lado, produziam seus próprios processos de transformação, retroalimentavam crenças nos líderes, a compreensão da tarefa grupal se ampliava em operatividade, a favor da convergência de necessidades. Nesse sentido, experiências semelhantes se destacam nas percepções que trazem as docentes sobre a formação em GO e como esse aprendizado operou/opera em sua prática:

DU3

-O movimento é: tudo que aprendi na minha formação reverbera na minha prática. Mas eu não tenho dentro da minha prática que usar propositadamente a teoria em todos. Eu uso tudo que eu aprendi para trabalhar melhor nos grupos [...].

DU4

Então saber que aquilo existia, fazia com que eu quisesse estudar, mesmo que doesse. [...] a formação foi possibilitando a gente criar competências para olhar o grupo. O grupo operativo é você pensar nos papéis de cada um no desenvolvimento daquela tarefa. E aí você começa a compreender e a lidar melhor.

DU1

-Quando eu fiz a formação de Pichon, eu pude compreender que o psicólogo, ele não tem que ter uma muleta, nem uma daquelas correntes, que ele pode e deve construir um referencial integrador. Vendo coisas por exemplo, o reforço, por mais que eu sempre tivesse crítica ao behaviorismo, o reforço é untado de realidade, é científico. Quando você emite um reforço contínuo ao ato do sujeito, isso contribui para que ele reapresente, que ele tenda a incorporar aquilo no seu repertório. Então isso tem poder, isso joga papel na sala de aula, o aluno quer uma aprovação.

[...]. Pode e deve ser um referencial convergente, e flexível e adaptável ao desafio que você está lidando em cada momento. Então por isso é um referencial que foi apropriado por mim, porque ele veio como uma síntese de muitas inquietações que eu tinha, e me ajudou a ter uma leitura de mundo, uma leitura sobre mim, uma leitura sobre as relações, e com isso uma condição de processualmente (e assumindo) e colocando em prática de forma coerente esse referencial em todos os contextos, inclusive em sala de aula.

Corroborando a concepção das docentes, pode-se dizer que os sujeitos são transformados por suas experiências. A experiência traz esse componente fundamental: a capacidade de formação e de transformação dos sujeitos. E como apresenta, Larrosa Bondía, a experiência é “[...] aquilo que ‘nos passa’, ou que nos ‘toca’, ou que nos acontece, e ao nos

⁵³ *Insights* – Encontra-se a palavra *insight* com frequência, na literatura psicanalítica, como também em textos de autores de outras correntes teóricas. Quando não é inserida nos textos em português na sua forma original, geralmente é traduzida para o português como compreensão interna, compreensão súbita, apreensão súbita, visão súbita, discernimento, perspicácia [...] (ABEL, 2004, p. 22)

passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 36).

DU3

[...] tudo que aprendi na minha formação reverbera na minha prática.

DU5

[...] foi possibilitando a gente criar competências para olhar o grupo. [...] começa a compreender e a lidar melhor.

DU1

[...] eu percebo hoje que com essa formação eu tenho habilidade, uma competência de agregar pessoas, de articular pessoas, de compreender o pensamento do outro.

Os impactos percebidos **DU1**, **DU3** e **DU5** em si mesmas provoca uma indagação: do que se ocupa verdadeiramente um processo de formação docente? E no campo da docência universitária, como qual o seu ponto de partida? E como se configura?

Fornari e Soares (2016) consideram que, numa perspectiva holística e construtivista, o processo formação docente se ocuparia de articular:

“[...] cognição e afeto e assume a prática profissional como ponto de partida e de chegada do processo formativo, concorrendo desse modo para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente” (FORNARI; SOARES, p. 39).

Ainda nessa perspectiva complementam:

[...] o processo formativo [...] diferencia-se do treinamento e se distancia de mera reprodução de teorias e práticas pré-estabelecidas, na medida em que se configura como um processo contínuo de renovação e aperfeiçoamento do pensamento, da prática e sobretudo, do compromisso profissional do docente para fazer face aos desafios da docência na contemporaneidade. ((FORNARI; SOARES, p. 39).

O sentido que trazem essas autoras, corrobora o pensamento de Pereira (2016) ao afirmar que a compreensão do universo da formação docente está na condição daquilo que o (a) professor (a) pode vir a ser e que essa condição decorre do seu quadro existencial, como produto das potencialidades que circundam em seu plano de imanência. O processo formativo que tenha esse cunho, compreender o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos para tomar como compromisso o enfrentamento das demandas contemporâneas, distancia-se de um modelo baseado unicamente numa formação para o desenvolvimento de habilidades, ou, conforme pondera Pereira (2016, p. 136), para a “[...] incorporação de conhecimentos ou de uma didática que compreende identidades cristalizadas [...] e que se sobrepõem às individualidades. A formação de GO aqui foi tomada na perspectiva das docentes, compreendida como a apropriação de meios e técnicas, conceitos e produção de sentidos, em

que as docentes desenham a sua própria figura, sem modo de ser docente, constituído a partir do seu próprio quadro existencial.

7.2 RETOMANDO E RETORNANDO À SEGUNDA CATEGORIA: PERCEPÇÕES A RESPEITO DOS FENÔMENOS QUE EMERGEM NA CONDUÇÃO DA SALA DE AULA ENQUANTO GRUPO

A partir do delineamento da construção da grupalidade como categoria da pesquisa, buscou-se a percepção das docentes participantes do estudo a respeito dos fenômenos grupais que podem emergir na ambiência da sala de aula, quando operando com a técnica do GO.

Os fenômenos emergentes da grupalidade se apresentam, segundo o ECRO Pichoniano, como indicadores observáveis nos processos grupais, a exemplo da construção dos vínculos que vão se constituindo nas interrelações que os integrantes do grupo produzem entre si, na forma como operam suas necessidades e como expressam as matrizes e intensidades inerentes a estas. Ainda como indicadores emergentes da grupalidade, Pichon-Rivière (2005) identifica os papéis assumidos pelos integrantes do grupo, a comunicação expressa nos processos dialógicos ou nas situações dilemáticas, a afiliação e a pertença mobilizando vínculos com a tarefa. A emergência dos conteúdos latentes e a *telê*, assim como o rompimento com padrões estereotipados e a produção de aprendizagem ou conteúdos manifestos, compõem os indicadores, elementos comuns, universais e recorrentes na dinâmica grupal.

Para Gayotto o grupo opera a produção da aprendizagem por meio de uma didática própria, que se apropria da realidade dos seus integrantes, construindo conteúdos de caráter real.

- A didática grupal recupera para a aprendizagem o caráter grupal de produção do conhecimento. Permite o intercâmbio da informação, de experiências vitais, o confronto dos estilos de aprendizagem. Informação, experiências e estilos que podem ser processados numa síntese grupal enriquecedora para todos e para cada um dos integrantes. [...] num trabalho grupal fundado na experiência e no intercâmbio entre os integrantes, os conceitos podem ter caráter abstrato, tornando-se progressivamente concretos e ricos em conteúdo de caráter real. (GAYOTTO, 18989, p. 25).

As experiências das docentes quando conduzindo a sala de aula na perspectiva da grupalidade - e utilizando a técnica dos GO como dispositivo pedagógico -, trazem exemplos de situações, conteúdo ou vivências com os grupos e componentes curriculares por elas assumidos. Desse modo, descreveram a construção de um trabalho com a perspectiva de uma pedagogia da autonomia, como trouxeram as participantes **DU3**, **DU4** e **DU2**, ao contemporizar fenômenos emergentes na sociedade.

DU3

-Eu não sei se é pela riqueza da teoria Pichoniana, ou se é pela convergência com as disciplinas que eu leciono, mas sempre é possível fazer esse casamento da grupalidade com componentes que eu leciono. Então por si já agrega, faz parte do ECRO Pichoniano. A convocação é exatamente trabalhar nessa perspectiva de uma pedagogia da autonomia, de uma pedagogia da libertação, falar nessa nova prática de ensino e aprendizagem, e saber que esse novo contexto que nós estamos vivendo; eu me considero com pouco tempo de docente, mas o perfil dos discentes agora é outro.

DU4

-Antes a turma tinha certa paciência para sentar, assistir uma aula um pouco maior, dar conta de alguns termos e textos, hoje em dia não. A sociedade da rapidez, do clique. É tudo muito rápido. A própria sociabilidade tem exigido uma nova formação mais fluida, mais horizontal, mais participativa. E nesse sentido eu vou imprimindo esses componentes que a teoria Pichoniana me deu: O que você pensa sobre isso? Qual é a fonte disso? Discorra mais; essa é uma opinião? Vou fazendo as distinções e estimulando.

DU2

Essa discussão sobre equipes colaborativas, eu digo sempre a eles que a gente trabalha com equipes de aprendizagem. Aulas invertidas, que criam protagonismo e uma responsabilidade entre eles. E nessa conformação nessas equipes de aprendizagem ou grupos de trabalho, e dentro dessa dinâmica eu chamo, sempre chamo, essa questão que essas equipes de aprendizagem tem um objetivo e que elas têm que apresentar o produto. E que dentro desse produto a gente discute o trabalho de grupo. E eu digo: “- Olha, a disciplina não está aqui apenas para vocês saírem com a formação, mas sim que saiba se colocar no grupo e o seu papel”.

A construção da autonomia [a experiência] se constitui quando as decisões são tomadas pelo próprio sujeito; quando convocado em situações provocadoras e que estimulam o seu protagonismo e/ou a sua reflexividade [os sentidos]. Isso se processa no sujeito ao longo do tempo, nos processos de produção de si mesmo, no seu processo de vir a ser.

A pedagogia da autonomia, precisa centrar-se nessa construção de experiências estimuladoras da decisão, com os sentidos da assunção dos papéis implicados com a responsabilidade e, principalmente, implicados com a liberdade. E, como defendeu Paulo Freire, educador que inspira essas docentes à uma produção da pedagogia da autonomia, saber ensinar seria:

[...] um saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 25).

Retornando-se a Freire (1996), Miguel Darcy de Oliveira (1989) complementa a compreensão sobre o pensamento desse teórico e seus pressupostos sobre a pedagogia da autonomia, apontando:

Freire ao redefinir o papel da educação, não elimina o papel do educador. Não se trata de manter a atitude autoritária, paternalista que decide de fora, define e decide o conhecimento que considera necessário para a vida do grupo. Nem tampouco manter a concepção ilusória, idealizada, de que o povo sabe, de que o povo já detém um saber tão elaborado, tão acabado que possa prescindir da aquisição mais formal de conhecimento de coisas que estejam fora de sua vivência (OLIVEIRA, 1989, p.27).

A percepção da participante **DU1** ao se aproxima dos pressupostos que Oliveira (1989) identifica em Freire (1996): as decisões sobre os conhecimentos necessários à vida dos sujeitos e dos grupos, requerem uma interseccionalidade entre o conhecimento formal e externo aos sujeitos com aqueles que compõem seu repertório, seus conhecimentos pré-existentes. Uma interseccionalidade entre o novo contexto e o perfil dos (das) discentes, que agora ‘é outro’, conforme traz a docente **DU1**.

Do que se compõe o novo contexto? Entre as diversas dimensões que o integram, se destaca aquela que nas últimas décadas desafiou docentes e demais atores do ensino universitário: “[...] o ingresso no ensino superior de uma população com grande diversidade cultural, muitas vezes com dificuldades cognitivas [...]”. (FORNARI; SOARES, 2016, p. 37).

Acrescenta-se a esse perfil, conforme abordam essas autoras, o indicador recorrente nessa população e que é observável no convívio em sala de aula: independentemente da sua realidade socioeconômica, esses (as) estudantes adentram nos cursos universitários imersos nas culturas das mediações tecnológicas (as TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação). E, como observa Dias Sobrinho (2009), essas novas gerações se apresentam marcadas por traços de:

“[...] rapidez, interatividade e criatividade que não coadunam com um ensino transmissivo, unidirecional e conteudista. Em contrapartida faltam disposição para a reflexão, o espírito e o discernimento entre o que provisório e secundário, bem como a sensibilidade aos campos social e público (SOBRINHO, 2009 *apud* FORNARI; SOARES, 2016, p. 37)

Face aos desafios mencionados pelas autoras e as demandas oriundas destes que podem reverberar na formação dos (das) estudantes, encontra-se na descrição da docente **DU1**, os sentidos para tal desafio:

DU1

-Primeiro que para mim, ali é um espaço de formação de profissionais. Então todos eles estão nesse mesmo diapasão: Aprender a ser profissional. Segundo que para mim, se formar como profissional não é apenas absorver, receber os conteúdos. É processar esse conteúdo, estabelecer relações entre os conteúdos aprendidos, entre a sua vida pessoal, social. Eu penso que eu ainda não tinha a noção desse conceito de experiência de Larrosa (nessa época aí que eu vivi), mas eu já tinha Pichon, e a ideia de experiência. Ela é presente na psicologia de Pichon.

Larrosa Bondía, teórico referenciado por **DU1**, diz encontrar em Heidegger (1987) o que afirma ser uma definição na qual “[...] soam muito bem [...]” a exposição, a receptividade,

a abertura, assim como as duas dimensões de travessia e perigo, elementos que articulou ao produzir seu próprio conceito sobre “experiência”. (2002, p. 25). Heidegger (1987, p. 143 *apud* LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25) assim discute a noção de experiência:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

As experiências dos sujeitos estão relacionadas às suas vivências com os papéis que desempenham em suas vidas e que são correspondentes aos diversos grupos aos quais pertencem e/ou representam. Aquilo que nos grupos lhes alcança, ao tempo que lhes interpela, lhes transforma enquanto sujeitos. Na dinâmica interrelacional em sala de aula, as experiências alcançam docentes e estudantes, e os vetores da grupalidade operam possibilitando-os transformações que podem lhes acontecer no transcurso do seu próprio tempo, na forma como lhes tocam.

Nesse sentido, as experiências em sala de aula, assim estão produzindo a transformação desses sujeitos, de acordo com o que trouxeram as docentes entrevistadas, enquanto participantes dessa dinâmica.

7.2.1 Vetores da Grupalidade e a Dinâmica Interrelacional em Sala de Aula

De acordo com Pichon-Rivière nas técnicas grupais a função do coordenador (a) do grupo consiste,

[...] essencialmente em criar, manter e fomentar a comunicação, chegando esta, através de um desenvolvimento progressivo, a tomar a forma de uma espiral, na qual coincidem didática, aprendizagem, comunicação e operatividade. (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 128).

Com a operatividade do grupo, os seus membros podem assumir papéis, estes podendo ser previamente prescritos, ou mesmo emergir como assunção de papel produzida adequadamente e de forma convergente “[...] com os limites do lugar que ocupam no grupo.” (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 20). Papéis podem ser eleitos pelo extragrupo e se inserir no intragrupo com a função de boicotar, sabotar e dificultar a aprendizagem ou operatividade da tarefa. Da mesma forma podem insurgir os papéis convergentes como o porta-voz ou mesmo o de líder, operando adequadamente. As experiências com a assunção de papéis, estão assim descritas pelas docentes **DU1**, **DU2** e **DU4**:

DU1

-Fulano que resiste a fazer isso, deve ter suas características, mas pode fazer aquilo. Essa percepção, e eu acho que eu tenho isso. No momento que você tem tarefas no grupo para atingir certos objetivos, fica muito claro que se uma pessoa não pode fazer uma coisa, ela faz outra. Então eu fui aprendendo a ter outro olhar em relação às próprias pessoas, e a entender como pode ser aquele que bloqueia. Você com esse entendimento, com essa apropriação, você lida melhor, tem mais habilidade para tentar diminuir bloqueio, tratar o outro de uma forma melhor... porque você tem essa habilidade adquirida com Pichon.

DU2

-Aquele porta-voz que muitas vezes traz conteúdos mobilizadores para o grupo, e as vezes a liderança, nesse caso, não era um líder de tarefa, mas era um sabotador mesmo. Eu fui bem persistente e consegui dar a oportunidade a ele de ver que estar em grupo é uma experiência desafiadora mesmo, e que a gente precisa respeitar os limites e ter um contrato de grupo.

DU4

- Eu tenho 6 pessoas para convidar para o evento, dizia a aluna. Eu dizia que ia ficar algo cansativo. E ali se estabelecia uma rede tensiva, porque se por um lado ela queria aquela chance de mostrar a capacidade dela de debate e discurso crítico, por outro lado tinha alunos com discurso de vítima, e que não queriam que ninguém os tirasse desse papel [...] ela criou tanta dificuldade que ela começou a boicotar. Ela começava a ir para a sala zangada e as colegas percebendo, e aí chegou um dia que eu dei um chique e disse que aquele trabalho ia sair de qualquer jeito [...]. O trabalho foi fluindo, e quando esta aluna percebeu que o trabalho estava fluindo e ela não estava fazendo parte dele, ela pediu a palavra na sala e disse que ela boicotou o trabalho. Eu tomei susto, pensei: 'eu assustei todo mundo, mas consegui tocar o trabalho, consegui que o trabalho fosse feito e consegui que aquela que desertou dissesse de algum modo 'não me deixe de fora'.

O sujeito que assume o papel de porta-voz opera como aquele que evidencia algo que “[...] possibilita decifrar o acontecer grupal latente”. (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 254). O porta-voz opera com a sua verticalidade, com aquilo que lhe é uno e imutável: a sua história, sua experiência e contingências pessoais. Aquilo que por ele é enunciado se articula com a horizontalidade grupal, que se refere ao múltiplo e mutável e que constitui o denominador comum ao grupo. Por fim, a função do porta-voz, enquanto papel assumido por um membro do grupo, é anunciar a problemática ou conteúdos latentes no grupo, promovendo o encontro entre o pessoal (vertical) e o grupal (horizontal), como um movimento que reúne o histórico, que se atualiza, com aquilo que é o presente, aquilo que se produz como conteúdo grupal e aprendizagem, como nos exemplos trazidos pelas docentes.

Os sentidos e significados atribuídos à função dos sujeitos nesses grupos se expressaram na diversidade de papéis por eles (as) assumidos. Ainda que convocados a aderir ao contexto de uma aprendizagem colaborativa, o papel de sabotador se inseriu no intragrupo das turmas das docentes **DU3** e **DU4**, evidenciando situações dilemáticas, que convocaram aos demais membros (atitudes suprimidas nesse registro) e às docentes, na função de coordenadoras desses

grupos, a assumir condutas que provocassem momentos de convergência de aprendizagem, comunicação e operatividade. A condução das docentes assim foi descrita:

DU1

- Eu fui bem persistente [...].

DU1

-Então eu fui aprendendo a ter outro olhar [...].

DU4

-[...] que eu dei um chilique e disse que aquele trabalho ia sair de qualquer jeito [...].

A atitude pode expressar, conforme afirma Trillo (2000), e já mencionado no capítulo 4 desse estudo, um conjunto organizado de convicções ou crenças que predis põem o sujeito, de modo favorável ou desfavoravelmente, para a atuação no que diz respeito a um objeto social. As atitudes seriam aprendidas por (na) experiência que o sujeito opera com esse objeto social e como ela se configura na sua dinâmica relacional com os sujeitos, aqui as docentes e seus (suas) estudantes. Aquilo que as interpelou, a experiência com os (as) estudantes, e evidenciou suas crenças e convicções, remete à poética de Fernando Pessoa, com o seu heterônimo, Álvaro de Campos, em trechos do Poema em Linha Reta:

Nunca conheci quem tivesse levado porrada.
Todos os meus conhecidos têm sido campeões em tudo.

E eu, tantas vezes reles, tantas vezes porco, tantas vezes vil,
Eu tantas vezes irresponsavelmente parasita,
Indesculpavelmente sujo,
Eu, que tantas vezes não tenho tido paciência para tomar banho,
Eu, que tantas vezes tenho sido ridículo, absurdo,
Que tenho enrolado os pés publicamente nos tapetes das
etiquetas,
Que tenho sido grotesco, mesquinho, submisso e arrogante,
Que tenho sofrido enxovalhos e calado,
Que quando não tenho calado, tenho sido mais ridículo ainda;
Eu, que tenho sido cômico às criadas de hotel,
Eu, que tenho sentido o piscar de olhos dos moços de fretes,
Eu, que tenho feito vergonhas financeiras, pedido emprestado sem pagar,
Eu, que, quando a hora do soco surgiu, me tenho agachado
Para fora da possibilidade do soco;
Eu, que tenho sofrido a angústia das pequenas coisas ridículas,
Eu verifico que não tenho par nisto tudo neste mundo.

Toda a gente que eu conheço e que fala comigo
Nunca teve um ato ridículo, nunca sofreu enxovalho,
Nunca foi senão príncipe - todos eles príncipes - na vida...

Quem me dera ouvir de alguém a voz humana
Que confessasse não um pecado, mas uma infâmia;
Que contasse, não uma violência, mas uma covardia!
Não, são todos o Ideal, se os oiço e me falam.

Quem há neste largo mundo que me confesse que uma vez foi vil?
 Ó príncipes, meus irmãos,

Arre, estou farto de semideuses!
 Onde é que há gente no mundo? [...]

A despeito das convicções ou crenças que possam estar evidenciadas ou manifestas no conteúdo que descreve a experiência dessas docentes, através Fernando Pessoa, se escuta nelas “a voz humana” e se compreende em suas vozes que docentes não são semideuses e que há gente nesse mundo! Que há docentes nesse mundo provocando os vetores da afiliação e pertença, fomentando a comunicação e produzindo aprendizagem em espiral, como Pichon-Rivière (2005; 2012) representou no cone invertido. Produzindo aprendizagem colaborativas e abordando conteúdos transversais provocando a reflexividade. As construções pedagógicas descritas por **DU1** trazem incursões nas quais busca acessar a história dos (das) estudantes, articulando técnicas para a convergência do sentir, do pensar do agir como processos de elaboração da tarefa grupal - a aprendizagem:

DU1

-E esse momento é o momento de a gente lançar as bases dessa comunidade. Como é que a gente faz isso? Primeiro incorporando esse outro. Quem é esse outro que vai estar aqui comigo? O nome, a história dele, e as informações que ele traz são muito valiosas para todos nós. No processo vocês vão perceber isso. Então a gente começa o primeiro dia de aula. Primeiro as pessoas se apresentam, contam o que que traz ela ali; se for na graduação ela vai falar como é o curso para ela; mas a gente espera que as pessoas falem também sobre a disciplina. [...]. Então eles se apresentam, e esse “apresentar” já tem esse sentido de levar cada um a querer se interessar pelo outro. Então, essa apresentação construiu o contrato do grupo, pois nós vamos trabalhar em grupo e precisaremos estabelecer o que é bom para gente e o que não é bom. Geralmente eu tenho três perguntas para facilitar essa conversa, e eles se subdividem; porque no subgrupo eles ficam mais à vontade, se expõem mais e quando volta tem o anonimato. Eles se permitem, e eu já estou ali exercitando também, condições subjetivas deles se exporem no primeiro dia de aula.

Ao convocar os (as) estudantes a contar a sua história **DU1** convoca o grupo a pensar na construção das bases para a formação de uma comunidade de aprendizagem, a perceber os sentidos que podem produzir ao se interessar pelo outro e, como ela finaliza, a agir de forma que aquilo que por eles definam em seu contrato, seja a expressão do que é bom e o que não é bom para os integrantes. Desse modo **DU1**, pode estar produzindo o que Abduch consideram com a identidade grupal:

[...] cada integrante do grupo comparece com sua história pessoal consciente e inconsciente, isto é, com sua verticalidade. Na medida em que se constituem em grupo passam a compartilhar necessidades em função de objetivos comuns e criam uma nova história, a horizontalidade do grupo, que não é simplesmente a somatória de suas verticalidades, pois há uma construção coletiva resultante da interação de aspectos de sua verticalidade, gerando uma história própria, inovadora que dá ao grupo sua especificidade e identidade grupal. (ABDUCCH, 1999, p. 293).

Do mesmo modo **DU3** e **DU2** trazem incursões nas quais dialogam com a arte (poesia, música e o teatro/encenações), criando condições que permitem aos (às) estudantes a aprender a pensar, a articular temas contemporâneos como a diversidade gênero, raça e religiosidade, através da cooperação e complementaridade na tarefa. Essas incursões poderiam atender à finalidade de que eles (as) aprendam a pensar como descreveu Pichon-Rivière numa relação de “[...] coparticipação do objeto de conhecimento, entendendo que pensamento e conhecimento não são fatos individuais, mas produções sociais”. (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 245).

DU2

[...] seria feito esse trabalho de construir um caderno com todas as músicas que eram significativas para a vida de cada uma dessas pessoas, e onde é que aquilo se articulava com o que a gente estava trabalhando. O trabalho foi muito significativo, me marcou muito, pois fez um inventário de cada pessoa e da trajetória de cada um. E essa estudante que fazia um pouco a liderança e que conduzia a turma boicotando o trabalho de forma muito clara, ela escolheu uma música de Zeca Pagodinho. Ela se entregou tanto ao trabalho que ela foi ao extremo oposto. Ela era muito séria e fechada, e ela subiu na mesa e cantou essa música que dizia assim: ‘Descobri que te amo demais, descobri em você minha paz, descobri sem querer a vida. Verdade, como negar esta linda emoção que tanto bem fez pro meu coração. A minha paixão adormecida’. E ela disse que essa música era uma resposta ao trabalho que eu tinha feito. Então para alguém que lutou com todas as forças para não participar de uma matéria técnica da sua área, mas que tinha uma abordagem comportamental que a amedrontava e depois dá um relato desse, foi muito interessante, foi forte. Então é isso, essa foi uma experiência na IES [...] que demarca um pouco isso, um pouco das resistências do grupo.

DU2

-Aí eu disse que o evento estava trazendo temáticas muito duras, que deveríamos trazer algo de poesia, para fecharmos o evento com contraponto. E essa menina disse que tinha um poema que queria recitar, era um poema LGBT e questões Raciais. E aí ao trazer esse poema dela, nós abrimos para outras pessoas trazerem poemas também. E aí conseguimos concluir o trabalho em grupo, que tinha evangélicas e macumbeiras, todas se apresentando no evento no mesmo dia, com pipoca, mugunzá, quem não queria comer, comia jujuba e sequilho. Foi lindo. Foi um evento aberto ao público, e todo mundo que quisesse se inscrevia pelo sistema de extensão. E todo mundo tinha certificado de participação. E os estudantes tinham dois certificados. Foi um trabalho muito lindo. As coisas acontecem de forma um pouco intuitiva, as vezes eu vou acertar e as vezes eu vou errar. A parte do erro é somente no tom, na forma, porque eu vou muito na minha intensidade.

Pichon-Rivière (2005) considera que a tarefa significa o momento de encontro e processo construtivo pelo grupo. É conjunção, o instante como na música ou no teatro; ela é o momento da operação na técnica nos grupos operativos. De acordo com Barreto (1989) para realizar a tarefa o grupo precisa, antes: (i) confirmar se a tarefa se constitui como uma necessidade do grupo; (ii) cercar-se do suporte de pessoas do próprio grupo ou externas a ele, para identificar como realizar a tarefa; (iii) acompanhar e verificar se os empecilhos que surgem para impedir a sua realização estão sendo resolvidos.

Desse modo a tarefa grupal em sala de aula retorna à descrição das experiências docentes: as necessidades do grupo, o apoio entre os próprios integrantes e o acompanhamento dos elementos que possam impedir ou facilitar a realização a tarefa. A docente **DU5** descreve a formação do contrato grupal, como um momento no qual as bases são definidas de modo a se observar as necessidades do grupo, em atividade colaborativa entre ela e seus (suas) estudantes. No que tange à tarefa específica que orientam os assuntos que em sala de aula, definem:

DU5

Assim como um grupo faz um combinado, um contrato grupal, todas as minhas aulas têm um contrato grupal. Nós construímos um código de ética daquele grupo, e dentro dele todos os assuntos podem ser abordados e não podem ser proibidos. Me lembrando aqui da sua pergunta [...] esses são elementos de grupalidade que eu levo para sala de aula. Contratos grupais, exercício de flexibilidade, respeito, acolhimento. Tudo serve de elementos para aprendizagem e pedagogia.

Já **DU1** acompanha e verifica se os empecilhos que surgem para impedir a realização da tarefa estão sendo resolvidos, especialmente aqueles que tratam da dinâmica interrelacional, das situações dilemáticas que possam envolver os (as) estudantes. Ela provoca o jogo da *telê*, esse o vetor que Pichon-Rivière (2005) considera como universal e que compreende a capacidade que cada membro tem para trabalhar ou interagir com outras pessoas. A expressão da *telê* pode ser um facilitador ou obstáculo para a tarefa grupal e está relacionada aos processos vinculares entre os integrantes do grupo. Assim **DU1** verifica a *telê* (empatia) em seus grupos em sala de aula:

DU1

-As coisas que acontecem na sala de aula são tomadas como elementos para reflexão. Se alguém tem uma opinião e o outro ridicularizou, a gente para pra conversar sobre aquilo, e eu pergunto o que aconteceu, para ver se alguém notou. Volta e meia alguém traz o porquê, e eu digo: isso poderia qualquer um de vocês fazer, então não julguem aquele que fez. Vamos conversar o porquê que aquilo acontece? O quê que está por trás de uma reação como essa? Como é que isso impacta no outro?"
[...] então a gente vai trabalhando atitudes, sem criar um contexto de julgamento, de execração, porque se isso se configura, ninguém aprende. A vítima vai se sentir numa situação desconfortável, porque lá fora vão pegar ele, e ele vai aprender a não manifestar mais nenhum problema que dê margem ao professor tomar partido dele. Quem não for execrado e não for o execrador, vai dizer: "Ah, a professora deu um *chelpé*". "A professora deu uma cortada". Escondem as garras, mas não aprendem. Então essas são coisas que eu faço cotidianamente. Estou sempre com o radar ligado para questões relacionais, e são muitos casos...

DU1 ao provocar esse exercício da empatia na dinâmica interrelacional entre os (as) seus (suas) estudantes, provoca a busca pelo reconhecimento no outro de um outro eu. Assim **DU1** os (as) convida a refletir e provoca: "[...] isso poderia qualquer um de vocês fazer [...]".

Como considera Ales Bello (2004, p.118), **DU1** provoca o exercício no qual “[...] o outro se manifesta como outro semelhante a mim, semelhante, mas não idêntico”. Não se trata de assunção do lugar do outro; o que **DU1** propõe é uma construção de possibilidades de aproximação e de ir “[...] trabalhando atitudes, sem criar um contexto de julgamento, de execração, porque se isso se configura, ninguém aprende.” (**DU1**)

7.3 RETOMANDO E RETORNANDO À TERCEIRA CATEGORIA: ESTÉTICAS DE PROFESSORALIDADE

Pereira (2016) considera que a possibilidade de o sujeito produzir diferenças em si mesmo e forjar um novo e desconhecido vetor, ainda que pouco elaborado, traz a singularidade daquilo que nele (a) está *vindo a ser* ou sendo professor (a). Essa construção ganha corpo como expressão de sua subjetividade, em uma das suas diversas possibilidades no exercício da docência, ou, ganha corpo, como versa o autor na experiência de produção de estéticas de professoralidade. Como estéticas produzidas em si mesmas, tomamos as descrições das docentes:

DU5

[...] essa percepção eu tenho, em saber aquele que por exemplo é o melhor comunicador do grupo. Quando a gente começa a ter essa percepção de ir conhecendo as características de cada um do grupo para o desenvolvimento das tarefas, fica mais fácil para gente tentar fazer alguns movimentos que contribuam para o desenvolvimento para essa tarefa.

[...] se eu disser que ao lidar com os grupos, eu não sigo *script*? [...] eu uso tudo que eu aprendi para trabalhar melhor nos grupos, mas não vou dizer que eu entro toda programada com base no referencial para fazer com que as coisas aconteçam não [...].

DU4

-Porque a sala de aula tem pessoas, subjetividades, individualidades que precisam ser contempladas até para ser engajadas no processo de aprendizagem. Agora, para que esse engajamento se dê, é preciso que o professor seja capaz de tornar esse ambiente em um ambiente relacional, favorável entre todos os indivíduos. E aqueles que não são bem-vistos, aquilo tem que ser tratado. Indivíduo e grupo não têm como dissociar. Eu acho que a gente tem que vencer esse medo. Eu não tenho esse medo...

DU3

-Leonor Gayotto que eu usava, esse livro era um suporte que tinha toda teoria ali sistematizada, e eu elegia uma unidade da UFBA para trabalhar grupo. Então eu vinha com uma teoria primeiro, os estudantes trabalhavam aquela teoria, a gente fazia uma avaliação mais convencional para praticar a teoria e construíamos com o grupo. Eu me lembro que teve uma vez que fizemos um programa de auditório na sala, e era um programa de entrevistas. Um era o entrevistador, os outros eram entrevistados, aí eles iam construindo o roteiro. Nesse momento quando a gente faz a experiência vivencial, depois eu tenho uma avaliação formal. No final da avaliação formal eu citava Pichon, e cutucava eles a olharem para a teoria e a prática. E eu desmontava essa coisa do dizer uma coisa agradável, e incentivava a responder com as teorias e identificar como foi a conduta deles. Eu não deixava ninguém na zona de conforto. Eu também falava da Autonomia Responsável. Esta era a minha metodologia.

[...] para o meu trabalho, seguramente é o Método Avaliativo de Pichon. Que são aqueles aspectos da comunicação, pertença, afiliação, pertinência, telê, cooperação,

aprendizagem. Enfim, a compreensão de tarefas implícita e explícita e o modelo do cone invertido, e o conceito de grupo. Então eu digo a eles ‘nós temos 4 meses, esse é o nosso tempo, é o nosso espaço e enquadro, essa é a nossa tarefa, essa tarefa vai passar por essas possibilidades implícitas, e que isso pode criar um impasse’. Eu não digo exatamente isso a eles, eu traduzo e construímos um campo do saber baseados na possibilidade dialógica, e eu me coloco na situação de aprendizagem junto com eles para estabelecer vínculos e criar confiança

DU2

-E pensar nessa ideia da relação, experiência na relação, é pensar que se aprende a mediar relações, mediando relações, vivenciando experiências de acordo com o conteúdo. Eu mediei ali, eu fui um modelo de como mediar, porque a sala de aula deles no futuro vai ser um ambiente relacional.

DU1

-Então eu vou trazendo esse sentido do porquê, porque apresentação muitos professores fazem, mas nessa perspectiva de compor uma comunidade, é raro. As perguntas que normalmente eu coloco são: ‘-Considerando a ementa da disciplina, que conteúdos vocês gostariam que fossem contemplados aqui?’ ‘-Sobre a metodologia, o que vocês gostariam e o que vocês não gostariam que acontecesse durante esse período que estaremos juntos?’ ‘-O que vocês esperam do professor e dos colegas?’ ‘-Ou seja, como o professor e os colegas podem contribuir, para que a experiência de cada um aqui seja uma experiência enriquecedora, e que vá fazer a gente crescer como pessoa e profissional?’

Aí eles trabalham em subgrupos. A gente compartilha, discute, explica, contra-argumenta certas coisas, junta ideias, diz o que é viável naquela carga horária de tempo, e o que não for viável há uma negociação de como pode ser de alguma forma contemplado ali. Isso é a aula, e no final a gente faz a avaliação da aula, e eles ficam surpresos [...].

Nas estéticas em produção ganha corpo o pensamento de Pichon-Rivière e as técnicas dos GO como uma das possibilidades no exercício da práxis docente. Aplicadas por cada docente, no seu modo singular, seja praticando habilidades para identificar potências emergentes, orientar a tarefa ou tornar o ambiente relacional; quando rompendo medos e utilizando metodologias que atribuam protagonismo aos estudantes ou, na medição de conflitos e construção compartilhada de ideias e ambiência da aula.

A produção dos significados e sentidos atribuídos ao modo de operar a docência, a partir dos referenciais dos GO, identifica-se nas experiências das docentes, na “[...] apropriação de modos de si, de desenho de sua própria figura” (PEREIRA, 2016, p. 193).

Ainda para Pereira, a mobilização de conteúdo que se observa na construção das estéticas da professoralidade, apresenta o professor (a) como:

[...] o agente institucional de formação em que atua, por um lado, como o olhar iluminador dos focos de potencialidade. Por outro, como sujeito interferente que busca restaurar o movimento de interior de figuras reificadas. [...] ainda serve de referências, de parâmetro, de suporte para as tentativas de descolamento operadas pelos alunos. Sua posição é extremamente delicada, posto que deve estar no fio da navalha, arriscando interferências, sempre que pressentir uma potência irrompendo e, ao mesmo tempo, cuidando para não violentar seus interlocutores, reduzindo a interferência a ouro dispositivo de modelização homogeneizante. (PEREIRA, 2016, p. 193).

Para além das categorias elencadas como norteadoras na análise dos achados, outras unidades temáticas emergiram das experiências rememoradas pelas docentes, contribuindo assim para a ampliação de sentidos e compreensão do fenômeno - a grupalidade-. Nesse sentido as docentes apresentam:

7.3.1 Estéticas da Professoralidade e a Produção de Aprendizagens

Ao identificar uma potência irrompendo e, ao mesmo tempo, cuidando para não violentar seus interlocutores, é necessária ao (a) professor (a) mobilizar dispositivos que rompam com modelos homogeneizantes, assegurando o campo relacional favorável à produção de aprendizagens singulares. (PEREIRA, 2016).

A docente **DU2** traz a perspectiva em que opera a produção de aprendizagens, provocando junto aos seus interlocutores – os (as) estudantes - numa perspectiva de que estes (as) para além da formação, produzam em si sujeitos que “[...] saibam se colocar no grupo e identificar o seu papel”, objetivo que **DU3** traz como a “[...] aprendizagem no sentido de adaptação ativa à realidade [...].”

DU2

A gente discute muito o trabalho interprofissional, e das equipes colaborativas. Essa discussão sobre equipes colaborativas, eu digo sempre a eles que a gente trabalha com equipes de aprendizagem. Aulas invertidas, que criam protagonismo e uma responsabilidade entre eles. E nessa conformação nessas equipes de aprendizagem ou grupos de trabalho, e dentro dessa dinâmica eu chamo, sempre chamo essa questão que essas equipes de aprendizagem têm um objetivo e que elas têm que apresentar o produto. E que dentro desse produto a gente discute o trabalho de grupo. E eu digo: “Olha, a disciplina não está aqui apenas para vocês saírem com a formação, mas sim que saibam se colocar no grupo e identificar o seu papel.

DU3

[...] a formação sendo cooperativa ela é fundamental, porque além de ela ajudar o docente a construir um projeto mais estruturado de sociedade, de relações, essa formação também instrumentaliza (no melhor sentido da palavra), capacita esses docentes a fazerem uma transição do ensino unilateral, transmissivo, dogmático, para o ensino inclusivo, o ensino gerador de aprendizagem significativa; aprendizagem no sentido de adaptação ativa à realidade dos sujeitos que participam daquela experiência. Então a meu ver, é fundamental.

Quiroga corrobora essa visão, ao afirmar que:

Se os homens se libertam elaborando conhecimento crítico, apropriando-se ativamente da realidade, um ponto de partida básico é o conhecimento sobre como é sua configuração psíquica, como se comunicam e aprendem, como interpretam a realidade e intervêm nela. Os grupos operativos [...] parecem ser instrumentos eficazes para os desafios da transformação. (QUIROGA, 1989, p.13)

A docente **DU3** reafirma esse pensamento, quando descreve sua prática como um modelo que opera com a perspectiva da mudança, com uma abordagem que integre a formação de valores com a produção de sentimentos:

DU3

-Primeiro eu preciso considerar que aprendizagem é mudança, e que a aprendizagem tem uma perspectiva muito mais ampla do que a que está condicionada na cultura acadêmica, que é a aprendizagem de conteúdo. A minha aprendizagem envolve várias formas de saberes, de conhecimentos, atitudes, valores, desenvolver competências cognitivas e outras, e que tudo isso só é possível se se integram ao pensar, sentir e agir. Não tem como haver mudança no estudante, ou numa crença do estudante, se eu dou só uma teoria que contradiz isso, mas não o provoço a pensar. Se eu não vou desconstruir isso, se eu não integrar o pensar, sentir e agir, integrar teoria, a prática, os valores e os sentimentos, não tem aprendizagem.

DU1

-[...] e não tem como se entender o social, o coletivo e o grupo, sem olhar para o indivíduo. E isso impacta positivamente na aprendizagem deles, porque cada um se sente valorizado como pessoa. Aprender é um risco, aprender é admitir o não saber, aprender é admitir errar, experienciar uma coisa nova. Será que vai dar certo? Será que eu vou cair de quatro? É um risco aprender, exige uma disposição emocional.

DU3

-E aí tem uma outra questão: para que isso aconteça, essa integração do pensar, sentir e agir, é preciso ter um contexto de sala de aula favorável, relacional, acolhedor, e isso não é dado automaticamente, é conquista dos professores com apoio de muitos alunos que são sensíveis e podem ser parceiros do professor na conquista desse contexto relacional.

Aprendizagem é mudança, seja conteúdo, seja prática, seja sentimento ou atitudes, só há a aprendizagem se houver mudança. Eu acredito que essas coisas, esses conteúdos, esses conhecimentos científicos, prática, atitudes, valores, competências, eu acredito que todos esses elementos tenham relação, interrelação.

DU2

-Aprendizagem como Pichon diz, é mudança. Eu sei que eu aprendi, não porque eu decorei um assunto, mas porque eu modifiquei a minha visão sobre aquele assunto; que é uma aprendizagem cognitiva; modifiquei a minha forma de agir com o objetivo de compreender aquele assunto na aprendizagem procedimental e eu modifiquei a minha forma de sentir e de me posicionar frente àquela situação, a partir de ter vivido esse processo de aprendizagem em relação a esse assunto.

7.3.2 Convergências & Divergências

No pensamento de Pichon-Rivière (2012) a divergência – ou a heterogeneidade - é uma possibilidade de construção de aprendizagens como produto da convergência entre o pensamento diverso; aquilo que, ao evidenciar o contraste, enaltece diferenças e permite correlações entre as singularidades e um movimento dialético propício à troca e à aprendizagem. O agir na práxis docente pode se expressar em operatividade divergente da

noção de grupalidade, face às situações dilemáticas, influências do terceiro extragrupo, por emergentes grupais.

DU2

-Aí a turma quis me matar e quis morrer. Quando eu disse que o trabalho seria único para o grupo inteiro, me disseram que eu não podia. E eu fui também numa linha mais rígida, porque eu que estava coordenando o trabalho, e já tinha dado os fundamentos. Não esqueço que tinha uma estudante das mais aderidas, das que faziam parte do encerramento e do pelotão; eu ia trabalhando com essa linha criativa e o trabalho que eles desenvolveram foi escolher uma música que fosse representativa para a sua trajetória, e daquela música precisava fazer um caderno com as músicas, com os processos reflexivos, com os avanços; e essa estudante que era meio que a líder, cantou uma música...

DU4

-[...] aí chegou um dia que eu dei um chique e disse que aquele trabalho ia sair de qualquer jeito [...]. O trabalho foi fluindo, e quando esta aluna percebeu que o trabalho estava fluindo e ela não estava fazendo parte dele, ela pediu a palavra na sala e disse que ela boicotou o trabalho. Eu tomei susto, pensei: ‘eu assustei todo mundo, mas consegui tocar o trabalho, consegui que o trabalho fosse feito e consegui que aquela que desertou dissesse de algum modo ‘não me deixe de fora’.

O aprendizado dos sujeitos se inscreve na produção de pensamentos convergentes, com a associação do dissociado e nas experiências por eles (elas) vivenciadas. O aprender a aprender e aprender a pensar convergem para “[...] como e em que direção [...]” o sujeito busca mobilizar-se. (QUIROGA, 1999, p. 24).

A divergência ao mobilizar a produção do pensamento convergente provoca a “[...] transformação de um pensamento linear lógico e formal, num pensamento dialético que visualize as contradições no interior dos fenômenos e as múltiplas interconexões do real. Tenciona-se então uma passagem da dependência à autonomia, da passividade à ação e protagonista, da rivalidade à cooperação” (QUIROGA, 1999, p. 24).

Por fim, essa seção se fecha com as descrições apresentada pelas docentes **DU5** e **DU1** sobre a noção que estas desenvolveram sobre o conceito da grupalidade, com relatos que convergem com o pensamento Pichoniano: O pensamento cuja “riqueza” (**DU5**) emerge da diversidade e a “grupalidade é potência, é motor de mudança” (**DU1**).

DU5

-O que eu mais gosto do grupo operativo lá no [...] é a possibilidade de um estudante doutor sentar numa mesma sala de aula para fazer formação junto com a dona de casa, junto com o representante da população de rua. Classes econômicas distintas, cristãos junto com candomblecistas com profissionais do sexo. Essa riqueza, que eu acho que os títulos e pré-requisitos encarceram, o [...] abre. Principalmente quando nós fomos chancelados pela [...], nós nunca abrimos mão da especialização funcionar junto com a formação. É o mesmo curso, e no final quem tem os pré-requisitos ganham o título de especialista, e quem não tem ganha o de formação. E isso proporcionou, do meu ponto de vista, a riqueza Pichoniana.

DU1

-Minha vida toda é sempre um grupo. Cada grupo que eu entro são minha família, são meus amigos, é gente que está na minha casa. E isso é da minha natureza. Para mim o grupo é apoio, continência, construção coletiva, é possibilidade de ampliar forças e apostar na mudança. Eu acredito enormemente na mudança. Eu acredito que tudo é possível dependendo da hora, dependendo da correlação de força, dependendo de outros fatores conjunturais, mas dependendo muito fortemente do grupo. Da unidade do grupo, do projeto do grupo, da clareza desse projeto, da construção processual e coletiva que eu não me canso de investir, de retomar, agregar e incorporar dúvida. Para mim a grupalidade é potência, é motor de mudança.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a confecção desta seção tomo a fala na primeira pessoa com vistas à produção de conteúdo, para trazer conhecimentos produzidos nesse estudo, descrever aprendizagens construídas a partir do que foi possibilitado pelo percurso nele trilhado, retomar o desenho metodológico e os dispositivos aplicados, estes necessários à produção de dados que possibilitassem respostas à problemática delineada, e assim descrever caminhos que nortearam o alcance dos objetivos e que me possibilitaram a aproximação com o fenômeno aqui investigado.

Para alcançar os objetivos definidos como orientadores da pesquisa, exponho a minha experiência enquanto pesquisadora cuja base epistemológica está sustentada pela fenomenologia. Ora, se fenômeno se serve da experiência do sujeito, ao aproximar-me deste, escrevo espaços para apresentá-lo como ‘aquilo que me tocou com tal experiência’.

Retorno aqui ao pensamento de Pichon-Rivière (2005) ao considerar o grupo como locus de produção de aprendizagem produzida pela convergência da heterogeneidade que emerge das singularidades nas histórias e necessidades dos sujeitos, sinto-me vinculada a esse autor, porque vejo no princípio da convergência os reflexos das minhas crenças; através desses reflexos valido experiências vivenciadas como coordenadora de grupos, docente em permanente processo de produção de minha própria estética, pesquisadora em formação no universo acadêmico e psicóloga totalmente afiliada com essas escolhas.

Seja pela diversidade que existe entre esses papéis e na conjunção de suas semelhanças e similaridades, seja pela convocação que deles advêm e que mobilizam uma condição de estar aberta à associação, à congruência ou mesmo às possíveis dissociações, ou talvez e ainda, por outra razão, a que traz sentidos relevantes em minha existência: a possibilidade de, ao me entender produzindo aprendizagens na diversidade dos meus papéis, me vejo ampliando locus de permanências e/ou mudanças de funções. Identifico possibilidades de estar com as pessoas e

com elas compartilhar experiências, oportunidades de me integrar aos grupos e viver em coletividade. Essa é o melhor e mais próximo reflexo das minhas crenças com os princípios do pensamento Pichoniano.

Na perspectiva da convergência de pensamentos, esse estudo reuniu dois campos de conhecimentos, a psicologia grupal e a educação, identificando como elemento para associação entre estes, a grupalidade, sustentando possibilidades para compreender a sua potência como dispositivo formativo na docência universitária.

Desse modo, essa dissertação sustentou a discussão em torno da psicologia social de Pichon-Rivière, dialogando com sujeitos que dela se apropriam, quando atuando na docência universitária. Os Grupos Operativos-GO, enquanto técnica para abordagem e intervenção em grupos, desenvolvida por Pichon-Rivière, se inserem, portanto, na intencionalidade desta pesquisa, antes como dispositivo para os processos formativos, que na aplicabilidade de suas funções enquanto técnica de diagnóstico e/ou intervenção no exercício da psicologia social ou clínica. Como processo formativo dos sujeitos, os GO objetivam desenvolver habilidades para a produção de aprendizagens colaborativas, por meio das interações humanas em que esses se constituam na dinâmica interrelacional com o outro.

Para a investigação do fenômeno, o estudo apresentou como problemática a seguinte questão norteadora: quais estéticas da professoralidade foram produzidas e reconhecidas pelos docentes, a partir das experiências vividas nas suas práxis, quando em seu processo de formação continuada agregam a formação em GO de Pichon-Rivière? Para articular respostas para tal pergunta, o objetivo primário buscou compreender como a formação docente que integre processos formativos em coordenação de grupos - com os referenciais dos GO de Pichon-Rivière - contribuiu para a produção de uma estética de professoralidade singular, identificada na diferença que o sujeito produz em si. Para delimitar caminhos, métodos e dispositivos para alcançar o objetivo primário, foram estabelecidos como objetivos secundários: (i) discutir o conceito de grupo na teoria de GO de Pichon-Rivière, tendo em vista as possíveis relações com a formação docente continuada e a práxis dos sujeitos na educação; (ii) identificar transformações experienciadas e identificadas pelos docentes na sua práxis – em sala de aula - como diferenças associadas ao seu processo formativo em GO; (iii) interpretar, a partir da descrição desses sujeitos, sentidos e percepções por eles atribuídos às possíveis estéticas de professoralidade que produzem em si mesmos, quando agregam à sua formação continuada, o processo formativo em GO.

A definição desses objetivos possibilitou o delineamento das trilhas para o encontro com o fenômeno, orientando a fundamentação teórica referencial que reuniu nomes da psicologia,

da filosofia e educação, construindo articulações conceituais que aproximam esses campos de conhecimento, intencionando um estudo que suportasse a compreensão do fenômeno investigado. Sua base epistemológica e metodológica tomou a fenomenologia como referencial que permitiu o aprofundamento dos significados e a compreensão da intencionalidade inerentes aos atos dos sujeitos.

A entrevista fenomenológica foi selecionada como o instrumento para aproximar-se das experiências vividas pelos sujeitos e a análise compreensiva dos achados tomou a fenomenologia hermenêutica, conforme orienta Max van Manen (2003), como dispositivo para a produção das unidades temáticas que trazem a descrição das experiências vividas pelos sujeitos docentes, quando aplicando as técnicas dos GO como dispositivo pedagógico em sua práxis docentes.

Os caminhos que trilhei para a produção dessa investigação compreendem o total de dez meses de pesquisa e estudo da (com a) teoria Pichoniana e da (com a) técnica dos GO, e em conjunção com este estudo, a pesquisa das categorias e temas transversais, o levantamento e a análise dos achados e, ao longo dessas atividades, a submissão ao processo de qualificação e o desenho do texto dissertativo. A esse período soma-se o percurso regular no cumprimento das disciplinas, estudos orientados e produções das atividades acadêmicas previstas no programa de mestrado, compreendendo o meu percurso nos anos de 2019 e 2020.

Acontecimento de natureza pessoal influenciaram a descontinuidade de um projeto em construção, implicando em um movimento de escolhas, investimento emocional e exercício da persistência, suporte efetivo-afetivo e acadêmico da minha orientadora e a mobilização de trâmites administrativos, que asseguraram a retomada do percurso e a intencionalidade construída ao longo da minha trajetória na docência: a busca de uma formação desde sempre almejada.

O estudo se converteu no texto dissertativo que, para oferecer substratos que viabilizassem e sustentassem a potência da grupalidade como dispositivo formativo docente, resgatou aproximações com teóricos que forjaram a minha formação como psicóloga e sustentam hoje o meu quadro referencial, seja na atuação como docente, seja como psicóloga no mundo do trabalho.

Os resultados da pesquisa foram alcançados, quando da construção e cumprimento do percurso para responder à questão norteadora e ir ao encontro dos objetivos. Aqui retomo contribuições importantes apresentadas por Fornari e Soares (2016). Ao afirmarem que, o processo formativo para a docência tem características próprias e:

[...] diferencia-se do treinamento e se distancia de mera reprodução de teorias e práticas pré-estabelecidas, na medida em que se configura como um processo contínuo de renovação e aperfeiçoamento do pensamento, da prática e sobretudo, do compromisso profissional do docente para fazer face aos desafios da docência na contemporaneidade. (FORNARI; SOARES, 2016, p. 43)

E complementam ao afirmar que o processo formativo pode ser compreendido essencialmente como “[...] transformação em que o docente, num movimento complexo e relacionante, cria condições para a sua transformação e a dos estudantes.” (FORNARI; SOARES, 2016, p. 43)

Para contribuir com essa concepção, retornamos à Quiroga, ao afirmar que,

Se os homens se libertam elaborando conhecimento crítico, apropriando-se ativamente da realidade, um ponto de partida básico é o conhecimento sobre como é sua configuração psíquica, como se comunicam e aprendem, como interpretam a realidade e intervêm nela. Os grupos operativos [...] parecem ser instrumentos eficazes para os desafios da transformação. (QUIROGA, 1999, p.13)

Reunindo as concepções dessas autoras, encontro pistas para retornar aos caminhos adotados para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados. A categoria definida como raiz nessa investigação, a formação docente continuada, encontra nas concepções por elas apresentadas o sentido de transformação - dos (das) docentes e dos (das) seus estudantes-. No pensamento de Quiroga (1999) os GO são apontados como instrumentos eficazes para os desafios da transformação. Nesse sentido o desenho do objetivo primário e dos secundários reuniu processos formativos e grupos operativos como forças potentes para os processos de transformação dos sujeitos, produzindo o encontro de intencionalidades relacionadas a dois campos, a educação e psicologia grupal. Para que fossem alcançados, na metodologia aqui apresentada, foram estabelecidas três categorias, a saber: (1) *Grupos e Grupalidade*; (2) *Grupos Operativos*; (3) *Estética da Professoralidade* e, como subtema, condição que não implicou na priorização das categorias iniciais em detrimento desta, estabeleceu-se a categoria (4) *Formação Docente Continuada*, reunidas como elementos para o desenho dos objetivos e do percurso epistemológico e metodológico do estudo.

Como primeiro passo para alcançar os objetivos secundários busquei identificar justamente a importância dos conceitos da psicologia social, com o aporte dos estudiosos da grupalidade e tomando os teóricos precursores desse campo, para assim destacar o pensamento de Pichon-Rivière e trazer os GO. Nesse sentido os GO investigados aqui na condição de dispositivo formativo com potência para agregar-se à formação docente continuada, com vistas à práxis dos sujeitos na educação, face aos desafios contemporâneos e demandas emergentes por eles vivenciados.

Prossigui então nesse percurso, trazendo de forma recorrente, ele Enrique Pichon-Rivière, como o teórico patrono do estudo, colocando-o numa condição dialógica com Marcos Villela Pereira, articulando a produção das estéticas de professoralidade e as transformações experienciadas e identificadas pelos docentes na sua práxis, como diferenças associadas ao seu processo formativo em GO. Por fim, o estudo se apropriou do instrumento de levantamento de dados, a entrevista fenomenológica, e reuniu questões mobilizadoras da rememoração de experiências e das narrativas com descrições dos sentidos e significados que têm para a docência, os processos formativos que agreguem a formação em GO de Pichon-Rivière. O instrumento foi aplicado junto à cinco docentes integrantes do estudo.

No percurso que trilhei, a pesquisa me enriqueceu enquanto pessoa e docente e possibilitou experiências significativas que me remetem aos momentos de troca e aprendizagem em sala de aula no curso do mestrado. A aproximação com pensadores potentes e atitude de resistência política que não pode descansar; a condição de alerta para não incorrer em risco de omissão, posto que essa seria imperdoável face ao momento histórico do país e da humanidade. Isso é o que vivi na UNEB. Entre tantas memórias às quais se vincula a construção do meu aprendizado esse evento deve ser destacado: cursar o mestrado na UNEB é um privilégio que não cabe no desenho de um *curriculum lattes*. O pioneirismo dessa Instituição na aplicação de políticas de reparação; sua condição de organismo que integra e integra-se à diversidade social e promove ações afirmativas; sua atuação ao ampliar o alcance no interior do Estado; seus eventos e atos que fomentam a construção da cidadania e a dignidade das pessoas; a produção de conhecimento, todas essas e tantas outras condições, causam orgulho e sentimento de pertença. Quando associados à oportunidade de estar junto ao PPGEduc como aprendiz em Codocência na disciplina *Docência Universitária na Contemporaneidade: Pressupostos epistemológicos, políticos e metodológicos*, tendo como docente titular a orientadora dessa pesquisa, a Professora Dra. Liege Sitja, esse acontecimento vem me permitindo o desenho de uma nova estética profissional que corrobora a compreensão de que, a interação com e nos grupos é verdadeiramente um processo vital para a minha existência.

Não há como deixar de destacar o fato de que, ainda que correndo riscos de me repetir, vivenciar a pandemia ocasionada pela COVID-19 foi confrontar a necessidade de readaptação marcada pelo distanciamento das pessoas e dos grupos, assegurar vínculos em encontros virtuais, distanciar-se de tudo e todos (as). Esse movimento totalmente avesso ao que me propus nessa pesquisa gerou incertezas, insegurança e convocou persistência. Meus pares e leitores mais próximos não sabem o quanto eu caminhei para chegar até aqui; e, creio eu, todas as pessoas sabem como foi difícil para a humanidade chegar até aqui depois de vivenciar tantas

incertezas. O aprendizado alcançado possibilitou a ampliação do meu quadro teórico referencial, a identificação da potência da grupalidade e do pensamento de Pichon-Rivière; a compreensão da experiência como campo vital no qual os fenômenos emergem, produzem sentidos e forjam subjetividades que nos estruturam enquanto sujeitos.

Para além do aprendizado singular e pessoal, esse estudo pode contribuir para o campo da educação e para a comunidade acadêmica, reforçando a função do grupo como lugar de produção de subjetividades; destacando a noção da grupalidade como dispositivo formativo de aprendizagens potentes quando construídas em ambientes colaborativos.

Que ele possa evidenciar que a diversidade deve deixar de ser um marcador para justificar processos de exclusão ou potencializar desigualdades e sim, que, no encontro das heterogeneidades, seja possível aos sujeitos se constituírem em tramas vinculares que mobilizem a assunção das suas singularidades não como meras diferenças de si e sim, como expressão do seu protagonismo; que ela possa emergir na produção de mudanças e rompimento com padrões homogeneizantes e estereotipados.

Com suas contribuições é esperado que os processos de afiliação, pertença, comunicação dialógica, cooperação, pertinência, *telê* e aprendizagem em espiral dinâmica, invertam, sempre que necessário, oportuno e prudente, todos os processos de aprendizagem e as condições da realidade social, na medida em que estes acentuem desigualdades. Espera-se ainda contribuir com as formas que possibilitem às pessoas o *ser plural*, sem prescindir de sua *singularidade*.

Por fim, o

estudo se propôs ainda discutir formas de abordagem e condução da sala de aula a partir da apropriação do pensamento de Pichon-Rivière e da utilização da técnica dos GO como dispositivo de aprendizagem, provocando a compreensão de que componentes curriculares essenciais e temas transversais se complementam e aproximam os (as) estudantes das demandas e contextos da realidade social, contribuindo para formar cidadãos e cidadãs comprometidos (as) com as demandas emergenciais da sociedade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Edição revista e ampliada. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. Revisão e tradução dos novos textos: Ivone Castilho Beneditti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABDUCH, C. Grupos operativos com adolescentes. In: SCHOR, N.; MOTA, M. S.F.T.; CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. Tradução Roneide Venancio Majer. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016

ADAMSON, GLADYS. **O ECRO de Pichon-Rivière**. Disponível em <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2100.pdf>. Acesso em. 20 abr. 2021.

ADMIRÁVEL CHIP NOVO. Intérprete: Pitty. Compositor: Pitty. In: PITY. **Admirável Chip Novo**. Rio de Janeiro: Deckdisc/Polysom, 2003. 1 CD-ROM, faixa 2 (3 min 11seg).

ALES BELLO, Angela. **Fenomenologia e Ciências Humanas**: psicologia, história e religião. Bauru: EDUSS, 2004.

ALVES, Raildes da Cruz. **O método fenomenológico aplicado à educação** (Parte II). In: SOUZA, Sueli Ribeiro Mota. **Fenomenologia e Educação**. Salvador: Eduneb, 2012.

AMATUZZI, Mauro. M. *et al.* **Pesquisa fenomenológica em psicologia e problemas éticos**. In: III Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos e V Encontro de Fenomenologia e Análise do Existir, 2006, São Bernardo do Campo, SP. Anais. São Paulo: SEPQ: São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/?evento=iii-seminrio-internacional-de-pesquisa-e-estudos-qualitativos-v-encontro-de-fenomenologia-e-anlise-do-existir>
Acesso em: 20 abr. 2021

BARRETO, José Carlos. O agente social nos grupos operativos e nos círculos de cultura. *in* **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. Trad. Lúcia Mathilde E. Orth. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BASTOS, Alice Beatriz B. Iziq. **A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon**. *Psicol inf.* [online]. 2010, vol.14, n.14, pp. 160-169. ISSN 1415-8809. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092010000100010
Acesso em 20 jan. 2021

BELEZA, Cinara M. F.; SOARES, Sônia M. **A concepção de envelhecimento com base na teoria de campo de Kurt Lewin e a dinâmica de grupos**. *Ciência & Saúde Coletiva*. V. 24, n. 8, p. 3141-3146. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v24n8/1413-8123-csc-24-08-3141.pdf>. Acesso em 18 jan 2021.

BERGER, Peter.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOCK, Ana M. B. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BOGDAN, ROBERT C.; BIKLEN, SARI K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e ao Métodos**. Porto: Porto Editor, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**, pp. 46-81 in Ortiz, R. (Org.). Bourdieu (Coleção Grandes Cientistas Sociais). São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.3939, de 20 de dezembro de 1996, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Orientações para Procedimentos em Pesquisas com Qualquer Etapa em Ambiente Virtual**. Brasília, 24 fev. 2021. BRASIL, OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Brasília-DF. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em 02 de fev de 2021

CARBAJO, Raquel Ayla. **La metodología Fenomológica Hermenéutica de Max van Manen en el Campo de La Investigación Educativa**, Posibilidad y Primeras Experiencias. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista de Investigación Educativa*, 2008, Vol. 26, n.º 2, págs. 409-43. Disponível em: <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001/90621>
Acesso em 20 ago. 2020.

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Currículo do Sistema de Currículos Lattes, Informações sobre o Professor Dr. Marcos Villela Pereira. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4783888Y1>. Acesso em: 20 jun. 2021.

COLOSIO, Robson; FERNANDES, Maria I. A. **Vínculo e instituição como temas básicos da abordagem psicanalítica na formação e no trabalho do psicólogo em instituições públicas.** *Psicologia USP*. v. 25, n. 3, p. 284-293. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v25n3/0103-6564-pusp-25-03-0284.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CORDEIRO, Marina P. **Psicologias Sociais Cientificista e Crítica: Um Debate que Continua.** *Psicologia: Ciência e Profissão*. V. 33, n. 3, p. 716-729. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n3/v33n3a15.pdf>. Acesso em 15 fev 2021.

CUNHA, Carlos Henrique L; LEMOS, Denise, Vieira, da S. **A construção dos vínculos. In: Grupo: o poder da construção coletiva.** Qualitymark: Rio de Janeiro, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia.** 3. ed. São Paulo: 34, 2010.

ESTUDO ERRADO. Intérprete: Gabriel, o Pensador. Compositor: Gabriel, o Pensador. In: Gabriel, o Pensador **Ainda é só o Começo.** [1995]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1540Ho2qSAk>. Acesso em: 10 fev. 2021.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; GRILLO, Marlene Corroero. **Currículo e Prática Pedagógica da Educação Superior.** *IN. Enciclopédia de Pedagogia Universitária, Glossário.* V. 2, Brasília: INEP/RIES, 2006.

FORNARI, Liege Maria S. Delineamentos metodológicos da pesquisa em educação. **Revista Pedagógica**, v. 17, n. 35, p. 245-258, maio/ago. 2015.

FORNARI, Liege Maria S. **Uma maneira singular de estar no mundo: ser professor.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal da Bahia. Salvador. p. 318. 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11746>. Acesso em: 02 fev 2021.

FORNARI, Liege Maria S.; SOARES, Sandra Regina. **A pesquisa-ação e o grupo como estratégia formativa de profissionalidade docente.** *In. NASCIMENTO, Ilma Vieira do N.; MELO Maria A; MORAES, Lélia Cristina S; BONFIM, Maria Núbia. Formação Docente Continuada de Professores: múltiplas faces.* São Luís: EDUFMA, 2016

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1986.

GALEFFI, Dante. **O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar.** In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL,

Álamo. (Org.). Um rigor outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-64

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GAYOTTO, Maria Leonor C. Abertura do Seminário. *in* **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. Trad. Lúcia Mathilde E. Orth. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HALL, Calvin S.; LINDZEY, Gardner. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: EPU. 1973. INSTITUTO NACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) Dados do Inep mostram que cor dos estudantes da educação superior difere da cor da população brasileira. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/337309. Acesso em 30 mar. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. *In*: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86. Disponível em: [file:///C:/Users/Luiz/Downloads/68505-Texto%20do%20Artigo-239234-1-10-20120322%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Luiz/Downloads/68505-Texto%20do%20Artigo-239234-1-10-20120322%20(1).pdf). Acesso em: 25 out. 2020.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr. n. 19. p. 20-28. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf> Acesso: 23 ago. 2021.

LEWIN, Kurt. **Teoria de campo em ciências social**. São Paulo: Pioneira; 1965.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MACHADO, Álvaro L. **Grupo de reflexão como espaço de desenvolvimento profissional de docentes formadores de professores**. Universidade do Estado da Bahia Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade Salvador. p. 223. 2015. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads>. Acesso em 02 fev.2021.

MAILHIOT, G. B. **Dinâmica e gênese dos grupos**. 6. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1985.

MANEN, Max Van. *Investigación educativa y experiência vivida*. Barcelona: Idea Books S. A., 2003.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

MARTINS, V. N. F.; MUNARI, D. B.; TIPPLE, A. F. V.; BEZERRA, A. L. Q.; LEITE, J. L.; RIBEIRO, L. C. M. Forças impulsoras e restritivas para trabalho em equipe em um Centro de Material e Esterilização de Hospital Escola. **Revista Escola de Enfermagem USP**. V. 45, n. 5, p. 1183-1190. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n5/v45n5a22.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

MASETTO, M. (org.). **Docência na Universidade**. Campinas-SP: Papirus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) **Lula destaca política de interiorização do ensino superior e profissional**. Disponível em: <https://pt.org.br/em-3-anos-150-mil-negros-ingressaram-em-universidades-por-cotas> . Acesso em 30 mar. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) **PROUNI- Programa Universidade para Todos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em 30 de mar 2021. 2021a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) **NOVO FIES**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em 30 de mar 2021. 2021b.

MORENO, Jacob Levy. **Fundamentos de la Sociometría**. Buenos Aires: Paidós, 1972.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Miguel Darcy. Paulo Freire *in O processo educativo segundo Paulo Feire e Pichon-Rivière*. Trad. Lúcia Mathilde E. Orth. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

OSORIO, Luiz C. **Processo Grupal**. Porto Alegre, ArtMed, 2004.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1969

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. Trad. Marco Aurélio Fernandes Veloso. Maria Stella Gonçalves. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do Vínculo**. Trad. Eliane Toscano Zamikhowsky Monica Stahel.1. Reimp. São Paulo: Martins Fontes, 2012

QUIROGA, Ana. Complementaridade dos modelos. *in O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière*. Trad. Lúcia Mathilde E. Orth. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

RANIERE, Leandro Penna. BARREIRA, Cristiano Roque Antunes. **A entrevista Fenomenológica**. *In. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS IV*, São Paulo, Anais eletrônicos, São Paulo; 2010, p.1-8. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/artigos/46.pdf>. Acesso em out. 2020.

SOARES, SR., and CUNHA, MI. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. ISBN 978-85-232-0903-2. Available from SciELO Books.

SILVA, Denise Vieira. **Os fatores que articulam um grupo de trabalho: uma leitura da concepção de Pichon-Rivière**. Texto de uso interno do Programa de Agentes Sociais de Mudança da Universidade Federal da Bahia -UFBA, s. d.

SUÑE, Letícia S.; ARAÚJO, Paulo J. L; URQUIZA, Roberto de A. **Desenho do Currículo para Desenvolver Competências: Uma Proposta Metodológica**.1. ed. Aracaju: Tiradentes, 2016

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRILLO, Felipe (Coord.). **Atitudes e valores no ensino**. 4 ed. Lisboa, POR: Instituto Piaget, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURATO, Egberto R. **Metodologia Qualitativa na Área da Saúde**: Definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. In: Revista de Saúde Pública. 2002; 39 (3): 507 – 514. 2005.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rsp/a/qtCBFFfZTRQVsCJtWhc7qnd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 20 de ago. 2021.

UNA-SUS. **Organização Mundial de Saúde Declara Pandemia do Novo Coronavírus**. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 03 de mar. 2021.

YONTEF, Gary. M. **Processo, Diálogo e Awareness**. São Paulo: Summus, 1998.

YUNIS, Leandra Elena. Êxtase, poesia e dança em Rūmī e Hāfiz. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Orientais. São Paulo. p.129. 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8159/tde-12092013-150820/publico/2013_LeandraElenaYunis_VCorr.pdf.

Acesso em: 10. set. 2021.

ZIMERMAN, David E.; OSORIO, Luiz C. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre, ArtMed, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – GUIA REFERENCIAL DA ENTREVISTA

Iniciais do Sujeito Colaborador (a)	Gênero	Faixa Etária: () ≥ a 30 e ≤ 40 () ≥ a 41 e ≤ 50 () ≥ que 50	Data:
Tempo na docência		Formação de base	
Nível de Pós-graduação:			
Formação complementar em GO de PR		Instituição: _____ Ano de Conclusão: _____	
Contexto que leciona () Público () Privado () Ambos			
Área de Concentração que leciona (que mais se destaca)			
Curso em que leciona (com maior frequência)			
Integra base do GO de Pichon-Rivière na práxis na sala de aula/disciplinas () Sim () Não () Algumas			
Quais componentes curriculares você leciona atualmente			
	Práxis com GO em PR	Práxis com GO em PR	
	()	()	
	()	()	
	()	()	
	()	()	
	()	()	

- 1) Qual o sentido para sua vida teve o investimento na formação em GO?
- 2) Como você percebe a repercussão da formação em GO na sua atuação docente?
- 3) Em sua opinião quais foram os elementos mais significativos da teoria dos GO de Pichon-Rivière para a sua atuação docente?
- 4) Quais aspectos do processo grupal vivido nesta formação, em sua opinião, foram mais determinantes para a pessoa e o profissional docente que você é na atualidade?

- *Você poderia trazer exemplos que mais te mobilizaram?*
 - *Como se sentiu nesta situação?*
 - *Como reagiu?*
 - *Como foi a atitude e intervenção do facilitador?*
- 5) De que forma você investe na construção da grupalidade na condução dos processos de ensino-aprendizagem nas disciplinas que você atua?
- 6) Quais são os indicadores que você elege para fazer a leitura do acontecer/ processo grupal?
- *Pensando no processo de comunicação, quais elementos você leva em conta para interpretar a dinâmica grupal?*
 - *Quais elementos do grupo sinalizam problemas na participação dos indivíduos no grupo?*
 - *Como você lida com essas situações?*
 - *Como você explora e busca desenvolver no grupo da sala de aula os articuladores “tarefa, vínculos e papéis”?*
- 7) Que tipos de técnicas e de manejos próprios do GO você normalmente utiliza em sala de aula?
- *Você utiliza essas técnicas e manejo geralmente em que tipo de situação do grupo em sala de aula?*
 - *Com que intenção você utiliza essas técnicas? (atentar se há o propósito de gerar autonomia, independência, desenvolver competências e visa a formação de valores);*
 - *Frente às essas técnicas e manejos, como você percebe a repercussão desta técnica e manejo nos estudantes e na dinâmica grupal?*
 - *Você percebe diferenças entre disciplinas que você utiliza, não utiliza as técnicas de manejo dos GO e disciplinas que não? Você poderia trazer exemplos?*
- 8) Quais impactos da técnica de GO na produção de aprendizagem dos estudantes?
- *Quais conteúdos você busca que eles aprendam? (conceituais; procedimentais; atitudinais)*
 - *Que outros conteúdos são aprendidos pelos estudantes, a partir da vivência da sala de aula na perspectiva da grupalidade? O que concorre para isso? O que na vivência da grupalidade seria determinante para tal?*
 - *Como você se sente ao perceber essas aprendizagens dos discentes?*
- 9) Em síntese, que conquistas e transformações são possíveis quando se adota na sala de aula os princípios e técnicas do GO?

- 10) Você identifica em si mudanças e permanências de representações e práticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, a partir da sua formação em GO?
- *Em relação ao papel do (a) docente?*
 - *Em relação ao papel do (a) discente?*
 - *E quanto à relação professor X aluno?*
 - *E quanto à relação de poder?*
 - *E quanto à pessoa e ao profissional a ser formado?*
- 11) Como foi para você participar desta pesquisa? O que essa experiência significou para você?

APÊNDICE B – ESTADO DA ARTE: ESTUDO BIBLIOGRÁFICO PERTINENTE AO FENÔMENO DE INVESTIGAÇÃO

Não é contraditório, não versa sobre o mesmo referente, e tampouco refuta enunciados precedentes. É um ato de explorar o objeto, aproximar-se do fenômeno.

Inspirada por Lyotard, 1979⁵⁴

A formação docente continuada, identificada aqui como gênese e tema motivacional para a configuração da questão norteadora, objetivos, compondo desse modo o quadro teórico referencial desse estudo. Nesse sentido buscou-se estudos que indicassem a ocorrência de processos formativos que agregassem a formação nos Grupos Operativos de Pichon-Rivière, utilizando-se a metodologia do estado da arte.

O estudo publicado pelas pesquisadoras André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), investigou os temas e pautas que orientam os programas de formação docente continuada no Brasil. Para tanto, a pesquisa elencou os estudos encontrados em (i) periódicos; (ii) grupos de trabalho; (iii) dissertações e (iv) teses.

Os dados do estudo encontram-se representados no GRAF 1 e, como pode se constatar, as categorias ali indicadas trazem, por exemplo: o papel do professor; questões de práticas pedagógicas, formação permanente /preferencialmente na instituição escolar, entre outros. Não foram encontrados temas que trouxesse a formação em grupos, seja na perspectiva dos GO ou outra abordagem, o que indica a ausência de ações dessa natureza.

Fonte: Elaborada pela autora. Adaptado de André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999)

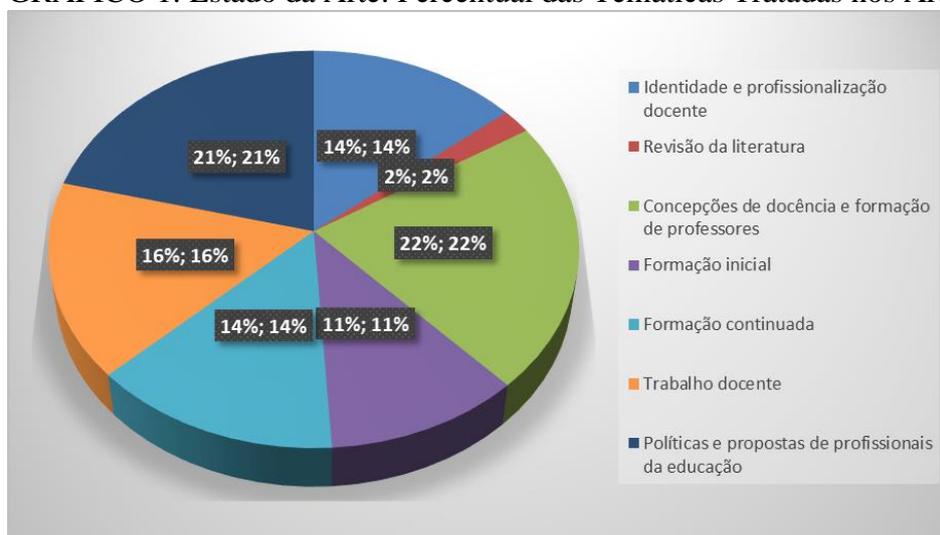
As pesquisadoras André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999) constataram ainda em seus estudos que a formação docente no Brasil é orientada por conteúdos que abordam as seguintes pautas: concepção da formação continuada; papel da pesquisa e dos professores nesse processo; formação permanente, conteúdos propostos pelo governo ou a formação que empreendem as próprias instituições de ensino. O mapeamento dos processos formativos e os achados levantados nesses estudos constataram que entre as temáticas abordadas não havia articulações ou mesmo problematização a respeito dos programas ou práticas que seriam as mais efetivas na formação docente, especificamente no contexto atual da educação brasileira. Ficou evidenciado ainda que esses processos tampouco indicavam políticas que deveriam ser formuladas para aperfeiçoar os modelos a que vêm sendo adotados. Os dados que levantaram

⁵⁴LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. Tradução: Ricardo Correa Barbosa. 12ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio. 2009

sobre a formação docente continuada eram restritos à catalogação dos modelos praticados e suas pautas mais recorrentes.

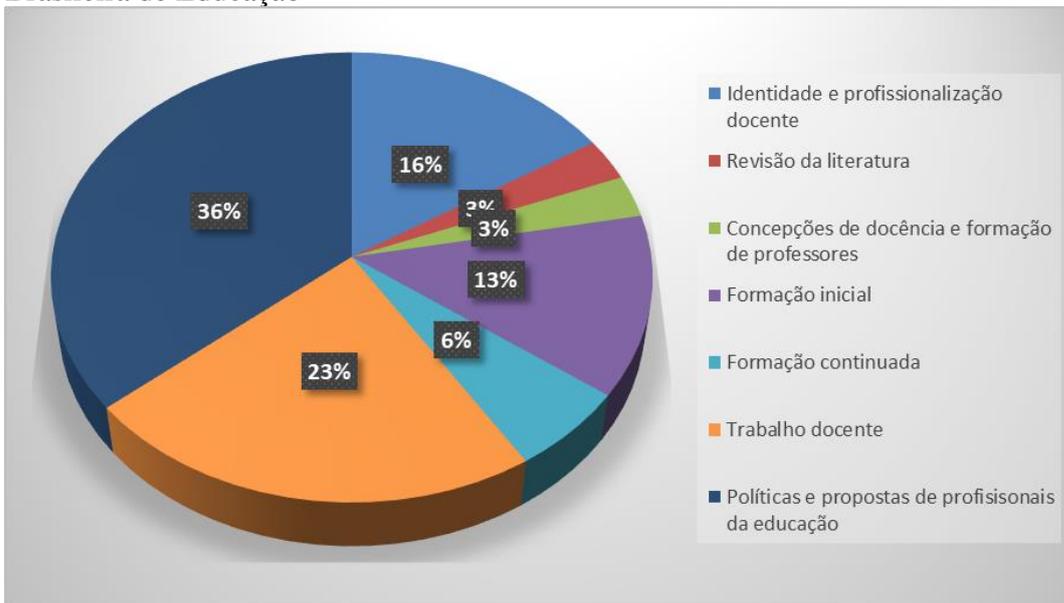
Outro estudo, mais recente e realizado por Raquel Aparecida de Carvalho, teve a orientação de Alexandre Shigunov Neto. Intitulado como “*O Estado da arte da formação de professores no Brasil: análise da produção acadêmica entre os anos de 2000 e 2016 nas reuniões da ANPED e periódicos de educação*”. (CARVALHO; NETO, 2018), o trabalho apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida no período de março a dezembro de 2017, conforme registros no Gráficos 2; 3; 4; e 5.

GRÁFICO 1: Estado da Arte: Percentual das Temáticas Tratadas nos Artigos Pesquisados



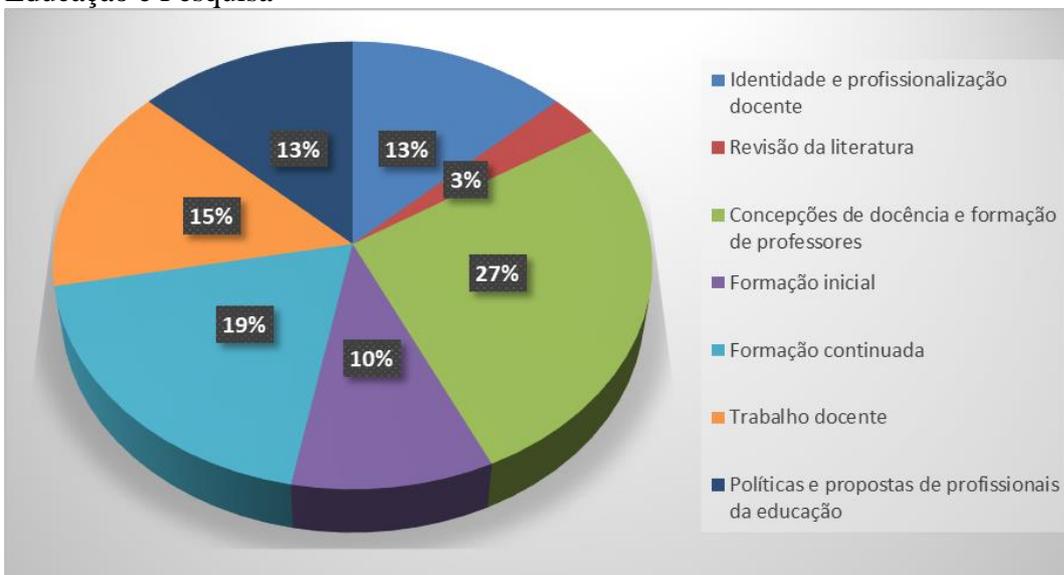
Fonte: Adaptado de Carvalho; Neto (2018)

GRÁFICO 2: Estado da Arte: Percentual das Temáticas Tratadas nos Artigos da Revista Brasileira de Educação



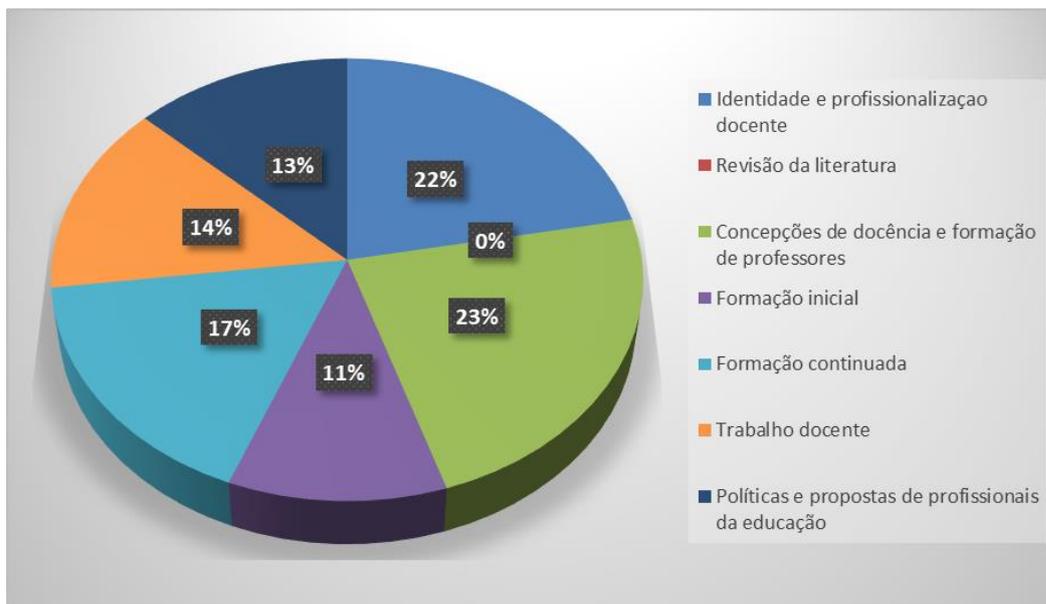
Fonte: Adaptado de Carvalho; Neto (2018)

GRÁFICO 3: Estado da Arte: Percentual das Temáticas Tratadas nos Artigos na Revista Educação e Pesquisa



Fonte: Adaptado de Carvalho; Neto (2018)

GRÁFICO 4: Estado da Arte: Percentual das Temáticas Tratadas nos Artigos Pesquisados no Cadernos de Pesquisa



Fonte: Adaptado de Carvalho; Neto (2018)

Os gráficos representam o estado da arte dos estudos sobre a formação docente continuada e buscou ocorrências que indicassem programas que agreguem a formação em GO de Pichon-Rivière. Da mesma forma que nos estudos anteriormente mencionados, a pesquisa de Carvalho e Neto (2018) evidenciam pautas ou temáticas recorrentes nos processos formativos e nestas não se identifica a ocorrência da formação em GO, esse um dos temas que orientou a delimitação do fenômeno aqui pesquisado.

A pesquisa avançou a busca em outras bases de dados⁵⁵ por meio da indexação de expressões a exemplo de: formação docente e grupalidade; grupos operativos e formação docente continuada; grupo operativos de Pichon-Rivière e pedagogia universitária e grupos operativos; grupos operativos como dispositivo pedagógico, e outras que indicassem publicações e estudos que versassem sobre categorias transversais ao fenômeno aqui pesquisado.

Os resultados da busca apresentaram duas teses que traziam os indexadores utilizados. De acordo com o resumo, a primeira tese adotou a técnica dos GO para a abordagem ao grupo focal constituído com os sujeitos colaboradores do estudo. O trabalho intitulado “Grupo de Reflexão como Espaço de Desenvolvimento Profissional de Docentes Formadores de Professores” (MACHADO, 2015) tem sua relevância no campo dos estudos sobre a grupalidade

⁵⁵ No levantamento realizado no Centro de Documentação e Informação Luiz Henrique Dias Tavares (CDI) da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, não foram encontradas dissertações no repositório do PPGEduc, quando se utilizando tais indexadores. Já nas teses depositadas no mesmo repositório, quando se utilizando as palavras “grupos e Pichon-Rivière” dois trabalhos foram apresentados.

e contribui como referência para a compreensão dos grupos operativos, no entanto não faz referência a sua utilização como dispositivo pedagógico ou mesmo como tema contemplado nos programas de formação docente continuada. Já a segunda tese demandou uma leitura mais completa e a articulação com indexador “grupo”, não se aproximou da teoria Pichoniana ou da abordagem com grupos operativos.

Foram encontrados ainda três trabalhos nos quais as referências aos grupos operativos indicavam sua aplicação como instrumento para o desenvolvimento de pesquisas. Ainda se utilizando o indexador “pedagogia universitária e grupalidade”, a ocorrência em dissertações e teses apresentava estudos no campo da saúde, especialmente trabalhos relacionados à programas de intervenções com sujeitos portadores de doenças crônicas.

Os estudos acima mencionados estão vinculados à base de dados específicas, sendo o repositório da Universidade do Estado da Bahia (Centro de Documentação e Informação - CDI UNEB), repositório da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Sistema de Bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas (SBU UNICAMP) e ao Portal Domínio Público.

ANEXO

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **“Pedagogia Universitária: A Potência da Grupalidade como Dispositivo Formativo Docente na Teoria de Pichon-Rivière”**, construída no interior da Linha de Pesquisa II do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia, que integra os estudos do Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores – DUFOP. Nesta pesquisa pretendemos compreender como a formação docente que integre processos formativos em coordenação de grupos - com os referenciais de GO de Pichon-Rivière- contribui para a produção de uma estética de professoralidade singular, identificada nas diferenças que o sujeito produz em si. O motivo que nos leva a investigar esse objeto se justifica especialmente pelo contexto de complexidade com que se apresentam os processos formativos para a docência no ensino superior, especialmente com a perspectiva de identificar-se na grupalidade a potência como dispositivo para a produção de uma estética de professoralidade, compreendendo-se transformações que os sujeitos docentes produzem em si e como identificam nos sentidos a elas atribuídos, correlações com sua formação em Grupos Operativos de Pichon-Rivière. Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, adotaremos a entrevista fenomenológica, com roteiro semiestruturado, partindo-se de uma questão norteadora, como forma de acessar as experiências e identificar-se na construção dos sentidos e percepções a potência que atribuem à grupalidade, em seu processo formativo e práxis pedagógica. O roteiro semiestruturado vai permitir a apreensão imediata da informação que se deseja captar e oferece ao entrevistador a possibilidade de adaptações e inserção de novas questões, a partir das descrições e construções do sujeito da pesquisa, durante o percurso da entrevista. Com duração prevista de 1 ½ hora, a entrevista será realizada em ambiente virtual, não envolvendo, portanto, a presença física do pesquisador, tampouco do convidado (a), observando-se rigorosamente as medidas restritivas em função da pandemia COVID 19, vide Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS. A entrevista será realizada em plataforma digital, a exemplo do WhatsApp ou Google Meet, salvaguardando-que estas plataformas oferecem a proteção das informações, por meio de criptografia dos dados, mantendo-se assim o sigilo das informações levantados. As entrevistas serão gravadas, uma vez sendo autorizada pelo convidado (a) através de um gravador de voz, não sendo gravada a tela do recurso ou do vídeo. Ainda em conformidade com a Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS, serão mantidos em sigilo os dados pessoais do(a) convidado(a), sendo “dados pessoais” qualquer informação relacionada à pessoa natural identificada ou identificável (artigo 5º da Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018), tais como números de documentos, de prontuário etc. A entrevista será posteriormente transcrita de forma detalhada e com rigor científico, permitindo uma análise dos achados, adotando-se a metodologia apresentada no projeto de pesquisa. Este procedimento não lhe apresentará riscos e, em qualquer fase da entrevista, você poderá recusar-se a participar ou poderá retirar seu consentimento, sem penalização alguma por parte do pesquisador ou da instituição. O Parecer nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde considera que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos”. Assim, para evitar qualquer desconforto ou danos à pessoa na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional, previmos os seguintes procedimentos: a) preservar o anonimato, de modo que o nome do(a) participante, em cada gravação, será substituído por um código numérico; b) as gravações e as respectivas transcrições serão guardadas em lugar seguro, ao qual somente os pesquisadores terão acesso; c) as gravações serão destruídas logo após o seu tratamento científico; d) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos(as) participantes; e) caso os participantes e sentirem mobilizados afetivo-emocionalmente no curso da pesquisa, serão encaminhados ao “Projeto Dois Altos” do Serviço de Psicologia da Universidade Estadual da

Bahia, Campus Salvador, através do canal de comunicação doisaltosonline@uneb.br (o atendimento neste serviço vem sendo realizado em ambiente virtual, preservando-se a integridade da pessoa humana face aos riscos da pandemia da COVID-19).

Participar desta pesquisa não lhe trará qualquer custo ou gratificação financeira, contudo, caso o (a) Sr. (a) adquira qualquer despesa com deslocamento ou recursos digitais, esta deverá ser ressarcida pela pesquisadora, conforme orienta a Resolução CNS N° 466 de 2012, item II. Caso venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, o (a) Sr. (a) tem direito à indenização.

O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na Instituição à qual esteja vinculado e/ou tenha indicado a sua participação. Caso o (a) Sr. (a) tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento adicional, ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNEB) busca defender os interesses dos participantes de pesquisa. O CEP/UNEB é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/UNEB, está localizado Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br.

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- está localizada em SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

E a pesquisadora responsável, Sr.ª Norma Barbosa Fontes, reside à Rua Bicuíba – 1209, Edif. Mirante Patamares, aptº 402 A – Patamares, Salvador – BA. CEP: 40.680-050. Tel.: (71) 98852-7866; E-mail: nfontesconsultoria@gmail.com

Pesquisadora Orientadora: Liege Maria Sitja Tel.: (71) 98106-9198; E-mail: lsitja@uneb.br

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada e seu conteúdo poderá ser solicitado aos pesquisadores e o (a) Sr. (a) não será identificado em nenhuma publicação que esta pesquisa possa resultar. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo (a) Sr (a) ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável. Uma das vias deste termo será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Estadual da Bahia e a outra será fornecida ao (a) Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “Processos Formativos na Pedagogia Universitária: A Potência da Grupalidade como Dispositivo Formativo nos Grupos Operativos de Pichon-Rivière”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar da referida pesquisa. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do (a) Convidado (a)

Assinatura da Pesquisadora