

GRUPO ENSINO: UMA ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

Antonio Wilson Pagotti*, Sueli Assis de Godoy Pagotti

RESUMO - O grupo ensino é uma estratégia educacional que procura contribuir para que o aluno construa sua autonomia através da educação escolar. No trabalho três momentos são relevantes: (a) identificação projetiva nas relações com objetos, (b) identificação nas relações com o outro, (c) integração símbolo vivência. Participaram do estudo 29 alunos do segundo ano de um curso de Publicidade. O estudo foi desenvolvido por solicitação da coordenadora, que apresentou várias queixas da turma sobre problemas de interação entre os alunos, alunos e professores e no rendimento acadêmico. Foram utilizados como instrumentos em pré e pós-testes um questionário e um sociograma. Os dados indicavam baixo nível de integração entre os alunos, vários pontos de conflito e ausência de lideranças. A partir do estudo preliminar, montou-se um programa de ação psicopedagógica de dois encontros semanais de 90 minutos, durante três semanas. As atividades do grupo ensino iniciaram-se com exercícios vivenciais: não verbais, jogos lógicos inter e intragrupais e exercícios simbólicos-educacionais, enfatizando a construção de personagens. Os resultados foram considerados favoráveis por terem instigado a integração grupal, a revisão dos problemas de sala de aula, a definição de papéis e a formação profissional.

UNITERMOS: Grupo ensino; intervenção psicopedagógica; ensino superior.

A Psicopedagogia tem demonstrado duas grandes preocupações ao focar o processo educacional. A primeira revela-se pela busca de

solução de problemas escolares cujo caráter é remediativo. A outra tem o caráter preventivo, na medida em que procura se antecipar à ocorrência de problemas, desenvolvendo planos educacionais que envolvem a compreensão dos pré-requisitos para o domínio do saber, as condições didático-pedagógicas, o treinamento de professores, e outros procedimentos para a efetiva expressão do ensino e da aprendizagem.

Antonio Wilson Pagotti - Doutor em Psicologia da Educação, Professor do Mestrado em Educação no Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, Minas Gerais.*

Sueli Assis de Godoy Pagotti - Doutora em Psicologia da Educação, Coordenadora do Centro de Estudos e Atendimento Psicológico SP; Coordenadora do Pró-Núcleo da Associação Brasileira de Psicopedagogia no Triângulo Mineiro e Alto do Paranaíba, MG.

**Correspondência*

*Av. Princesa Isabel, 134 apto. 500 - CEP 38400-192 - Uberlândia - Minas Gerais - Tel. (34) 3235.1550
pagotti@mg.dilk.com.br*

Uma abordagem recente, que envolve as duas preocupações, é a do *grupo ensino* Pagotti e Pagotti¹, uma estratégia educacional que tem como pilares a construção ou reconstrução da identidade e a orientação e o incentivo a autonomia intelectual e moral. O grupo ensino procura desenvolver no aluno uma visão integradora, no plano escolar, entre o *quem sou, quem somos, o que quero, o que queremos*, com as derivações necessárias dessas questões. O objetivo final é contribuir para a realização educacional do indivíduo e do grupo a partir das relações socioescolares. Compreender o ensino por esta ótica é necessário, pois a atividade educacional em sala de aula envolve o professor e um número variável de alunos. Esta caracterização é comumente identificada como um grupo, uma vez que o trabalho e a construção do conhecimento são coletivos. Porém, a realidade não se mostra desta maneira. Os alunos são tratados como iguais para a aprendizagem, como se todos tivessem o mesmo padrão cultural, a mesma estrutura intelectual, os mesmos interesses e motivações. As diferenças se revelam no cotidiano dos alunos, mas raramente são incorporadas às relações de ensino. O reflexo das diferenças aparece nas notas "dadas" pelos professores ou "tiradas" pelos alunos. De outra parte, as notas são objeto de críticas dos alunos que pouco entendem dos critérios e indicadores de avaliação utilizados pelos professores. Mas, apesar de excluir ou atrasar o desenvolvimento de muitos alunos, o fracasso escolar não é visto como um fenômeno coletivo que envolve, no plano imediato, a cadeia educacional completa, escola, aluno e professor. Estudo recente, objeto de reportagem da Folha de São Paulo², mostra que 57% dos pais e 77% dos professores pesquisados acreditam que o fracasso escolar é de responsabilidade do aluno, mostrando que o coletivo, do processo de ensino aprendizagem, não é responsabilizado. Isto porque o próprio olhar educacional privilegia a ação do professor sobre o aluno em particular, não numa relação dialógica e crítica, mas sim de maneira reprodutivista. Se o aluno não mostra competência para reproduzir ele passa a ser responsável pelo fracasso. Daí a necessidade de repensar a escola e o grupo.

A escola brasileira tem sido objeto de intensas reflexões nas últimas décadas, com pensadores

brilhantes como Freire³, Namo de Mello⁴, Saviani⁵, Demo⁶, entre outros. Porém, o enfoque sobre os grupos em sala de aula, local onde se concretiza o fracasso escolar do aluno e da escola, carece de uma abordagem pontual, mais psicológico ou psicopedagógico. Isto é interessante, pois o estudo de grupos tem sido uma das grandes preocupações dos pesquisadores da área de ciências humanas nos últimos 50 anos. Principalmente a partir das reflexões e escritos de Lewin⁷, que criou a teoria de campo. Tanto a psicologia social, a sociologia como a pedagogia, perceberam que ali estava uma forma muito rica de compreender o homem em interação e como consequência emergiram propostas e modelos de intervenção. As escolas, as empresas, as famílias, as associações, entre outros, tornaram-se laboratórios de estudo. As concepções de grupo democrático, autocrático e laissez faire entraram no vocabulário das organizações empresariais e modelos idealizados passaram a ser perseguidos e experimentados. As explicações sobre os fenômenos no grupo ampliaram-se de maneira vertiginosa incorporando antigos e novos conceitos como interação, papéis sociais, liderança, cooperação, competição, reatância, dissonância cognitiva, percepção social, percepção de pessoa, conformismo, motivação e muitos outros. O conceito dinâmica de grupo passou a ser importante para a compreensão das relações interpessoais e a representar também uma possível técnica para o ensino aprendizagem.

O conjunto de conhecimentos que se construiu sobre grupos, particularmente em Psicologia Social, tornou-se desafiador para a educação e para o processo pedagógico. Isto porque levanta questões: "o trabalho em grupo favorece o desenvolvimento educacional do aluno?", "o trabalho em grupo favorece o desenvolvimento social do aluno?", "o trabalho em grupo favorece o desenvolvimento da consciência crítica do aluno?" ou, ainda, "favorece o desenvolvimento da identidade e da autonomia do aluno?".

Sem dúvida, a literatura da área, os relatos de experiência e de vivência reforçam as percepções de que o grupo estimula o desenvolvimento sócio educacional, mas é sempre fundamental entender o contexto em que este desenvolvimento ocorre e os procedimentos que o favorecem. Se por um lado encontramos

Lapassade⁸, Lourau⁹, Pichon Riviere¹⁰, que tratam o grupo como instituição e propõem que o entendam através da universalidade, particularidade e singularidade, de tal forma que as relações gerem transformações a partir de uma concepção crítica no cotidiano de ensino, por outro lado, Antunes¹¹, Minicucci¹², Fritzen¹³, entre outros, tendem a enfatizar o grupo de maneira pragmática, destacando o exercício de dinâmica de grupo numa breve seqüência: objetivo, tamanho do grupo, tempo de execução, material utilizado, ambiente e procedimentos de aplicação. Exercícios para atividades de recreação ou para reforçar conteúdos de ensino podem ser suficientes.

Entre as duas posições apontadas, nota-se que, por um lado, há uma concepção institucional que, pela complexidade de sua construção, dificilmente instrumentaliza o professor no domínio conceitual e no exercício da docência. Por outro lado, há uma dinâmica de grupo que o instrumentaliza, mas está destituída de base teórica compreensiva, o que dificulta ao professor entender o processo da construção dos conhecimentos no aluno.

O grupo ensino, embora concorde com a espiral dialética proposta por Pichon-Riviere¹⁰, e com a análise institucional de Lourau⁹, aos aproximá-las da sala de aula, percebe-se que a utilização neste contexto sofrerá limitações de ordem pedagógica. O grupo ensino concorda também com a importância dos exercícios de dinâmica de grupo e sabe que eles representam uma grande abertura para o ensino-aprendizagem, porém quando se envolve a dinâmica psicológica com as implicações educacionais na construção dos conhecimentos e da identidade evidenciam-se as limitações. Neste caso, ressalta-se a posição do coordenador da atividade, pois deve ter claro para si as possibilidades e limites do exercício (é evidente que este controle é relativo), deve saber aproveitar-se do exercício para dar a dimensão educacional necessária ao crescimento do grupo. Deve encaminhar o exercício no sentido de favorecer a reflexão crítica, a melhor compreensão de si no grupo e do próprio grupo. Nesse sentido, ao tratar-se da dinâmica do grupo no contexto educacional, o papel do coordenador-professor deve ser enfatizado. A partir dele, situações de conflito se expressam

e se encaminham para a uma solução. O papel do aluno deixa de ser passivo e se revela, como um indivíduo em formação, com dúvidas, inseguranças, certezas, insatisfações. Os impasses cognitivos emergem e são buscadas soluções às vezes centradas no rigor metodológico, às vezes no ensaio e erro, às vezes no processo criativo. Nessas situações, melhor compreender as inteligências múltiplas, estudadas por Gardner¹⁴, parece ser um bom suporte.

Trabalhar o grupo ensino, através da educação escolar, é ter os sentidos cognitivo da construção do conhecimento e o existencial da construção do ser. Desta forma, se caminha do compreender o grupo para compreender o indivíduo e compreender o indivíduo para compreender o grupo.

Esta preocupação que integra grupo, indivíduo e ensino, está expressa nos trabalhos de Nepomuceno¹⁵ "Laboratórios teatrais em sala de aula"; Freitas¹⁶ "Atividades corporais e lúdicas no ensino superior"; Morais¹⁷ "O redespertar da criatividade: avaliação e intervenção através de um programa de desenvolvimento para estudantes de arquitetura". Nestes trabalhos procura-se preservar tanto o foco educacional, da construção de conhecimentos a partir de conteúdos existentes no programa de ensino, como o da construção da pessoa enquanto sujeito que vive em grupo e do grupo como um laboratório de ensino. Neles se resgata de maneira direta ou indireta o conceito "confiança", estudado por Erikson¹⁸, e investigado também por Sptiz¹⁹ e Bowlby²⁰, como a base para a construção de uma identidade saudável.

Entende-se por identidade o que já foi postulado por Erikson¹⁸ "uma pessoa que domina ativamente seu ambiente e mostra uma certa unidade da personalidade sendo capaz de perceber adequadamente o mundo e a si mesma. Reconhece que ele é uma pessoa única, dentro de uma sociedade, com passado, presente e futuro particulares, que consegue interagir satisfatoriamente com o meio, apesar de suas limitações ou dotações".

No sentido desta construção alguns passos são fundamentais onde predomina a dinâmica afetiva. Se na escola reina o domínio cognitivo, compreender as dificuldades escolares, desinteresses e inaptações exige procurar não só neste domínio, mas principalmente nos campos

afetivo e motivacional. E deve-se ter claro que a construção da identidade passa por etapas que, se não bem resolvidas e elaboradas vão ser refletidas nas diversas manifestações da vida. A primeira e mais importante etapa é a da confiança. Que se constrói a partir do vínculo mãe-criança. Estudos de Bowlby, Erikson, Spitz, entre outros, ressaltam a importância desta etapa da vida. A importância se apresenta decisiva quando verifica-se que bebês de 2 a 4 meses respondem com mudança de temperatura corporal (instabilidade afetiva) à ausência temporária da mãe e à presença de estranhos e que o mesmo não ocorre quando a mãe está presente. As conseqüências para a vida futura e, particularmente à vida escolar, no caso de uma inadequada construção das relações de confiança, indicam a possibilidade de ocorrer no aluno problemas de isolamento, baixa assertividade, dependência e baixa estima. Para Erikson¹⁸, a segunda etapa no desenvolvimento da identidade refere-se à construção da autonomia, que ocorre a partir de 18 meses de vida, mas que terá seus reflexos por toda a vida. Portanto, uma inadequada solução na construção da autonomia infantil revelará uma pessoa pouco exploradora do ambiente, dependente ou insegura nas relações sociais e com limitada autocrítica. Ao contrário, a resolução adequada da autonomia estimulará o sentimento crescente de competência, a harmonia superará a teimosia, a experimentação superará o desinteresse e a inatividade.

É importante pensar nas salas de aula onde o professor se depara com alunos com baixo nível de confiança e autonomia. Eles trazem para a aula uma postura pouco investigadora. Apresentam uma visão negativa de si, não se expõem e ficam dependentes do professor. Se a prática pedagógica também caminha na direção de atitudes dominadoras, que estimulam a subserviência, haverá, conseqüentemente, o fracasso da escola, do aluno e do professor.

O grupo ensino, tendo como ponto de partida esta visão teórica, procura resgatar a confiança e a autonomia para ajudar a reconstruir, no campo escolar, a identidade. Vem na direção oposta às práticas que se estruturam em situações de repressão e humilhação às crianças nas escolas. Estas situações já foram objeto de extensos estudos na década de 70, culminado com a

proposta de Illich²¹ de abandono da escola como prática educativa. Este questionamento educacional teve seus reflexos em níveis populares, inclusive sendo tema dos grupos de rock "Alice Cooper", com a música *Schools Out* e do grupo "Pink Floyd", com a música *Another Brick in the Wall*.

É importante ressaltar que a postura educacional repressora, aliada à história de baixa confiança e autonomia do aluno, embute a criatividade como mostra Dinelo²², e se reflete na construção dos conhecimentos e no próprio bem-estar dos indivíduos. Assim, vale recolocar, como aponta Kamii²³, que a construção da autonomia é o grande objetivo da educação.

Enfocando a confiança e a autonomia, o grupo ensino procura, instigando a participação dos alunos e do professor, a estabelecer os conceitos de liberdade e justiça na construção das aprendizagens e dos saberes.

É evidente que a evolução do trabalho não é simples, pois a escola tem ajudado a construir por meios culturais muitos estereótipos e alimentado a insegurança psicológica, que se alicerçam nos medos, como apontado por Pichon Riviere¹⁰ e Nachmanovitch²⁴.

A questão dos estereótipos desenvolvidos na escola já tem uma longa história. São centenas de estudos sobre as profecias auto-realizadoras que levam à mesma conclusão, o professor tem expectativas sobre o aluno e trabalha para que elas aconteçam. Além disso, estigmas, como os conceituados por Goffman²⁵, também são freqüentes, o que amplia a marginalização e a exclusão de determinados grupos de alunos.

Nestes casos, o que fazer? Qual o papel do professor? Ele está preparado para trabalhar estas realidades? Sem dúvida, a discussão destas questões é fundamental para a melhor compreensão do problema. Além disso, há muitos estudos que dão suporte para se obter esclarecimentos.

No grupo ensino as respostas a estas questões indicam que antes de respondê-las precisa-se, de alguma maneira, de vivências, mesmo que simuladas, a partir de jogos, exercícios ou de trabalho de campo. Quando se trabalha com o enfoque do grupo ensino, sabe-se que a realidade dos medos e estereótipos está presente em sala de aula, não para ser negada, mas para ser compreendida e modificada. A relação ensino-

aprendizagem deve ser entendida, para além de um conjunto de técnicas pedagógicas, que permite ao indivíduo assimilar e utilizar conteúdos no sentido instrumental. Deve ser entendida para além da expressão cognitiva de competência técnica. Isto porque o grupo ensino procura romper, no contexto escolar, com as "defesas sociais" e com o medo da crítica, pois estas inibem a criatividade e a liberdade de expressão.

Ao procurar revolver bloqueios, trabalha-se na direção apontada por Natchmanovitch²⁴, que é a da competência e solidariedade e visa a atingir: (1) A necessidade de inclusão. Buscando superar o isolamento, a rejeição e o ser ignorado, caminha-se para a maturidade social. (2) A necessidade de controle. O participante define para si e para o grupo suas responsabilidades explicitando as relações de controle e autoridade, evitando a dependência do poder carismático e incentivando a maturidade social. (3) A necessidade de afeição. O indivíduo tem a necessidade de se sentir valorizado, percebido e aceito como pessoa. Ao mesmo tempo deve evitar e superar relações privilegiadas, defensivas e puramente funcionais, que revelam baixo nível de maturidade social.

O PONTO DE PARTIDA

Imagine-se convidado a trabalhar com um grupo que tem finalidades educacionais. Você como o educador planejou suas aulas, pensou nos objetivos do curso, no grupo de alunos, organizou os conteúdos, dividiu-os em passos, pensou na dificuldade crescente no processo de assimilação dos conhecimentos e estruturou um sistema de avaliação. Você pode ter enfatizado o ensino, as estratégias que vai utilizar para ministrar as aulas. Pode ter pensado também na aprendizagem, quais meios serão os mais relevantes para despertar interesses, os mais eficazes e mais agradáveis para promover a aprendizagem. Você pode ter pensado no comportamento dos alunos, nos estilos de aprendizagem, aquele que aprende ouvindo o professor, o que aprende anotando, o que aprende lendo, o que aprende discutindo com os colegas. Deve ter pensado também nos níveis de conhecimento que cada estudante apresenta, os que são simpáticos àquela matéria escolar, aqueles que se antipatizam, os que são

indiferentes, os que estão ali obrigados, os que estão motivados, os que estão ali sem saber porque. Deve ter pensado também na capacidade intelectual e cultural dos alunos para assimilarem o que será ensinado, o material concreto como facilitador da aprendizagem para aqueles que dependem da vivência. Deve ter pensado também nos alunos que são teóricos por excelência, os que são observadores reflexivos que falam pouco mas captam o sentido dos acontecimentos, os que aprendem de maneira lúdica, pois precisam das brincadeiras. Deve ter pensado também no aluno tímido, que tem vergonha ou medo de perguntar, no aluno irrequieto que sempre está em movimento, o aluno perguntador, o aluno que faz brincadeiras, o que chama atenção, a vítima, o bonzinho, o dorminhoco, o que procura chegar atrasado, o que gosta de sair cedo, o preconceituoso, o paquerador, o agressivo, o mal educado, o puxa saco, o líder, o que gosta de polemizar. Deve ter pensado também que a classe pode estar formada por pequenos grupos que praticamente não interagem entre si, ou que cada pequeno grupo tenha desenvolvido um conjunto de preconceitos e estereótipos em relação aos demais grupos, "os malas", "as patricinhas", "os marombeiros", entre outras tantas características.

Se você, ao ter planejado sua disciplina, refletiu sobre toda essa diversidade, sem dúvida, haverá um educador a menos. Porque a ação sobre particularidades praticamente inviabiliza a integração. É importante que o professor busque compreender este universo, mas para planejar não se pensa assim. Como educador, o trabalho é dirigir-se às singularidades, no sentido de conceitos grupais, dirigir-se a todos os alunos e procurar despertar, atrair, envolver o participante para o universo que os professores, os alunos e os planejadores educacionais acreditam ser importante para a construção de conhecimentos necessários para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. A ação educacional deve favorecer a construção de procedimentos interessantes pelas perspectivas de futuro, relevantes pelas interações sociais e prazerosas pela descoberta do novo.

A pergunta então é como trabalhar com esta diversidade? A resposta primeira é não estar alheio a ela. É necessário envolver-se para compreendê-la. É necessário estimular o grupo para que aflorem as características individuais

através das expressões de sentimentos, reflexões, comportamentos. É necessário estar atento para identificar os interesses, intervir nos conflitos, estimular os participantes a manifestarem suas dúvidas, certezas, insatisfações, críticas e a valorizar os conhecimentos.

A segunda pergunta, conseqüência natural da primeira, é como fazer para que aflorem estas possibilidades de interação e descobertas?

Quando se tem experiência com alunos em sala de aula não importa se adolescentes, jovens ou adultos, no ensino fundamental, médio, técnico ou graduação, sabe-se que inicialmente as interações sociais são limitadas. Interagem em primeiro lugar os alunos que já possuem uma ligação afetiva anterior, depois os que já se conhecem de alguma forma, pois mantiveram algum tipo de contato, em seguida aqueles que parecem possuir alguma afinidade marcada pelo primeiro encontro, posteriormente o acaso; as pessoas sentam-se próximas e muitas vezes a ansiedade pela situação nova estimula a interação.

Dessa situação anacrônica surgem os pequenos grupos que sedimentam amizades, criam antagonismos, alimentam preconceitos e são pouco solidários com outros grupos, exceção feita a situações competitivas inter grupos ou inter-classes.

Sem dúvida, começar a trabalhar a formação escolar, privilegiando conhecimentos que se revelam por conteúdos e não estar atento à subjetividade que se produz em sala, representa uma grande falha. O educador que não dá a devida importância a este fato, que não analisa estas situações e, mesmo observando a insatisfação ou a apatia dos alunos decide não intervir, mostra uma visão limitada sobre o ato educativo. Agindo desta maneira, fica pressuposto que a ele cabe ministrar conteúdos e, o aprender ou não, é *problema do aluno*. Assim, fica claro porque 77% dos professores pesquisados (Folha de São Paulo)² acreditam que o fracasso escolar é de responsabilidade do aluno.

UMA EXPERIÊNCIA

O estudo a seguir é um breve relato de uma intervenção psicopedagógica, utilizando a abordagem do grupo ensino. O estudo partiu da queixa do coordenador de um curso de Publicidade sobre uma turma do segundo

semestre do segundo ano. Ele mostrava-se insatisfeito alegando que os professores não conseguiam ministrar suas aulas adequadamente, pois a turma era pouco cooperativa, apresentava baixa motivação para a aprendizagem, a frequência era irregular e cumpria com muita resistência as obrigações regulamentares. A interação entre os alunos era conflituosa e conseqüentemente o rendimento acadêmico estava abaixo do esperado. No contato com os professores as queixas eram semelhantes, mais particularizadas e acrescidas de relatos de tentativas de solução dos problemas, que passavam por: (a) por atitudes democráticas: os professores mostravam-se tolerantes procurando conversar e convencer os alunos da importância das disciplinas; (b) Apresentavam atitudes autoritárias, tentando impor a norma, ameaçando pela nota e sendo pouco tolerantes.

No contato com os alunos havia queixas sobre os professores, sobre o ensino, mas principalmente sobre os colegas, que atrapalhavam as aulas, que conversavam demais, não respeitando os colegas, que não cumpriam as obrigações, que formavam "panelas", que resistiam ao ensino dos professores. Aqui ficam claros os fenômenos psicológicos conhecidos como mecanismos de defesa. O aluno projeta no outro comportamentos que também são seus, fazendo assim uma racionalização. Os alunos valorizavam a profissão e as suas perspectivas, mas davam uma explicação muito particularizada sobre o sucesso profissional, resultando uma visão egocêntrica. A maioria deles acreditava que a aquisição do conhecimento só dependia do seu esforço pessoal, o que se assemelha à percepção dos professores, citado anteriormente na pesquisa da Folha de São Paulo², que acreditavam que o sucesso ou fracasso depende só do aluno.

Esse quadro permitiria enfocar o problema sobre diversos ângulos. Através da abordagem do grupo ensino, optou-se por iniciar pelos alunos. Para o levantamento de dados, foi utilizado como instrumento de investigação o sociograma para mapear as formas de interação nos campos afetivo, cognitivo e funcional e um questionário.

Estes dois instrumentos foram utilizados como pré e pós-teste, uma vez, a partir dos dados coletados, as atividades de grupo ensino seriam desenvolvidas.

Os dados do sociograma indicaram baixo grau de interação produtiva, revelando a desorganização da classe que apresentava sub-grupos, trocas isoladas e membros marginais. Entre os 29 alunos participantes, três não escolheram qualquer colega, nem foram escolhidos, dois não escolheram mas foram escolhidos e os demais mostraram interação. Predominaram as escolhas por pares, pequenos núcleos e não apareceu um membro estrela. As interações indicavam rejeições, indiferença, introversão. Em nenhum dos campos estudados foram identificadas lideranças consistentes, mostrando que o grupo não tinha quem falasse pela classe, o que prejudicava as relações no ensino-aprendizagem.

Após a aplicação do sociograma, foi aplicado um questionário, abaixo apresentado, que constou de cinco perguntas e teve o objetivo de verificar as opiniões e perspectivas do estudante sobre a classe.

- 1 Levando em conta a participação dos colegas nas aulas, com o objetivo de aprendizagem, que nota, de zero a dez, você daria para a sua classe?
- 2 Levando em conta a participação dos colegas nas aulas, com o objetivo de aprendizagem, que, nota de zero a dez, você acha que os professores dariam para a sua classe?
- 3 Levando em conta a participação e o desempenho dos seus colegas nas disciplinas do curso, você julga, em termos de porcentagem, que quantos alunos concluirão o curso?
- 4 Levando em conta a participação e o desempenho dos seus colegas nas disciplinas do curso, você julga, em termos de porcentagem, que quantos alunos trabalharão na área de Publicidade e Propaganda?
- 5 Você está satisfeito com as perspectivas do curso? Sim () Em termos () Não ()

A partir dos resultados do pré-teste, foram organizadas atividades para desenvolver as relações existenciais significativas no plano educacional em sala de aula, que ajudassem a desenvolver atitudes centradas na confiança, que estimulassem experimentação lúdica e a participação voltada para a prática democrática, que valorizassem os vínculos de responsabilidade, assertividade e estabelecessem relações afetivas relevantes.

O programa constou de seis sessões de 90 minutos, sendo implementado durante três

semanas, com dois encontros semanais. No desenvolvimento do programa utilizou-se o modelo de grupo ensino que segue as etapas: interação centrada na pessoa, interação centrada nas relações grupais e interação nas relações ético-educacionais. O trabalho foi seqüenciado: (a) identificação projetiva por interação não verbal - o eu e o outro -; (b) identificação projetiva por interação verbal com o outro (aceitação - rejeição); (c) interação símbolo vivência, integrando o grupo com o objeto - interação democrática a partir das relações de cooperação, competição e conflito.

Em todas as etapas o foco foi construir relações de confiança, centradas em postura lúdicas e afetivas, tanto em jogos como os do "olhar", "espelho", "João teimoso", "o cego e o guia", como em grupos de discussão a partir de músicas e filmes. O trabalho encerrou-se com a aplicação dos pós-testes.

COMENTANDO OS RESULTADOS

Nos dois primeiros encontros, as atividades foram estruturadas principalmente em exercícios não verbais que objetivavam quebrar os vícios centrados na comunicação oral, além de instigar o participante a refletir sobre o mundo do outro, sabendo que o outro também o estaria "investigando".

A primeira atividade desenvolvida com o grupo foi o exercício "olhos nos olhos", que parte de uma preocupação iminentemente sensorial. Ao não permitir a fala, inibe o principal recurso que o aluno utiliza para a comunicação. Da sensação a percepção e a elaboração do "outro", se faz um caminho que exige o discriminar, foca a atenção e o concentrar-se no olhar. Assim, revela atitudes. Ao exigir uma aproximação ao outro, o exercício tende a romper barreiras e faz aflorar as resistências. Ao passar do olhar ao toque e posteriormente à fala, o exercício caminha na direção de desconstruir estereótipos e reconstruir a relação pessoa – pessoa ao nível de maior aceitação e respeito. Como o processo ocorre com os alunos em círculos concêntricos, todos os alunos têm a oportunidade de relacionar-se com metade do grupo.

A atividade procurava estimular o envolvimento interpessoal e a romper com preconceitos. As tarefas não verbais, que precisavam ser

exercidas juntamente com outro estudante, foram propositadamente montadas para questionar os antagonismos que estavam expressos no questionário e no sociograma.

É sabido que a atividade não verbal gera ansiedade e às vezes angústia. Muitos comportamentos de não aproximação, evitação e de dissimulação foram, depois de concluído o exercício, discutidos em grupo e analisados enquanto que expressão de sentimentos individuais, grupais com implicações em sala de aula.

Em outras atividades não verbais, os membros isolados, identificados no sociograma, foram instigados a se comunicarem de maneira a transmitir mensagens, dar informações, por mímica e representações. O clima não-competitivo e centrado na criatividade e no humor acelerou a interação.

Nos encontros seguintes, as resistências já pareciam abrandadas, e, para aprofundar as questões relativas aos estereótipos, estigmas e preconceitos, sugeriu-se que os alunos assistissem ao filme "O Homem Elefante", de David Lynch, e fizessem anotações que achassem pertinentes e as trouxessem para a aula.

O filme foi analisado a partir das experiências individuais nas quais cada aluno, alguma vez, sentiu-se como um "homem-elefante". Enfatizou-se as experiências educacionais que geram marginalização e preconceito, a perda de confiança em si e no meio e a conseqüente insegurança, a perda da autonomia e a conseqüente vergonha e culpa. Concluiu-se discutindo em como evitar o tornar-se um "homem-elefante" e a olhar o outro como um "homem-elefante".

A sensibilização estabelecida no grupo permitiu iniciar as atividades com jogos lógicos, verbais e não verbais, que exigiam para a solução dos problemas o envolvimento grupal. Nesse ponto do trabalho, o "lado publicitário" dos participantes começou a aflorar e estes revelaram soluções interessantes para os problemas propostos. Para o desenvolvimento dos exercícios, cada participante era levado a se integrar e necessariamente a se expor. As descobertas individuais na solução os jogos favoreciam da cumplicidade e as relações de ajuda. Os jogos em equipe fortaleceram as

relações intergrupais, fomentaram o estabelecer e o seguir as regras. Assim, criaram um clima de competição intergrupos e cooperação intragrupo.

Ao se discutir a questão da profissão e da escolha profissional, as representações e dramatizações expuseram a fragilidade da própria classe e ao mesmo tempo revelaram a necessidade de organização e definição de um novo compromisso do grupo com o ensino.

Quando se compara o primeiro sociograma com o sociograma do final das atividades, foram notadas relevantes mudanças na agregação grupal; na emergência de lideranças, tanto afetiva, como cognitiva e funcional; a não ocorrência de escolhas apontadas como "membro isolado". Os dados revelam também a mudança em indivíduos identificados como introvertidos, passando a interagir com outros alunos, além daqueles de seu pequeno grupo. As díades foram reduzidas, as posturas marcadas inicialmente como negativas caminharam para a afirmação da positividade.

Quando se comparam os dados do pré e do pós-teste dos questionários, verifica-se uma mudança significativa na percepção dos alunos. Inicialmente, na pergunta 1, os alunos davam, em média, a nota 4 para a sala e acreditavam que os professores, pergunta 2, dariam nota 3. Após as atividades desenvolvidas, esta nota subiu para 8 e 7, respectivamente. Se no início os alunos demonstravam baixa credibilidade para com a classe e respondiam que a percepção dos professores poderia ser pior que a próprias, após as atividades desenvolvidas a credibilidade ampliou-se e julgaram que os professores poderiam fazer a mesma avaliação positiva. Se no primeiro contexto a realização da aprendizagem estava comprometida, no segundo há uma disponibilidade, uma abertura para o aprendizado.

Na terceira pergunta, verifica-se que inicialmente os alunos responderam que em torno de 55% dos alunos concluiriam o curso esta porcentagem sobe para 82% no pós-teste. Na quarta pergunta, os alunos responderam que apenas 36% dos formandos trabalhariam na área esta porcentagem sobe para 61% no pós-teste. Estes dados indicam uma relevante

mudança na perspectiva de futuro. Se a visão inicial era negativa em relação aos colegas, que podia estar alicerçada no julgamento de interesse e competência, no pós-teste verifica-se maior flexibilidade tornando a percepção positiva. Isto é muito importante quando se acredita que a formação ocorre em processo que envolve a classe.

Na quinta questão, referente à satisfação com o curso, a tabela abaixo descreve os dados obtidos.

	PORCENTAGEM DE RESPOSTAS RELATIVAS A NÍVEIS DE SATISFAÇÃO EXPRESSA PELOS ALUNOS.		
	Satisfeitos	Em termos	Insatisfeitos
Pré-teste	14%	54%	32%
Pós-teste	37%	61%	02%

Sem dúvida, a mudança em termos de sentimentos foi positiva, as interações e o envolvimento grupal foram relevantes, o que favorece as condições de ensino. As mudanças verificadas entre a condição inicial e final podem ser conseqüência da euforia representada pela vivência, porém rompeu com um modelo de interação, promoveu mudanças e apresentou novas possibilidades de troca interpessoal com efeitos nos processos de ensino aprendizagem.

Por exigência do calendário escolar só foi possível trabalhar por um período de três semanas e seis encontros. Para se conseguir maior estabilidade no grupo e evitar-se "recaídas", é interessante trabalhar-se por períodos mais longos, envolver em segundo momento os professores e a instituição. O grupo ensino procura, ao trabalhar com as relações básicas, aluno-aluno e aluno-professor, desconstruir um tipo de relacionamento montado em distorções construídas ao longo da vida escolar e reconstruí-las em outro patamar.

SUMMARY

The teaching group: a strategy of psicopedagogical intervention in college teaching.

The teaching group is an educational strategy that intends do contribute for the student to construct his autonomy throught the school's education. On this work three moments are relevant: (a) projective identification on the relationship with objects, (b) identification on the relationships with other people, (c) vivencial learning. Were part of this study 29 second year students of a Publicity course. The study was developed by solicitation of the coordinator, who presented several complaints about the class; interaction problems between students, students and teachers, and academic output. Were used as instruments in prior and post test a questionnaire and a sociogram. The data indicate a low level of integration between the students, several conflict points and absence of leaderships. From this preliminary study a psicopedagogical action program of 2 weekly meetings of 90 minutes each, for 3 weeks was structured. The activities of the teaching group began with vivencial exercises: non verbal, logical inter and intra-grupal games, and symbolic-educational exercises, stressing the construction of characters. The results were considered favourable for having investigated the grupal integration, the revision of problems in the classroom, the definition of roles and the professional formation.

KEY WORDS: Teaching group; psicopedagogical intervention; college teaching.

REFERÊNCIAS

1. Pagotti, AW.; Pagotti, SAG. Grupo ensino: alternativas de trabalho. Anais do X Congresso Latino-Americano de Psicoterapia Analítica de Grupo. Florianópolis, SC. 1995. p.48.
2. Folha de São Paulo. Pai e professor culpam aluno por repetência. Folha Cotidiano. São Paulo, SP:FSP; 2002; 30 (03) C1.
3. Freire, P. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra; 1979.
4. Namó de Melo, G. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, SP: Cortez; 1982
5. Saviani, D. Escola e democracia. São Paulo, SP: Cortez;1986.
6. Demo, P. Pesquisa e construção de conhecimento. Rio de Janeiro,RJ: Tempo Brasileiro; 1996
7. Lewin, K, Field theory in social science. New York, NY: Harper; 1951.
8. Lapassade, G. Grupos organizações e instituições. Belo Horizonte, MG: Interlivros; 1973.
9. Lourau, R. A Análise institucional. Rio de Janeiro, RJ: Vozes; 1975.
10. Pichon-Riviere, E. Teoria do vínculo. São Paulo, SP: Martins Fontes;1982.
11. Antunes, C. Manual de técnicas de dinâmica de grupo e relações humanas. Rio de Janeiro: Vozes; 1992.
12. Minicucci, A. Dinâmica de grupo na escola. São Paulo, SP: Melhoramentos; 1971
13. Fritzen, SJ. Exercícios práticos de dinâmica de grupo e de relações humanas. Rio de Janeiro, RJ: Vozes; 1976.
14. Gardner, H. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas; 1994.
15. Nepomuceno, C. Laboratórios teatrais em sala de aula: quem são os atores? [Dissertação]. Uberlândia, MG: Unit. Centro Universitário do Triângulo; 2001.
16. Freitas, EAC. Atividades corporais e lúdicas no ensino superior: uma contribuição à formação de professores. [Dissertação]. Uberlândia: Unit. Centro Universitário do Triângulo 2001.
17. Moraes, ER. O redespertar da criatividade: avaliação e intervenção através de um programa de desenvolvimento para estudantes de arquitetura. [Dissertação]. Uberlândia, MG: Unit. Centro Universitário do Triângulo; 2001.
18. Erickson, E. Identity: youth and crisis. New York, NY: Norton; 1968.
19. Spitz, RA. The first year of life. New York, NY: International Universities Press; 1965.
20. Bowlby, J. Separation and anxiety. Journal of Psychoanalysis. 1960; 41 (72). 89-113.
21. Lich. I. Sociedade sem escola. Petrópolis, R.J: Vozes; 1973
22. Dinello, R. Pedagogia da expressão. Uberaba, MG: Ed. Uniube. 1996.
23. Kamii, C. A criança e o número. Campinas, SP: Papyrus; 1995
24. Nachmanovitch, S. Ser criativo. São Paulo, SP: Summus;1993
25. Goffman, E. Estigma. Rio de Janeiro. RJ: Zahar; 1975.

Trabalho realizado na UNIT - Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, MG.

Artigo recebido em 03/03/2003

Aprovado em 29/03/2003 ■