



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Maria Cecília Moreira da Costa

**Professores Especiais para Alunos Especiais:**

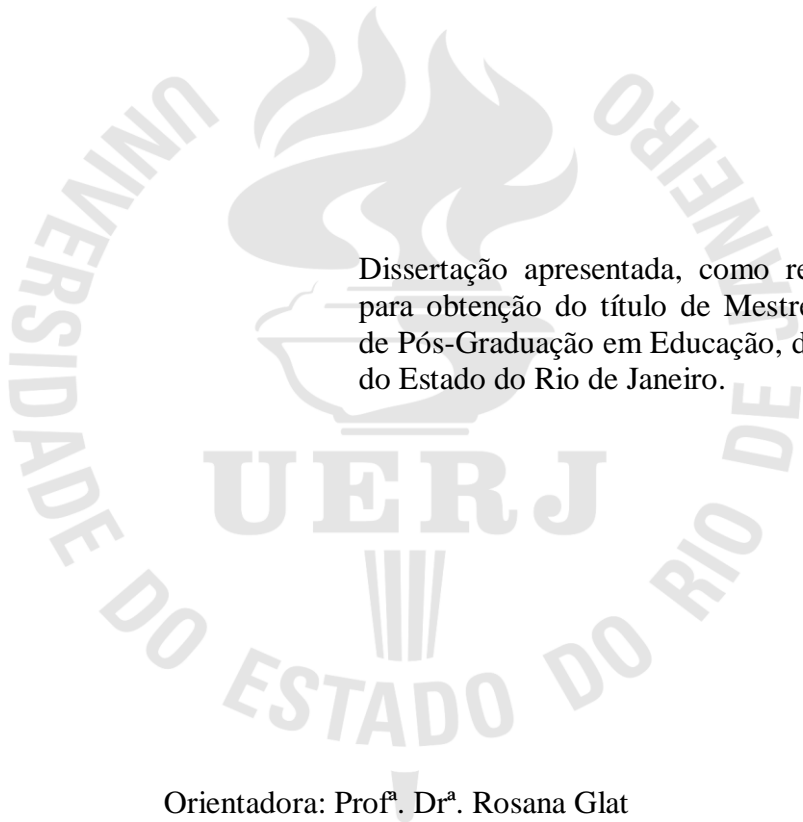
**Uma Experiência de Grupo Operativo na Capacitação de Professores**

Rio de Janeiro

2001

Maria Cecília Moreira da Costa

**Professores Especiais para Alunos Especiais:  
Uma Experiência de Grupo Operativo na Capacitação de Professores**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosana Glat

Rio de Janeiro

2001

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C837

Costa, Maria Cecília Moreira da.

Professores especiais para alunos especiais: uma experiência de grupo operativo na capacitação de professores / Maria Cecília Moreira da Costa. – 2001.

66 f.

Orientadora: Rosana Glat.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação especial – Teses. 2. Professores de educação especial – Teses. 3. Psicologia educacional – Teses. I. Glat, Rosana. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

es

CDU 376::37.015.3

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

---

Assinatura

---

Data

Maria Cecília Moreira da Costa

**Professores Especiais para Alunos Especiais:  
Uma Experiência de Grupo Operativo na Capacitação de Professores**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 26 de março de 2001.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosana Glat (Orientadora)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nyrma Souza Nunes de Azevedo  
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marsyl Bulkool Metrau  
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro

2001

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus alunos e pacientes que superando minhas resistências para aprender, conseguem me ensinar.

## RESUMO

Maria Cecília Moreira Da Costa. *Professores Especiais Ppra Alunos Especiais: uma Experiência de Grupo Operativo na Capacitação de Professores*. 2001. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

O objetivo desta pesquisa foi estudar a contribuição que a interação vivenciada em grupos operativos pode oferecer ao desenvolvimento da capacidade de aprendizagem no amplo processo de capacitação docente, numa perspectiva psicopedagógica. Buscou-se perceber como a técnica dos grupos operativos contribuiria para a modificação da prática pedagógica desenvolvida por professores de aceleração de aprendizagem no sentido de otimizar os resultados do trabalho por eles desenvolvidos junto aos alunos dessas classes. Foram acompanhados, em dinâmica de grupo operativo, vinte docentes de classes de aceleração incluídos em um projeto de capacitação para professores desenvolvido em Mangaratiba, RJ. A tarefa explícita nesse grupo foi a elaboração de temas sobre a aprendizagem dos alunos e dos professores, considerando a auto-estima acadêmica de ambos. A base teórica adotada foi a Epistemologia Convergente, na qual Jorge Visca propõe um modelo específico de intervenção psicopedagógica. Neste modelo, a perspectiva relacional está fundada nas contribuições da psicologia social, conforme é compreendida por Pichon-Riviére. Aí, a técnica dos grupos operativos é utilizada para favorecer o desenvolvimento relacional do grupo participante, otimizando suas possibilidades de aprender. Realizou-se então, uma intervenção psicopedagógica para a capacitação de docentes de classe de aceleração de aprendizagem e um dos instrumentos dessa intervenção foi a vivência em grupo operativo. A pesquisa acompanhou o desenvolvimento desse grupo observando e interagindo para que se produzissem os movimentos que contribuiriam para mobilizar a resignificação do modelo de aprendizagem dos seus membros. Essa resignificação possibilitou ao professor considerar a capacidade para aprender em grupo fator de grande importância na tarefa docente, aspecto considerado original na capacitação realizada. Os resultados qualitativos observados tornaram-se explícitos ao longo da vivência grupal na significativa mudança da relação do grupo com a produção de conhecimento e da auto-estima profissional dos participantes. A pesquisa concluiu que os processos de capacitação docente devem continuar buscando alternativas mais coerentes com os aspectos que se deseja formar nos professores e apresenta os grupos operativos como estratégia psicopedagógica de excelentes possibilidades na capacitação dos mesmos. Enfatiza ainda, a possibilidade de reconstrução do sentido e prática da cidadania na dinâmica desses grupos já que neles, os sujeitos encontram oportunidades de redefinição dos papéis que desempenham, pelo exercício da flexibilização dos mesmos. Confirma a certeza de que o professor que poderá ensinar a construir conhecimento deverá, ele mesmo, ter construído o seu como a condição para que possa ajudar o aluno a superar as inúmeras dificuldades inerentes à aprendizagem presentes nas estruturas sociais, nos sistemas escolares e em sua própria história pessoal. É nessa superação que alunos e professores já marcados pelas vivências de fracasso escolar poderão retomar no grupo social a construção de sua condição cidadã, justificando o empenho realizado pela educação escolar.

Palavras Chave: Educação especial. Professores de educação especial. Psicologia educacional.

## ABSTRACT

The objective of this research was to study the contribution that the interaction lived in operative groups can offer to the development of the learning capacity in the wide process of educational training, in a perspective Psicopedagogy. It was looked for to notice as the technique of the operative groups would contribute for the modification of the he/she practices pedagogic developed by teachers of learning acceleration in the sense of optimizing the results of the work for them developed the students of those classes close to. The intended modification should include **lúdico** characteristics to favor those students' learning. They were accompanied, in dynamics of operative group, twenty educational of class of acceleration included in a training project for teachers developed in Mangaratiba, RJ. The explicit task in that group was the possible and desirable relationship between the students' learning and the teacher's learning, considering the presence of the **lúdico** in the different teaching-learning situations. The adopted theoretical base was Convergent Epistemology, in the which Jorge Visca proposes a specific model of intervention psicopedagogic. In this model, the perspective relational is founded in the contributions of the social psychology, as it is understood by Pichon Riviére. There, the technique of the operative groups is used in the perspective of favoring the development relacional of the participant group, optimizing their possibilities to learn. He took place then, an intervention psicopedagogic for the teachers' of class of learning acceleration training and one of the instruments of that intervention was her lives in operative group. The research accompanied the development of that group observing and interacting so that if they produced the movements that contributed to mobilize the resignificação of the model of learning of their members. The resignification of the own learning model made possible the teacher to consider the ludicidade as factor of great importance in the educational task, aspect considered decisive for the effectiveness of the accomplished training. The observed qualitative results became explicit in the significant change of the relationship of the group with the knowledge production and of the participants' professional self-esteem. The research concluded that the processes of educational training should continue looking for more coherent alternatives with the aspects than one want to form in the teachers and it presents the operative groups as strategy psicopedagogyc of excellent possibilities in the training of the same ones. He still emphasizes, the possibility of reconstruction of the sense and he/she practices of the citizenship in the dynamics of those groups since in them, the subjects find to redefine possibilities of the you eat that they carry out, for the exercise of the flexibility of the same ones. It confirms the certainty that the teacher that can teach to build knowledge will owe, him same, to have built yours. It is the condition so that it can help the student to overcome the countless inherent difficulties to the learning presents in the social structures, in the school systems and in his own one it historizes personal. It is in that to overcome that the students already marked by the disapproval existences can retake in the social group his condition citizen's construction, justifying the education pledge accomplished by the teachers.

Keywords: Special Education. Special education teachers. Educational psychology.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>1</b>	<b>INTELIGÊNCIA, CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E AÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>DELIMITANDO O CAMPO DE ESTUDO.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1</b>	<b>O problema inicial: as classes de aceleração de estudos.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2</b>	<b>Nosso problema: capacitação docente psicopedagógica.....</b>	<b>21</b>
<b>3</b>	<b>GRUPOS OPERATIVOS: APRENDIZAGEM E SAÚDE.....</b>	<b>25</b>
<b>3.1</b>	<b>Aprendizagem e saúde: aproximações necessárias.....</b>	<b>25</b>
<b>3.2</b>	<b>Resgate da aprendizagem e psicopedagogia.....</b>	<b>27</b>
<b>3.3</b>	<b>Pichon-Riviére e a vivência que resultou nos grupos operativos.....</b>	<b>28</b>
<b>3.4</b>	<b>A dialética e o grupo operativo para Pichon-Riviére.....</b>	<b>29</b>
<b>3.5</b>	<b>Resistência e mudança docente no grupo operativo.....</b>	<b>32</b>
<b>3.6</b>	<b>Buscando a "ensinagem" na capacitação docente.....</b>	<b>36</b>
<b>4</b>	<b>AVALIANDO A INTERAÇÃO GRUPAL: OS VETORES DO CONE INVERTIDO.....</b>	<b>38</b>
<b>4.1</b>	<b>Afiliação e pertencença: vivenciando a dimensão social do saber.....</b>	<b>38</b>
<b>4.2</b>	<b>Cooperação - superação da rivalidade grupal.....</b>	<b>39</b>
<b>4.3</b>	<b>Pertinência - a tarefa para além do aqui e agora.....</b>	<b>41</b>
<b>4.4</b>	<b>Comunicação - retificação dos papéis grupais.....</b>	<b>42</b>
<b>4.5</b>	<b>Aprendizagem - aproximando razão e afeto.....</b>	<b>43</b>
<b>4.6</b>	<b>Tele - atualização do afeto.....</b>	<b>44</b>



5	<b>NOSSA METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS.....</b>	46
5.1	<b>Opção pela abordagem qualitativa etnográfica.....</b>	46
5.2	<b>Os critérios da abordagem qualitativa Etnográfica.....</b>	47
5.2.1	<u>O problema é redescoberto no campo.....</u>	47
5.2.2	<u>O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente.....</u>	48
5.2.2.1	O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar.....	49
5.2.2.2	O pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas.....	49
5.3	<b>A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta.....</b>	50
5.4	<b>O relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários.....</b>	50
6	<b>UM OLHAR SOBRE A VIVÊNCIA: O GRUPO EM MOVIMENTO.....</b>	52
6.1	<b>Os encontros e as modificações inferidas.....</b>	53
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	60
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	65

## INTRODUÇÃO

A questão da repetência e da evasão escolar aparece como presença permanente no quadro das situações que desafiam os projetos educacionais em nosso país. Constitui flagrantemente, parâmetro que aponta para a temática do fracasso escolar.

Felizmente, vamos superando, embora com lentidão, o tempo em que este fracasso era creditado apenas aos alunos e se constituía como resultado estranho à dinâmica da instituição escolar. Hoje, é consenso entre educadores que os resultados escolares espelham e implicam as práticas educacionais e docentes. Parece superado o momento em que apenas o aluno e sua família ficavam responsabilizados por sua própria repetência.

É certo que essa mudança de perspectiva não ocorreu nem completa, nem repentinamente. Há um caminho percorrido, no qual as explicações para o fenômeno da repetência e do fracasso escolar, como nos lembra Magda Soares (1997), vão passando do aluno e do seu universo sócio-econômico, para apenas nos últimos anos, aparecerem vinculadas à escola e ao sistema educacional como um todo.

A autora analisando as diferentes causas apontadas para o fracasso escolar ao longo da história da educação no Brasil, conclui após apontar as diferentes ideologias que fundamentaram essas explicações:

a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências.

Nessa perspectiva são inúmeras as iniciativas e estudos que visam otimizar a ação docente. Há investimentos incontáveis que consideram desde a formação original do professor nos cursos de graduação, até as propostas de capacitação permanente e em serviço. Nestas diferentes propostas de capacitação docente estão implícitas diferentes maneiras de compreender o ensino e a aprendizagem.

Neste trabalho se compreende aprendizagem como produto da ação do indivíduo no seu meio. Nessa perspectiva, de caráter interacionista, aprendizagem e desenvolvimento são variáveis que se determinam mutuamente na construção do sujeito e que dependem de mediadores que favorecem ou não essa construção. O homem aprende e se desenvolve mediado pelos seus pares e interagindo com eles. O pensamento de Vygotsky e Piaget,

embora divergentes em muitos pontos, estarão iluminando os conceitos relacionados ao entendimento de aprendizagem implícito neste trabalho.

A mediação é a principal tarefa do professor nesta maneira de conceber o aprender. É o professor quem instrumentaliza a construção do conhecimento. Ele não é simplesmente um comunicador de conhecimentos acumulados, mas o elemento que deverá ir mediando a realidade para que o aluno se aproprie dela e possa construir mediadores internos tornando-se cada vez mais autônomo nesta construção.

Os conceitos de desenvolvimento real e proximal definidos por Vygotsky, podem fundamentar a importância dada ao professor como mediador no processo de aprendizagem. Comumente, entendemos que o desenvolvimento é apenas demonstrado por aquilo que uma pessoa já pode realizar de maneira independente, no entanto isto é parâmetro, apenas para o seu desenvolvimento real. Existe um outro nível de desenvolvimento, denominado na teoria de Vygotsky de desenvolvimento potencial, ou seja, a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outros indivíduos mais desenvolvidos.

Entre esses níveis, real e potencial, o autor desta teoria postula que ocorre o desenvolvimento proximal que é:

a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1984)<sup>1</sup>.

Marta Kohl (1993) aponta a implicação imediata desses conceitos na tarefa educativa quando afirma que o processo de ensino-aprendizagem na escola deve ser construído, pela intervenção do professor na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, ou seja, no universo onde as possibilidades estão aguardando provocação. Compreende-se então, que o professor deve estar preparado para provocar essas possibilidades que estão em fase de elaboração.

Considerando o conceito de desenvolvimento proximal, torna-se evidente a importância do professor, e a qualidade de sua atuação como mediador das aprendizagens. Postula-se também, implicitamente, a possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra, ao considerar-se esse conceito. É uma declaração de que o conhecimento vai se estruturando e sendo construído pela interação. De que a ação orientada e

---

<sup>1</sup> - VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Apolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1991

direcionada para a zona proximal, de possibilidades do outro, pode provocar mudanças em sua organização interna e conseqüentemente em seu comportamento.

Estabelecida esta possibilidade pode-se pensar a formação do próprio professor. Ele mesmo não está pronto. Há “espaços proximais” em sua organização pessoal e acadêmica que podem ser desenvolvidos. Investigar as possibilidades que podem ser mobilizadas para que se constituam de maneira mais elaborada e adequada às exigências da tarefa que realiza é importante serviço que se presta ao campo educacional. Contribuir para a formação e capacitação do professor é promover de maneira indireta, parte da solução para as questões do fracasso escolar.

No entanto, a formação necessária ao professor não pode estar restrita à sua capacitação do ponto de vista puramente pedagógico ou didático. O aspecto teórico de sua capacitação é apenas uma das necessidades a serem atendidas em um programa com esses objetivos. Ao optar pela orientação psicopedagógica para propor um programa de capacitação docente estão sendo considerados amplos aspectos da competência que se pretende construir com o professor. Aspectos que compreendem as dimensões cognitivas, afetivas e relacionais de sua personalidade.

Para atuar como mediador e, portanto provocador da aprendizagem o professor deve ter vivenciado um processo de capacitação que além dos objetivos cognitivos, priorize também suas possibilidades relacionais e lúdicas de aprendizagem e conseqüentemente seu potencial criativo. Ao contrário de enfatizar a capacidade de ensinar, é necessário capacitar o professor na otimização de sua capacidade de aprender. A capacitação deve buscar resgatar as possibilidades do professor para aprender de maneira flexível e não estereotipada. É pelo resgate dessa capacidade que o professor poderá flexibilizar também sua prática educativa.

A integração da própria personalidade pela liberação dos estereótipos que impedem a aprendizagem se apresenta como fator que pode provocar também a releitura do próprio papel social do professor, valorizando-o como elemento significativo na construção da cidadania e até mesmo interferindo em sua auto-estima.

A proposta da intervenção psicopedagógica confirma-se como uma modalidade de intervenção significativa na capacitação docente, exatamente porque ela supõe a personalidade como integração das diferentes dimensões potenciais dos indivíduos. Sua proposta é de harmonizar operativamente essas diferentes dimensões. Compreende que se aprende e se ensina como ser pensante, mas também como ser desejante e o desejo supõe a flexibilidade integrada das várias dimensões pessoais.

Ao ser considerada a proposta de capacitação, qualquer que seja, está implícita a necessidade de algum nível de mudança que vai caracterizar a passagem de uma situação de menor para maior ou diferente capacidade para desenvolver determinada atividade ou tarefa. No entanto, apesar de óbvia, essa certeza implícita de mudança que antecede qualquer projeto de capacitação é justamente o detonador de seus mais significativos obstáculos ou dificultadores: os movimentos de resistência às situações de mudança.

Medos considerados básicos aparecem nos sujeitos humanos cada vez que se insinua ou estabelece a possibilidade de mudar. Considerados naturais, expressam, segundo confirma Pichon-Riviére<sup>2</sup> (1980) o medo da perda do que já se conhece e o medo do ataque representado pelo novo. No entanto, se o nível desses medos naturais torna-se excessivo fica constituída a resistência à mudança que pode comprometer pela carga emocional-afetiva que possui, qualquer iniciativa de novas aprendizagens. Aprender supõe um nível ótimo de ansiedade e desequilíbrio que se ultrapassado pode invalidar todos os esforços para que ocorra a aprendizagem.

Ao longo do desenvolvimento o sujeito vai construindo suas maneiras peculiares de lidar com as situações de aprendizagem e de lidar com suas ansiedades básicas. Quando esses mecanismos se tornam muito rígidos e estereotipados constata-se uma diminuição ou comprometimento severo das possibilidades de aprender. A técnica dos grupos operativos centra-se exatamente na mobilização das estruturas estereotipadas que o grupo e o indivíduo construíram enquanto se constituíam. Nesses grupos mobilizam-se também as dificuldades de aprendizagem e comunicação que foram produzidas pela ansiedade que provoca toda mudança.

A capacitação para professores de classes de aceleração de aprendizagem deve ter em mente que se os alunos atendidos estão numa situação especial, seus professores também estão. Para os alunos é inegável que o processo escolar acabou dificultando suas aprendizagens, já que a repetência provocou defasagem de mais de dois anos entre sua faixa etária e nível de escolaridade. É necessário compreender que esta situação ao se instalar vai construindo uma imagem desvalorizada do aluno que acaba comprometendo, junto com todo o sistema social e familiar, sua auto-estima desconfiando de sua própria capacidade e inteligência.

---

<sup>2</sup> - PICHON-RIVIÉRE. *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Riviére*. São Paulo: Vozes, 1991.

Para os professores a situação de repetência e fracasso escolar também deixa conseqüências. Se o aluno não aprendeu repetidas vezes, vai ficando evidente que o sistema falhou e seu representante social imediato é o professor. Na prática, fica a compreensão de que o professor não ensinou ou que pelo menos não o fez de maneira que os alunos pudessem aprender. Assim, a culpa e o fracasso ficam em volta não apenas dos alunos, mas também dos professores. A capacitação de docentes se justifica quando o professor percebe e aceita, em situação ideal até deseja, ampliar sua capacidade de atingir o aluno, provocando seu desenvolvimento. O professor precisa querer capacitar-se para mudar o quadro de repetência ou de fracasso escolar do qual participa com os alunos.

Desta maneira, o programa de capacitação deverá mobilizar esse desejo do professor. Desejar mudar, modificar o lugar que ocupa como ensinante é determinante para uma capacitação eficaz, produtora de novos resultados. Então, é a dimensão afetivo-emocional do professor que estará sendo mobilizada. A ação não será puramente pedagógica nem psicológica, mas psicopedagógica, pois estará em busca de modificar a relação com o conhecimento. Todas as outras mobilizações provocadas serão estratégias para esse objetivo prioritário. Entre outros motivos, o professor que vai atender classes de aceleração precisa mudar sua ação porque é necessário que encontre a forma de atender “as necessidades especiais de sua clientela”.

No artigo 58 da Lei 9394/96, a educação especial está definida como:

a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Como esclarece Erenice Carvalho (1998) sobre a Declaração de Salamanca (1994), a educação especial não considera como critério apenas as condições físicas, intelectuais e sensoriais diferenciadas, mas também os aspectos sociais e emocionais que constituem a realidade dos sujeitos. Considerando desta maneira, os alunos de aceleração de aprendizagem estão incluídos no quadro de alunos atendidos pela educação especial. Não que sua capacidade cognitiva esteja sob suspeita, mas por conta da constatação de que alguns fatores, conhecidos ou não, impossibilitaram que acompanhassem o ensino regular. Não foram atendidos, de alguma maneira em suas necessidades para aprender e agora é necessário que essa condição seja restaurada.

O professor precisa estar capacitado para isso. Também sua ação será psicopedagógica. O que se espera dele agora é que reconstrua com o aluno das classes de aceleração a capacidade de aprender que foi comprometida. O estigma de “burro” que traduz

o entendimento de incompetência para aprender que acompanha a vida acadêmica desses alunos, construiu estereótipos que precisam ser desfeitos. As experiências acadêmicas satisfatórias e favoráveis podem cumprir parte dessa tarefa. Então, um professor que provoque aprendizagens, que construa a possibilidade de aprender junto aos alunos é indispensável nesse processo e precisa ser formado.

Com Winnicott<sup>3</sup> (1971) pode-se entender que:

Supondo-se uma capacidade cerebral razoável, inteligência suficiente para capacitar o indivíduo a tornar-se uma pessoa ativa e a tomar parte na vida da comunidade, tudo o que acontece é criativo, exceto na medida em que o indivíduo é doente, ou foi prejudicado por fatores ambientais que sufocaram seus processos criativos.

Certamente, em sua vida acadêmica, o professor envolvido no sistema escolar que provocou, ao lado de outras variáveis, essas distorções na capacidade de aprender dos alunos também foi, como já se afirmou aqui, atingido em seu potencial criativo. A dissociação entre a criatividade e a ação docente, observável no desempenho profissional desses professores tornam a ação educativa reprodutora dessa inibição da criatividade nos alunos. Já que o professor também perdeu ou não construiu suas potencialidades criativas de modo a integrá-las à sua prática profissional, então ele também precisa ser inserido num projeto de aceleração de estudos, como aprendente. O professor também precisa recuperar o tempo que perdeu, resgatando seu potencial criativo para dar a condição de qualidade que sua ação ensinante exige.

Verifica-se na observação das práticas escolares e em alguns autores que o brincar aparece dicotomizado do processo de produção da escola. O professor não brinca para ensinar (FERREIRA, 1996). No entanto precisa capacitar-se para mudar esse quadro, criando novas possibilidades para o processo ensino-aprendizagem e para sua própria atuação.

As crianças aprendem melhor quando sua criatividade está incluída no processo de aprender e essa inclusão supõe uma permissão de quem orienta o processo, o professor. Elas também “brincam com mais facilidade quando a outra pessoa pode e está livre para ser brincalhona” (WINNICOTT<sup>4</sup>, 1971, p. 67). Então, se o professor não propõe o brincar como estratégia de ensino, o brincar da criança fica dissociado de suas atividades acadêmicas, situação que compromete a vivência mais harmônica e natural das aprendizagens.

---

<sup>3</sup> - WINNICOTT, D.W. *O Brincar e a Realidade*. Trad. José O. de Aguiar. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

<sup>4</sup> - WINNICOTT, D.W. *O Brincar e a Realidade*. Trad. José O. de Aguiar. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

Se o professor puder resgatar sua ludicidade, ela será naturalmente integrada à sua ação como ensinante provocando significativa mudança em sua atuação. O empobrecimento da criatividade acontece pela supressão do brincar e pela estereotipia dos papéis desempenhados. Entendido assim, o brincar não é uma opção, mas sim uma necessidade do desenvolvimento e da saúde intelectual e afetiva, tanto do professor quanto do aluno. Reencontrar a criatividade então, não é, embora muitos compreendam assim, descobrir técnicas e métodos para introduzir o brincar na prática docente, mas sim favorecer para que o docente reencontre a capacidade de brincar e interagir com ludicidade. É daí que poderá surgir sua autoria criadora. Privado de criar, o professor permanece na repetição e seu ensinar segue esse modelo.

A dicotomia compreendida entre o lúdico e a seriedade responde pelo empobrecimento da criatividade. O trabalho, identificado como atividade seria, perdeu-se de qualquer conotação lúdica. Há então, uma dicotomia entre o brincar e as implicações da vida adulta. Temos uma cultura que entende que ser sério exclui o brincar. Por outro lado, admite-se a identificação do brincar com o fazer infantil, mas curiosamente esse aspecto é freqüentemente negligenciado como condição para que a criança apreenda a realidade.

A escola quer que a criança compreenda a realidade, construa seu conhecimento e sua condição cidadã, mas pretende que realize tudo isso distanciada de sua dinâmica natural que é o brincar. Ainda segundo Winnicott<sup>5</sup> (1975), é a criatividade que permite a mobilização do potencial da personalidade e está colocada como consequência do brincar. Se o professor ou o aluno perde a capacidade criativa ou deixam de desenvolvê-la, então não podem associar o próprio eu ao que aprendem ou ensinam.

Assim, esse trabalho quer discutir a capacitação docente na perspectiva que favoreça a formação de um docente capaz basicamente de perceber a relação entre aprendizagem e desenvolvimento pessoal para que ele possa atuar mediando aprendizagens que sejam significativas neste sentido.

A vivência nos grupos operativos poderá favorecer a recolocação da criatividade na ação docente como liberação das estereotipias e dos papéis reprodutores do conhecimento. O professor que aprende possui a flexibilidade indispensável para isso, administra a construção do próprio conhecimento e pode orientar seus alunos nesse caminho.

---

<sup>5</sup> - WINNICOTT, D.W. *O Brincar e a Realidade*. Trad. José O. de Aguiar. Rio de Janeiro: Imago, 1971.



## 1 INTELIGÊNCIA, CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E AÇÃO DOCENTE

Construir o “burro” nosso de cada dia ou formar cidadãos...

O fenômeno da repetência e por conseqüência do fracasso escolar encontra-se diretamente associado ao conceito de inteligência. Apesar deste conceito ser dinâmico e apresentar significativas diferenças nos vários segmentos sociais, a necessidade de definição surge da multiplicidade de significados atribuídos à inteligência mesmo nos meios educacionais.

As classes de aceleração de estudos são compostas por alunos cuja inteligência esta sob suspeita, ou seja, alunos com pouca ou sem inteligência alguma, pelo menos na opinião deles mesmos e de seus familiares. É assim que fica explicada nas camadas populares a situação de repetência. Ela traduz a incapacidade do aluno, sua limitação para aprender! Coloca o aluno numa situação de diferença que compromete sua identidade, fazendo com que compreendamos Omote (1991) quando afirma que isso acontece não como efeito direto da diferença, mas pelo efeito da construção social que se estabelece a partir dela.

O surpreendente é que também entre muitos professores, inclusive alguns envolvidos com as classes de aceleração, a questão do fracasso escolar esta diretamente associada ao conceito de inteligência. Ser reprovado, também no imaginário docente, ainda é ser pouco ou nada inteligente! É perder a identidade de capaz!

Então, orientados pelos fundamentos da Epistemologia Convergente, adotamos como conceito de inteligência a seguinte formulação, fruto de elaboração de grupos de formação em psicopedagogia:

Inteligência é o conjunto articulado das possibilidades cognitivas, afetivas e relacionais que o indivíduo vai construindo ao longo de seu desenvolvimento e do qual se vale para suas interações com o meio social.

Com esse conceito fica afirmado que aspectos afetivos e relacionais estão incluídos como constituintes da inteligência, superando concepções que estabelecem como limite de sua constituição apenas os aspectos cognitivos ligados mais obviamente aos resultados escolares.

Nessa perspectiva, inteligência não é algo ou um bem do qual o homem está dotado ao nascer, nem tão pouco algo que ele recebe do contexto social como produto acabado ou independente de sua subjetividade.

Aqui, inteligência é construção que se dá no processo de desenvolvimento entendido na ótica interacionista, onde é na interação com seu ambiente que o humano se constitui como

ser inteligente. É para responder às solicitações de seu contexto social que constrói estruturas cognitivas cada vez mais complexas, ampliando seu repertório de possibilidades e apropriando-se de sua cultura.

Identificando as afirmações anteriores com conceitos nitidamente piagetianos, por exemplo, de adaptação (DAVIS; OLIVEIRA, 1993), poderíamos concluir inadequadamente que a inteligência esgota-se na construção das estruturas cognitivas. Ora, já afirmamos também que não é assim que ocorre, pois outros aspectos vão sendo construídos na estrutura do indivíduo de forma concomitante: os aspectos afetivos e relacionais.

Ao propor como modelo teórico a Epistemologia Convergente, Jorge Visca (1987) supera essa expectativa pensando a aprendizagem não apenas com os princípios da Escola de Genebra (Piaget), mas articulando-os aos conceitos psicanalíticos (Freud) e aos pressupostos da psicologia social oferecidos, principalmente, por Pichon-Riviére<sup>6</sup>. Enfim, apresenta uma fundamentação que nos permite inferir e ampliar o conceito de inteligência partindo dos processos de aprendizagem nos quais esta implícita.

Nesse modelo, a inteligência não se evidencia apenas nas construções cognitivas, nos processos inconscientes e desejantes ou ainda nos vínculos relacionais, mas no espaço de interseção desses aspectos que constituem o sujeito em sua totalidade. Esse espaço virtual de interseção caracteriza o que Silva (1998) menciona como sujeito cognoscente e é aí que a inteligência está sediada em suas possibilidades globais. A inteligência então, é construída no espaço que totaliza o desenvolvimento do sujeito. No entanto, como nos esclarece Mettrau (1995), a inteligência é percebida quando a pessoa está em ação, junto aos que participam de sua realidade social e, portanto não se trata de uma “entidade abstrata”. Concluimos assim, que o sujeito cognoscente é a manifestação da inteligência no agir do indivíduo, embora seja impossível delimitar a abrangência de cada instancia nessa constituição.

Se de um lado o conceito de inteligência que propomos, e sua fundamentação teórica, permite repensar o rótulo atribuído aos alunos que compõem as classes de aceleração de estudos, de outro lado propõe a questão da cidadania implicada neste conceito.

Apesar de compreendida como fruto do desenvolvimento pessoal, a inteligência não está pensada em nossos estudos como um bem individual. Em todas as abordagens compreendidas pela Epistemologia Convergente, a interação esta presente. Quer se pense o indivíduo na perspectiva piagetiana, quer se pense a partir das contribuições psicanalíticas ou na perspectiva da psicologia social, o humano aparece sempre como ser de relações. Relações

---

<sup>6</sup> - PICHON-RIVIÉRE. O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Riviére. São Paulo: Vozes, 1991.

que ocorrem em contextos sócio-culturais distintos e que apresentam aos seus membros suas pautas de comportamentos, valores e significações.

Ao compreendermos a inteligência como construção que se dá no decorrer do desenvolvimento pessoal estamos inserindo-a, obrigatoriamente no contexto social em que é gerada e expressa. Nesse sentido podemos compreendê-la também como patrimônio social, ou seja, como algo que o indivíduo, embora tenha construído subjetivamente, é também determinado pela sociedade que lhe fornece os materiais originais para essa construção que então não é apenas pessoal, mas também coletiva.

A inteligência torna-se patrimônio da sociedade em que é construída, na ordem direta da inserção do indivíduo como cidadão em seu contexto.

Assim, ousamos afirmar que a inteligência não é definitivamente, um bem pessoal original em sua totalidade, inscrito apenas pela subjetividade de cada indivíduo, mas é também e talvez prioritariamente, o resultado da integração social do sujeito que ao desenvolver-se responde às expectativas explícitas ou não de sua cultura.

A cultura encontra sua dinâmica, ora perpetuando-se, ora modificando seus valores nas respostas que os indivíduos oferecem ao longo de suas interações. Afirmamos com Piaget (1969):

O grande homem que parece criar novas correntes, nada mais é do que um ponto de intercessão ou síntese de idéias elaboradas por uma cooperação continua e, inclusive quando se impõe à opinião reinante, responde a necessidades subjacentes das quais não é a fonte.

A inteligência assim compreendida nos parece ser instrumento indispensável ao exercício de uma cidadania onde o sujeito é constituído, mas também constitui a sociedade na qual está colocado, onde o pensamento “é como uma trama na qual a inteligência seria o fio horizontal e o desejo o vertical”. (FERNANDEZ, 1990 p.67).

Ao apresentar as representações sociais do conceito de inteligência nos professores Mettrau (1995), acena para a possibilidade de uma teoria que englobe o acadêmico e o popular e propõe a construção de um conceito novo e abrangente que trás a originalidade da perspectiva social.

A questão da definição e avaliação da inteligência, numa perspectiva desenvolvimentista, participa hoje de uma leitura mais sociológica que esta presente na compreensão docente. Porém, essa compreensão não é suficiente para que o aluno das classes de aceleração esteja livre dos estigmas pelos quais é identificado na vida escolar e social.

Colaborar para que o professor possa repensar o lugar social que o aluno ocupa nas classes de aceleração é ponto de partida para a formação de ambos. É preciso que perceba que as habilidades, realizações e comportamentos dos indivíduos são socialmente implicados e que é no interior da sociedade que são ou não valorados.

Portanto, ao designar os indivíduos como inteligentes ou não, a sociedade está hierarquizando aquilo que para ela é valor. É importante considerar essa dimensão no processo educativo, pois permitirá que os professores estejam atentos para o fato de que as avaliações não falam apenas dos sujeitos, mas da conformação de suas realizações ao ideal social no qual estão inseridos.

## 2 DELIMITANDO O CAMPO DE ESTUDO

### 2.1 O problema inicial: as classes de aceleração de estudos

O Governo Federal, compreendendo o fracasso escolar como um dos problemas sociais mais graves do Brasil, elaborou o Programa de Aceleração da Aprendizagem (março/1998). Este projeto, porém, só alcançou municípios em que a taxa de alunos em defasagem atingiu os totais de 30% dos alunos matriculados.

O município de Mangaratiba, por não ter atingido esse percentual de alunos, várias vezes reprovados e, portanto defasados, não foi contemplado com o projeto do Governo Federal. Em Mangaratiba o índice de alunos reprovados atingiu apenas 28% da população dos alunos regularmente matriculados.

Entretanto, a Secretaria de Educação de Mangaratiba, considerando ser inadmissível este problema de alunos excluídos e marginalizados pelo sistema escolar, freqüentando, durante anos, turmas inadequadas à sua faixa etária e potencial cognitivo, decidiu interferir nesta distorção. Criou um projeto de aceleração de estudos, delimitando linhas gerais para serem atualizadas e adequadas à realidade de cada escola na elaboração e operacionalização de seu próprio projeto.

Além dos transtornos provocados no próprio sistema, essa situação produz conseqüências que comprometem o desenvolvimento global dos alunos envolvidos, pois as experiências de fracasso acumuladas passam a ser significativas no processo de construção da identidade e da própria cidadania. Atinge diretamente a auto-estima dos alunos inserindo-os no quadro estigmatizado dos “menos capazes”. Assim, o programa está atento para uma recuperação efetiva desses alunos e não apenas preocupado em “desafogar” o sistema de ensino comprometido pelo alto índice de repetência.

Mais do que reintegrar esses alunos nas classes regulares, pela recuperação da defasagem acadêmica é fundamental que seja resgatada a auto-estima como condição de aprendizagem, para que possam dar continuidade aos estudos e ao próprio desenvolvimento. O desafio assumido aponta imediatamente para a realidade dos recursos disponíveis e nesse aspecto, torna-se prioritária a qualidade da ação docente.

É indiscutível o papel do professor em todo processo de aprendizagem escolar. Se, nos programas regulares de ensino sua atuação é determinante para a consecução dos objetivos

educacionais, torna-se absolutamente indispensável a otimização dessa atuação nos programas de aceleração da aprendizagem.

Neste programa, a prioridade é recuperar para o ensino regular, após um ano de permanência em classe de aceleração, aqueles alunos que por sucessivas repetências, acabaram defasados no aspecto idade/série e se encontram em turmas e níveis de ensino que não condizem com sua idade cronológica e desenvolvimento global. Assim, estava clara, desde a criação do projeto, a convicção de que o nível instrucional conquistado, não determinava necessariamente, a regressão ou estagnação dos outros aspectos do desenvolvimento dos alunos. O aluno poderia apresentar distorções em seu nível de escolaridade mantendo, no entanto o desenvolvimento psicossocial compatível com sua faixa etária.

Esse fato obrigou a consideração de exigências adequadas à continuidade de sua escolarização. Os alunos com esse histórico, não poderiam continuar freqüentando as turmas regulares, que são formadas por alunos sem repetência perseverante e de faixa etária menor. As condições e exigências da aprendizagem mudam com o desenvolvimento. A realidade de alunos adolescentes é bastante diversa da realidade de alunos ainda na infância. Essas diferenças precisavam ser consideradas ou seria inútil manter a escolarização dos alunos com histórico de fracasso escolar.

Era necessário, portanto criar condições para que esses alunos pudessem ser atendidos na especificidade de suas condições e nas exigências reais de suas aprendizagens, constituindo assim uma clientela de necessidades atendidas pela educação especial.

Foram considerados especiais para a Secretaria de Educação de Mangaratiba, os alunos que por inúmeras variáveis, pertencentes à realidade sócio-econômica e educacional, acabaram comprometidos em suas possibilidades de aprender. Esses alunos, que em sucessivas repetências foram construindo ou confirmando sua baixa auto-estima e se tornaram estigmatizados pelo fracasso acadêmico, tornaram-se testemunhas das desigualdades e injustiças presentes em nossa sociedade e tantas vezes reproduzidas pelo sistema escolar. Nas classes de aceleração de estudos iriam ser buscadas alternativas para favorecer a recuperação desses alunos.

## 2.2 Nosso problema: capacitação docente psicopedagógica

Construir a capacidade de aprender para ensinar

Concordamos que os alunos das classes do projeto de aceleração de estudos sejam considerados sujeitos da educação especial porque demandam cuidados especiais para que possam resgatar sua capacidade de aprender e seus vínculos com a escola e a produção do saber.

Estar incluindo esses alunos na educação especial significa reconhecer que necessitam de procedimentos especiais e diferenciados para que possam retomar o curso natural de seu desenvolvimento como sujeitos capazes de aprender, educar sua capacidade crítica e conseqüentemente exercerem a própria cidadania.

Concluindo, mesmo não sendo contemplada com os recursos específicos do governo federal para o Programa de Aceleração de Estudos, por não atingir a taxa necessária de alunos defasados, a Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba, assumiu o desafio de oferecer ensino de qualidade para todo o seu alunado, visando uma escola inclusiva e democrática. Para executar esta tarefa, evidenciou-se a importância de selecionar professores conscientes da necessidade de mudança da postura pedagógica que colaborou para gerar a situação de fracasso e repetência. Portanto, professores que pudessem fazer a leitura crítica dos resultados desses alunos, onde o sistema educacional e a prática docente fossem também incluídos como variáveis determinantes.

Adotou-se para a seleção dos professores que seriam integrados ao projeto, as orientações estabelecidas pelo próprio Governo Federal através das medidas emanadas pelo MEC, onde são apontadas as qualidades básicas necessárias aos professores dos programas de aceleração de estudos. Segundo essas orientações, os professores selecionados, deveriam:

- demonstrar postura de comprometimento com o sucesso escolar dos alunos;
- acreditar na capacidade de aprendizagem dos alunos;
- buscar informações e constantemente envolver-se em programas de capacitação;
- vivenciar atividades bem sucedidas com os alunos;
- demonstrar dinamismo na prática pedagógica;
- manifestar interesse em trabalhar em programas dessa natureza.

Frente a esses aspectos, embora possam ser considerados óbvios como qualificadores de uma ação docente eficiente, já estava delineada a necessidade de investimento na

capacitação de profissionais para essa tarefa. Verificou-se que era necessário formar o professor com as características necessárias para atuar no programa de aceleração de estudos. Não estavam formados, a perspectiva educacional e a prática pedagógica que mantinham não ofereciam bom prognóstico para o projeto de resgate daqueles alunos para o sistema regular, mas poderia ser realizado o trabalho de favorecer a formação daqueles que se mostrassem disponíveis para um programa de capacitação.

Assumiu-se então, que deveria ser capacitado um professor especializado, cuja formação superasse a aquisição de conteúdos pedagógicos ou metodológicos.

Com o objetivo de refletir sobre a prática pedagógica com crianças culturalmente marginalizadas, o projeto *Aprender fazendo Arte em Mangaratiba*, assumiu a capacitação docente do projeto de Aceleração de Estudos do município de Mangaratiba. Trata-se de um trabalho de aprofundamento nas reflexões sobre aprendizagem e o fracasso escolar e da busca de práticas pedagógicas mais adequadas ao grupo de alunos atendidos, ou seja, alunos com vivência de fracasso escolar significativo a ponto de comprometer suas possibilidades de continuar a vida escolar. Nossa pesquisa inseriu-se neste trabalho.

Era necessário favorecer que ao final da capacitação o professor pudesse assumir uma postura psicopedagógica em sua atuação e principalmente que pudesse contribuir para que os alunos superassem o estigma de “burros” construído ao longo das experiências de fracasso, já vivenciadas.

Assim, enfatizamos e buscamos garantir, integrados ao projeto *Aprender fazendo arte em Mangaratiba*, a necessidade da reflexão sobre o processo de aprender, analisando-o na pessoa do próprio professor como aprendente, resgatando sua capacidade de lidar com o lúdico, perceber seus movimentos afetivos e relacionar-se de maneira mais flexível com a tarefa educativa pela otimização de sua capacidade de aprender significativamente, ou seja, com mudança de comportamento.

A atuação numa capacitação de qualidade deveria incluir procedimentos que permitissem ao professor aprontar em si mesmo os requisitos apontados e desejados inicialmente para favorecer a aprendizagem dos alunos das classes de aceleração. Deveríamos contribuir, com nossa pesquisa, para que esses objetivos fossem atingidos.

Queríamos investir na formação do professor para além de sua competência teórica. Oportunizando vivências que pudessem verdadeiramente flexibilizar sua relação com a tarefa de aprender e de ensinar. Estavam evidenciadas as contribuições de dois autores às convicções que trazíamos. Por um lado a perspectiva educacional de Paulo Freire, tão atual e eloqüente para uma realidade que ainda insistia em conceber o aluno como alguém que recebe



passivamente o conhecimento. Por outro lado, a certeza anunciada por Pichon-Riviére de que a possibilidade de aprender é testemunho direto de flexibilidade e, portanto de saúde relacional construída no contato com os outros.

Compreendida a capacitação numa perspectiva psicopedagógica, encontramos lugar para a prática dos grupos operativos. Assumimos então, a proposta e orientação desses grupos dentro do amplo processo de capacitação oferecido pelo projeto desenvolvido pela professora Isabel Ferreira e sua equipe multidisciplinar, alocada no setor de psicopedagogia da UERJ. Aqui, vamos acompanhar os movimentos e desenvolvimento de um único grupo participante, composto por vinte professores responsáveis por turmas de aceleração de estudos, buscando perceber como essa estratégia pode contribuir para a capacitação desses docentes.

A escolha dos grupos operativos como estratégia de ação estava fundamentada em necessidades que apareciam junto aos objetivos gerais da capacitação pretendida. Entre elas, consideramos algumas que aparecem muito ligadas à atuação dos professores e que podem ser incluídas entre as variáveis que contribuem para a construção do quadro de fracasso escolar. Essas necessidades se organizaram naturalmente como nossos objetivos específicos para a adoção da técnica de grupos operativos na formação de docentes de aceleração de estudos. Esses objetivos, específicos aqui, apontam para:

- Favorecer a compreensão de que o ensinante está comprometido nos resultados do aprendente;
- Oportunizar experiências de aprendizagem significativa para a prática docente que permitam ao professor acreditar na própria capacidade de aprender podendo transferir essa convicção para seus alunos;
- Estimular a participação do docente, como sujeito ativo, em projeto de otimização da qualidade de suas aulas e práticas educativas, principalmente pela valorização de sua própria auto-estima;
- Incentivar a ação docente como prática grupal democrática, permitindo a valorização dos projetos coletivos na vida acadêmica através principalmente da consciência de complementaridade na construção do conhecimento;
- Possibilitar na vivência dos grupos operativos que o professor questione seu próprio modelo de aprendizagem e flexibilize os papéis que desempenha como aprendente e como ensinante;
- Facilitar a percepção de que o professor possui um ECRO individual que deve ser colocado como elemento da construção de um ECRO grupal.

Nossa proposta de intervenção está direcionada ao aspecto de capacitação do professor, entendida numa perspectiva global, ou seja, não se trata apenas de subsidiar sua ação pedagógica, mas de oportunizar a resignificação de sua opção pela prática educativa.

Assim, consideramos que a “capacitação geral de todos os professores”, conforme é pretendida no programa, implica prioritariamente no aspecto da formação do professor enquanto pessoa.

Se, afirmamos que ao longo das experiências de fracasso, vivenciadas nas repetências, os alunos foram tendo sua auto-estima comprometida, também para os professores deve haver seqüelas dessas vivências.

Não é apenas o aluno que fracassa, mas todo o sistema educacional que aparece personificado na figura de cada professor. Nessas vivências, o professor tende a desacreditar na capacidade de aprender dos alunos e conseqüentemente na sua própria capacidade de ensinar. O corpo docente sabe que não conseguiu ensinar aos alunos que apresentam defasagem série/idade.

Entendemos que também o professor tem sua auto-estima comprometida quando participa das situações de ensino-aprendizagem que culminam em repetências e fracassos.

O professor sabe que não pode atender às necessidades específicas desses alunos e esse saber, ainda que inconsciente, produz efeitos sobre sua prática pedagógica. Acreditamos que o professor que pretende trabalhar com a clientela de aceleração da aprendizagem precisa rever seu próprio modelo de aprendizagem para que possa reformular sua prática de ensino. Esta revisão não pode ser apenas teórica, mas precisa ser vivenciada pelo docente ao longo do programa de capacitação. Ao fazer contato com sua dinâmica e modalidade de aprendizagem, desejamos oportunizar que o professor possa construir um novo repertório, também para ensinar.

Precisa principalmente, resgatar sua auto-estima como condição para ser o que se espera que seja: o provocador e organizador de aprendizagens significativas que geram e são fruto do desenvolvimento dos alunos. O próprio professor espera ser isso. É preciso que resgate essas possibilidades em sua vivência acadêmica, inicialmente exercitando sua capacidade de aprender e posteriormente como aquele que ensina ensinando a aprender.

### 3 GRUPOS OPERATIVOS: APRENDIZAGEM E SAÚDE

#### 3.1 Aprendizagem e saúde: aproximações necessárias

A aprendizagem ajuda o homem a economizar energias na tentativa de resolver os conflitos cognitivos - afetivos que lhe são propostos pelo meio. (Jorge Visca)

Entre inúmeras reflexões possíveis e pertinentes sobre o complexo processo de aprender, consideramos com Jorge Visca a perspectiva da aprendizagem como instrumento de interação e elaboração do mundo. Para ele, aprender é ter possibilidades de coordenar e orientar as interações entre a realidade objetiva e a própria subjetividade, construindo nesse caminho novas capacidades de interação.

Assim considerada, a aprendizagem significa possibilidade decisiva para a vida do indivíduo. Estar de alguma maneira dificultada ou impossibilitada pode resultar em prejuízos significativos para seu desenvolvimento global e, portanto representar transtornos em sua qualidade de vida. A capacidade de aprender está então, associada à condição de mudança, de superação de algum estado de desequilíbrio provocado por um período de não saber que se coloca como desafio a ser superado, até que um novo saber seja construído.

Aprende quem encontra sucessivas formas de responder aos desequilíbrios provocados pelo meio. Portanto, aprende quem possui flexibilidade que permite mudança. Na perspectiva piagetiana, aprende quem é capaz de permanentes adaptações que se realizam pelos processos de acomodação e assimilação. Relembrando esses conceitos básicos da Epistemologia Genética, o homem é percebido como ser de interações e tende à busca de equilíbrio.

Existe uma tendência ao equilíbrio, no entanto, diante do desconhecido e do novo, esse estado é freqüentemente alterado. Para adaptar-se, isto é, para construir condições de respostas mais adequadas aos desafios desequilibrantes é que se processa a aprendizagem. Aí, fica entendido que não há aprendizagem sem perda momentânea de equilíbrio.

A adaptação é então, o esforço realizado pelo organismo para readquirir o equilíbrio anterior. Na busca de reorganizar-se cognitivamente os processos de adaptação são acionados. Nesses processos, são construídos estágios progressivos de condições adaptativas, ou seja, o novo equilíbrio, quando conquistado, é qualitativamente superior ao anterior.

A assimilação ocorre quando para realizar as adaptações necessárias, o indivíduo é levado a incorporar o objeto às suas estruturas ou possibilidades já construídas. Acontece que,

em maiores ou menores proporções, assimilar implica também em ajustar a própria ação às características do objeto. Esse ajustamento das próprias estruturas às características do objeto é a acomodação. Verifica-se então, que assimilação e acomodação são processos complementares e como esclarece Macedo (1994), da mesma forma que o sujeito incorpora o objeto às suas estruturas, estas se ajustam às características do objeto, isto é, modificam-se.

É obvio considerar então, que se a aprendizagem estiver comprometida é possível inferir que os processos de adaptação estejam obstruídos ou dificultados, de alguma maneira. Como resultado, o indivíduo demonstrará certa estagnação em suas possibilidades e certo empobrecimento em seu repertório de respostas às solicitações do meio. Considerando a amplitude e a multiplicidade das causas que podem concorrer para a instalação desse quadro, podemos afirmar que o não aprender significa uma limitação significativa no desenvolvimento dos indivíduos porque os priva da construção e elaboração da realidade.

O comprometimento do pleno desenvolvimento do indivíduo configura um déficit nas suas condições de saúde. Nessa perspectiva, ousamos afirmar que o sujeito que não pode aprender ou que encontra muitas dificuldades e impedimentos para isso está adoecido. Perder a flexibilidade para incorporar novas possibilidades de respostas à realidade e, portanto de construir novas estruturas de ação para suas vivências pode ser considerado como uma perda de saúde, não apenas no aspecto cognitivo e intelectual, mas também na perspectiva psíquica e relacional.

Para Pichon-Riviére, saúde e aprendizagem estão intimamente relacionadas, pois implicam em flexibilidade para responder aos desafios das interações. O doente psíquico é quem perdeu as possibilidades de construir respostas diversificadas e instalou-se na estereotipia. Aquele que não aprende também está fechado para as articulações favoráveis e necessárias ao seu próprio desenvolvimento. Mesmo considerando o tom pesado dessa aproximação, é viável admitir que quem não aprende está adoecido.

Avaliando os critérios envolvidos entre saúde e aprendizagem, Pichon dá ênfase ao bloqueio que ocorre nesta última, na medida em que o sujeito enfermo é aquele que não consegue desenvolver novas respostas adaptativas fixando-se, como já dissemos, em uma visão estereotipada e repetitiva da realidade. Com a técnica do Grupo Operativo ele alicerça a proposta do aprender a aprender ou aprender a pensar, que implica na transformação de um pensamento linear num pensamento dialético. A didática grupal recupera para a aprendizagem o caráter social da produção do conhecimento e abrange tanto o pensamento dialético quanto o interjogo dialético que permite as trocas nas relações pessoais num incessante processo de crescimento e aprendizado individual e grupal.

Nessa dinâmica, cada um recupera seu próprio saber e experiência e o saber e experiência do outro. Na dialética da interação e da ação compartilhada, todos e cada um são protagonistas de seu esclarecimento como sujeitos do conhecer.

Se a capacitação docente puder suportar a proposição de que o professor pode enfrentar barreiras na aprendizagem e pode ele mesmo estar comprometido na sua possibilidade de aprender, poderá também construir e optar por um modelo de capacitação mais adequado aos objetivos de otimizar a ação docente. Será inevitável o caráter de intervenção psicopedagógica para essa capacitação.

### **3.2 Resgate da aprendizagem e psicopedagogia**

Entendendo a psicopedagogia como uma modalidade de ação que supõe o resgate das condições favoráveis ao aprender, ela permitirá traçar um projeto de capacitação que interfira para além do aspecto informativo dos sujeitos envolvidos. Apenas estudar diferentes autores, por mais inovadores que possam ser, não garantirá a capacitação para a tarefa docente. Isso tem sido feito exaustivamente em nosso meio. Trata-se de buscar uma possibilidade que permita restaurar a experiência de aprender e de flexibilizar as possibilidades para abordar a realidade.

Enfim, um programa de capacitação docente de identidade psicopedagógica, supõe sem medo de ser preconceituoso, mas como condição de ser eficaz, considerar que as condições vivenciadas pelo professor na rede oficial de ensino, quer como aluno, quer como docente, podem ter inibido sua capacidade de aprender significativamente, com mudança de comportamento. Então, é necessária uma intervenção que busque recuperar e consolidar essa capacidade. Se para desenvolver-se o indivíduo precisa ter preservada sua capacidade de aprender, também para ensinar ela é necessária.

O Grupo Operativo é o instrumento que pode ser utilizado com essa perspectiva psicopedagógica, porque está centrado nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros sujeitos do processo e com os objetos implicados.

### 3.3 Pichon-Riviére e a vivência que resultou nos grupos operativos

Enrique Pichon-Riviére<sup>7</sup> nasceu em Genebra, cidade em que vivia temporariamente com sua família francesa e aos quatro anos de idade mudou-se para uma região no Nordeste da Argentina. Sua família dedicou-se ao cultivo do algodão contratando para mão de obra índios de uma tribo Guarani. Assim, viveu em duas culturas diferentes, a francesa, modelo pelo qual foi educado por sua família e a cultura Guarani, onde passou grande parte de sua infância.

Pela necessidade de integrar essas duas culturas, começou a se perguntar como o habitat e o contexto social e vincular, no qual o sujeito está imerso, determinam a subjetividade, os conteúdos psíquicos. Afinal, ao contrário da cultura francesa, a cultura guarani não sanciona a imaginação como delito, fala de lendas nas quais se expressa a elaboração coletiva de vivências de destruição e perda, fala de experiências de um povo, de sua elaboração poética e da relação direta do homem com a natureza.

Assim, na integração desses dois mundos dentro de si, se interrogara sobre o sinistro, a loucura, a estrutura familiar, a criação e a aprendizagem. A busca da integração do heterogêneo e da convergência do diferente, se transformou mais tarde em um método de pensamento.

Pichon-Riviére passou a sua juventude em Buenos Aires como estudante de medicina, interessando-se e formando-se no método dialético e a partir de reflexões sobre a psicose e a neurose começou a investigar os processos de aprendizagem, a estrutura familiar, os grupos e as instituições.

No fim dos anos 30, já formado em psiquiatria e psicanálise, trabalhou no “Hospício de Iás Mercedes”, hospital psiquiátrico para homens da Cidade de Buenos Aires. Ali recuperou, em outro nível suas aprendizagens infantis, transformando-as em atitude psicológica. A elaboração das situações vividas na infância lhe permitiu o encontro, o diálogo e a identificação operativa com seus pacientes. Assim, começou a investigar as causas sociais da enfermidade mental, os fenômenos da transculturação, e os efeitos da perda do habitat como desestruturação de vínculos internos, como sério ataque à identidade. E, como para ele, o homem se constitui numa práxis, numa relação dialética de mútua determinação com o mundo, mundo esse repleto de vínculos e relações sociais, parte da psicanálise para a

---

<sup>7</sup> - PICHON-RIVIÉRE. O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Riviére. São Paulo: Vozes, 1991.

psicologia social. Em seu esquema conceitual, fundado então no materialismo dialético e histórico, articulam-se, nesse caminho, contribuições da psicanálise, da psiquiatria francesa, da fenomenologia, da lingüística, da cibernética, do surrealismo e da psicologia social americana. É nessa diversidade temática que busca conhecer o sujeito social.

### **3.4 A dialética e o grupo operativo para Pichon-Riviére**

A dialética está compreendida por Pichon como um método de investigação da realidade, que combina e multiplica a indução e a dedução, em transformação permanente. Significava na Grécia antiga, a arte do diálogo (do logos a dois). Com o tempo, passou a ser a arte de, no dialogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão. Atualmente, dialética é o modo de compreender o movimento perpétuo, e perpetuamente contraditório da realidade.

Desde os gregos, como lembra Verges (1970), a dialética opõe-se à metafísica. Parmênides, um dos primeiros metafísicos, ensinava que a essência profunda do ser é imutável, porque o movimento e a mudança são fenômenos superficiais e, portanto irrelevantes para a compreensão da essência e da profundidade. A concepção metafísica, estabilizadora, corresponde sempre, nas sociedades divididas em classes, aos interesses das camadas dominantes, preocupadas em organizar e amarrar os valores, os conceitos e as instituições existentes, de modo a perpetuar sua dominação e impedir que os homens cedam à tentação de mudar o regime vigente.

Contrariamente, e há muito tempo, os dialéticos defendem o movimento das coisas. Heráclito, 500 anos antes de Cristo, dizia que um homem não se banha duas vezes no mesmo rio, porque da segunda vez ambos terão mudado, o homem e o rio. Acreditava na transformação perpetua, acreditava na guerra, na luta, porque sem ela, sem o conflito, haveria somente o nada, a morte. O mundo real seria para ele o produto do atrito e do choque. A partir daí, deste confronto, surgiu uma nova doutrina; na luta os opostos se combinam para produzir um movimento que é a harmonia. Então, a unidade do mundo resultaria da diversidade. Pouco tempo depois, Empédocles, tentando explicar o movimento do mundo, fala dos quatro elementos: a terra, o ar, o fogo e a água. Todos eles eram permanentes, mas poderiam misturar-se em diferentes proporções e produzir assim, as substâncias complexas e mutáveis que encontramos no mundo.

No século XVI, Montaigne afirmava que todas as coisas passam de uma mudança para outra. No século XVII, Diderot compreendeu o indivíduo condicionado pelas mudanças sociais profundas ao se inquietar com a sociedade que entendia opressiva para os homens.

Hegel, também no século XVIII, definiu a dialética como um processo composto de Tese, Antítese e Síntese. Síntese que, quando obtida se transforma numa tese que por sua vez buscará uma antítese, que combinadas vão se opor para produzir uma nova síntese e assim infinitamente. A dialética hegeliana além disso, pressupunha que a verdade era o todo, que havia a Idéia Absoluta. Hegel era idealista.

No caminho de Hegel surgiram, no século XIX, Marx e Engels, definindo-se como materialistas e superando dialeticamente o idealismo hegeliano. O materialismo dialético de Marx e Engels observa as relações concretas e materiais entre objeto e sujeito, transformando-se materialmente por meio destas relações.

Contrariamente ao idealismo, o materialismo diz que não há objeto puro. Todo objeto é matéria-prima que se transforma ao ser conhecida, negada e reproduzida. Também não existe sujeito puro. Todo sujeito é um “homo faber”, que se transforma ao transformar o mundo. Muito menos haveria conhecimento puro. Todo conhecimento implica um processo conceitual e prático de manipulação das coisas conhecíveis.

Para Pichon-Riviére o materialismo histórico é uma chave de leitura do mundo. Ele encontrou na psiquiatria manicomial traços dominantes da atitude social, institucional e familiar determinando a vivência do doente mental. A partir dessa experiência no hospício, passou a acreditar que em nosso sistema social o conceito de saúde mental se transforma em um instrumento ideológico de dominação, pois visa um modelo de adaptação passiva e acrítica da realidade funcional às relações de exploração. Nessa prática hospitalar criou então, técnicas grupais que permitem ao paciente assumir um papel de protagonista na aprendizagem da realidade, recuperando suas potencialidades, sua história, sua cultura e identidade, propondo assim uma psicologia que aborda o homem concreto em suas condições de existência, construindo-se dialeticamente.

Então, para instrumentalizar e operacionalizar a investigação do sujeito social, Pichon desenvolveu, segundo Bleger (1991) um esquema que chamou ECRO-esquema conceitual referencial operativo, orientado para a aprendizagem através da tarefa. Esse conjunto estrutural facilita a compreensão de um intercâmbio de relações através do qual se considera tanto a história e o movimento individual (verticalidade) quanto do grupo e seu contexto (horizontalidade).



Com a noção de ECRO individual e grupal, foi possível a adoção dos grupos operativos como técnica caracterizada por estar centrada de forma explícita em uma tarefa e de forma implícita na elaboração dos vínculos que os participantes estabelecem entre si e com a realidade.

Concluindo, o grupo operativo surge da vivência existencial e clínica de Pichon-Riviére. É estratégia para que as relações possam ser elaboradas de maneira a favorecer a aprendizagem, a cura, etc. Nessa perspectiva, implica na afirmação de que o homem se constitui nas relações que estabelece e na realidade que vivencia. É uma dinâmica que favorece o interjogo dialético, onde as dificuldades dos sujeitos são consideradas e exploradas a fim de que juntos promovam o crescimento pessoal e do próprio grupo.

Na estratégia dos grupos operativos o conhecimento é construído em sua implicação existencial. O saber está articulado ao ECRO que seleciona o que pode ou não pode ser integrado à realidade do grupo e dos indivíduos. Nas relações estabelecidas, no entanto, esse “filtro selecionador” estará em permanente reelaboração, possibilitando flexibilizações e ampliação das possibilidades de interação.

Aqui constatamos que Pichon entendeu o homem como sujeito da história, reconhece na realidade social as contradições ideológicas que marginalizaram essa subjetividade e busca na sua proposta de Grupo Operativo instrumentalizar a transformação dessas realidades opressoras.

Seu objeto de estudo é o sujeito marginalizado pelas ideologias dominantes, quer seja o doente mental no campo da saúde, quer seja o analfabeto ou o que não aprende no campo da educação. Em sua obra fica evidente o propósito de possibilitar a “reabilitação” da subjetividade desse indivíduo “marginal”, e antes de tudo e ao mesmo tempo, transformar a realidade social que exerce ações deformantes em muitos aspectos.

Para Pichon, nos grupos operativos, o homem restabelecerá pela relação dialógica que pode estabelecer, sua capacidade de aprender e, portanto, sua capacidade de ver livremente a realidade. Livre das ideologias. Livre das estereotípias, ou pelo menos, consciente delas. É prioritariamente nas relações que o homem se descobrirá criador de cultura, sujeito capaz de construir a realidade. A plasticidade no desempenho de papéis, valorizada nos grupos operativos, favorece essa descoberta. Enquanto aprende ou ensina, enquanto interpela ou explicita a realidade, adquire consciência do papel que desempenha.

Por fim, concluímos que na proposta dos grupos operativos de Pichon-Riviére, a práxis é impulsionada pela certeza da capacidade e “destino” humanos de construção da história. Sua metodologia propõe que o homem se aproprie da realidade pelo exercício da

cidadania consciente e assim instaure a possibilidade de transformação social. Nessa perspectiva, sua proposta é de uma prática revolucionária e engajada que nos atraiu para a realização de nossa pesquisa.

### **3.5 Resistência e mudança docente no grupo operativo**

Basicamente o grupo operativo se caracteriza pelo fato de seus membros estarem centrados, de forma explícita, em uma tarefa que pode ser o aprendizado, a cura, o diagnóstico, etc.

A tarefa explícita é apenas um aspecto do que o grupo realiza junto. Outro aspecto é aquilo que o grupo realiza sem saber, pelo menos inicialmente, através da interação que estabelece: a ruptura das estereotípias que dificultam o aprendizado e a comunicação. Essa ruptura não acontece magicamente, mas também não é objeto de controle dos membros do grupo. É o efeito flagrante da dinâmica onde a inter-relação coloca em evidência o sentir que se mobiliza na temática trabalhada pelo grupo.

Nesse contexto, são revelados os conteúdos ideológicos subjacentes à tarefa. Temos então, no grupo operativo, a temática sobre a qual se trabalha e a dinâmica que revela a ideologia que está sob a temática explícita.

A originalidade do Grupo Operativo pode ser estabelecida, entre outros aspectos, pela abordagem dialética através da qual sua dinâmica é compreendida. Ao invés de compreender de maneira linear as relações de objeto que são estabelecidas no grupo, como supõe a psicanálise, Pichon propõe que as relações sejam abordadas na perspectiva de uma espiral dialética, onde sujeito e objeto se determinam mutuamente.

Enquanto o modelo psicanalítico supõe que nas relações do sujeito com o objeto não há volta do objeto sobre o sujeito, confirmando sua postulação linear, a psicologia social, através de instrumentos como o grupo operativo, apresenta uma teoria do vínculo que encaminha diferentemente o estudo das relações. Nessa perspectiva, sujeito e objeto se realimentam continuamente, postulando assim uma configuração dialética para as relações humanas.

O grupo operativo centra-se na mobilização das estruturas estereotipadas e das dificuldades de aprendizagem e comunicação produzidas pelo montante de ansiedade que é

provocado por toda mudança. Essa mobilização vai possibilitar a superação dos medos básicos: de perda e ataque que são gerados pela necessidade de mudança.

Para aprender é necessário que ocorram inúmeras mudanças no funcionamento global do indivíduo. A aprendizagem não atua em áreas específicas da identidade, mesmo porque o humano funciona de maneira globalizada. Tanto os aspectos cognitivos, quanto os relacionais e afetivos estão implicados no aprender. Portanto, ao ocorrer aprendizagem a organização interna do sujeito é alterada, mudada. São essas mudanças que provocam ansiedade. Se o Eu do sujeito estiver impotente diante dos medos inerentes à essas mudanças a aprendizagem torna-se impossível. A aprendizagem fica travada pelo medo das situações de mudança.

Não há dúvida de que a perspectiva de mudança aciona nos indivíduos medos básicos que devem ser considerados em todo processo de ensino-aprendizagem. Pichon encontra na obra de Melanie-Klein discernimento sobre esses medos: ansiedade paranóide (medo do ataque ao Eu) e “ansiedade depressiva” (medo da perda do objeto). Esses medos são constituídos como protótipos do comportamento em fases bastante primárias do desenvolvimento, em diferentes momentos do primeiro ano de vida quando a criança ainda não toma conhecimento das pessoas integralmente, estabelecendo relações com objetos parciais e depois, quando percebe a mãe como uma pessoa total, (SEGAL, 1975).

A maneira como resolve essas fases do desenvolvimento são determinantes na dinâmica com a qual o indivíduo se depara com os processos de mudança e, portanto de aprendizagem. A maneira pode ser positiva o que segundo Bernstein (1989) caracteriza a atitude mutante; ou negativa, que caracteriza a resistência à mudança. É o *quantum* de ansiedade que determina uma ou outra atitude e a possibilidade de superação que permita a consecução da aprendizagem.

Parece importante esse aspecto para se pensar a resistência que se atribui às mudanças docentes. O professor não está colocado como tabula rasa ao participar de um programa de capacitação no qual esta implicitamente colocada a necessidade de mudanças em sua prática. É natural que tema perder aquilo que tem: seus marcos referenciais prévios, suas concepções de ensino-aprendizagem, toda a bagagem com a qual tem instrumentalizado sua ação docente.

Considera-se ainda o perigo e a insegurança que acompanham o novo e o desconhecido diante do qual o professor pode sentir que não está capacitado para manejar as novas situações. Então, as resistências que tantas vezes são tratadas como negligência e aspectos menos apreciáveis da personalidade do professor tomam aqui novo significado: são sinais de fragilidade que precisa ser fortalecida para que o docente possa prosseguir aprendendo ininterruptamente sobre o que faz.

No grupo operativo busca-se esse fortalecimento. Na tarefa grupal pretende-se que o Eu de cada participante seja fortalecido na medida em que o grupo vai construindo uma adaptação ativa à realidade. Essa adaptação ativa é a resposta à tarefa proposta quando ela se torna efetiva e supera tudo que é impedimento para que aconteça. O grupo vivencia esse movimento que vai desde a evitação da tarefa até a construção do projeto que é sua plena realização e seus membros modificam sua atuação através dessa vivência.

Na convicção de que os indivíduos se modificam na interação que faz emergir a situação grupal encontra-se outra vertente fundamentadora dos grupos operativos: as conclusões de Kurt Lewin em seu trabalho com grupos na perspectiva da psicologia social. Vê-se então, que Pichon-Rivière aproveita tanto conceitos psicanalíticos quanto da psicologia social, estruturando seu trabalho numa epistemologia convergente que permite compreender de maneira mais abrangente o fenômeno da aprendizagem no qual estão articuladas a ação educativa e a ação clínica.

Enfim, para seu idealizador:

A técnica de grupos operativos caracteriza-se por estar centrada, de forma explícita, em uma tarefa. (...) sob esta tarefa subjaz outra, implícita, que aponta para a ruptura, através do esclarecimento das pautas estereotipadas que dificultam a aprendizagem e a comunicação, significando um obstáculo frente a situação de processo ou mudança.

Na capacitação de professores a tarefa explícita vai estar pautada na aprendizagem de disciplinas pertinentes aos aspectos significativos do processo ensino-aprendizagem. É, portanto, reelaborar as informações. No entanto, consistirá fundamentalmente na elaboração e resolução das ansiedades que esse objeto de conhecimento vai despertar nos membros do grupo, facilitando dessa maneira, a aquisição de uma informação realmente operativa que poderá ser vivenciada na ação docente em favor da otimização da aprendizagem dos alunos.

Fica claro que no grupo operativo as duas tarefas se complementam: a explícita e a implícita. Uma depende da outra para acontecer. Sem superar os obstáculos da resistência provocados pelo novo a aprendizagem significativa não aconteceria e estará sempre confundida com o acúmulo de informação que não transforma a prática e, portanto, não atinge a ação do professor.

Acredita-se que apenas receber as informações é insuficiente para que o professor transforme a sua prática. Trata-se de reelaborá-la na realidade de cada participante e do grupo. Operar com as informações transformando-as em instrumentos de leitura e aproximação da realidade. Na interação grupal isso é exequível. É a tarefa explícita do grupo operativo para a

capacitação de professores. O grupo percorre um caminho até que possa atingir a consecução dessa tarefa. A dinâmica desse caminho permite compreender a intensidade das resistências vivenciadas ou como vimos, a intensidade das ansiedades provocadas pelo objeto a ser conhecido.

A tarefa então, provoca ansiedade por trazer implícita a necessidade de aprender e de mudar. Essa ansiedade pode impedir que a tarefa seja assumida pelo grupo fazendo com que seus membros assumam papéis e comportamentos que mantenham o grupo “protegido” dessa ameaça, ou seja, comportamentos de evitação ou ocultamento da tarefa. Esse momento vivenciado nos grupos operativos é denominado de pré-tarefa. É o momento no qual Berstein (1989) afirma que se dá uma desculpa da tarefa prescrita, se dá voltas ao redor do tema sem entrar de cheio, divaga-se.

A pré-tarefa caracteriza os recursos, atitudes e comportamentos que o grupo assume postergando a tarefa e oculta a dificuldade que os membros enfrentam para lidar com a frustração de inicia-las e termina-las. Apesar dessa etapa ser normal e previsível, verifica-se que esses procedimentos trazem uma constante frustração ao grupo, confirmando que a inoperância buscada como mecanismo de defesa tende a ser superada pelo desconforto que também causa.

No entanto, para ultrapassar esse estágio o grupo precisa renunciar às estereotípias que evitam a mudança e optar pelo novo, assumindo finalmente a tarefa. Em sua elaboração serão superadas as dissociações entre o sentir, o pensar e o atuar, aparecendo o projeto como sinal da produtividade grupal. O projeto emerge da tarefa. Supõe que ao reelaborar os temas o grupo vá construindo uma estratégia operativa de aproximação do objeto de conhecimento, inaugurando a possibilidade de projetá-lo para além do aqui e agora, no futuro. A tarefa que resulta em projeto atesta que o grupo superou os medos básicos e pode finalizar-se com a separação que é assumida como parte do processo e também como conquista de autonomia para seus membros.

Assinala-se aqui que os grupos operativos no ensino e na capacitação docente possuem um trajeto que uma vez cumprido implicam na finalização do grupo. Seu limite é a conquista da operatividade que permita executar a tarefa proposta como objetivo que reuniu o grupo. Essa conquista, para Pichon-Riviére, conforme afirma Bleger (1979), possui exigências concretas: funcionamento do grupo com tempo limitado, previsto e regular. As sessões de duração superior ao tempo de aulas tradicionais (60 minutos) mostram-se mais favoráveis pois garantem o caráter cumulativo do trabalho.

Nas opções e enquadramento de funcionamento prático dos grupos operativos fica claro que o cansativo não é trabalhar em grupo, mas sim resistir a essa produção. Nos grupos que vão atingindo a operatividade pretendida e conseqüentemente observa-se o declínio das ansiedades iniciais, aumenta o tempo possível de envolvimento com a tarefa e as demonstrações de satisfação de seus membros.

### **3.6 Buscando a “ensinagem” na capacitação docente**

Ao refletir sobre a adoção da técnica dos grupos operativos no ensino, Bleger (1979) questiona se esse tipo de grupo se caracteriza como grupo de ensino ou grupo de aprendizagem. Sintetizando a resposta utiliza um feliz neologismo: grupo de “ensinagem”. Compreender o significado implicado nessa nova palavra permite comprovar a correta percepção da proposta de um grupo operativo e as transformações conceituais que são inerentes à sua adoção como instrumento num programa de capacitação docente.

“Ensinagem” supõe que os processos de ensino e de aprendizagem já não podem ser concebidos de maneira isolada, e nem podem definir o papel exclusivo de algum sujeito envolvido em sua realização. Supõe que aquele que ensina também aprende e o faz como também afirma Bleger, no próprio ato de ensinar. E postulando que o que aprende também ensina, a técnica dos grupos operativos confirma sua vocação dialética.

Desta forma, nesses grupos os papéis são continuamente alternados e mobilizados. Quem ensina e quem aprende estão se alternando continuamente conforme a temática trabalhada e conforme o Esquema Conceitual Referencial Operatório (ECRO) de cada um dos membros do grupo. O ECRO, ou seja, o “conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais o indivíduo pensa e atua”, determina a maior ou menor grau de sensibilidade dos participantes aos diferentes temas abordados, possibilitando que ocupem diferentes posições na dinâmica do grupo e favorecendo a superação das posturas estereotipadas.

Só o coordenador deve manter seu papel definido à priori e deve, portanto, estar devidamente preparado para isso. Os demais participantes se relacionam entre si e com a tarefa segundo a intensidade de suas ansiedades e como já dissemos, conforme os conteúdos do seu ECRO individual.

A originalidade de cada membro promove a heterogeneidade do grupo que nessa perspectiva é fonte de enriquecimento para que ocorram aprendizagens. Enquanto essa

heterogeneidade do grupo é valorizada pela participação de todos os membros, busca-se a máxima homogeneidade da tarefa que é conquistada pela construção de um ECRO grupal que vai se constituindo como o elemento tático para o questionamento do esquema referencial dos participantes. Na interação do grupo esse ciclo esta em constante movimento.

O ECRO grupal é a condição para que um grupo operativo possa interagir gerando aprendizagens, pois é ele que permite que o grupo funcione como equipe, com unidade e coerência, percebendo a realidade e seus fenômenos. Ora, se ele se forma a partir da interação de vários e diferentes esquemas referenciais de seus participantes, é fácil concluir que seja multifacetado e que se apresente como instrumento mais rico para a compreensão da realidade do que os ECROs individuais que lhe deram origem.

Então, na dinâmica dos grupos operativos, pode-se inferir que a complementaridade dos membros esta realizada e viabilizada nessa estrutura construída pelas relações: o ECRO grupal. A superação dos vínculos suplementares também fica viabilizada por essa nova estrutura e as diferenças podem ser percebidas como fonte de crescimento ao invés de resultarem repetitivamente em ansiedades. Enfim, o ECRO grupal é a estrutura que provoca a retificação, modificação e revisão permanente do esquema individual de cada membro do grupo. É ele quem permite a aquisição de uma plasticidade nos esquemas referenciais dos participantes que favorece e é condição de todas as aprendizagens.

Vivenciando a dinâmica do grupo operativo pode-se compreender que todos ensinam e todos aprendam e que nessas experiências o professor pode abandonar o status de único que sabe e de que sabe tudo. Ocupando o lugar de quem não sabe e reconhecendo-se no lugar de quem aprende também, pode tornar-se mais sensível e solidário à realidade de seus alunos. No entanto, o grupo que se constitui para trabalhar nessa dinâmica deve construir e superar várias etapas no seu desenvolvimento até que possa usufruir uma estrutura verdadeiramente operativa que favoreça as aprendizagens de seus membros e, portanto, a consecução da tarefa à qual se propôs.

## 4 AVALIANDO A INTERAÇÃO GRUPAL: OS VETORES DO CONE INVERTIDO

Para que se compreenda o grupo operativo como lugar de resgate da aprendizagem e do ensino significativos, é importante que se conheça os diferentes estágios que permitem a construção dessas possibilidades e que são vivenciados por seus participantes.

Pichon desenvolve um esquema gráfico para ilustrar a dinâmica entre o implícito e o explícito que é trabalhado pelos grupos operativos. Com esse esquema apresenta vetores que são os referenciais que constituem uma escala básica para avaliar os processos de interação grupal: é o cone invertido.

Na simbologia de um cone invertido estão articulados os dois aspectos da tarefa realizada num grupo operativo: a tarefa interna e a externa, ou seja, o implícito e o explícito. O explícito ocupa a base de um cone. É a maior área e significa que o explícito é realmente o mais observável, é o manifesto pelos membros do grupo. O implícito localiza-se no vértice. É o guardado aquilo que está subjacente ao observável, por esse motivo localiza-se “por baixo” do explícito já que o cone foi invertido, é o latente, aquilo que movimenta o agir do grupo, mas não está dito, carece de interpretação.

Representando o movimento entre essas duas realidades, a explícita e a implícita, está a espiral dialética que transporta os vetores que vão perpassando as vivências do grupo e que se colocam como uma escala básica de avaliação para o nível de interação construída entre seus membros.

### 4.1 Afiliação e pertencença: vivenciando a dimensão social do saber

Para Berstein (1986), cada componente chega ao grupo compartilhando em diferentes graus o nível de envolvimento com a tarefa explícita. É através do estabelecimento de vínculos, que se dá pela interação continuada que esse nível de envolvimento pode passar de uma postura individualista para uma postura mais grupal. Os participantes podem oscilar na posição de “eu para nós”. Esses vetores iniciais são nomeados de **afiliação e pertencença**. Avaliam o grau de identificação dos membros do grupo entre si e com a tarefa. Avaliam o quanto o indivíduo permanece vivenciando o eu e o quanto consegue vivenciar o nós, integrando-se verdadeiramente ao grupo.



Encontramos membros no grupo que não se percebem como parte de um “nós”, que não abandonam a posição de “eu” e portanto não se integram completamente estabelecendo uma relação de pertencença, mas sim conservando a posição de afiliação. Constata-se que alguns membros estão no grupo, mas não estão completamente implicados na realização grupal. Afiliados vão construindo o vínculo de pertencença segundo as condições inconscientes que estão relacionadas aos aspectos motivacionais e que podem ser interpretados no interjogo de necessidade e satisfação que cada pessoa estabelece em suas relações.

Importa considerar que na historia de cada grupo essas interações se alteram e se mostram flexíveis. O fato de alguém demonstrar pertencença não significa que em outro momento do grupo não possa estar colocado como afiliado e vice-versa. Então, o grau de envolvimento com a tarefa sofre alterações conforme o sujeito vai dinamizando a relação de necessidade e satisfação no contato com os outros membros do grupo e também na vivencia operativa. Nessa perspectiva, a operatividade do grupo pode ser considerada dinamizadora dos modelos internalizados de produção. É a própria operatividade que vai permitindo avançar de situações menos para situações cada vez mais produtivas. Portanto, a própria execução da tarefa vai modificando o grau de envolvimento que cada participante estabelece com ela e com o grupo.

Essa perspectiva permite inferir amplas possibilidades na capacitação docente através da dinâmica dos grupos operativos. A produção grupal que implica na contribuição de cada participante resgata o aspecto socializador da produção do conhecimento. Nesse sentido não se trata apenas de produzir maior conhecimento, mas de produzir uma dinâmica de produção, uma competência para trabalhar em equipe, eficaz e operativa. Ao passar da experiência de afiliação para pertencença o docente poderá estar recolocando a dimensão social do saber: não ignora nem conhece sozinho, partilha o desafio educativo com outros membros empenhados na consecução de aprendizagens significativas.

#### **4.2 Cooperação: superação da rivalidade grupal**

Para que um grupo possa produzir e trabalhar como equipe, realizando com eficácia a tarefa que motivou sua constituição é necessário também que atinja um nível satisfatório de **cooperação**. Significa que seus membros precisam ter desenvolvido a capacidade de ajuda ao

outro. Cooperar significa poder colocar-se no lugar do outro e perceber na própria identidade e história aquilo que está disponível para ser oferecido à necessidade identificada. Assim, nesse movimento de disponibilizar-se para atender à necessidade existente está implicado o sair de si mesmo e, portanto, de assumir papéis mais flexíveis nas relações. Essa atitude atesta a superação das vivências suplementares, nas quais são geradas rivalidades entre os membros do grupo e significa que foram construídas possibilidades complementares nas relações.

Na situação complementar há uma consciência de incompletude que se ameniza pela possibilidade de troca com o outro. Na situação suplementar, no entanto, o indivíduo está imobilizado pela fixação do papel que desempenha. Não consegue ocupar lugar diferente. Não flexibiliza os papéis. Portanto é sempre quem sabe ou quem ignora. Essa dicotomia está fixada também.

É fácil inferir que se a vivência nos grupos operativos favorece a flexibilização de papéis e, portanto a cooperação entre seus participantes, estes ampliam as próprias possibilidades de compreensão da realidade, pois ela é abordada do lugar que o outro a percebe e o outro tem uma perspectiva diferenciada da mesma. Além disso, o indivíduo também empresta seu olhar ao grupo, numa dinâmica que amplia os ângulos pelos quais a aproximação da realidade é feita.

A cooperação pode ser construída e aprendida nos grupos operativos. É estágio de seu desenvolvimento. Seus membros desenvolvem condições pessoais e grupais para **operar com**, ou seja, cooperar: produzir com o outro. Nessa perspectiva é óbvia a importância desse vetor para a tarefa da aprendizagem e especialmente para a tarefa de aprender a aprender.

Quando a capacitação docente é instrumentalizada pela vivência dos grupos operativos é clara a intenção de que os membros desse grupo vivenciem situações que oportunizem a cooperação, ou seja, que se capacitem a aprender mais significativamente. Se o conhecimento não está retido em alguém ou em algum lugar, se ele é construído nas relações humanas, então o homem que quer aprender precisa cooperar.

Uma nova condição de aprendizagem se coloca: a cooperação. Ao ler um texto o sujeito coopera com seu autor cedendo suas vivências para assimilar a proposta que este lhe apresenta. A cooperação do autor é óbvia já que ele oferece ao leitor sua produção concreta. Constata-se então que há um sentido de cooperação em toda troca. Quem lê coopera com quem escreve e quem oferece seu texto coopera com o leitor, aí pode ocorrer aprendizagem. No entanto se, por exemplo, o leitor não puder acompanhar o autor, não puder operar com sua proposta disponibilizando suas próprias vivências para que possa ocorrer identificação de algo

que já possui com o novo que é proposto, enfim, se não puder cooperar, então não poderá aprender coisa alguma nessa leitura.

Então, a existência do outro, o lugar e o papel que ele ocupa, virtual e concretamente precisa ser admitido por aquele que aprende. Sem o sentido de alteridade e sem a descentração de si mesmo é impossível cooperar e aprender. No grupo operativo se exercita essa cooperação como complementariedade às limitações de cada um e como busca de uma compreensão mais ampla da realidade.

#### 4.3 Pertinência - a tarefa para além do aqui e agora

Não é difícil compreender que mesmo sendo a realização de determinada tarefa a motivação que dá origem a diferentes grupos, isso não garante que o grupo possa desde a sua inauguração orientar-se para a sua consecução. A relação paradoxal que os indivíduos podem vivenciar ao se aproximarem de certas tarefas é bastante elucidada pelo estudo dos comportamentos de resistência às mudanças e dos medos básicos que são suscitados por situações novas.

A distância, aproximação ou intensidade com a qual os sujeitos de um grupo operativo se aproximam da tarefa determinam o grau de **pertinência** vivenciado no grupo. Esse grau é variável ao longo da história do grupo e não está apenas relacionado como afirma Saidon (1982) ao ato da vontade do grupo, mas sim com a expressão dos desejos grupais, revelados na análise dos medos básicos. Para esse autor, um grupo pertinente pode ser definido como aquele em que sexualidade e tarefa aparecem em um mesmo movimento, onde coincidem produção desejante e produção social. Equivale a dizer que a libido está investida na tarefa e isso como descreve Freud em *Psicologia das Massas e Análise do Ego*, permite a realização de ações sociais e individuais criativas e revolucionárias produtoras de novos efeitos de sentido.

A pertinência aponta para o vínculo que o grupo estabelece com a tarefa. Se ele é estável e eficaz, resultará no projeto que como já foi visto é a produção para além do aqui e agora que se origina na operatividade com a qual se resolve a tarefa. A realização da tarefa é o agir explícito do grupo e a pertinência é sua condição de realização de maneira criativa e saudável. Significa afirmar que o grupo não pode fugir da tarefa e sua evitação corresponde a um tempo inicial do processo, mas ao mesmo tempo é necessário superá-la no grupo

operativo. É como se a tarefa, culminando no projeto, afirmasse que sua realização está determinada no aqui e agora com o qual o grupo lida, mas orienta-se para além desse momento, modificando a existência dos membros do grupo em suas demais atividades.

#### 4.4 Comunicação: retificação dos papéis grupais

Ao entrarem em contato uns com os outros os membros do grupo operativo iniciam o processo de intercâmbio de informações que é a **comunicação**. Ela é um dos referenciais mais significativos do cone invertido, para analisar e perceber as perturbações dos vínculos estabelecidos entre as pessoas integrantes do grupo operativo.

A análise da comunicação permite conhecer as diferentes formas pelas quais se relacionam os membros do grupo. Como ilustra Bernstein (1986) na comunicação se apresentam os diferentes papéis vivenciados nas interações grupais: “um por todos: líder; todos por um: bode expiatório; dois ou mais entre si, excluindo os demais: subgrupos; todos com todos ao mesmo tempo e sem escutarem-se mutuamente: caos; todos com todos, respeitando e escutando a intervenção do outro: ordem, boa comunicação.

Considerando os elementos básicos do processo de comunicação: emissor-receptor-canal-mensagem-feedback, constata-se que nem sempre a comunicação realiza-se de maneira satisfatória, ocorrendo então a não-comunicação ou os curto-circuitos no trajeto comunicacional. É preciso que se conheça em que parte desse trajeto a comunicação está interdita ou impedida de ser compreendida adequadamente, gerando mal-entendidos e portanto, contrariando os objetivos da comunicação.

Na análise da comunicação é necessário perceber se o emissor diz o que pensa dizer, se o canal que usa é adequado, etc.. Igualmente importante é detectar se quem ouve recebe a mensagem enviada ou se esta chega deformada ou é alterada por componentes subjetivos do próprio receptor. Enfim, toda a complexidade do processo de comunicação, está implicada e deve ser considerada nas interações do grupo operativo.

Para Pichon, na comunicação estabelecida nos grupos estão as dificuldades e resistências para enfrentar a tarefa. Afirma que os transtornos da comunicação estão remetidos aos transtornos de aprendizagem, fechando um ciclo no qual os sujeitos repetem movimentos estereotipados, anteriormente aprendidos, como forma de abordar a nova situação. Neste sentido, o restabelecimento de uma comunicação eficaz significa a ruptura de pautas rígidas

de comportamento comunicativo e a obtenção de novos estilos. Segundo Kamkhagi (1982) essa ruptura modifica entre os membros a interrelação e distribuição de papéis, modificando conseqüentemente a estrutura de funcionamento do grupo. Acontece uma retificação dos processos comunicativos, confirmando que na dinâmica dos grupos operativos acontece a mobilização de aspectos determinantes para a interação que os indivíduos estabelecem entre si e com a produção do conhecimento.

Desenvolver possibilidades de maior eficácia na comunicação grupal é meta na vivência dos grupos operativos e para que isso aconteça seus membros vão fazendo contato com os papéis que desempenham no grupo e em sua dinâmica existencial. Essa percepção da própria atuação comunicativa e a reformulação que vai sendo solicitada para o equilíbrio do grupo, provoca respostas e modificações no ECRO grupal e evidentemente nos esquemas referenciais dos indivíduos que o constituem.

O sujeito pode no grupo, apropriar-se das pautas comunicativas mais flexíveis e que são produzidas pelo próprio grupo na elaboração do ECRO grupal. Com elas pode inaugurar um novo repertório para suas respostas às solicitações do meio. Ao atuar no grupo operativo usando os referenciais grupais, o indivíduo amplia suas possibilidades de resposta atuante e operativa.

#### **4.5 Aprendizagem: aproximando razão e afeto**

No cone invertido a aprendizagem é o vetor que permite verificar a possibilidade de aquisição de novas condutas frente aos obstáculos encontrados para a realização da tarefa.

Sua construção no indivíduo e no grupo está relacionada ao conceito de adaptação ativa à realidade que para Pichon é parâmetro de uma interação dinâmica entre o indivíduo e o meio resulta na constante modificação de ambos. A adaptação ativa é então, transformadora e operativa. Tanto a realidade quanto o indivíduo são transformados na realização da tarefa. Essa transformação é viabilizada pela elaboração da informação que cada elemento leva ao grupo. Isso significa que a informação é apreendida de maneira significativa, ou seja, seu significado é percebido como instrumento que permite resignificar a realidade. A informação disponível deixa de ser apenas um recurso teórico desvinculado, para ser incorporada às vivências do grupo e de seus membros como transformadora das circunstâncias anteriores.

Nesse quadro, o indivíduo aprende o que pode instrumentalizar transformações. O simples contato ou acúmulo de informações oferecidas ao registro de memória não caracterizam o que é entendido como aprendizagem nos grupos operativos, mas a informação que leva em conta o contexto, incluindo conforme Andrade (1982), a mudança de expectativa em relação ao sujeito – de passivo a ativo.

Bleger (1979) lembra que um aprendizado bem sucedido supera a comum distorção entre o pensar e o fazer. Propõe que nele o pensar seja enriquecido pelo fazer e vice-versa. Para ele:

uma das maiores virtudes do grupo operativo é a possibilidade que oferece de aprender a agir, pensar e fantasiar com liberdade, a reconhecer onexo estreito entre imaginar, fantasiar, pensar e propor hipóteses científicas.

A relação entre os membros do grupo operativo produz aprendizagem quando pode administrar, no processo de comunicação, as informações e afetividade como parte do processo de produção. Essa produção caracteriza não apenas a transformação dos dados disponíveis, mas a obtenção de instrumental para uma nova busca.

A tarefa da aprendizagem grupal e a maneira de enfrentá-la demonstra o jogo afetivo que se desenrola diante da informação. Para Bauleo:

Com a possibilidade de dar racionalidade à experiência e paixão ao pensamento, apontando a uma tarefa determinada, se consegue com o grupo operativo um modelo situacional distinto do que se dá nessa sociedade, o qual é parcializado e trata de desconectar o vivido do pensado.

Na capacitação docente, será de grande valor favorecer essa possibilidade: que o professor integre experiência e pensamento, dando significado novo à sua tarefa. Aluno e professor, educando e educador, estão se revezando em seus papéis no ato de aprender e de ensinar. Nesse revezamento, o objetivo maior é que a dicotomia entre razão e afeto seja superada, favorecendo e permitindo que ocorra a aprendizagem.

#### **4.6 Tele: atualização do afeto**

Esse vetor avalia o clima afetivo que é vivenciado no grupo operativo. Moreno, em sua sociometria estabeleceu este conceito para mensurar o grau de empatia que os membros do grupo estabelecem entre si.

Esse conceito, no grupo operativo, mantém a fundamentação de seu idealizador e considera ainda os fenômenos transferenciais que aí se colocam. A **tele** é a expressão de fenômenos de transferência e de projeção que estão implícitos nos encontros humanos. Considerando esses aspectos, nenhum encontro é original, já que é um reencontro com pessoas ausentes cujas lembranças são evocadas pela presença e atuação do outro. O encontro com os membros do grupo está de alguma forma marcado pelas memórias que são provocadas pela situação atual, mas que determinam sentimentos e comportamentos ligados à situação original que foi evocada.

Esses movimentos transferenciais e projetivos logicamente acontecem de maneira inconsciente e determinam que as relações, simpatias ou antipatias vivenciadas no grupo não estão motivadas apenas pela realidade objetiva dos sujeitos implicados, mas também por toda subjetividade, repleta de projeções fantásticas do grupo interno de cada participante, como lembra Saidon (1982). As vivências grupais evocam situações passadas que interferem na ação dos indivíduos e podem provocar a sabotagem da tarefa.

Na ação docente parece essencial que seja dada atenção a esse aspecto, pois a consciência de que os encontros são encontros também com a história do outro pode favorecer a ação para que se supere o movimento de repetição e se possa atualizar a relação no aqui e agora. Pichon-Rivière (1991) assinala em sua obra que o processo de aprendizagem da realidade externa é determinado pelas características resultantes da aprendizagem previa da realidade interna, estabelecida entre o sujeito e seus objetos internos. Para ele os vínculos internos e externos se integram em um processo que configura uma permanente espiral dialética.

É evidente que ao encontrar o professor, dependendo do papel que este ocupe, o aluno possa reeditar toda sua história de relacionamento com as figuras de autoridade e com suas aprendizagens anteriores. É fundamental que nessa situação os afetos possam ser situados no presente, pois só assim poderão acontecer respostas originais para que mobilizem a continuidade da história das pessoas ao invés de sua repetição adoecida e empobrecedora da aprendizagem e das relações.

## 5 NOSSA METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

### 5.1 Opção pela abordagem qualitativa etnográfica

O problema sob investigação é que dita o método de investigação. Trow (1969:132-136)

Acreditamos como o autor que a contribuição que podemos acrescentar às questões da educação são antes de tudo, fruto da maneira como formulamos suas questões e suas hipóteses. A formulação de nossas hipóteses caracteriza o tipo de aproximação que fazemos da realidade e é essa aproximação que orienta a metodologia utilizada.

Aqui, a ação educativa é fundamentalmente interacionista, construtivista e estruturalista, portanto, psicopedagógica. É toda ação humana sistemática e não sistemática. A aprendizagem é a resultante das interações que o sujeito vivencia na realidade pessoal e social.

Assim, pesquisar em educação, é neste trabalho, buscar compreender as variáveis implicadas nessas interações e apresentar possibilidades de intervenção que permitam construir conhecimentos e práticas otimizadoras da realidade relacional humana, abrangendo os aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Para nós, era urgente que o professor pudesse resgatar ou construir os aspectos criativos de seu trabalho educativo. Com ele poderia estabelecer vínculos significativos que favorecessem a aprendizagem dos alunos. Esse resgate ou construção seria viabilizado, em nossa hipótese, pela reestruturação de suas possibilidades como aprendente. Entendíamos que se o professor pudesse redescobrir suas aprendizagens através, também da ludicidade, sua criatividade estaria mais disponibilizada para o trabalho com as turmas de aceleração de estudos.

A dinâmica dos grupos operativos foi escolhida como instrumento favorecedor da capacitação docente para o trabalho com as turmas de aceleração. Partindo do ECRO grupal buscou-se oportunizar que o docente tomasse contato com seu próprio funcionamento frente às situações de aprendizagem e assim pudesse estar mais sensível a vivencia de seus alunos, adequando sua pratica às necessidades concretas das aprendizagens que deseja provocar.



## 5.2 Os critérios da abordagem qualitativa etnográfica

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, na qual acompanhamos os resultados percebidos pelos professores envolvidos, assim como os depoimentos da própria equipe responsável pela capacitação.

Consideramos então, que o problema de nossa pesquisa está situado no universo escolar e priorizamos os critérios resumidos por Firestone e Dawson (1981), ao indicar a pesquisa etnográfica para a aproximação que pretendemos da realidade educacional. Para esses autores:

### 5.2.1 O problema é redescoberto no campo

Apesar de iniciarmos nosso trabalho com uma hipótese formulada, vimos que ela foi redefinida no contato com a realidade. Foi observando e participando das vivências do professor no Programa de Capacitação do Município de Mangaratiba que construímos com mais propriedade nossa hipótese de que a intervenção psicopedagógica poderia mobilizar no professor os novos conceitos e comportamentos necessários à realidade dos alunos envolvidos na problemática de repetidas reprovações e atendidos pelo projeto de aceleração de estudos.

Fomos abandonando a hipótese inicial de que o desenvolvimento da ludicidade e do brincar, por si só, poderiam mudar a postura educativa do professor. Passamos a compreender que era a resignificação de sua relação com o conhecimento que poderiam provocar essas mudanças. E essa resignificação seria otimizada na vivência do grupo operativo.

Constatamos que os autores estão absolutamente corretos quando sinalizam que o problema se redefine no campo, no contato com a realidade. Para a equipe, foi ouvindo os professores, percebendo suas reações e manifestações durante as atividades da capacitação, aproximando-se das questões significativas de sua prática com os alunos, que foi possível objetivar a intervenção, vivenciando assim, significativa flexibilidade em relação ao problema investigado. Foi no contato com os professores e com suas dificuldades para dar significado aos conteúdos do projeto de capacitação que optamos pela adoção dos grupos operativos.

A importância metodológica desse critério pareceu redobrada, pois manteve a equipe atenta à atitude de escuta, implícita na prática psicopedagógica. No fundamento psicanalítico

da psicopedagogia encontramos a “escuta flutuante”, onde buscando livrar-se de preconceitos e idéias estigmatizadas, o terapeuta ouve o discurso do paciente e é essa fala, subjetivada, que se torna instrumento para a intervenção. Assim também, ao intervir no campo educacional, percebemos que é pela “escuta” que compreendemos e nos aproximamos mais produtivamente da realidade na qual pretendemos oportunizar mudanças.

No contato inicial com os professores foi ficando evidente o posicionamento rígido que estabeleciam sobre a própria prática. Não apresentavam dúvidas ou questões sobre os papéis vivenciados em sala de aula. Estava claro que o professor ensinava o que os alunos deveriam aprender. Essa ação poderia ser bem representada pela imagem que Paulo Freire (1986), propõe para falar da educação bancária, na qual o professor deposita no aluno, de maneira concluída aquilo que deve ser aprendido por ele. Nessa situação o aluno recebe passivamente o que é depositado. Era essa a atitude que o grupo estabelecia com a equipe de pesquisa no início do projeto: aqueles que sabem e os professores como aqueles que deveriam receber passivamente esse saber vindo da universidade!

### 5.2.2 O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente.

Em nossa pesquisa consideramos como trabalho de campo cada encontro e atividade realizada com o grupo de professores na busca de promover as mudanças objetivadas. A presença concreta nas atividades realizadas seja no âmbito do planejamento, seja na execução ou avaliação foi permanente.

Assim, o trabalho foi acompanhado durante toda a sua extensão, embora aqui estejamos situando nossas análises no desenvolvimento do grupo operativo. Partilhando algumas funções com os outros elementos da equipe, nas apresentações teóricas, por exemplo, ou desempenhando funções mais específicas como acompanhamento da produção escrita ou coordenação dos grupos operativos, foi possível manter uma relação direta com a situação de estudo, ou seja, com o processo de capacitação vivenciado pelos professores.

Garantido esse contato direto, os dados obtidos mostraram seus significados potencializados, o que aumentou as possibilidades das inferências e das conclusões sobre o trabalho.

### 5.2.2.1 O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar

Embora o projeto tenha tido a duração de um ano, os períodos letivos foram distintos (segundo semestre de 1999 e primeiro semestre de 2000), ao contrário de criar problemas para a capacitação, verificou-se que os professores, embora mudassem de turma e até mesmo de escola, dada a mobilidade existente na rede municipal, mantinham o empenho e as conquistas já realizadas no ano e na turma anterior. Foi possível acompanhar os professores enquanto vivenciavam diferentes momentos da prática docente: planejamento, execução e avaliação.

Comprendemos que a relevância maior desse critério está no fato de que ao longo do ano, tanto professores quanto alunos, experimentam diferentes expectativas sobre o trabalho acadêmico. As disposições presentes no início do ano letivo vão sendo alteradas em função das atividades e procedimentos realizados. Então, foi fundamental que o docente pudesse ser acompanhado ao longo de todo o processo vivenciado nas turmas, desde o início até os momentos que decidem as promoções dos alunos envolvidos.

### 5.2.2.2 O pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas.

Em muitos aspectos a realidade vivenciada em nossa prática profissional e acadêmica difere do universo que pesquisamos. As características geográficas, econômicas e sociais do Município de Mangaratiba são bastante peculiares e divergentes da capital do Estado. Porém, nossa vivência na área educacional e na clínica psicopedagógica e a fundamentação teórica que elegemos permitiram que fizéssemos uma aproximação satisfatória da realidade.

Estávamos conscientes de que existem aspectos estáveis e “universais”, na perspectiva piagetiana, que devem ser considerados em todo e qualquer processo de aprendizagem. Dessa maneira, compreendemos que as diferenças observadas são aspectos enriquecedores nas trocas que ocorreram durante a realização da pesquisa ao invés de se constituírem como impedimentos ou dificultadores.

Para nós, o humano possui respostas mais ou menos estáveis quando enfrenta situações de desafio que estão além de suas possibilidades cognitivas, afetivas ou físicas. Assim, entendemos que, a situação de reprovação constante e o fracasso escolar experimentado pelos alunos e professores de nossa pesquisa construíram um quadro de

condutas e respostas similares ao de outras situações por nós estudadas, principalmente na clínica psicopedagógica onde é permanente o contato com situações limitadoras do processo de aprendizagem.

### **5.3 A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta.**

Dois métodos básicos de coleta foram priorizados: a observação direta das atividades do grupo estudado, incluindo as vivências do grupo operativo e entrevistas com os participantes. Conjugamos esses métodos com outros, como levantamentos, análise de produções, videoteipes, fotografias, etc. Buscamos acumular vários dados que pudessem fornecer um quadro vivo e significativo da situação estudada.

Queríamos organizar e recolher todo material que pudesse nos remeter às atitudes, sentimentos e conceitos formulados pelos professores em cada atividade, para analisarmos as possíveis mudanças nos mesmos. Utilizamos, na conclusão do trabalho, basicamente a análise das sessões do grupo operativo onde buscamos perceber os diferentes níveis de interação construídos e sua implicação na postura docente. Procuramos verificar nas falas dos participantes a construção de um novo ECRO grupal, oportunizando a reformulação do ECRO individual dos participantes.

### **5.4 O relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários**

O material produzido pelo grupo estudado constitui fonte fundamental para a compreensão da realidade na pesquisa educacional. Assim, ao longo dos encontros, oportunizamos a elaboração desse tipo de material e sua coleta. As produções individuais ou coletivas como desenhos, trabalhos manuais, construção de textos, depoimentos orais, entre outros, revelaram e ilustraram a perspectiva e posicionamentos dos participantes no decorrer da pesquisa. Foi possível assim, a constatação das mudanças ocorridas através de sua análise no próprio conteúdo expresso por esses materiais.

Inicialmente buscamos verificar como o professor percebia sua ação e possibilidades de intervenção na realidade das classes de aceleração e em seguida nos atribuímos à tarefa de oferecer capacitação que otimizasse essas possibilidades.

## 6 UM OLHAR SOBRE A VIVÊNCIA: O GRUPO EM MOVIMENTO

Escala básica de avaliação dos processos de interação grupal: os vetores do cone invertido de Pichon-Riviére.

Propondo a dinâmica do grupo operativo, o processo de capacitação docente esta de alguma forma renunciando à exclusividade do acompanhamento individual do professor e priorizando o grupo como estratégia de produção e de formação docente. Está também confirmando sua convicção de que o saber é construído socialmente e que o grupo favorece essa construção.

Com essa escolha explicita-se também a certeza de que o movimento grupal é derivado do movimento dos indivíduos e é também seu mobilizador. Assim, sabe-se com o grupo operativo que há uma dinâmica dialética na qual o sujeito determina e é determinado pelo grupo. Aí aparecem os níveis de atuação dessa dinâmica: o primeiro é horizontal, compreendendo o sistema social, sua organização, leis e possibilidades; o segundo é vertical, no qual pode-se compreender o sujeito inserido nesse grupo social.

É fundamental que se tenha clareza dos objetivos especificamente buscados nos grupos operativos, pois o sujeito e sua história (verticalidade) estão considerados e implicados, mas não constituem o foco da observação, já que este recai sobre a dinâmica grupal. Assim, os objetivos do grupo operativo visam mudanças individuais, porém consideram que elas podem ser produzidas pelas vivências grupais, pela relação que cada indivíduo puder estabelecer com o grupo e seu material de trabalho: a tarefa.

Nessa pesquisa foi necessário cuidar para que a interpretação do caminho percorrido pelo grupo, ou seja, os diferentes níveis de comunicação vivenciados, não se traduzissem pela expectativa pessoal do pesquisador. Então, o observador que foi registrando as falas e comportamentos do grupo, foi garantindo que fosse acumulado material para que a comunicação pudesse ser percebida pelos critérios da análise de conteúdos, onde as mensagens são descritas por procedimentos sistemáticos e objetivos como alerta Bardin (1977), garantindo o caráter de pesquisa científica ao estudo feito. Enfim, foi preciso estabelecer indicadores que permitissem inferir sobre as mudanças que poderiam estar ocorrendo ao longo da comunicação do grupo, ou seja, mudanças que se tornaram evidentes pela modificação dos conteúdos das mensagens produzidas pelo grupo e seus participantes.

Então, foram considerados os vetores do grupo operativo como indicadores do nível de comunicação estabelecido pelo grupo.

Na dinâmica dos grupos operativos buscou-se acompanhar o movimento do grupo, identificando a manifestação de mensagens que permitiram evidenciar os vetores que segundo Pichon-Riviere demonstram os diferentes níveis de comunicação que podem ser construídos nessas vivências.

Assim, analisando os diferentes níveis de comunicação estabelecidos ao longo da vivência do grupo, foi possível acompanhar as modificações no pensar e no agir de professores envolvidos com classes de aceleração de estudos e inferir sobre o alcance da dinâmica operativa nessas mensagens.

Constatamos que houve estreita relação entre a produção de conhecimento e a auto-estima profissional dos participantes. Conforme o grupo avançou para projetos concretos como o “professor-autor”, a iniciativa e participação dos membros, mostrou-se mais segura e autônoma. Afirmamos que essa relação obviamente não é coincidência, mas produto da vivência grupal e efeito da consecução concreta da tarefa ali realizada.

### **6.1 Os encontros e as modificações inferidas.**

A observação e escuta atenta dos posicionamentos assumidos pelo grupo e seus participantes permitiram inferir sobre modificações concretas que foram sendo apresentadas na movimentação do grupo.

O grupo estava constituído por 20 professores atuantes do programa de aceleração de estudos.

A dinâmica do grupo operativo apresentou como tarefa geradora a elaboração dos temas trabalhados durante a etapa teórica da capacitação. Assim, nos dias de encontro, após as aulas e estudos realizados, aconteceram as sessões do grupo operativo. O momento era destinado a que os participantes “lidassem” com o tema estudado. Na verdade a tarefa consistiu em reelaborar os conteúdos conforme as possibilidades do grupo. Foi durante a realização ou evitação dessa tarefa que se observou a mudança de atitude dos docentes com relação à própria possibilidade de construir e de ajudar a construir conhecimento.

A análise posterior dos encontros realizados permitiu que fossem divididos em etapas ou grupos de sessões conforme a atitude preponderante manifestada pelo grupo.

**Primeira etapa: “A fuga da participação pessoal...” Afiliação e pertença** (3 encontros)

As sessões iniciais marcaram muito caracteristicamente este primeiro estágio de movimento do grupo.

O silêncio apontou claramente para a situação de insegurança despertada pelo novo. Apesar de todo o conteúdo trabalhado nos encontros de exploração teórica, os participantes demonstraram o elevado grau de dificuldade para abordar o tema: “dificuldades na aprendizagem”.

As participações iniciais obedeceram ao desempenho dos papéis já estabelecidos entre os participantes. Esses papéis poderiam ser agrupados em duas instancias: os que sabem e os que não sabem; os que ensinam e os que aprendem. Alguns participantes chegaram a explicitar essas posições estereotipadas:

“é muito difícil falar e trabalhar com isso porque não dominamos essas teorias e esses conhecimentos”.

“a gente sabe trabalhar mais ou menos com os alunos, mas para falar é difícil, cada um faz do seu jeito”.

“o pessoal da UERJ pode falar dessas coisas, conhecem bem esses autores, pra gente fica mais complicado”.

“bem, se eu errar alguma coisa ou falar alguma besteira as coordenadoras podem corrigir”.

Então, o grupo foi percebendo que alguns membros estavam autorizados e outros não-autorizados à contribuir. Nessa etapa, era grande a crença de que só o saber teórico consistente autorizava a participação. O grupo se refugiava no “não-saber” para resistir e insistia em devolver a palavra às coordenadoras como autoridades.

Essas atitudes foram dando lugar a um ataque à dinâmica do grupo operativo:

“é muito solto, não sabemos o que fazer...”

“o pessoal não está falando coisa com coisa, tem gente falando de sua vida pessoal, isso não interessa.”

“seria melhor gastar esse tempo com mais aulas que são mais objetivas que isso”.

“cada um diz o que quer e não dá em nada”.

Enfim, o grupo ainda não é grupo. Os indivíduos reagem individualmente para fugir do novo. Vivem rigidamente os papéis de cada um. Acreditam que para aprender devem ser submetidos às aulas e às informações fornecidas pela autoridade do saber representada pelas coordenadoras das escolas e da pesquisa. Os membros não estão autorizados a falar e querem



reproduzir na própria capacitação aquilo que fazem com os alunos: apresentar conteúdos para que eles absorvam o conhecimento.

Esse movimento repetitivo e defensivo impede que os conteúdos e teorias estudados sejam elaborados e incorporados às vivências pessoais. A rigidez dos modelos e dos papéis de cada participante aparece na insatisfação do grupo, no seu silêncio e descrédito colocado na estratégia do grupo.

Ao depositar a autoridade do saber exclusivamente nas coordenadoras o grupo esta explicitando uma estratégia da pré-tarefa. Nessa etapa alguns membros desqualificam as colocações pessoais, afirmando que é preciso trazer teorias para serem discutidas e não posições subjetivas.

### **Segunda etapa: construindo a pertença Cooperação (5 encontros)**

Alguns membros já falam de suas dificuldades pessoais para ajudar os alunos na aprendizagem. Outros ainda afirmam que o sistema educacional não favorece a recuperação dos alunos repetentes. Essas falas são acrescidas de declarações de impossibilidades desses alunos. Esse jogo de colocar as dificuldades fora da própria ação, depositando-a nas autoridades, sistemas, alunos e famílias prossegue por algumas sessões. Até o oitavo encontro aparece como sinal da resistência e manutenção da inflexibilidade dos papéis. Depois disso, no entanto, elementos que ocupam lugares de liderança junto aos professores, vão mudando seu lugar diante do grupo e deixam de assumir o papel de quem tem as soluções ou todo o saber sobre as situações. É uma etapa na qual os participantes constatarem que a problemática esta centrada na ação docente porque é ele quem se relaciona de maneira direta com o aluno.

Essa idéia vai sendo firmada ao mesmo tempo em que as colocações pessoais e as associações dos temas tratados vão sendo feitas com as vivências pessoais e afetivas dos participantes.

As colocações são feitas de maneira mais participativa e menos centralizadas. Nessa altura o grupo já constatou o movimento de repetição que acontece no grupo quanto aos papéis desempenhados. Alguns participantes explicitam que desejam mudar de atitude, renunciam à postura de quem responde e de quem sabe tudo. Essa atitude favorece a participação de outros elementos do grupo.

Começa a se esboçar, mesmo diante das dificuldades, uma posição mais ativa e autônoma. Os participantes começam a relatar suas práticas em busca de melhores resultados

para os alunos. Vão sendo socializadas iniciativas individuais e seus resultados positivos ou não.

Contam com a ajuda e opinião do grupo, independente do cargo que seus membros ocupam nas escolas. Percebe-se claramente uma mobilidade na vivência dos papéis. O saber e o ensinar começam a aparecer como possibilidades de todos, pelo menos é isso que se pode inferir pelas falas dessa fase:

“nós, coordenadoras, não sabemos tudo, não dá para fazer pelo professor, não lidamos direto com o aluno

“ os alunos podem aprender, são capazes, é preciso que acreditem nisso em primeiro lugar”.

“ nós, aqui no grupo, também estamos aprendendo com a convivência... a gente vê que não esta sozinha, numa ilha de Angra”.

“precisamos saber da vida dos alunos, é como a nossa, quando a gente conta, sente que o outro ajuda”.

O grupo já demonstra que está implicado no processo de recuperar os alunos da aceleração. Define-se como grupo que pode fazer isso, que juntos precisam “dar um jeito”, explicitam que não adianta esperar que outros tragam as soluções, eles são a solução.

### **3 Etapa: A discriminação torna a tarefa executável: Pertinência – ( 5 encontros)**

“Aqui na capacitação e no grupo operativo conheço mais como as pessoas se comportam. Posso compreender melhor minhas atitudes e o que meus alunos fazem”.

“Eu pensava que conhecia meus alunos, mas eles precisam falar e agir para que eu possa conhecer suas necessidades, imóveis e calados não posso saber como ajudá-los.”

“Achava que calada tinha minha maneira de ajudar ao grupo, mas preciso dizer o que penso e faço. Agora, quero e posso fazer isso, mesmo que outros saibam mais do que eu. Estou mudando”.

“Estou perdendo o medo de escrever. Quero fazer isso. Sempre arranjo um tempo para trazer minha produção para o grupo. Estou cobrando a escrita dos meus alunos”.

Após o 13 encontro, o grupo já tinha decidido que todos produziram um texto semanalmente, sobre as próprias vivências e reflexões sobre sua prática docente. Era o projeto “professor-autor”. Quem desejava, lia sua produção para o grupo operativo.

Esse projeto do grupo, tornou-se a concretização das intenções de sua ação. Na verdade, tornou-se a reflexão sobre o fazer pedagógico por um lado, e o exercício concreto da escrita, por outro.

Os professores partilharam a dificuldade de sua execução. Apontaram os “bloqueios” presentes no ato de escrever e identificaram-se explicitamente com as dificuldades dos alunos.

Reconheceram que estavam vivenciando uma “oficina da escrita” e muitos começaram a desenvolver essa atividade junto aos alunos.

O silêncio vivenciado na 1 etapa e substituído pela fala desordenada e catártica da 2 etapa, agora estava superado como forma de defesa e aparecia apenas para acolher a fala do outro e valorizar na escuta, sua produção.

A tarefa concreta que o grupo construiu para si: produzir textos sobre a ação docente, era apontada pelos professores, como a “mola transformadora” de seus membros, que iam adquirindo maior autonomia ao exercer a atitude de autoria. Os participantes construíam o grupo que os autorizava...

#### **4 e 5 etapas : Comunicação e aprendizagem: É possível construir um novo lugar ( 5 encontros)**

Após o 13 encontro o grupo vive um processo explícito de avaliação. Reconhece que as duas professoras que desistiram da capacitação e deixaram o grupo operativo, não puderam superar as dificuldades para a participação e a realização da tarefa. Nos encontros seguintes, culpam o grupo por incapacidade de ajuda-las numa vivência bastante onipotente. Adiante percebem que a história de cada um, determina suas possibilidades de comunicação e de mudança.

Acreditam que o grupo pode mobilizar e provocar mudanças, mas que determinadas condições pessoais podem não ser superáveis pelo processo grupal.

Discutem e refletem sobre as possibilidades do grupo operativo, abandonando a percepção onipotente e apontando para uma perspectiva terapêutica dessa dinâmica.

Percebem como a vida de cada participante chega ao grupo com intimidade e como a vivência é ampliada para a ação educativa pelos outros que também trazem vivências semelhantes. O grupo vê seu movimento e avalia que pode construir boa comunicação entre seus membros. Alguns testemunham que buscam favorecer essa vivência entre seus alunos.

“Em minhas aulas, estou ligada na união, na amizade. Peco aos alunos que levem seu “pensamento do dia” e eles discutem”.

O grupo vê que assim como os professores foram adquirindo confiança pela participação, seus elementos fazem movimentos para favorecer essa atitude entre os alunos. É como se os professores tentassem transferir para os alunos as vivências que mobilizaram suas práticas, possibilitando atividades similares.

“Às vezes acho que estou fazendo terapia. Quando começamos eu não falava nada, agora...”

### **6 etapa: atualização do afeto: a aprendizagem significativa ( 6 encontros)**

À partir do 18 encontro, o grupo começou a procurar um nome para si. Era a explicitação da identidade construída. O ECRO grupal estava se formalizando. Na dificuldade de concluir essa construção o grupo sinalizou com a impossibilidade de optar por um nome e apresentou situações significativas de regressão: “grupo sem nome”. Simbolicamente negava a construção realizada até ali. Superou esse movimento fundando, para além dos objetivos dessa pesquisa, o grupo de encontros “Mostra a cara professor”.

“Ainda preciso aprender muito, mas já estamos organizados para isso.”

“Vou sentir falta do grupo operativo, desse jeito de trabalhar... Será que a gente vai continuar assim?”

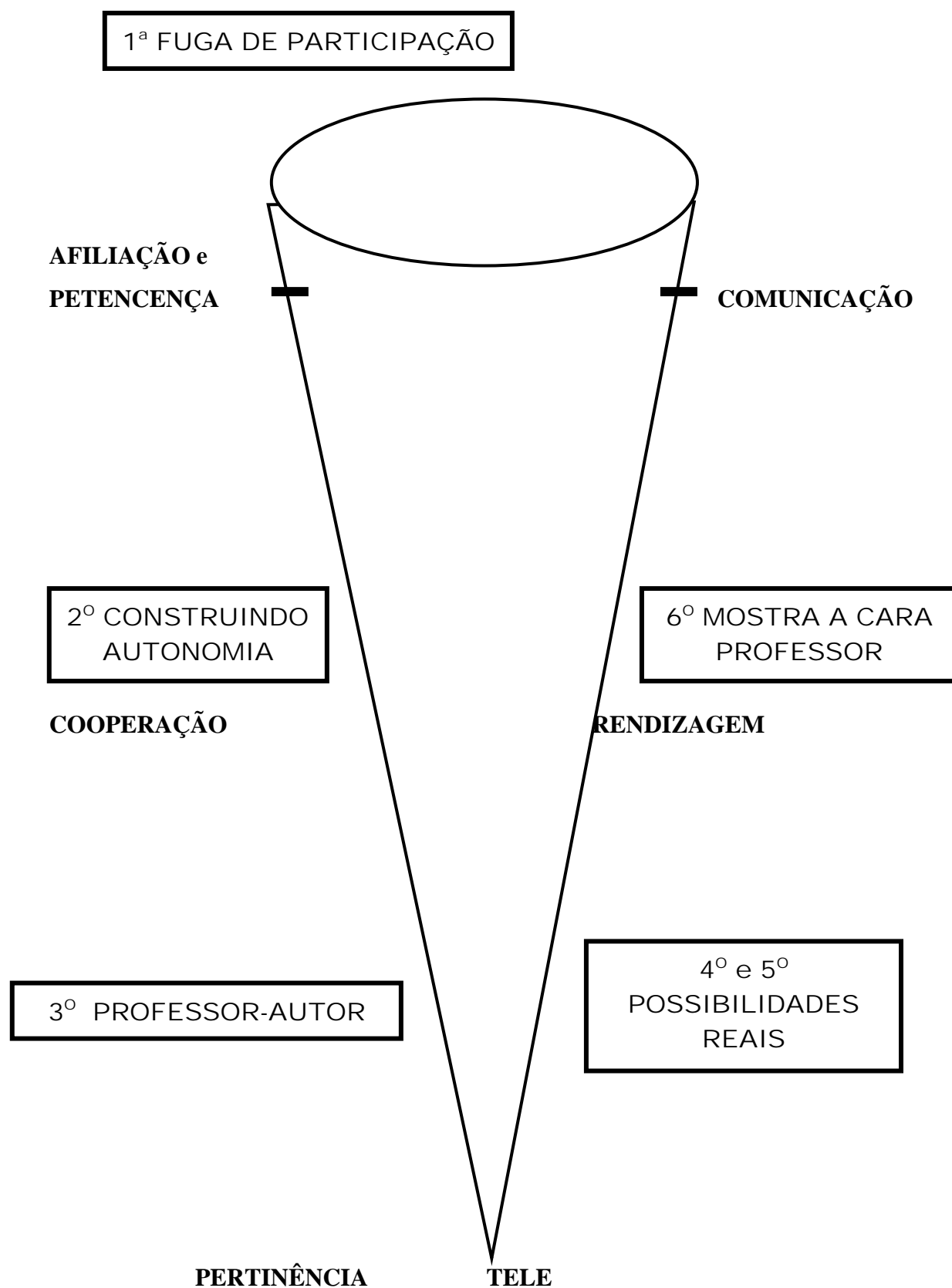
“Vou fazer vestibular e estudar na UERJ. Agora me considero capaz de aprender qualquer coisa”.

Objetivamente o grupo iniciado a partir dessa experiência operativa é o maior sinal da evidencia de que a aprendizagem significativa acontece na interseção do cognitivo, do afetivo e do relacional. Implicados uns com os outros, pela construção de um ECRO grupal esse grupo encontra motivos para dar continuidade ao trabalho de parceria, socializado. Não se trata mais de vencer individualmente o desafio de recuperar a escolaridade de crianças com alto índice de repetência, mas de continuar aprendendo sobre as condições de ensino aprendizagem, considerando a própria condição de agente e paciente desse processo.

Assim, compreendemos que o grupo operativo alcançou seus objetivos. Foi estratégia eficaz para a mobilização das possibilidades psicopedagógicas da atuação docente. Os fundamentos da psicopedagogia estiveram presentes, orientando cada etapa da proposta e permitindo que o professor otimizasse sua capacidade de aprender e ensinar considerando os aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, conforme nos mostra Silva (1998).

A última etapa vivenciada pelo grupo, na verdade, inaugurava o início de uma prática mais participativa, mais cidadã, que permitisse o prognóstico de uma educação e um ensino mais significativos. Certamente poderá construir muitas etapas na busca de crescente autonomia, mas com certeza a experiência vivida foi importante impulsionador nessa continua caminhada.

## O GRUPO NO DIAFRAGMA DO CONE INVERTIDO



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dos encontros de capacitação docente, realizada através da dinâmica de grupos operativos, ficou confirmado para a equipe o caráter psicopedagógico da intervenção realizada, pois os professores envolvidos demonstraram estar revendo sua atuação docente e considerando outras práticas e possibilidades de ação para ensinar.

Buscamos basicamente que o professor compreendesse que o aluno repetente é capaz de aprender, mas, que isso depende de um ensino fundamentado em bases científicas que possa articular-se com as práticas intuitivas que ele vem usando e que atendam as necessidades concretas e particularizadas da existência desses alunos. Só considerando todas as dimensões implicadas no ato de aprender pode-se encontrar sucesso na tarefa de ensinar. A questão da aprendizagem como produto de relação e não como tarefa individualista e solitária motivou a escolha do grupo operativo como estratégia a ser vivenciada pelo professor. Objetivou-se que o professor repensasse seu próprio processo de aprendizagem como construção de conhecimento.

Buscou-se sensibilizar o professor para que ele pudesse rever sua própria formação, os conceitos e preconceitos criados durante seu processo de aprendizagem, para que, analisando-os, pudesse detectar seus entraves e tomasse consciência da necessidade de re-elaborar seu modelo de aprendizagem. As vivências foram flexibilizando os posicionamentos sobre ensino-aprendizagem que haviam servido até aquele momento, como referência para a prática docente que realizavam.

Desde os primeiros encontros, havia para nós, clareza sobre algumas características do grupo a ser atendido, suas certezas pedagógicas, etc. No entanto, foi no convívio e, portanto, no contato direto com os professores, que essas características foram definindo-se melhor, caracterizando o caráter participante da pesquisa.

Os professores apresentaram desde o início, bastante empatia com a realidade de sua clientela: as classes de aceleração. Mostravam-se bem conscientes das dificuldades de seus alunos e tinham presente a idéia do processo discriminatório e estigmatizante ao qual tinham sido submetidos a partir das reprovações. Todos estavam empenhados, pelo menos no discurso explícito, em atuar para que os alunos pudessem aprender e, portanto reduzir a defasagem série/idade que apresentavam em sua escolaridade. Todos os professores queriam recuperar os alunos envolvidos. No entanto, a perspectiva dessa atuação estava delineada pelo modelo tradicional de ensino-aprendizagem: o professor, e somente ele, ensina e o aluno

aprende. Alguns já apresentavam perspectivas mais construtivistas que esta, mas ainda eram idéias apenas dos líderes do grupo, algumas coordenadoras, etc.

As produções dos professores, nos primeiros encontros, reproduziam essa representação do professor que ensina o que sabe e, portanto entende como fundamental saber mais. Talvez essa equivocada consciência de ser fundamental ter acumulado muito conhecimento para transmitir aos alunos e o desejo de com essa bagagem ensina-los, possam explicar em parte o baixo nível de auto-estima acadêmica que o grupo apresentou no início da capacitação.

Acreditando que bom professor é apenas alguém que tem o domínio de muitos conteúdos a transmitir, o grupo se definia como carente de conteúdos e contava que a capacitação, orientada pela equipe da UERJ, viria diminuir ou até mesmo sanar essa carência. No levantamento das expectativas do grupo, realizado no início dos encontros, ficou claro que os professores contavam receber conteúdos e técnicas didáticas para transmiti-los aos alunos. Acreditando que esse seria o maior ganho durante a capacitação, resistiu a aceitar que o conteúdo teórico, estudado nas aulas que antecederiam aos encontros operativos, apesar de definido como importante, não era colocado como questão fundamental nos encontros. Na verdade, seu lugar foi sempre o de favorecer a compreensão da prática, de fundamentá-la tornando-a mais consistente, socializada e socializadora, buscando sua relação com a realidade dos próprios professores e dos alunos.

Durante as discussões, emergiram dicotomias fantasiosas que insistiam em contrapor conteúdo pedagógico e ludicidade ou mesmo conteúdo e maior atividade e participação dos professores. Atitudes e idéias estereotipadas sobre a transmissão desses conteúdos estiveram presentes durante muitos encontros, confirmando aquilo que está constatado por tantos autores, entre eles Isabel Ferreira (1994) quando sinalizam que a aprendizagem e o ensino, ao serem entendidos como atividades sérias, tendem a desqualificar as situações de brincar, ou pelo menos tendem a não prioriza-las como instrumento metodológico.

No grupo de professores apareceram alguns participantes com reações iniciais de abandonar o projeto por conta de que “brincar não adianta, o importante é o conteúdo”. No entanto, foram situações passageiras, sinalizando que as defesas estavam presentes sendo manifestadas posteriormente de formas mais sofisticadas.

Inicialmente então, caracterizando o que definimos como a etapa inicial de produção do grupo, surgiu o discurso a favor da hegemonia do conteúdo teórico, da bibliografia, autores, etc. Era a pré-tarefa, a busca de fortalecer a adesão ao conhecido e experimentado, fugindo ao desconforto do novo. Buscando atender a essa demanda criou-se o “banco de

textos”, que ia colecionando e tornando acessível aos participantes, os textos utilizados nos encontros. Curiosa e paralelamente a esse movimento, foi aparecendo a “queixa”, embora velada, da complexidade, estranheza e quantidade dos textos oferecidos. Esses fatos puderam, posteriormente ser lidos pelo grupo como atitudes defensivas, frente aos desafios provocados pelas leituras e teorias. Defesa que foi compreendida também como sinal de crescimento, numa perspectiva psicopedagógica. Ao pedir mais conteúdo o grupo fazia uma revelação inconsciente de que estava num lugar de acomodação e estabilidade conceitual. Ao receber o que pedia, viveu fantasias de que não podia dar conta, que era além de suas capacidades e reclamava o esforço despendido. Percebendo essa queixa como resistência natural ao desequilíbrio provocado e como explicitação da sua baixa auto-estima acadêmica o grupo foi construindo suporte e fortalecendo as tentativas e iniciativas de produção delineando os movimentos de pertencença e de cooperação.

Nessa perspectiva, o objetivo maior foi construir a autonomia acadêmica do professor, oportunizando que se aproximasse do seu próprio modelo de aprendizagem, reconstruindo e ampliando suas possibilidades de lidar com o conhecimento.

Uma das estratégias construídas pelo próprio grupo para executar a tarefa foi a criação do subprojeto “professor autor” e ao longo de todo o ano, há cada encontro, o professor foi convidado a reelaborar aquilo que foi vivenciado no dia, produzindo um texto pessoal que era lido e partilhado no grupo. O professor foi convidado e desafiado a escrever quinzenalmente sobre ensinar e aprender.

Exercitar a escrita, a organização do pensamento, a articulação dos conceitos teóricos, foram apenas objetivos menores perto do que resultou dessa atividade: que o professor se colocasse diante de sua produção, que desenvolvesse a confiança na própria capacidade de produzir. Enfim, o grupo pretendeu que o professor se autorizasse como autor e construísse intimidade com seu instrumento prioritário de trabalho nas diferentes séries do ensino fundamental: a escrita e a leitura.

O grupo explicitou que viver, sofrer e superar o embate para a produção dos textos poderia permitir que o professor compreendesse o que seus alunos experimentavam quando vivenciavam o mesmo desafio. O professor então, poderia intervir, mais eficientemente, para que seus alunos superassem as dificuldades encontradas já que ele mesmo pode construir para si mesmo essa habilidade. Os participantes demonstravam crer que essa vivência do professor como aprendente, vivência próxima, recente e refletida, do não saber para o saber e saber mais poderia estabelecer maior empatia com as dificuldades enfrentadas pelos alunos na



construção da leitura e da escrita, colocada como fundamental aprendizagem nas turmas de aceleração de estudos.

Entendemos essa etapa como a elaboração do projeto grupal, sinalizando que o grupo operativo tinha atingido seus objetivos.

Os professores que produziram textos com regularidade foram elaborando os conteúdos e adquirindo maior desenvoltura para articula-los no planejamento, execução e avaliação da prática, segundo seus depoimentos.

A leitura e a escrita se estabeleceram para o grupo como instrumentos de fundamental importância na atividade de autocapacitação docente. Afirmaram ao final dos encontros que se o professor é o principal mediador para que o aluno construa as habilidades de leitura e escrita e dê continuidade a sua vida acadêmica, é imprescindível que o próprio professor tenha realizado essa construção ao longo de seu percurso e formação. Como conceber um professor das séries fundamentais com vínculos negativos com a produção escrita? Essa indagação foi delineando no grupo a certeza de que o professor da aceleração de estudos, mais que qualquer outro, precisava explicar e conhecer seu próprio vínculo com a produção escrita e buscar se necessário a resignificação desses vínculos.

Dessa maneira, as atividades do “professor-autor” funcionaram como intervenções psicopedagógicas que culminaram com essa resignificação para muitos dos participantes do projeto. Quem não pode escrever não conseguirá despertar no outro o desejo de fazê-lo. Professor que não escreve não poderá mediar a construção dessa habilidade nos alunos. Essas afirmativas fizeram parte das declarações de muitos professores ao final do projeto de capacitação docente para a aceleração de estudos.

Consideramos que esse é o saber que outorga autoridade ao ensinante, a construção do próprio conhecimento. Tendo vivenciado esse processo e compreendido, também pela via teórica como ele se realiza, o professor está mais apto a mediar essas construções. Como ensina Alicia Fernandez (1990): “Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”.

O professor poderá reivindicar essa autoridade se puder apresentar seu próprio processo, não como modelo a ser seguido, mas como garantia de possibilidade.

Participaram do grupo operativo vinte professores de turmas de aceleração de estudos. Todos concursados, com matrícula na rede oficial do Município de Mangaratiba. Apenas duas pessoas no grupo tinham nível superior completo, sendo os outros habilitados ao primeiro segmento do ensino fundamental pelo Curso Normal.

Os professores foram indicados pelos coordenadores das diferentes escolas do município e todos eles, segundo a equipe organizadora, preenchiaram os critérios apontados para a função. Após a indicação, cada professor ficou livre para aceitar ou permanecer em sua turma original. Então, partimos do princípio de todos queriam trabalhar nas turmas de aceleração.

A operacionalização desses encontros contou com recursos da Secretaria de Educação de Mangaratiba que quinzenalmente viabilizou o deslocamento do grupo até o campus da UERJ, no Rio de Janeiro. Quinzenalmente também a equipe dinamizadora foi até Mangaratiba para a realização do encontro. Assim, os encontros aconteceram quinzenalmente alternando o espaço de realização entre as instalações da UERJ e as escolas do Município de Mangaratiba.

Foram realizados vinte e quatro encontros do grupo operativo, com duração de duas horas cada encontro. A coordenação e acompanhamento do grupo operativo estiveram, dentro do projeto global de capacitação, sob a responsabilidade dessa pesquisa, vinculada diretamente ao Mestrado em Educação da UERJ. As demais atividades realizadas contaram com o apoio e participação de toda a equipe, mas não foram objetos de nossas conclusões.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERNSTEIN, M. Contribuições de Pichón-Riviére à Psicoterapia de Grupo. In: OSÓRIO Luiz Carlos (org.). *Grupoterapia Hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- BLEGER, J. *Temas de Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca*. Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência. Brasília: MAS/CORDE, 1994.
- aaaaaaa. *Lei n.º 9394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação de Publicações, 1997.
- CARVALHO, E. Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: perspectivas para os alunos com necessidades educacionais especiais. In: BRITO, Eurides (org.). *A Educação Básica pós LDB*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- DAVIS. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERNANDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. São Paulo: Makron Books, 1997.
- FERREIRA, S.N. *Brincar e aprender, parceiros ou adversários?* Um estudo do brincar no contexto escolar. 1996. Dissertação (Mestrado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 1996.
- FIRESTONE, W.A.; DAWSON. J.A. *To ethnograph or note*. New Jersey, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREUD, S. Psicologia das Massas. In: \_\_\_\_\_. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 18.
- JEAN, P. *Biologia Y Conocimiento*. Madri: Seglo XXI, 1969.
- KAMKHAGI, R. Horizontalidade, Verticalidade e Transversatilidade em Grupos. In: BAREMBLITT, Gregório (org.). *Grupos Teoria e Técnica*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- KOHL, M. Vygotsky. *Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-Histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- MACEDO, L. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MENGA LUDKE. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- METTRAU, M. *Concepção e Representação da Inteligência nos Professores: impacto na prática pedagógica*. Dissertação (Mestrado). - Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga [199-?].

OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1991.

OMOTE, S. Deficiência e Não Deficiência, Recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 65-74, 1994.

PICHON-RIVIÉRE. *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Riviére*. São Paulo: Vozes, 1991.

"

\_\_\_\_\_. *O Processo Grupa*. Tradução, Marco Aurélio Fernandez. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

\_\_\_\_\_. *Teoria do Vínculo*. Tradução Eliane Zalnik Houthy, São Paulo. Ed. Martins Fontes, 1991.

SAIDON, O. *O Grupo Operativo de Pichon-Rivière*. In. Grupos Teoria e Técnica, org. Gregório Baremlitt. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

SEGAL, H. *Introdução à Obra de Melanie Kleen*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

SILVA, M.C.A. *Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

SOARES, M. *Linguagem e Escola uma Perspectiva Social*. São Paulo: Ática, 1997.

VERGES, A.; HUISMAN, D. *História dos Filósofos ilustrada pelos textos*. São Paulo: Freitas Bastos, 1970.

VISCA, J. *Clínica Psicopedagógica, Epistemologia Convergente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

\_\_\_\_\_. *Psicopedagogia Novas Contribuições*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, D. W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1971.