

O grupo de reflexão em um curso de pós-graduação: estudo psicológico

Antonio Terzis

Este trabalho investiga a interferência dos aspectos funcionais vivenciados pelos grupos no ensino-formados, no caso por alunos do curso de Pós-Graduação em Psicologia. Fomos utilizando a técnica grupal, que privilegia o processo reflexivo do grupo, obtendo-se seu psicodiagnóstico. Seus resultados foram: a) as técnicas grupais são de grande valia para a educação; b) os aspectos funcionais causam interferência e são determinantes nas situações de ensino e por isso mesmo precisam ser abordados; c) os fenômenos vividos pelos grupos são possíveis de generalizações, já que acontecem em todos os grupos, naturais e artificiais; d) é importante a criação de um espaço para reflexão dentro de instituições de ensino que contribuam para a melhoria dos relacionamentos interpessoais e, conseqüentemente, para sua solução.

Palavras chave: Grupo de reflexão, psicologia de grupo, pós-graduação em psicologia.

Abstract

The aim of this work is to communicate a coordination experience of a reflection group composed by pupils of a graduate course in Psychology. It also intends to be a contribution to help reflecting about coordination theories and technics of this kind of groups. The objective was to think about the work (that was explicit) and to elaborate the anxieties it promoted (that was implicit). Though the reflection group has not got a therapeutic purpose in itself - as regressive situations are not appealed to - it may get therapeutic results when it works efficiently, favouring changes and wiping out stereotypes. These groups phenomena have been studied under the psychoanalytic point of views without this meaning to antropomorphize the group. Interpretations and points made related to the group that the purpose of showing the feared scenes of the role: madness and depression.

Key words: Reflexion group, group psychology, graduate course in psychology.

Introdução

Os estudos sobre grupos podem auxiliar na educação. Partimos do pressuposto de que o próprio processo de aprendizagem promove freqüentemente intenso envolvimento emocional do aluno e, em conseqüência os alunos na sala de aula estão sujeitos a vivenciar todos os fenômenos psíquicos que lhe são típicos. Por exemplo, as ansiedades persecutórias em relação ao novo, e insegurança com o desconhecido, quando o encontro de alunos ocorre num mesmo espaço; a possibilidade de cada aluno encontrar nos outros, *aspectos de referência identificatórios*; o fenômeno da *transferência*, que desempenha importante papel nas relações do aluno com seus professores.

Daí decorre a importância de se compreender permanentemente as relações que se estabelecem entre o professor e cada aluno em particular, assim como o grupo em sua totalidade. Vários autores (Makarenko, 1956; Aichorn, 1925), enfatizam que a tomada de consciência desses fenômenos e sua compreensão são de grande valia para melhorar o vínculo professor-aluno e ensino-aprendizagem. O grupo tem um efeito fundamental na vida escolar, e que poderia ser utilizado com proveito na educação.

Podemos afirmar que foi o próprio Freud o primeiro a detectar a influência da transferência na relação de ensino, quando este vivenciou todas as dificuldades de relacionamento entre seus discípulos, e destes consigo. Apesar do objetivo comum ser o aprendizado, a prática e a difusão do conhecimento psicanalítico, muitas vezes aconteceram fatos que dificultaram esse fim (oposições, rivalidades, rompimentos etc).

Com o passar do tempo, muitos trabalhos (Pichon-Rivière, 1988; Bleger, 1985; Pedrosa, 1986; Sussmann, 1987) foram efetivados, as técnicas grupais evoluíram e foram se diferenciando para atender aos mais variados objetivos. Os mesmos conceitos esboçados por Freud anteriormente serviram de subsídios para o incremento de uma compreensão psicológica dos grupos, assim como para expandir a aplicação das técnicas grupais.

O presente trabalho tem por objetivo, inicialmente, estudar os temas principais discutidos pelos grupos de alunos de Pós-Graduação em Psicologia, durante as reuniões de reflexão. Depois, diante dos temas principais, compreender alguns fenômenos mentais dos mesmos.

Assim, nosso interesse é voltado, em uma primeira etapa, para proporcionar nos alunos, tanto quanto possível, experiência vivencial (e não só intelectual) dos problemas individuais e de grupo, ao processo de Pós-Graduação, assim, criando mais tarde, uma situação de vivência melhor para o aluno.

Na literatura existente contamos com experiências em grupos de ensino, especialmente por Balins (1961); Pichon-Rivière (1988); Anzieu, 1987; Bejarano, 1971; Kaës, 1976; Missenard; Pontalis (1975). Estes autores garantem que este trabalho em grupos com objetivos expostos é muito promissor nos organismos de ensino universitário.

O grupo de reflexão: um tipo especial de grupo

As técnicas de grupo são numerosas e utilizáveis para finalidades diversas. A pedagogia emprega muito a reunião de grupo, centrada sobre um tema ou sobre um problema; os jogos de estimulação, o painel; os testes de grupo, e inúmeras atividades práticas de grupo.

No presente trabalho aplicamos a técnica: *Grupo de Reflexão*, que pode ser usada por psicólogos clínicos, psiquiatras, educadores especializados, formadores de técnicas de saúde, que desejam uma melhor compreensão dos fenômenos mentais (Dellarossa, 1979).

O grupo de reflexão é um tipo especial de grupo em relação a seus objetivos, seu tamanho, composição e procedimento. O grupo de reflexão

está formado, geralmente, por oito a doze participantes. Estes participantes são voluntários, e apresentam certas características em comum, relacionadas com a tarefa, que é objeto de reflexão grupal.

O condutor cria no grupo de reflexão um clima permissivo que fomenta distintas percepções e pontos de vista. Assim, a comunicação torna-se uma livre discussão circulante, já que expõem livremente suas idéias, e comentários em comum. O grupo de reflexão deixa os participantes livres ao máximo de serem eles próprios. Esta técnica tem por objetivo provocar autoconfissões nos participantes, e obter informações de natureza qualitativa, de um número predeterminado e limitado de pessoas. Ainda, é uma técnica que pode ser usada para entrevistas grupais com a finalidade de psicodiagnóstico, e representa uma importante contribuição ao desenvolvimento metodológico da evolução de programas de intervenção.

Os grupos de reflexão têm geralmente cinco características. Estas características se relacionam com os participantes do grupo: (a) pessoas que (b) possuem certas características (c) apresentam experiências (d) de natureza qualitativa (e) em uma discussão livre circulante.

Seu objetivo é auxiliar o processo ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito a seus aspectos emocionais. O grupo de reflexão seria o espaço onde cada aluno faz uma passagem do vivencial ao conceitual, discutindo as relações de maneira dinâmica, e o permite refletir sobre ele, o outro, a tarefa, o grupo, e a instituição.

O enquadre a fim de possibilitar a organização e o funcionamento dos grupos de reflexão

Iniciamos a tarefa com uma série de normas ou regras que eram as seguintes:

a) Inicialmente os participantes-alunos foram divididos em dois grupos de reflexão: o primeiro grupo, formado por alunos que estavam iniciando a pós-graduação (1º semestre). Era composto por 12 alunos (dois do sexo masculino e doze do sexo feminino). O segundo grupo de reflexão era formado por alunos que iniciaram o curso em período anterior

(um a três anos). Era composto por oito alunos (dois do sexo masculino e seis do sexo feminino).

b) Os grupos de reflexão foram formados de participantes alunos, psicólogos de pós-graduação em Psicologia. A natureza de tal homogeneidade foi determinada pelos propósitos do nosso estudo.

c) Os alunos nos dois grupos de reflexão participariam voluntariamente.

d) A duração com cada grupo seria cinco encontros.

e) Cada sessão teria uma duração de 75 minutos.

f) Os objetivos dos grupos seriam os já expostos - permitir a reflexão, e a elaboração das tensões provocadas por todas as atividades do curso de pós-graduação. Portanto, não deveria esperar-se que os grupos de reflexão cumprissem funções terapêuticas.

g) No grupo de discussão um condutor e uma observadora integraram a equipe de coordenação.

h) A função do condutor seria conseguir dentro do grupo uma reflexão ativa e criadora, transformando as discussões estéreis e estereotipadas em fatores geradores de novos enfoques.

Para alcançar uma compreensão baseada na reflexão do grupo, em relação ao papel do condutor, este observa, escuta o que se passa no grupo quando os participantes-alunos desenvolvem os temas de reflexão. Ajuda seus participantes a pensar nos momentos dilemáticos de paralização da reflexão.

i) A observadora tem uma função flutuante, disponível para observar as relações dentro do conjunto grupal, do qual toma parte, e após cada sessão discutir com o condutor toda a sessão do grupo de reflexão.

j) Dois alunos, que se rodam em cada sessão, faziam o registro escrito do acontecido e logo elaboravam um protocolo cuja leitura abria a sessão seguinte. O objetivo do protocolo é para favorecer a integração grupal e registrar obstáculos e progressos na aprendizagem. Através do registro, os alunos exercitavam a capacidade de observação indispensável para um psicólogo clínico.

k) Os protocolos se realizavam com as notas que dois alunos tomavam rotativamente em cada sessão, num total de dez protocolos.

l) Os protocolos produzidos por ocasião de uma experiência de grupos de ensino proporcionaram material importante para a compreensão dos fenômenos mentais grupais.

m) Não havia temas prefixados para serem tratados nas sessões; a temática de cada reunião dependeria da livre reflexão circulante dos participantes. Consideramos que com estes princípios, entre o condutor e os integrantes do grupo de reflexão determinamos um campo, um enquadre da tarefa proposta.

n) A primeira reunião com cada grupo de reflexão foi dedicada ao esclarecimento da tarefa que íamos realizar, com as regras do trabalho que orientariam nossa relação e os objetivos.

Análise dos protocolos e comentários

Durante as dez reuniões foi registrado manualmente tudo aquilo que ocorria no grupo de reflexão.

Observamos que existiam temas*, que eram examinados brevemente pelo grupo e logo desapareciam; e outros reapareciam ao longo de cada reunião, tornando-se pontos de apoio para as discussões do grupo e seu desenvolvimento. Assim, na definição dos temas relevantes a serem analisados, usamos como parâmetros a intensidade e frequência com que os mesmos apareceram durante as reuniões de reflexão.

Inicialmente, apresentamos o tema e a sua definição, ou seja, o que o tema significou, e como foi abordado pelo grupo. Logo depois apresentamos as falas, identificando em qual grupo elas ocorreram. Posteriormente, fazemos comentários sobre os temas, com a tentativa de compreender de forma mais aprofundada fenômenos mentais do grupo.

Primeiro Tema: A pesquisa

Os grupos A e B mostram-se preocupados em todas as reuniões com a utilização futura de suas pesquisas. Sentem-se indecisos em relação aos temas a serem pesquisados.

* Tema é um tópico e um centro onde se focaliza a discussão, com claros pontos de iniciação e interrupção. Geralmente existiam vários temas em uma só sessão.

GRUPO A - “Será que vale a pena escrever uma tese?”; “Alguém vai ler?”; “Servirá, me ajudará no futuro?”; “Não sei se conseguirei fazer algo útil, vinculado às minhas atividades profissionais”; “Eu estou indeciso, existem tantas coisas que gostaria de pesquisar, tantos assuntos”; “Acho que não sabemos como escolher um tema”; “Eu já gostaria de trabalhar sobre algo novo, inédito”.

GRUPO B - “É uma mera tese que vai mofar em alguma biblioteca”; “Ninguém vai ler”; “Escrever uma tese é um processo solitário cheio de isolamento”; “Poderíamos fazer uma pesquisa para saber quem lê tese”.

Comentários

O que observamos inicialmente é que os grupos falam através da dúvida, da ambivalência e da indecisão.

A pesquisa é foco de preocupações, as limitações pessoais aparecem, o grupo vive a ambivalência, por exemplo, por um lado, desejam ser pesquisadores, por outro, dizem: valerá a pena esse processo de fazer uma pesquisa? Será que o que quero pesquisar é importante? Alguém sentirá desejo ou necessidade de ler o meu trabalho? No entanto, as perguntas latentes são: “Estou preparado para a tarefa?”. “Consequirei me decidir sobre o meu tema?”. “Será que tudo isso faz a ter um sentido em minha vida?”.

Deste modo, a partir deste tema descritivo, compreendemos que os alunos exprimem uma função ambivalente, que caracteriza-se basicamente pela oposição, ou seja, com uma complexidade de sentimentos ou flutuações de atitudes, que reside na manutenção de uma oposição do tipo sim-não.

Essas são as questões de um grupo iniciante, que se depara com as novidades, ao mesmo tempo fascinantes e assustadoras, pois o novo traz consigo, por um lado, as expectativas ou esperanças, e por outro, as desconfianças, as dúvidas, colocando cada qual diante de seus limites.

Segundo tema: O Orientador

Os grupos expressam as suas ansiedades. A maioria dos alunos ainda não tem orientador definido. Não sabem como estabelecer critérios para a

escolha do orientador, e acabam por expressar várias fantasias sobre a escolha e o vínculo com o mesmo.

GRUPO A - “Aqui a maioria ainda não tem orientador, isso deixa a gente muito ansioso”; “A própria burocracia nos exige a definição”; Além disso, corremos o *risco de ser rejeitado pelo orientador* que eu escolher”; “Tenho medo de misturar as coisas; escolher para orientador alguém que eu me relacione bem e depois me decepcionar e ver que a minha escolha não foi adequada”.

GRUPO B - “Me incomoda não ter orientador, fico preocupado”. “Esta relação com o *orientador parece cheia de sedução e ameaça*”.

Comentários

Falar do orientador é para os grupos falar de um ponto de apoio. Em meio a tantos conflitos iniciais, ser aceito por um orientador significa encontrar amparo, ter um lugar junto à instituição e seus objetivos.

É um momento onde transparecem muitas fantasias sobre esse vínculo. Num primeiro tempo os alunos alimentam expectativas e esperanças em relação ao orientador e a sua função (expressão de *dependência*). Existe a idealização do orientador, cada aluno se vê frágil, necessitando de ajuda e aprendizagem e, na pessoa do orientador é que, inicialmente, esses anseios serão satisfeitos: “ele sabe”, “ele é bom, pode me orientar”. Num segundo tempo, o orientador representa uma ameaça: “corremos o risco de ser rejeitados pelo orientador”; “a relação com o orientador parece cheia de sedução e ameaça de abandono”. Mais exatamente este perigo, devido à sua conotação persecutória, é, por um lado, da ordem do abandono (regressão oral); por outro lado, de ordem do narcisismo: os alunos do grupo temem a intervenção exterior, que os faz correr o risco de pôr em evidência suas fraquezas e inferioridades: a emoção que experimentam é uma antecipação da vergonha, da humilhação e da desvalorização.

Ainda, parece que os alunos dos dois grupos de reflexão reagem ao orientador como um substituto paterno. É provável que o orientador, pelo seu papel de orientar e ensinar, se presta ao papel de pai ideal ou temido, que evoca intensas emoções que o aluno

revive nesta relação atual, conflitos antigos familiares. Neste caso, o aluno teria vantagem em sua adaptação à realidade, se o professor não se comporta como um pai, não o acolhe com intensa emoção, mas atende as exigências do aluno por maneiras novas e diferentes, mais afastadas de suas necessidades emocionais primitivas.

Terceiro tema: O Mestrado

Aqui os grupos (A e B) deixam de ver somente o objetivo do curso, que é de escrever uma tese. Passam a relatar a ansiedade pela novidade de estar cursando o mestrado, como estão vivenciando o mesmo, e apontam as razões que influenciaram na escolha do curso.

Existe o medo de se decepcionar, mas nesse momento o grupo idealiza o curso, e tenta resgatar os seus aspectos positivos.

GRUPO A - “O mestrado é desconhecido, acho que por isso estamos sentindo tanto medo”; “Mas esse novo pode ser positivo, não é?”; “Eu preciso entender melhor como tudo aqui funciona, qual a cultura da pós-graduação”; “Acredito, sei lá, que esse curso é bom; tem bons professores, e por isso quero aproveitar o máximo possível”; “O que mais me motivou foi saber que a esse curso foi atribuído o conceito A”; “É, falam tão bem, cheguei cheia de esperança”; “Aqui existem pessoas muito competentes, o que pode fazer com que o curso seja realmente bom e bem conceituado”.

GRUPO B - “Temos muitas atividades que impedem a dedicação total à tese”; “Deveria ser priorizada a tese”; “Ficamos cansados de tantos trabalhos”; “Eu esperava que fosse diferente, esperava mais, não sei”; “Agora já nem sei se era isso mesmo que queria fazer”; “Será que vai ser importante para mim esse curso?”; “Eu já nem sei se conseguirei concluí-lo”; “Parece que nada aqui corre bem”; “Acho que atribuímos um valor excessivo ao mestrado, no início quando entramos”. “Alguns alunos questionam o atraso das bolsas; outros expressam que deveriam introduzir-se uma série de modificações no curso de mestrado”.

Comentários

O curso de mestrado é o que ambos os grupos têm em comum. No entanto, como estão vivenciando momentos diferentes do curso, cada grupo evoca esse tema de forma diferente, cada qual baseando-se em suas vivências e conflitos atuais.

O grupo A (iniciante) mostra-se ambivalente quanto às percepções que têm do curso. Sentem-se duvidoso, quer entender tudo sobre o funcionamento do mesmo. Observamos que a situação nova do grupo cara a cara (reunião de alunos, trabalho em equipe, vida universitária etc) é vivida como ameaça para a unidade pessoal. Os participantes do grupo não se conhecem suficiente, para que cada um se sinta protegido e unido aos demais.

Assim, do ponto de vista dinâmico, a situação do curso de mestrado provoca uma ameaça ao aluno novo. A presença de uma pluralidade de desconhecidos (colegas, professores, disciplinas, instituições), desencadeia as ansiedades de desconfiança, dúvida e insegurança.

Para minimizar esses sentimentos, os alunos do grupo A elaboram diversas defesas contra esta posição duvidosa, por exemplo, procuram idealizar o curso de pós-graduação, e atribuir a ele qualidades, facilitando, assim, suas defesas diante das frustrações, medos e limitações iniciais. Os alunos do grupo A criam uma “ilusão grupal”, que responde a um desejo de segurança e de preservação da unidade egóica ameaçada. Nesse caso, a ilusão grupal representa uma defesa coletiva do grupo A, contra a ansiedade persecutória comum. Béjerano (1971) considera que se trata de uma defesa hipomaniaca. A euforia e a expectativa que os participantes do grupo vivem é, então, prova disto.

Do ponto de vista econômico, o curso de mestrado converte-se em objeto idealizado, por exemplo, “o curso é bom”; “curso com conceito A”; “tem bons professores”; “existem pessoas muito competentes”. A transferência positiva concentra-se sobre o curso de pós-graduação, como objeto bom. Do ponto de vista tópico, mostra-se a existência de um **ego ideal** grupal. Os alunos do grupo A funcionam com a suposição de dependência, que corresponde a um sonho eterno dos grupos, o sonho de um curso: “bom”, “melhor de todos”, com conceito A”.

Já o grupo B, de alunos antigos, mostra-se como um grupo crítico: o grupo fala através de suas críticas, sente-se cansado e com dúvidas diante do curso. Constatamos que o grupo B funciona com a suposição de fuga e ataques contra o curso de pós-graduação. A conduta de ataques e fuga toma forma clara, pelos participantes do grupo B, que não percebem como sabotam sua própria tarefa de trabalho.

Assim, para o grupo A, o ideal está dentro do grupo e seus membros sentem-se bem por pertencer a ele. Já o grupo B, diante de suas frustrações em relação ao ideal que tinha no início do curso, mostra dentro do grupo uma conduta de fuga e combate, e valoriza o que está fora dele.

Quarto tema: O Grupo

Aqui os participantes-alunos colocam como estão percebendo o grupo. Apontam a homogeneidade existente nele e suas dificuldades, preocupam-se em encontrar interesses comuns e questionar sobre o seu futuro.

GRUPO A- “Aqui tentamos construir algo”; “Precisamos nos conhecer”; “Estamos todos muito fechados, mas acho a gente mal se conhece”; “Estou falando pouco, este grupo ainda me assusta”; “Acho que podemos aproveitar bem este grupo e tirar dele muitas coisas”; “Acho que este grupo trará bons frutos”; “Acho importante esse momento de estar no grupo”; “O grupo nos aproxima, verifico que muitas coisas que eu passo e sinto, os meus colegas também vivem”; “Este momento aqui é gostoso”; “Eu me sinto mais acolhida”; “O grupo é homogêneo”.

GRUPO B - “Apesar de estar há mais tempo aqui, acho que me sinto tão estranha aqui como quem está cursando agora”; “Dá a idéia que fomos divididos entre novos e velhos”; “Estamos mais à vontade aqui, já nos conhecemos, tenho mais liberdade para falar o que penso”; “Sinto que aqui posso expressar coisas que não consigo em outros momentos”; “Nos falta momentos assim de reflexão”; “Algo no grupo parece estar resultando melhor”; “A força grupal é importante na solução dos problemas”; “Poderíamos escolher um representante para a turma aqui no grupo”; “É necessário que o curso de pós-graduação

promova mais reuniões de discussão, para poder elaborar as nossas dificuldades”.

Comentários

O grupo é vivido e visto de forma diferente pelos participantes-alunos, dependendo do momento e até dos temas que estão sendo abordados.

Inicialmente, a reunião do grupo é percebida como estranha. Por exemplo, uma aluna do grupo B diz: “apesar de estar há mais tempo de departamento de pós-graduação, acho que sinto tão estranha aqui como quem está entrando agora”. Nesse período inicial dos grupos A e B, os participantes-alunos se encontraram em uma posição de desconfiança, que é a realidade psíquica inconsciente comum a todo o grupo iniciante.

Os participantes nesse estado emocional lutam contra essa posição ansiôgena, constituindo um grupo idealizado, capaz de ser bom. A idealização constitui assim, em uma defesa hipomaniaca contra a angústia, por exemplo, “acho que podemos aproveitar bem esse grupo e tirar dele muitas coisas”; “acho que esse grupo dará bons frutos”. Os participantes põem em cena uma série de relações observáveis, através das quais tratam de constituir a imagem de um grupo unificado e homogêneo. Uma aluna diz: “verifico que muitas coisas que eu passo e sinto, os meus colegas também vivem”; “o grupo é homogêneo, todos somos iguais”. O tema da igualização das relações e os níveis da nivelação das diferenças surge constantemente, como negação das diferenças e a heterogeneidade do grupo.

Ainda o grupo é para os participantes-alunos uma imagem narcisista; toda boa, idealizada e valorizada, assim percebendo o grupo: “esse momento no grupo é gostoso”; “Eu me sinto mais acolhido”; “Algo no grupo parece estar resultando melhor”.

Nos grupos A e B, os participantes-alunos procuram se integrar tomando partido de ideais comuns que procuram concretizar: “a força grupal é importante na solução dos problemas”; “Poderíamos escolher um representante para nosso grupo”. Assim, os alunos dos grupos de reflexão agem no sentido de ser e fazer grupo contra o medo de não ter ou não existir como grupo.

Segundo Kaës (1976) a representação do grupo como corpo oscila entre uma tentativa de ser-corpo, primeira garantia contra o impensável sentimento de inexistência, e o projeto de reconstituir uma unidade constantemente ameaçada pelos perigos internos e externos encobertos pelo começo da existência corporal. Fazer corpo é dar a ele uma forma à existência do corpo ameaçado de fragmentação a fim de unificá-lo: “O grupo é homogêneo”; “Todos somos iguais”; “A força grupal é importante”.

Quinto tema: O Tempo

Nos dois grupos de discussão A e B, muitos temas levantados fazem referência ao problema do tempo. Por exemplo, vários alunos questionam “que a Bolsa de Estudos atrasa a cada mês, não chega no tempo estabelecido pelas instituições”. Outros expressam “que deveriam introduzir-se uma série de modificações no curso de mestrado”, por exemplo, “o curso de mestrado ter menor número de créditos, para que o aluno termine o mestrado em menor tempo”; “certas disciplinas deveriam ser eliminadas, porque não correspondem às necessidades do aluno; com isso, ganharia o aluno bastante tempo”. Outros sugerem, também, “a possibilidade de agregar um pouco de prática à teoria”, pois sustentam que “existe uma dissociação no curso de mestrado, devido ao fato de não estar integrada a teoria com a prática clínica. Assim, o aluno não tendo experiência prática demora, a nível de tempo, para concluir sua dissertação”. Vários alunos questionam a duração do curso dizendo: “será que é possível terminar o curso de mestrado em tempo menor?”; outros dizem: “esperamos conseguir um conhecimento maior neste curso, em menor tempo”.

Comentários

Nas falas dos dois grupos de discussão, há uma mensagem de *conflito com o tempo*.

Os temas levantados se referem ao problema do tempo e à disjuntiva entre tempo real e resultado insatisfatório. Os alunos querem tempos menores para concluir o curso de mestrado. Provavelmente, o desejo dos alunos seria: saberem tudo já, ou seja, encontramos formas mágicas, para se tornarem mes-

tres; saberem tudo e não necessitar do outro para aprender.

O conflito de insatisfação na aprendizagem, que os alunos manifestam, é compreendido como protesto que se expressa nas falas: “certas disciplinas deveriam ser eliminadas”; “o curso de mestrado deveria ter menor número de créditos”; “estar integrada a teoria na prática”.

A frustração inaceitável faz os alunos sentirem que não recebem o necessário pelo curso; este fenômeno do grupo, nós denominamos *fenômeno de protesto*.

Considerações finais

Diante do nosso trabalho, chegamos a várias conclusões que nos permitem sugerir ações que possam melhorar as relações de ensino dentro da instituição.

Como já foi mencionado por vários autores que estudaram os efeitos das emoções sobre a educação, estas interferem e são o racional do emocional. No ato de ensinar, como na atividade de aprender, os aspectos emocionais são decisivos.

Infelizmente, desde muito cedo no desenvolvimento humano, apesar do homem estar constantemente em grupo, ele é estimulado a pensar e agir individualmente. Por isso mesmo, mais tarde fica tão difícil a convivência grupal efetiva. O grupo, por interferir na identidade individual, torna-se ameaçador.

Apesar disso, é comum as pessoas observarem a importância e eficiência dos grupos. O discurso coletivo parece ser mais forte e eficaz. A reunião das pessoas em torno de um objetivo parece facilitar a obtenção de bons resultados. Talvez seja por isso mesmo que os grupos por nós estudados tenham visualizado o próprio grupo como fonte e arma geradora de encaminhamentos e decisões.

A primeira coisa que observamos em nosso trabalho foi a dificuldade das pessoas em estar a acreditar no grupo. Era um espaço estranho para elas. A mudança era radical, afinal todo o processo, desde a seleção até a defesa da dissertação de mestrado, privilegia os aspectos individuais. Os próprios membros do grupo colocavam várias vezes que ficava difícil passar de uma situação para outra.

Por outro lado, o nosso trabalho nos fez acreditar na proposta de se aliar a vivência grupal ao ensino. É necessária a criação de um espaço onde os alunos possam falar livremente sobre sua experiência dentro da instituição: falar sobre seus vínculos com os professores, colegas e funcionários; sobre sua relação com os conteúdos a serem aprendidos; enfim, suas experiências dentro do curso de pós-graduação.

Como nosso trabalho, é importante desvincular essa prática grupal das disciplinas, créditos, notas etc. justamente para que os alunos possam se sentir à vontade e se expressarem abertamente.

Assim, a nosso ver, os objetivos centrais desse grupo dentro da instituição, seriam:

1. Participação dos alunos em uma experiência grupal que permita a passagem do vivencial ao conceitual;

2. Criação, através do grupo, de um âmbito apropriado que possibilite uma inserção ativa e criadora, por parte dos alunos, na vida e nas realizações dos objetivos da instituição;

3. Ajudar o aluno na etapa formativa que está realizando e promover uma relação fluída com o processo de aprendizagem;

4. Aprender a participar de um grupo mediante o intercâmbio com os outros membros do grupo e seu coordenador.

Já de um ponto de vista mais profundo, o grupo no ensino poderia auxiliar nos seguintes aspectos:

1. Evitar as costumeiras dissociações existentes em torno dos conteúdos, colegas, professores e instituição (deixar de dividi-los em bons e maus, começando a ter uma visão mais global);

2. Desmistificar a onipotência que cada um traz consigo. O conhecimento das reais possibilidades e limitações levará o aluno a estudar, trocar idéias com colegas, ser mais verdadeiro;

3. Fornecer a delimitação dos distintos papéis dentro da instituição (do aluno até a chefia do departamento);

4. Capacitar o aluno para se “deprimir”, pois só isso possibilita aprender com as experiências, especialmente as negativas, assim como suportar as frustrações decorrentes do “não saber”;

5. Capacitar o aluno para lidar com verdades, sobretudo aquelas desagradáveis; saber reconhecê-las, ouvi-las e comunicá-las;

6. Propiciar o conhecimento das ansiedades latentes e fantasias de cada um;

7. Propiciar o aprendizado dos psicodinamismos mais simples vividos pelo grupo.

Acreditamos, inclusive, ser importante a participação de todos nessa proposta: alunos, professores e funcionários, talvez num sistema de rodízio, para que todos possam ser atuantes e participantes da evolução da pós-graduação.

Referências

- AICHHORN, A. *Verwahrloste Jugend*. Verlag, Viena, 1985
- ANZIEU, D. *El grupo y el inconsciente: lo imaginario grupal*. Trad. Sofia Vidaurrazaga, Madrid, 1987.
- BALINT, M. e E., *Psychotherapeutic Techniques in Medicine*, Tonistock, Londres, 1961.
- BÉJARANO, A. Le clivage du transfert dans les groupes. *Perspectives psychiatriques*, 33: 15-22, 1971.
- BLEGER, J. *Temas de psicologia: entrevista e grupos*. Trad. Rita de Moraes, Editora Martins Fontes, São Paulo, 1985.
- DELLAROSSA, A. *Grupos e reflexión*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1979.
- FREUD, S. (1914) *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. Ed. Standard Bras. das Obras Psicol. Completas de S.Freud, vol. XIII. Trad. de J. Salomão, Ed. Imago, Rio de Janeiro, 1974.
- _____. (1921) *Psicologia de grupo e análise do ego*. Ed. Standard das Obras Psicol. Completas de S.Freud, vol. XVIII. Trad. J. Salomão, Ed. Imago, Rio de Janeiro, 1970.
- JAQUES, E. (1948). L'utilisation du groupe d'évolution comme méthode de facilitation du changement. *Connexions*, 3 (1): 95-115, 1972. (Trad. fran.).
- KAËS, R. *L'appareil psychique groupal: constructions du groupe*. Dunod, Paris, 1976.
- MAKARENKO, A.S. *L'éducation dans les collectivités d'enfants*. Ed. Scarabée, Paris, 1956.
- MISSENARD, A. "Identification et Processus Groupal", en: ANZIEU, D., et al., *Le Travail Psychanalytique dans les groupes*. Dumod, Paris, 1972.
- PEDROSA, M.A.L. *Pesquisa sobre grupos Balint: com doutorandos e residentes de Medicina*. Dissertação de Mestrado ao Instituto de Psicologia da USP, 1986.
- PICHON-RIVIÉRE, E. *O processo grupal*. Trad. Marco Velloso, Editora Martins Fontes, São Paulo, 1988.
- PONTALIS, J.B. "Rêves dans un groupe", en: ANZIEU, D. et al., *Le Travail Psychanalytique dans les groupes*, Dumod, Paris, 1972
- SUSSMANN, L. - El grupo de reflexión en una escuela de arte dramático. *Temas Grupales (Argentina)*, 01 : 247 - 257, 1987.