

## UM REFERENCIAL PSICANALÍTICO PARA OS GRUPOS DE APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS

**Juarez Melgaço Valadares**<sup>1</sup>

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

Rua Carangola 288

Belo Horizonte - MG

**Alberto Villani**<sup>2</sup>

Instituto de Física, USP

Rua do Matão, Travessa R, 187

05508-900 São Paulo - SP

### Resumo

As recentes políticas públicas para a educação, no Brasil, apontam para a importância do trabalho coletivo de professores e alunos. Neste artigo analisaremos alguns exemplos de trabalho didático em grupos, caracterizados pelas diferentes evoluções grupais, e mostraremos que o referencial do psicanalista R. Kaës constitui uma boa referência na compreensão das relações que ocorrem em trabalhos coletivos. Algumas considerações teóricas e práticas, sobre os elementos que definem o sucesso ou o fracasso de um grupo, concluirão o trabalho.

Palavras Chave: Psicanálise e Educação; Grupos de Aprendizagem; Avaliação.

### INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a proposta de implementação de trabalhos coletivos nas escolas passou a configurar uma prática dominante, como um rótulo a dar forma a diversas maneiras de intervenção no cotidiano escolar. Para resolver qualquer problema deve-se trabalhar em grupo. A construção de projetos interdisciplinares e, conseqüentemente, de estratégias coletivas de trabalho vem sendo apontada em diversas propostas públicas para a educação (por exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais-1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores-2001) como forma de melhoria da educação. Também vem sendo ressaltada a importância da criação de espaços onde possa ocorrer a interação entre os alunos como forma de criar condições favoráveis para a sua aprendizagem. A meta é gerar a possibilidade dos sujeitos trocarem pontos de vista, vivências, expressarem idéias e opiniões, de forma que os debates e as discussões que ocorrem nesses espaços propiciem a dialogicidade que ocorre entre o sujeito e o conhecimento a ser adquirido. De fato, o que está colocado é o papel das interações sociais como uma das dimensões a serem consideradas e avaliadas no processo ensino/aprendizagem. Diante de novas necessidades educacionais, as técnicas de intervenção em grupos nas escolas, em todos os níveis da vida institucional (alunos, professores, gestão colegiada) passaram a configurar, em nível teórico bastante diversificado, um novo senso comum. Contudo, na prática, as iniciativas que congregam professores parecem manter-se somente quando alguém sustenta o processo, apesar das tarefas serem de interesse efetivo de todos. Os projetos interdisciplinares construídos pelos professores parecem acompanhar alguma liderança dentro da escola e não resistir ao tempo; em geral, a convocação feita pelas políticas públicas, resulta em casos esporádicos de trabalhos coletivos. De fato, existem dúvidas se o trabalho em grupo promove

---

<sup>1</sup> moulin@microplanet.com.br

<sup>2</sup> Com auxílio parcial do CNPq – avillani@if.usp.br

efetivamente uma aprendizagem diferenciada e original para os alunos, pois nessas situações, eles parecem guiar-se muito mais em seguir o ‘bom aluno’ do grupo e entregar a tarefa no final da aula do que em favorecer uma ampliação de suas informações e compartilhar a aprendizagem entre colegas. *O que está sendo esquecido nas reflexões sobre o trabalho em grupos nas escolas? Será que as relações entre os diversos sujeitos que participam desses processos grupais têm um papel importante?*

Uma das características do grupo, que condiciona todo seu processo de evolução tornando-o imprevisível, é a coexistência de duas forças opostas permanentemente em jogo: uma que tende à coesão, e outra, à desintegração do grupo. Além disso, o funcionamento de qualquer grupo se processa em dois planos: um da intencionalidade consciente e o outro o da interferência de fatores inconscientes, sendo inevitável a circulação de fantasias, ansiedades, mecanismos de defesa, resistências, transferências. Por isso na análise de um processo grupal tornou-se particularmente fértil a referência ao ponto de vista psicanalítico. As elaborações teóricas que se desenvolveram nesse campo estão organizadas principalmente em torno dos modelos propostos por W. R Bion, na Inglaterra; por E. Pichon-Rivière e Bleger, na Argentina e por D. Anzieu e R. Kaës, na França. Esses autores foram retomados no Brasil, inspirando e orientando pesquisas referentes a grupos de aprendizagem na área de Educação em ciências. Assim, Barolli (1998) apontou que a maneira pela qual os estudantes conduzem seus trabalhos pode ser interpretada a partir das suposições básicas de Bion (1970). Ciampone (1998), Costa (1997) e Sanchez (2002) exploraram os modelos de grupo operativo de Pichon-Rivière e Bleger (1989) para analisar o desenvolvimento de grupos de estudantes na aprendizagem respectivamente das Ciências da saúde e da Física. Finalmente Barros (2002) e Valadares (2002) utilizaram e adaptaram respectivamente as teorias de Anzieu (1993) e Kaës (1994) para interpretar as mudanças em grupos de alunos e professores.

Esse trabalho pretende avançar na tentativa de utilizar a psicanálise de grupo, descrevendo e interpretando, a partir do referencial psicanalítico de René Kaës (1994 e 1997), diversos casos de trabalhos coletivos de alunos e professores. A investigação comparativa das várias e diferentes situações grupais, apesar de necessariamente sintética, poderá mostrar o valor heurístico deste modelo para a compreensão dos trabalhos coletivos em sala de aula de ciências. A peculiaridade desse autor é sua tentativa de articular os processos e as formações da subjetividade com os vínculos e relações Institucionais, perspectiva que nos parece altamente promissora para o entendimento do processo educativo na escola. O nosso propósito não é esgotar o assunto, mas delinear uma forma de introduzir a subjetividade nas pesquisas sobre o ensino e fornecer subsídios para compreender e intervir nas relações instituídas em nosso ambiente de trabalho.

## O REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial metapsicológico proposto por Kaës (1997) nos parece apropriado para o fenômeno grupal, pois considera a intersubjetividade como pressuposto teórico para as manifestações tanto do inconsciente individual quanto das simbolizações efetuadas pelo grupo. Este referencial procura dar conta das relações entre esses elementos em três dimensões: uma, intrapsíquica, definida pelas relações inconscientes do sujeito singular; outra, intragrupal, caracterizada pelas relações entre os membros do grupo, e, por fim, uma terceira dimensão, histórica, que remete à cadeia de gerações e à transmissão psíquica entre elas. Dois conceitos fundamentais são necessários para a descrição do funcionamento do grupo. O primeiro refere-se ao *Aparelho Psíquico Grupal (APG)*, uma construção psíquica comum dos membros necessária para ‘estar em grupo’, e permite uma descrição sincrônica. O

segundo refere-se aos *organizadores psíquicos grupais*, produzidos no decorrer da evolução grupal, e procura dar conta de seu desenvolvimento temporal.

O APG fornece o sentido dos vínculos estabelecidos pelo sujeito, servindo de sustentáculo para seus membros. Kaës sugere duas modalidades antagônicas para seu funcionamento. De um lado, um pólo *isomórfico*, em que os espaços psíquicos individual e grupal são redutíveis um ao outro, forma uma imagem narcísica e imaginária entre seus membros; tem por efeito reforçar o ‘narcisismo grupal’, necessário à sobrevivência do grupo à medida que fornece os marcos identificatórios e o traço comum entre os indivíduos. Quando o grupo funciona nessa modalidade, a relação entre os membros não tolera a diferença, e cada membro ocupa o lugar assinalado pelo grupo ou por seu líder. O outro pólo é denominado *homomórfico*, e representa os processos de subjetivação entre seus membros e o acesso à simbolização, por onde podem surgir o sujeito e a palavra individual. Quando nessa modalidade, o grupo aceita a diversidade, os conflitos e as divergências entre seus membros. Normalmente, o grupo convive e oscila entre os dois pólos, que funcionam como ‘motor dialético’ para as transformações grupais, entre avançar e evitar as desorganizações ou manter-se em níveis primitivos de funcionamento grupal. Podemos ainda dizer que, nessas transformações, apresentam-se movimentos de continuidade e ruptura entre o grupo e seus membros, ou entre ele e seu contexto sociocultural, como passos para a sua evolução permanente.

Os *organizadores psíquicos grupais* (Kaës, 1997) procuram descrever as transformações do grupo, suas desorganizações e reorganizações. Esses organizadores são concebidos para dar conta da passagem entre a pluralidade dos sujeitos (serialidade) e o conjunto organizado por vínculos intersubjetivos. O grupo se organiza e evolui procurando articular as configurações imaginárias de seus sujeitos, a tarefa proposta e as condições oferecidas pelo meio social. Inicialmente, ao entrar para a instituição, o sujeito percebe o grupo como um objeto externo no qual deve depositar os anseios, projetos e angústias que carrega consigo bem como os que rejeita. Simultaneamente o indivíduo espera ser reconhecido pelos outros membros do grupo. Nesse momento inicial de constituição do grupo, são construídos tanto uma identificação entre cada um dos membros para a realização de seus desejos (*construção narcísica comum*) quanto os mecanismos de defesa contra os perigos que podem ameaçar a grupalidade em construção (*pactos denegativos*). Como consequência, são organizados os lugares subjetivos no grupo, determinadas as fantasias permitidas, e configurados os vínculos entre os membros capazes de produzir um efeito comum. Articulado a esse *momento originário* temos o *primeiro organizador grupal*, onde se nota uma função unificadora em virtude de uma angústia muitas vezes intensa, que resultará na formação do conjunto. As relações anteriores de desejo e proibição podem produzir como efeito o abandono de uma parte das exigências do sujeito singular em favor de um objeto comum ou de um ideal superior, às vezes encarnados pelas normas institucionais ou por um líder. Este surge como um efeito de mútua determinação, constituindo-se em uma defesa contra as ansiedades dos diversos membros e um elo de ligação entre o imaginário de cada sujeito e a experiência sensível. Essa fase é caracterizada pelo domínio do pólo isomórfico.

A segunda fase começa com a emergência de exigências individuais dos sujeitos e de novas tarefas e compromissos elaborados pelo próprio grupo. Essas exigências propiciam um clima desorganizador do aparelho psíquico grupal que interfere no *isomorfismo* anteriormente dominante. Esse momento pode ser identificado como o *segundo organizador grupal* proposto por Kaës: a colocação do *envelope grupal*, com o enunciado das primeiras regras em comum. Inicia-se, a partir daí, a abertura de espaços no grupo por onde podem surgir novamente o sujeito e a palavra individual, com a presença mais marcante do *pólo homomórfico*. Os processos de subjetivação que são decorrentes dessa fase promovem a mobilidade de papéis e lugares no grupo, inclusive a rotatividade do líder.

A diferenciação entre o sujeito individual e o grupo no espaço do aparelho psíquico será sustentado pelo acesso ao simbólico: a *fase mitopoética*, ou *terceiro organizador grupal*. Nessa fase, o grupo surge como uma organização simbólica de relações de diferença entre cada sujeito no grupo. O grupo não é mais um prolongamento dos sujeitos, mas o resultado de uma fase personalizante com a contribuição de cada um. A partir dessa conquista, o problema do grupo é encontrar instrumentos que permitam enfrentar os sucessivos desafios e as demandas da realidade.

Para dar conta das transformações sincrônica e diacrônica das relações no grupo, e deste com a instituição, Kaës (1994) utiliza o conceito de *intermediário*; esse funciona nos momentos das discontinuidades, crises ou rupturas do grupo, sendo o mecanismo de passagem entre duas situações conflitantes. Os *intermediários* são produzidos nas transições que conduzem o grupo e seus projetos a uma maior aderência à realidade, impelindo-o às adaptações produtivas. É, por isso, também pensado como um processo de redução de antagonismos: de articulação da relação entre indivíduo, grupo e contexto, o que permite neutralizar as perturbações geradoras de crises. Em resumo, o grupo avança de uma fase para outra, ou oscila de um pólo para outro, de maneira produtiva, somente se conseguir encontrar o intermediário adequado para a operação.

Podemos, assim, avaliar cada grupo pela formação de seus *intermediários* como forma de evolução das relações intersubjetivas e da tarefa a ser executada em cada contexto específico, e caracterizar uma desorganização em um grupo como uma falha na construção de seus intermediários, em níveis psicológico ou sociológico.

## DESENVOLVIMENTO

Procuraremos comparar várias experiências de educação em ciências, relatadas recentemente em teses ou dissertações, tendo como pano de fundo o referencial teórico da psicanálise. Todos os trabalhos foram produzidos por membros de um mesmo grupo de pesquisa, que tiveram oportunidade de discutir os dados. Os referenciais utilizados pelos autores em seus trabalhos foram diferentes (Anzieu, Lacan e Kaës), dependendo do interesse e da competência específica de cada um, porém houve um acordo de que o esquema de Kaës poderia ser utilizado, dando conta dos eventos e do desenvolvimento de cada situação. Por razões de espaço poderemos apresentar aqui somente um esboço de nossa análise, que será necessariamente sintética e limitada aos elementos mais importantes. O ponto que queremos salientar é a maneira na qual o modelo de Kaës consegue interpretar o diferente grau de evolução de cada grupo analisado, tornando-se um forte referencial para a análise das situações de sala de aula.

**Manutenção da serialidade:** No caso a seguir, relatado em Barros (2002), os alunos de um grupo não conseguiram reduzir a distância entre o espaço grupal e o professor:

*O professor M. trabalhava com alunos do ensino Médio, considerados 'alunos fracos', e já 'marcados' pela escola. A intenção era desenvolver trabalhos em grupo, como forma de melhorar a aprendizagem e autonomia dos alunos. Eles aderiram, inicialmente, à convocação do professor, acreditando inclusive que, com o trabalho, poderiam resgatar a imagem de 'bons' alunos. Estavam esperançosos em aprender Física de uma forma fácil e sem conflitos, recebendo um saber pronto trazido pelo professor. As regras de funcionamento foram estabelecidas: a sala foi dividida em grupos, e cada grupo deveria trabalhar um tema da física de livre escolha, dentro de uma série de materiais didáticos levados pelo professor. O material foi o único dispositivo colocado à disposição dos alunos. De fato, o professor colocou-se numa posição em que ele não daria as respostas, parecendo muitas vezes boicotar*

*o grupo, negando-se a acreditar no sucesso do projeto. Além disso a escolha muito aberta dos temas a serem investigados pelos alunos provocou uma certa insegurança no professor, que acabou abdicando-se de dirigir o processo. A recusa do professor em estabelecer um vínculo com os alunos criou um clima de desconfiança e constituiu-se num perigo para o grupo.*

Podemos interpretar que houve um convite inicial explícito ao qual não correspondeu uma construção narcísica, nem um pacto denegativo comum entre professor e alunos. Assim houve um fracasso do momento originário que deveria inaugurar um caminho grupal novo e especial. Além disso houve uma falha na realização do projeto, pois os alunos tiveram que conviver com obrigações carregadas de ambigüidades. Essa relação em direção ao arbitrário impediu que os alunos encontrassem um ponto de apoio, perdendo os seus pontos de referência identificatórios mínimos. Na constituição do primeiro intermediário, que deveria elevar o compromisso de todos a uma maior atividade grupal, houve uma enorme distância entre a demanda do professor em desenvolver a autonomia e responsabilidade do grupo e a falta de experiência dos alunos em processos de efetivo envolvimento na aprendizagem. Por outro lado, a falta de sustentação do processo por parte do professor, que emitia mensagem contraditórias, impediu que essa distancia diminuísse.

*Com o passar do tempo, a proposta de criação de novos vínculos mostrou-se frágil, e uma crise foi gerada no ambiente escolar. Houve um aumento de antagonismos e desordem, com os alunos pedindo o retorno das 'aulas tradicionais'. A resposta positiva do professor, ministrando algumas aulas interessantes para os alunos criou um momento de trégua, reduziu as tensões e reanimou a esperança dos (poucos) alunos interessados em aprender o assunto. Em seguida o professor pediu aos alunos que demonstrassem aquilo que tinham aprendido e resolvessem alguns problemas. Infelizmente a tarefa não inaugurou uma nova fase de constituição do grupo de aprendizagem; pelo contrário ampliou a distância entre a meta proposta e os sujeitos envolvidos. Os alunos evitaram formar uma ligação com o professor, aumentando a violência destruidora e a desintegração. Uma aluna decidiu enfrentar abertamente o professor, fazendo com que seus colegas ficassem unidos contra ele. O trabalho sofreu uma ruptura e os alunos tomaram a lei em suas próprias mãos, sem referências ao conjunto institucional. O professor acabou sendo substituído.*

No momento de crise era necessário estabelecer um novo clima de trabalho que sinalizasse um retorno, pelo menos parcial, ao trabalho em grupo e restabelecesse a possibilidade de um processo de identificação aluno/professor. A volta às aulas tradicionais constituiu o intermediário para uma nova constituição de um grupo alimentado pelo professor, porém a tarefa seguinte novamente desmentiu essa nova partida isolando o professor dos alunos. Efetivamente, neste caso, o grupo conseguiu um novo intermediário, a liderança da aluna que desafiou o professor abertamente, para constituir-se como grupo de luta e fuga contra o professor, não para se desenvolver como um grupo de aprendizagem. A tarefa inicial somente conseguiu convocar o grupo. Para sua estruturação teriam sido necessários organizadores psíquicos (identificações, afetos, ilusão), capazes de configurar um conglomerado de representações imaginárias comuns. Em nosso caso, essa ilusão foi mantida na recusa, provocando o fracasso e gerando ataques tanto à tarefa quanto à instituição e seu representante, o professor.

**Da serialidade ao conjunto.** Um avanço mais estável pode ser visto no relato que segue (Ferreira, 2001) no qual um grupo de futuros professores conseguiu reduzir a distância, a tensão e a diferença entre o funcionamento do grupo e as formações individuais.

*Uma professora convidou os alunos de duas turmas do Curso de Matemática no Ensino Superior a desenvolver um programa extra com o tema 'Relatividade', com aulas aos sábados. Apesar de convidados pela professora, os alunos já tinham manifestado em*

*momentos anteriores a importância de conhecerem o tema para ministrar aulas de Física com maior segurança em escolas de Ensino Médio. No primeiro encontro, constituíram-se os membros efetivos do grupo que participaria da experiência e foram discutidas entre eles as regras de funcionamento do trabalho. Um fator importante para a manutenção do ideal comum, ou seja, de aprender a Teoria da Relatividade, foi a variedade das tarefas propostas e realizadas a partir do material levado pela professora (livros, textos, vídeos, internet, etc.). Estas atividades, na visão dos alunos se complementavam deixando-os com a impressão de estar aprendendo num clima de alegria e descontração. Outro fator favorável foi o surgimento de dois líderes (alunos), que passaram a articular, durante todo o curso, as relações entre os alunos pertencentes as duas turmas e destes com a professora.*

Já existia uma ressonância inicial entre a tarefa proposta, convocada pela professora, e as expectativas dos alunos. Elaborou-se, de maneira implícita, um contrato narcísico (somos capazes de aprender a Teoria da Relatividade), e um pacto inconsciente, recalçando as rivalidades entre as turmas, entre os alunos e entre esses e a professora. Os dispositivos colocados pela professora funcionaram como um intermediário nesse primeiro momento, articulando o grupo de alunos, a professora, e a tarefa a ser realizada. Podemos dizer que a professora adquiriu o *status* de fundadora de grupo, na medida que conseguiu ordenar o caos que possivelmente se instalou pela criação desse grupo de estudos. Por sua vez, os líderes funcionaram como um elemento de ligação entre as angústias de cada elemento e o desenvolvimento da tarefa. Nesse caso, cada um dos elementos somente existia como parte de um todo imutável, e cada um (professor, líder, aluno) possuía um lugar determinado no grupo. Apesar de ser um grupo dependente, conseguiu executar a função proposta, pois os intermediários que foram criados permitiram os vínculos e a formação de compromissos. Uma ilusão isomórfica foi construída, e essa coerência e uma satisfação inicial foram mantidas contra qualquer tendência destrutiva da grupalidade gerada.

*O grupo comportou-se como um corpo coeso, explorando a dependência dos líderes e da professora. Essa fase foi importante para o desenvolvimento da grupalidade e constitui um fator de sobrevivência do grupo no momento em que a direção da escola boicotou a experiência e proibiu os encontros aos sábados. De fato, os alunos se uniram contra essa intromissão alheia e conseguiram, com o auxílio da professora, encontrar um substituto para as necessidades do grupo: o curso findou com aulas aos domingos, apesar das dificuldades implícitas nessa escolha. Após essa experiência o grupo manteve seus vínculos ampliando suas conquistas coletivas e favorecendo o aprofundamento da aprendizagem individual dos membros. Em particular os membros do grupo tornaram-se lideranças para seus colegas durante as aulas normais do curso, incentivando o esforço de aprendizagem de cada um.*

Em resumo, a ilusão isomórfica gerada sustentou o risco e os sacrifícios de cada um para poder participar do empreendimento proposto. O grupo conseguiu executar a função proposta, pois os intermediários que foram criados permitiram a formação de vínculos e de compromissos, reforçando as identificações narcísicas fundadoras da grupalidade, mantendo o ideal comum e preservando a integridade de seu espaço psíquico, social e territorial. Em particular, a escolha unanime de terminar o curso com as aulas aos domingo, constitui um sinal da intensidade do *pólo isomorfo* e da eficácia da *ilusão grupal* na manutenção da grupalidade ao enfrentar as dificuldades do contexto institucional. Os eventos posteriores permitem fazer inferências sobre a estabilidade do vínculo construído durante a experiência e sobre o avanço significativo no desenvolvimento da grupalidade, com um correspondente florescimento do *pólo homomorfo*. O grupo parece ter criado novos intermediários, que permitiram a transferência para a sala de aula normal os benefícios da experiência grupal.

**Do conjunto ao grupo organizado.** Quando um grupo consegue criar intermediários que têm como efeito o reforço narcísico do indivíduo e do grupo, torna possível a introjeção de

bons objetos (somos capazes, somos inovadores, etc) e avança no desabrochamento do homomorfismo. No relato de Barros et al. (2001) podemos vislumbrar a adequação do grupo a um contexto social e a capacidade do Eu em admitir outras representações.

*Um professor convidou seus alunos a participar de um curso de ótica diferente, dentro de um modelo construtivista, no qual a temática seria construída e desenvolvida a partir de trabalhos de grupo. Um desses grupos foi filmado durante todo o ano. Seus membros aceitaram e demonstraram grande expectativa com a nova metodologia de trabalho, sendo desde o início em sua maioria já capturados pelo desejo de serem aceitos pelo professor como 'bons alunos'. Neste grupo surgiu rapidamente um líder – o aluno Br. – em torno do qual gravitavam os outros membros. Sua liderança, nesse momento, cumpria duas funções: a distribuição de papéis no interior do grupo, inclusive boicotando a participação da aluna AK, e a articulação da relação entre o grupo, o professor e a tarefa proposta. Esta era sempre bem realizada (somos capazes), o grupo estava coeso e os papéis estavam bem definidos.*

Novamente temos uma ressonância inicial entre o trabalho proposto e as expectativas dos alunos envolvidos, o que sustentou, inicialmente, a tarefa; também temos o papel decisivo de uma liderança marcante, que propiciava um bom funcionamento de todos os instrumentos e uma evolução do grupo. A *ilusão isomórfica* pode ser observada na evolução inicial do grupo, nos contratos e pactos entre os diversos membros: a liderança mantinha o ideal comum de realizar bem a tarefa e a hostilidade entre seus membros era recalcada, inclusive com o líder Br. A própria marginalização de AK funcionava como depósito das dificuldades e dos insucessos do grupo.

*O professor sinalizava sistematicamente com seu movimento de presença-ausência seu desejo de que o grupo fosse mais cooperativo: sua presença era vista quando, ao chegar no grupo, retornava a cada um de seus membros a pergunta que lhe era endereçada, e sua ausência servia como estímulo ao grupo, pois, ao não fornecer as respostas prontas, influenciava os membros do grupo a debatê-las entre si. Nesta fase de transição o grupo funcionava em dois níveis: quando o professor estava presente a circulação dos papéis era evidente e a marginalização de AK bastante reduzida; porém durante a ausência do professor o grupo voltava em boa parte ao estilo anterior. Numa ocasião houve uma manobra conjunta do professor e de um membro do grupo, que colocou AK em destaque, pedindo explicitamente sua opinião e valorizando sua participação. A partir desse momento ela passou a ser um elemento importante na grupalidade. Em particular, durante a discussão de um texto aberto, na qual os membros do grupo tiveram grande envolvimento, ela teve voz ativa e sua participação começou a ser requisitada e valorizada pelo grupo. Todos passaram a conviver com a diversidade, troca de opiniões sobre as questões propostas e havia rotatividade no papel do líder. Essa circulação de informações e debates no grupo propiciou um funcionamento mais eficiente do grupo na resolução dos problemas proposto. A nova fase inaugurada, manteve-se até o final do curso.*

Além dos textos abertos, que proporcionavam discussões, um intermediário que parece ter sido fundamental foi o movimento do professor que estimulava o grupo a funcionar progressivamente na modalidade homomórfica. Cada membro tinha iniciativa pessoal elaborada dentro do processo grupal, propiciando o processo de subjetivação do próprio grupo. A fase de transição permitiu ao grupo vivenciar alternadamente os pólos isomorfo e homomorfo, preparando-o para uma escolha mais estável, que foi realizada na ocasião da intervenção conjunta em favor de AK. Este intermediário a introduziu definitivamente como membro do grupo em igualdade de condições, estabelecendo um *envelope grupal*. Apesar de manter uma dependência em relação ao professor e de ser ainda movido pela ilusão de ser o grupo por ele preferido, este grupo tornou-se uma organização simbólica, que permitia relações de diferença entre seus membros. A possibilidade aberta nessa fase implicava na

capacidade de utilização de todos os espaços disponíveis e de estabelecer uma certa diferenciação no interior do grupo, gerando um sistema utópico (Kaës, 1997).

**Alcançando a fase mitopoética.** O caso a seguir (Valadares, 2002) é ilustrativo de um grupo de professores que, ao instalar um projeto de inovação na construção de projetos interdisciplinares, tornou-se capaz de tolerar o funcionamento de níveis heterogêneos, isto é, de aceitar as interferências de lógicas e posições diferenciadas.

*Um grupo de professores de uma escola municipal foi convidado pelos diretores planejar e realizar a construção de projetos interdisciplinares com alunos do ensino fundamental. Os diretores já tinham sido capturados pelo discurso da inovação e os professores já estavam articulados com a diretoria para derrotar os diretores anteriores em um processo eleitoral. Uma ressonância inicial já estava consolidada e o grupo, a partir dessa convocação inicial, foi seduzido a participar da construção de um projeto: **BH: Ontem e Hoje**, em 1995.*

O contrato narcísico (somos todos inovadores), e um recalamento das hostilidades (somos todos democráticos e inteligentes) garantiram uma isomorfia entre a tarefa proposta e o grupo. A existência de eleições para diretor representou um intermediário no plano social.

*Nesse momento de transição, dominado pela ansiedade e pela sensação de estar perdidos despontou um novo líder, a professora S, que trouxe para o grupo uma série de iniciativas inovadoras que o grupo apoiou com entusiasmo e que permitiram a implantação de uma nova maneira de ensinar na escola, além de minimizar os problemas existentes.*

A liderança de S. serviu de intermediário às manifestações intersubjetivas no grupo, articulando novas relações dos membros entre si, entre eles e os alunos, e também do grupo com o diretor. Porém esse vínculo, nessa fase da grupalidade, carregava consigo a passividade e o silêncio do grupo, assegurando uma identificação imaginária que sedimentava uma coesão grupal. O funcionamento dessas identificações teve um caráter transitório nesse contexto específico.

*No projeto sucessivo **Arte de Viver**, em 1996, o grupo, a partir dos desafios que foram colocados pela nova organização escolar apropriou-se, a partir das identificações iniciais com o desejo de um dos diretores, de uma parte do seu desejo e de sua identidade. Foram elaboradas, pelo grupo, suas regras de funcionamento (colega deveria substituir o outro na sua ausência, os professores deveriam se dedicar integralmente ao primeiro grau, etc).*

Nessa fase, o grupo elaborou o intermediário necessário para ultrapassar a *ilusão isomórfica*, que até então estruturava os desejos do grupo e os objetivos que ele acreditava poder realizar: o grupo determinou novas regras de funcionamento, que se tornaram o instrumento de novas formas de identificação. Porém, os desafios colocados pelo Projeto Arte de Viver e as normas de convivência geradas tornavam indispensáveis, para o grupo, avançar mais ainda no vínculo grupal, correr riscos e separar-se da imagem de um coletivo ‘bom’ e ‘unido’ que consegue resolver unanimemente suas tarefas.

*Iniciou-se, em 1997, o Projeto **BH 100**. Dentro dessa organização, cada membro começou a perceber o outro como diferente. Os seus membros assumiram o compromisso de identificar os problemas, propor idéias, enfrentar os desafios e discordar quando necessário. De fato, procuraram trabalhar neste clima durante todo o desenvolvimento do projeto. Os eventos sucessivos, nos quais o grupo teve que enfrentar desafios maiores, como gerenciar rupturas (na luta contra o novo diretor, antigo membro do grupo) e superar separações (na expulsão de um membro novo do grupo) mostraram não somente que o grupo tinha atingido um nível de organização sólido e eficiente, mas também que sabia enfrentar tensões para avançar na realização de projetos, mesmo que isso implicasse em abrir mão do entusiasmo implícito nas ressonâncias utópicas de ser um grupo sempre aberto e tolerante.*

O grupo passou de uma situação dependente para uma nova forma de agrupamento – o conjunto organizado – responsável, produtivo, fruto do trabalho elaborado de seus membros. Podemos dizer que o grupo funcionou bem como intermediário para o sujeito singular, e o



projeto articulou os diversos sujeitos e as práticas escolares. Temos aqui o que denominamos de ‘dependência madura’: o sujeito mantém sua singularidade e é ao mesmo tempo solidário ao grupo. As evidências nos projetos sucessivos são interessantes para sinalizar que alcançar a fase mitopoética não implica numa vivência contínua no pólo homomorfo, mas num enfrentamento e na administração, às vezes dura e com fechamentos provisórios, das dificuldades e das rupturas. A capacidade do grupo se renovar, encontrando novos intermediários que cortavam os círculos viciosos, para nos é o sinal mais revelador de que as eventuais regressões devem ser interpretados como táticas provisórias numa estratégia grupal progressiva.

## ALGUMAS CONCLUSÕES

Os quatro episódios relatados constituem uma pequena amostra das possibilidades de desenvolvimento de um grupo: inicialmente apresentamos a história dramática de um grupo que não conseguiu ultrapassar a convocação e, portanto a serialidade; em seguida descrevemos uma situação na qual o desenvolvimento do grupo inaugurou uma nova ilusão isomórfica e operou de maneira coerente até o final dos eventos; um terceiro grupo conseguiu ultrapassar essa fase, estabelecendo um envelope grupal que permitiu ao grupo recuperar as contribuições individuais e ensaiar a troca de lideranças. Finalmente, o último grupo parece ter atingido a fase mitopoética com pleno desenvolvimento da criatividade grupal. A teoria psicanalítica de Kaës parece dar conta dos relatos segundo dois pontos de vista: de um lado, sua definição dos organizadores grupais e das correspondentes fases de estruturação parece suficiente para caracterizar as diferenças entre eles; por outro lado, as falhas ou sucessos na estruturação grupal podem ser entendidos a partir da adequação ou não dos intermediários construídos pelos grupos para enfrentar seus desafios e superar seus impasses. Em resumo, podemos concluir focalizando a teoria de Kaës como um referencial frutífero para **descrever** as várias possibilidades de evolução grupal de grupos de aprendizagem.

*Aprofundando a Teoria.* Além de uma descrição, parece que conseguimos também uma interpretação teórica sobre os grupos e, simultaneamente, sobre os indivíduos que o constituem. A nossa reflexão ao longo desse trabalho foi guiada pela tentativa em reconhecer, nas diversas variedades de trabalhos em grupo descritas, particulares de cada contexto – instituições diferentes, grupos de alunos e professores, intenções diversificadas – o que ‘molda’ o desenvolvimento da grupalidade e suas implicações para o melhor desempenho das atividades realizadas em grupo. Acreditamos que os conceitos propostos pelo referencial teórico de René Kaës tenham conseguido abarcar essa diversidade de situações, estabelecendo um ponto de partida para as evoluções e transformações do grupo. Tais conceitos têm, em nosso ponto de vista, a generalidade necessária para uma série de possíveis evoluções do grupo, além de seus contextos específicos, sob um novo enfoque: a introdução do desejo e o desenvolvimento da subjetividade em situações grupais.

Nesse sentido, um estudo comparativo entre os diversos trabalhos arrolados nos permite avançar na tentativa de responder às questões: *Como funciona a ligação entre as relações interpessoais e o desenvolvimento da tarefa? É possível encontrar nas relações particulares dependentes de contexto elementos constantes do funcionamento grupal? Mais concretamente, é possível encontrar sugestões que ajudem os professores interessados em explorar o trabalho em grupo nas situações de aprendizagem?*

*A Ilusão Necessária.* Em todos os trabalhos descritos vimos a dificuldade do ‘nascimento’ do grupo, isto é, a passagem da serialidade ao conjunto, e as oscilações entre esses dois

momentos. No grupo se imbricam fenômenos de níveis diversos, em que cada indivíduo é confrontado com o olhar e os desejos do outro. Nessa situação, uma das primeiras funções da condição grupal é **reduzir a distância** entre esses níveis de heterogeneidade das dimensões complexas com as quais os sujeitos são confrontados. Não há grupo sem um denominador comum. Mas essa função *redutora* pode ter como efeito o aumento da instabilidade dos vínculos entre os diversos membros, à medida que os desejos de cada um são colocados em cena, produzindo angústias e receios diante desse investimento. Os exemplos mencionados apontam tanto para grupos que conseguiram passar dessa fase quanto para situações em que ameaças de desintegração foram evidenciadas, e o grupo manteve-se na serialidade. *O que provocou o avanço nos grupos?* Parece-nos que quando um membro, ou algum dispositivo – um intermediário – conseguiu articular as expectativas colocadas em cena transformando-as em formas de co-participação, o grupo de fato nasceu. Em geral, é a ilusão que sustenta esse elemento transicional, caracterizando o início de uma integração e simultaneamente de segurança. Isto é, se os membros são levados a uma fantasia (de algum membro, do professor, ou da própria instituição) que os coloca em sintonia entre si, realiza-se uma identificação primária que se torna o substrato positivo do trabalho comum em grupo, cumprindo dois papéis: de um lado, alimentar a esperança de que certos temores e conflitos serão eliminados ou transformados após vencida essa fase; de outro lado, recalcar as agressividades, o desejo de dominação e reduzir a instabilidade.

A ilusão isomórfica define-se por sua função no processo e pela posição do sujeito no grupo (Kaës, 1997). Tal ilusão é o que os membros dos grupos esperam que esse grupo realize, fala dos desejos do grupo, isto é, um ideal que queira ser realizado. Essa ‘ilusão’ pode ser notada claramente no caso do grupo da professora que ministrou o curso sobre a Teoria da Relatividade para alunos do curso superior, no desenvolvimento do grupo do professor que ministrou o curso de ótica e, também, do grupo de professores que elaboraram uma série de projetos interdisciplinares. Neste momento os grupos começaram a gerenciar as primeiras normas de funcionamento elaboradas pelos seus membros, mesmo estando sob a dependência de um líder. Esse, como um intermediário, preencheu as lacunas do espaço vazio gerado na fase inicial do agrupamento.

Na inauguração de uma nova ilusão isomórfica novas relações são encetadas, e novos sistemas de representação e de ação são construídos, e os membros apropriam-se ativamente dos setores da realidade por intermédio do grupo. O grupo, nesse momento, apropria-se da fantasia sustentada inicialmente por algum membro, e atua ‘em bloco’: somos um bom grupo, somos democráticos, somos o grupo preferido do professor. Todavia, devemos ressaltar que a elaboração de normas de funcionamento podem colocar o grupo em conflito com a realidade externa, que pode dificultar a realização da tarefa e o desenvolvimento do processo de constituição da grupalidade. Daí a importância de intermediários, articulando o trabalho em níveis sociais e psicológicos. Ante a ambigüidade e as incertezas o grupo consegue criar um espaço de apoio para seus membros e também na manutenção de novas identificações e na coerência do trabalho a ser desenvolvido.

Um ponto importante comum aos três grupos que se desenvolveram coerentemente, foi o acoplamento entre uma liderança fundadora (no caso, a professora, o professor e o diretor) e uma liderança interna (no caso, os dois alunos, um aluno e a coordenadora). Talvez um dos pontos importantes para o professor monitorar um grupo de aprendizagem seja ajudar o surgimento de um líder interno, que promova a união do grupo, ao mesmo tempo que garanta a manutenção da diversidade entre cada membro. Em suma, a criação de uma nova ilusão isomórfica parece o caminho obrigatório para os membros do grupo se colocarem em sintonia com os demais ao providenciar novos referenciais identificatórios para o grupo; simultaneamente a presença de uma liderança interna representa uma condição bem favorável para que o grupo se desenvolva.

**Os Pactos Inconscientes.** Os conceitos de *contrato narcísico* e *pacto denegativo* propostos por Kaës explicam o movimento de ruptura e continuidade do grupo, bem como as dificuldades na fundação de uma nova proposta: é o momento em que os novos significantes não estão disponíveis e ainda não recebem o investimento necessário para o novo contrato de trabalho. Por isso, tal como pudemos perceber nos diversos casos aqui relatados, o fundador de um grupo só adquire esse *status* quando consegue introduzir uma organização no caos provocado pela inovação: ele fornece a possibilidade de uma matriz identificatória e um código, mesmo que inicialmente precário, para enfrentar a relação com o desconhecido. É dentro desse quadro que dizemos que **a tarefa mais convoca do que estrutura o grupo**. O que mantém cada indivíduo na grupalidade, e nas suas relações intersubjetivas, deve ter primeiro adquirido seu peso quando foram trabalhadas as rejeições, proibições e desejos dirigidos a cada membro, no estabelecimento de um contrato narcísico e de pactos denegativos inconscientes. A partir daí derivam as identificações comuns, os enunciados fundadores, os ideais comuns, sem os quais nenhum agrupamento seria possível. Isso tem uma consequência importante. Em todas as instituições, os projetos devem estar ancorados nessa perspectiva, sustentadora do narcisismo de cada um de seus membros. Não existe renúncia ao narcisismo, e é esse fato que assegura a continuidade das gerações e do grupo; também corresponde à uma lógica cruzada da necessidade das instituições e dos sujeitos que são partes integrante e beneficiária. A instituição serve de apoio e depósito à realidade psíquica de seus membros contra a ameaça de aniquilamento e desintegração; ou seja, uma parte de cada um aliena-se de forma narcísica na origem da Instituição e do grupo.

**Os Intermediários.** A partir do funcionamento de intermediários, cria-se uma possibilidade de mudança que permite constituir o grupo como objeto transicional para seus sujeitos. Esses (re)encontram a sua individualidade a partir do grupo. É o que podemos ver no caso do grupo de alunos (Barros et al., 2001) e no grupo de professores: o próprio grupo funcionou como um intermediário para seus membros, entre um momento de dependência e uma situação na qual o sujeito pudesse emergir do conjunto. Se compreendermos o movimento coletivo sob esse ângulo, perceberemos que o grupo não compromete a individualidade do sujeito, e sim, permite uma ampliação de suas particularidades.

Temos assim que o desenvolvimento do grupo é constituído por rupturas e continuidades. Primeiramente, temos uma desestruturação dos lugares assinalados pela instituição; segundo, a substituição dessas identificações por novas identificações narcisistas estabilizadoras, e, a seguir, por identificações simbólicas renovadoras. Um dos principais fatores do desenvolvimento grupal é a construção dos *intermediários*, tanto em nível psicológico (aliança inicial, acordos e pactos, contrato narcísico) quanto em nível sociológico (apoio institucional); esses intermediários representam a busca permanente de inovação escolar e o desejo nunca satisfeito do grupo, a mediação entre as transformações sucessivas do grupo, suas capacidades afetivas e intelectuais, e seu ideal. Sua elaboração representa a emergência da criatividade do grupo na concretização de mudanças. A presença de *intermediários* alimenta o dinamismo do grupo; na ausência deles, começa a surgir a desorganização. Os intermediários, que dependem da criatividade de cada grupo inserido em contextos específicos, procuram inicialmente dar conta da constituição de algo em comum aos diversos membros, da construção do pólo isomórfico do *aparelho psíquico grupal*. Podemos dizer que esse pólo sustenta tanto a expectativa messiânica do grupo quanto gera mecanismos de defesa da grupalidade. Importa ressaltar que, segundo Kaës, os membros não somente se colocam em sintonia como contribuem na determinação desse momento. A participação do indivíduo em um grupo determina profundas mudanças em seu modo de viver, na experiência de relação com os colegas, no desenvolvimento da tarefa, e na sua relação consigo mesmo. De fato, a relação intersubjetiva, que é uma relação com um outro sujeito e não simplesmente com um

objeto de conhecimento, tende a se tornar conflituosa. Decorre daí a importância de um intermediário que sustentará a experiência ilusória nesse primeiro momento, como forma de adição e complementaridade. Como vimos em um dos trabalhos (Barros, 2002), a falha do intermediário em construir uma fantasia comum levou o grupo a uma situação paralisante, de vazio, detendo a evolução do grupo num estado de fuga anterior a qualquer participação e tomada de consciência. Em nosso trabalho apontamos que o sucesso ou fracasso das modificações introduzidas numa instituição dependem fortemente de uma '*conspiração grupal*' que *persegue* seu desejo, *fabrica* seus intermediários e *explora* seus sustentos externos. Os casos concretos por nós analisados parecem apontar para uma lógica grupal sofisticada, e cujo êxito jamais é certo: a fidelidade a um desejo e uma queda de braço entre evitar os 'riscos desagradáveis' e encontrar 'os intermediários' das mudanças, ou seja, entre o princípio do prazer e o princípio da realidade. O relato referente ao grupo de professores nos avisou que os intermediários às vezes implicam em perdas e em aparentes retrocessos, como por exemplo a volta a um *polo isomórfico* para enfrentar um inimigo comum ou para expulsar um membro que ameaça a integridade grupal.

As conclusões acima permitem ampliar o trabalho de análise sobre a diversidade, oportunidade e fundamentação de novos projetos pedagógicos e políticas públicas para a educação. Em nossa opinião, estas podem constituir uma fonte importante de convocação capaz de dar partida a um processo de mudança, quando fundamentadas nas necessidades efetivas das escolas públicas. Se elas se preocuparem e conseguirem capturar o desejo de alguém da instituição na qual se espera a mudança, o início da caminhada será facilitado. Se, além disso, as autoridades educacionais trabalharem, efetivamente, para criar um contexto capaz de incentivar e prestigiar as mudanças, uma contribuição importante terá sido realizada. Porém, o elemento decisivo será a adesão e originalidade de professores e alunos na construção de seus intermediários de mudança. Trabalho que exige tempos e ritmos peculiares a cada instituição.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANZIEU, D. 1993. *O Grupo e o Inconsciente - O imaginário grupal*. São Paulo, Casa do Psicólogo
- BAROLLI, E. 1998 - Reflexões sobre o Trabalho dos Estudantes no Laboratório Didático. *Tese de Doutorado* . FEUSP
- BARROS, M.A. 2002 - Análise de uma experiência didática com grupos de aprendizagem em Física. *Tese de Doutorado*. FEUSP
- BARROS, M.A, BAROLLI, E. & VILLANI, A . 2001- A evolução de um grupo de aprendizagem num curso de Física do Ensino Médio. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 1(2), pp.6-18
- BION, W.R. 1970. - *Experiências com Grupos*. Rio de Janeiro, Imago Editora, 2. ed.
- BLEGER, J. 1989 - *Temas de psicologia , entrevista e grupo*. São Paulo, Martins Fontes.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 1998 - *Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN's*, Brasília: MEC/SEF.
- CIAMPONE, M.H.T. 1998 - Grupo Operativo: construindo as bases para o ensino e a prática na enfermagem. *Tese de Livre-Docência* - EEUSP.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2001- *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica*. MEC, Brasília

COSTA, R.Z.V. 1997 - Um Estudo do Comportamento dos Estudantes num Laboratório Didático. *Dissertação de Mestrado*. IFUSP-FEUSP

FERREIRA, D.B. 2001-Revisitando a sala de aula: Uma reflexão muito além das práticas e ações na formação de professores para o ensino de física. *Dissertação de Mestrado*. IFUSP-FEUSP-IQUSP

KAËS, R. 1994- La invención psicoanalítica del grupo. *Revista de Psicología y Psicoterapia de grupo*. Buenos Aires: pp. 27-40

KAËS, R. 1997- *O grupo e o sujeito do grupo: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo*. Tradução José de Souza e Mello Werneck - SP: Casa do Psicólogo

SANCHEZ, R. U. 2002- Grupos Operativos de Aprendizagem: uma perspectiva de mudança para a relação ensino aprendizagem. *Dissertação de Mestrado*. IFUSP-FEUSP-IQUSP

VALADARES, J.M. 2002 - As formas e a construção da subjetividade em um grupo de professores: análise de uma prática e seus discursos. 2002. *Dissertação de Mestrado*. IFUSP-FEUSP-IQUSP