Fernando Juan García Masip
Nadia Hage Fialho
Organizadores

A INTERPRETAÇÃO PEDAGÓGICA

Os fazeres pedagógicos em instituições de ensino superior do México e do Brasil

UNIVERSALIS edições
EDUNEB

A INTERPRETAÇÃO PEDAGÓGICA

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Reitor
José Bites de Carvalho

Vice-Reitora
Carla Liane N. dos Santos

UNIVERSALIS
edições
EDUNEB

Editora da Universidade do Estado da Bahia - EDUNEB

Diretora
Sandra Regina Soares

Comitê Editorial	**Suplentes**
Arthur Gomes Dias Lima	Paulo César Garcia
Isaura Santana Fontes	Emanuel do Rosário Santos Nonato
Maria Glória da Paz	Ana Paula Silva da Conceição
Marcius de Almeida Gomes	Ivan Luiz Novaes
Sandra Regina Soares	Ricardo Baroud

Fernando Juan García Masip
Nadia Hage Fialho
Organizadores

A INTERPRETAÇÃO PEDAGÓGICA

Os fazeres pedagógicos em instituições de ensino superior do México e do Brasil

Salvador
EDUNEB
2015

© 2015 Autores
Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade do Estado da Bahia.
Proibida a reprodução total ou parcial por qualquer meio de impressão, em forma idêntica, resumida ou modificada, em Língua Portuguesa ou qualquer outro idioma.
Depósito Legal na Biblioteca Nacional
Impresso no Brasil em 2015.

Coordenação Editorial e Normalização
Ricardo Baroud

Coordenação de Design
Sidney Silva

Capa
George Luís Cruz Silva

Diagramação
Henrique Rehem Eça

Revisão Textual
Jacimara Vieira dos Santos

Ficha Catalográfica - Sistema de Bibliotecas da UNEB

A interpretação pedagógica: os fazeres pedagógicos em instituições de ensino/ Organizado por Fernando Juan García Masip e Nadia Hage Fialho. – Salvador: EDUNEB, 2015.

249 p.

ISBN 978-85-85813-09-3

1. Educação. 2. Ensino superior. I. Massip, Fernando Juan García. II. Fialho, Nadia Hage.

CDD: 373.3

Editora da Universidade do Estado da Bahia – EDUNEB
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula
41150-000 – Salvador – BA
editora@listas.uneb.br
www.uneb.br

Esta Editora é filiada à
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

SUMÁRIO

NOTA PRELIMINAR 7

APRESENTAÇÃO 11

A INTERPRETAÇÃO PEDAGÓGICA: definições e argumentos 19
Fernando Juan García Masip

INTERPRETAÇÃO: dispositivo analítico do campo pedagógico 47
Nadia Hage Fialho

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO 85
Tânia Maria Hetkowski

#SOMOS MAIS DE 9: uma experiência de análise institucional 119
Fernando Juan García Masip e Roberto Manero Brito

"É A ÚLTIMA AULA... TENHO QUE CHEGAR CEDO": experiências grupais no sistema modular do Bacharelado em Psicologia da UAM-X (Parte I) 159
Roberto Manero Brito,Valéria Falleti e Fernando Juan García Masip

"É A ÚLTIMA AULA... TENHO QUE CHEGAR CEDO":
experiências grupais no sistema modular do Bacharelado
em Psicologia da UAM-X (Parte II) 205
Roberto Manero Brito,Valéria Falleti e Fernando Juan García Masip

SOBRE OS AUTORES 247

NOTA PRELIMINAR

Este libro es resultado del Proyecto intitulado, en español, "La interpretación pedagógica. Los quehaceres pedagógicos en instituciones de enseñanza superior de México y de Brasil", esfuerzo colectivo de muchos meses de trabajo, parte de mi compromiso con el Consejo Divisional de la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH), Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), México en relación a mi estancia sabática en Brasil y en México durante ocho meses, en el año de 2014.

Por ocasión de la presentación del trabajo al Consejo de la DSCH, fue hecha la entrega del borrador del libro, mientras el Proyecto ya entraba en su segunda fase, que tenía a su frente hacer las revisiones pertinentes a los textos para publicarlo en portugués, en Bahia, Brasil, en 2015. Em sequencia, otro proyecto se ocupaba de retraducirlo al español y publicarlo en México en 2016.

El Proyecto permitió organizar una serie de materiales que giran temáticamente alrededor de las prácticas pedagógicas múltiples que se realizan o realizaron en universidades mexicanas, en particular en la UAM-Xochimilco y en la UNEB, en Bahia, Brasil. Durante la estancia sabática, hicimos diversas reuniones, sesiones de estudio y seminários, presenciales y a la distancia, mientras los textos

iban siendo elaborados por nosotros, hasta su finalización, con la propuesta del borrador, entonces presentado a la DSCH/CONACYT.

Los materiales que compuseron el borrador fueron un primer capítulo de mi autoría, resultado de una conferencia, también haciendo parte de mis compromisos con el Consejo Divisional de la DCSH; el segundo capítulo fue especialmente escrito para este libro por la Dra. Nadia Hage Fialho, también co-organizadora del libro y la investigadora con la que trabajé más directamente en Bahia; a seguir, el texto de la Dra. Tânia Maria Hetkowski sobre la problemática de las tecnologías de la educación y sus pedagogias, hoy en día, texto escrito expresamente para el libro; posteriormente el Dr. Roberto Manero Brito y yo presentamos un texto que escribimos en 2012, publicado entonces en español, sobre análisis institucional, ocasión que me permití traducir y corregir, e incluir como parte de las experiencias pedagógicas que se desarrollan en la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones; y finalmente, nosotros y más la Dra. Valeria Falleti escribimos dos textos sobre experiencias con grupos operativos en el área de concentración de Psicología Social de nuestra Licenciatura en Psicología, y que también me permití traducir y corregir. Eses textos fueron originalmente publicados en la Revista Área 3, de Madrid, España, en 2013 y 2014, como parte I y II.

La estancia sabática se hizo posible en el marco de la convocatoria de "Estancias Sabáticas Nacionales, Estancias Sabáticas en el Extranjero y Estancias Cortas para la Consolidación de Grupos de Investigación 2014" del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología del Gobierno Mexicano, en su Modalidad B, cuando fue aprobada una beca para el periodo de Mayo-Noviembre de 2014.

Em Brasil, la estancia de investigacíon tuvo lugar por médio de la invitación de la *Universidade do Estado da Bahia (UNEB),* en

Salvador, Bahia, teniendo como investigadora anfitriona la doctora Nadia Hage Fialho. Durante esa estancia en Brasil, estuvimos, también, en la Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), ocasión en la cual presentamos el Proyecto, destacando estrategias hermenéuticas y modelos de intervención y de gestión pedagógicas grupales en la enseñanza superior, propuestos a partir de las prácticas y de la reflexión realizadas en universidades mexicanas y brasileñas.

La relación de cooperación entre las Universidades, proponente e invitada, se origina en la interrelación académica y profesional que existe desde hace varios años entre nuestra Universidad y la *Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*, específicamente, con la *Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduaçao (PPG),* con el *Departamento de Educação (DEDC)* (antigua *Faculdade de Educaçao da Bahia - FAEEBA*), en su *Mestrado e Doutorado em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC)* y, más recientemente, en el *Mestrado Profissional de Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educaçâo (GESTEC);* y, por el lado de la Institución invitada - Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco (UAM-X) -, desde la Maestría y Doctorado en Psicología Social de Grupos e Instituciones, programas de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.

Fernando Juan García Masip.
México D.F.

APRESENTAÇÃO

Este livro trata do tema da Interpretação no âmbito das ciências humanas e, em especial, da educação. É fruto da cooperação acadêmica entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, Bahia/Brasil, e a Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X), na Cidade do México, por ocasião da instância sabática do Dr. Fernando Juan Garcia Masip/UAM-X no Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec/UNEB), sob a coordenação da Dra. Nadia Hage Fialho.

Tem como objetivo maior, abrir espaços para refletir sobre os processos que se dão nos ambientes formativos, nas salas de aula de universidades, compreendendo-os como acontecimentos do ensino e da aprendizagem. Esta abordagem recebe o apoio da hermenêutica e faz um resgate das potencialidades que o campo da educação detém para pensar e intervir nos processos que lhes são próprios. Como não poderia deixar de ser, a abordagem desse tema traz, como tela de fundo, o debate sobre ciência e conhecimento, seus métodos e critérios de validação.

Os estudos e pesquisas que deram suporte à elaboração dos textos deste livro destacaram os modos como, hermeneuticamente, a intervenção nos processos formativos podem identificar vínculos

pedagógicos fundamentais nos âmbitos de ensino e da aprendizagem. Por "vínculo pedagógico fundamental" entende-se a relação triádica entre a informação, a emoção e a produção, em geral fragmentada nas formas tradicionais de ensinar e de aprender. Na perspectiva aqui adotada, são as dissociações entre esses processos que devem ser interpretadas *in situ*, com o objetivo de torná-las operativas e produtivas no sentido da formação e da promoção do conhecimento sobre ensinar e sobre aprender.

Nessa perspectiva, todo estudante deveria considerar-se institucionalmente aprovado desde o princípio do seu processo de aprendizagem até que se demonstre o contrário. Em vez de restar-lhe significações socioinstitucionais ao seu processo de aprendizado em curso, a educação tem que agregar-lhe mais sentidos socioexistenciais. O veículo para isso é a interpretação em situação de aprendizagem. Ou seja, a "interpretação pedagógica" tornar-se um dispositivo e, ao mesmo tempo, uma ferramenta para questionar e discutir, operativamente, as formas de apropriação e de utilização da informação, da comunicação e do conhecimento nos dias de hoje. Com o advento e a apropriação massiva e cotidiana das tecnologias da informação e da comunicação, os mundos das vivências pessoais e coletivas e o da educação, tendem a se afastar ainda mais radicalmente. Na abordagem aqui apresentada, aponta-se esse fato, uma vez que, quando se incluem as tecnologias como aparatos de interpretação do mundo, geralmente está ausente o nível coletivo de discussão e de elaboração das vivências entre os conteúdos formais do ensino e os conteúdos "informais" do mundo tecnológico (hipertexto sim, discussão emocional não, nem política, nem ética, entre outras). A questão, pois, se faz presente em todos os ambientes formativos, presenciais ou não.

Os usos da "interpretação pedagógica" em instituições, processos formativos e dispositivos de ensino, em situações presenciais ou não, no âmbito das universidades é, assim, o foco principal deste livro. Compreende-se que "interpretação pedagógica" comporta, pelo menos, duas acepções: a) um marco conceitual específico de referência, e b) um conjunto de formas técnicas de intervenção em âmbitos de ensino e de aprendizagem. No primeiro sentido, parte-se da ideia de que a pedagogia – e toda e qualquer teoria pedagógica – faz intervenções orientadas hermeneuticamente, isto é: possui um aparato de interpretação, explícito ou implícito, com o qual compreende o acontecimento da aprendizagem e do ensino. No segundo sentido, entende-se as formas concretas de interpretação dos processos de ensino-aprendizagem por parte das coletividades envolvidas nesses processos.

Desse modo, o livro foi organizado em textos que buscam dar conta dessas duas acepções: os três primeiros se dedicam, mais precisamente, ao marco conceitual específico de referência; e os três últimos trazem relatos de experiências, articulados ao marco teórico e a um conjunto de formas técnicas de intervenção em âmbitos do ensino e da aprendizagem.

O primeiro texto "A interpretação pedagógica: definições e argumentos", elaborado por Fernando Juan Garcia Masip, situa o tema na perspectiva epistemológica, histórica e pedagógica, orientando, assim, os textos subsequentes. Garcia Masip adverte sobre o uso da noção de interpretação, esclarecendo que a interpretação não é um tipo especial de discurso que busca nas profundezas dos acontecimentos um sentido, ou uma significação, como a emergência de uma verdade possível e praticamente única. Esta postura recebe a crítica do autor, o qual considera que interpretar é uma ação discursiva que só se dá dentro dos limites do acontecido ou do sentido

sobre o acontecido, seu texto. Nesse sentido, enfoca a vida institucional da educação e, em especial, da educação superior, espaço no qual, em geral, não se fazem presentes intervenções pedagógicas que explorem as estruturas prévias de valores culturais, de classe social, políticos etc., que potencializam as aprendizagens que já se encontram em desenvolvimento nas experiências educativas dos estudantes e nas dos docentes. Lembra-nos, o autor, que nenhum estudante "faz" um percurso de experiência de aprendizagem sem um acúmulo de preconceitos, de conceitos aprendidos, de valores, de juízos, de posturas ideológicas de toda índole. A abordagem de Garcia Masip adentra, ainda, ao mundo das pedagogias digitais, um campo segundo o qual precisa orientar suas intervenções no sentido de promover formação de estruturas societais, comunais e institucionais que abriguem as potências de criação, de invenção e de solidariedade, necessárias para a construção de maior justiça e de maior equidade em todos os níveis da vida humana.

Na sequência, o segundo texto "Interpretação: dispositivo analítico do campo pedagógico", desenvolvido por Nadia Hage Fialho, explicita o paradigma dominante que, ao consolidar uma determinada racionalidade científica, impôs limitações ao significado da formação humana e ao entendimento dos acontecimentos do ensinar e do aprender, que se fazem presentes nos processos formativos dos ambientes educacionais e das salas de aula, em especial, de universidades. Tal racionalidade, originariamente enraizada no âmbito das ciências naturais e, posteriormente, dirigida às ciências humanas, avançou também sobre a educação. Segundo a autora, esses deslocamentos têm restringido a compreensão da educação à sua (ou à uma) dimensão cognitiva e isto inevitavelmente se reflete nas instituições educacionais, não apenas na ênfase às avaliações

sobre o rendimento dos estudantes, mas, também, no estreito sentido atribuído à tarefa docente, reduzida ao repasse de conteúdos. Fialho considera que a difusão – ou a aceitação acrítica – das concepções teóricas e metodológicas ditas pedagógicas, orientadas por referentes da ciência moderna, dificulta a abordagem de questões relativas ao processo formativo, ao ensinar e ao aprender. E destaca a importância da hermenêutica no enfrentamento dessas concepções, tomando-a como instituinte do campo pedagógico. Desse modo, situa marcos históricos considerados fundamentais acerca do debate que a hermenêutica introduz sobre o conhecer e o conhecimento, com menção a alguns dos seus mais importantes expoentes; e apresenta exemplos, recolhidos da literatura e da experiência docente, indicativos de inconsistências que persistem nos modos de ensinar e de aprender, alertando sobre a necessidade de enfrentá-los por via da interpretação; da interpretação como um dispositivo analítico do campo pedagógico.

As problemáticas contemporâneas decorrentes da expansão das tecnologias da informação e da comunicação, que adentram as salas de aula e os processos formativos de professores, são tratadas no terceiro texto – "Práticas pedagógicas e tecnologias da informação e comunicação" – por Tânia Maria Hetkowski. A autora destaca o caráter potencializador das TIC no processo de formação dos professores, considerando a inter-relação da diversidade de práticas – sociais, culturais, políticas, administrativas, pedagógicas, entre outras – que problematizam, modificam, envolvem ou fortalecem o contexto dos acontecimentos sócio-histórico, cultural e político através da intervenção efetiva dos sujeitos professores e alunos. Hetkowski adverte sobre práticas que, em geral, permeiam o uso das TIC, posto estarem fundamentadas em enfoques positivistas, tecnicis-

tas, reprodutivistas, entre outras ênfases, desvinculadas das práticas de sala de aula e da realidade dos alunos. O objetivo da autora é localizar novos discursos, através de perspectivas críticas, enfrentando as políticas públicas que priorizam e enfatizam o potencial econômico e mercadológico das TIC na escola e que pressionam os profissionais da educação à adequação acrítica às novas tendências educacionais. Hetkowski aborda a práxis como existência humano-social, com ênfase, também, nas TIC como possibilidades de modificar, alterar e propor desafios às práticas pedagógicas dos professores. Para a autora, os professores serão os responsáveis, juntamente com seus alunos, pela transgressão das velhas práticas e pela exploração de novas práticas emancipadoras, dotando a educação de um movimento dinâmico à produção de uma consciência humana e solidária.

No texto seguinte, "#Somos mais de 9: uma experiência de análise institucional", os autores Roberto Manero Brito e Fernando Juan García Masip apresentam reflexões em torno do Seminário "Dispositivos grupales de intervención", do Mestrado em Psicologia Social de Grupos e Instituições, na UAM-X. O relato dos autores se refere ao processo vivenciado com os estudantes, naquele Seminário, durante os dois últimos trimestres do mestrado, ministrados no ciclo letivo de inverno e de primavera de 2012. A experiência se contextualiza tanto nos desenvolvimentos da Análise Institucional incorporada nas práticas docentes, como no contexto do próprio processo institucional do mencionado Mestrado. Foram destacados efeitos do *grupalismo* no grupo, considerado um grande obstáculo para o trabalho e a aprendizagem grupais; e constatou-se que a análise das implicações institucionais dos docentes-analistas permitiu operar de forma analítica em alguns interstícios ou fendas do edifício metafísico da instituição universitária; entre-

tanto, percebeu-se, também, que o "fora" político-social, expressado no movimento estudantil naquele ano, se tornou o analisador final da experiência.

Nos dois últimos textos, os autores Roberto Manero Brito, Valéria Falleti e Fernando Juan García Masip relatam experiências desenvolvidas com dois grupos da área de concentração em Psicologia Social, último ano da formação acadêmica. Sob o título "'É a última aula... tenho que chegar cedo': experiências grupais no sistema modular do Bacharelado em Psicologia da UAM-X", o relato é apresentado em duas partes. A frase que dá nome ao título (*É a última aula... tenho que chegar cedo*) foi dita por uma estudante em fevereiro de 2013, no Seminário Teórico-Metodológico, da Área de Concentração em Psicologia Social, onde se realizaram as mencionadas experiências pedagógicas; com essa frase, os autores abrem o campo de reflexões sobre as experiências então realizadas. A Parte I trata do marco teórico que orientou as experiências grupais, enfocando, basicamente, os elementos conceituais que subsidiaram o desenvolvimento das experiências que se realizaram *em* e *com* os dois grupos; e na Parte II são relatadas as duas experiências concretas de trabalho com grupos modulares do Bacharelado em Psicologia, da UAM-X.

Este livro pretende oferecer uma contribuição ao campo da educação e, em particular, à pedagogia, num esforço de construção da sua linguagem. Refletir, pois, sobre as formas de interpretação pedagógica é o objetivo central da proposta deste livro.

Nadia Hage Fialho
Fernando Juan Garcia Masip

A INTERPRETAÇÃO PEDAGÓGICA: definições e argumentos

Fernando Juan García Masip

Comecemos por evidenciar um equívoco em relação à noção de interpretação utilizada frequentemente. A interpretação, como vamos elaborá-la neste trabalho, não é um tipo especial de discurso que busca, nas profundezas dos acontecimentos, um sentido ou uma significação, que seria a emergência de uma verdade possível e praticamente única. Interpretar é uma ação discursiva, em geral, e a interpretação se utiliza, dentro dos limites do acontecido ou do sentido sobre o acontecido, seu texto. Interpretações fora de contexto, fora de seu texto, aparentemente, são inaceitáveis. Como diz Eco (1992, p. 19):

> Inclusive o desconstrucionista mais radical aceita a ideia de que há interpretações que são clamorosamente inaceitáveis. Isto significa que o texto interpretado impõe restrições a seus intérpretes. Os limites da interpretação coincidem com os direitos do texto (o que não quer dizer que coincidam com os direitos do autor).

Resta saber o que significa para Eco, quais são os direitos do texto. Se existe uma lei do texto que impõe seus próprios limites, a interpretação, e toda interpretação, poderia se tornar injusta, pois direito e justiça não são a mesma coisa. Por isso mesmo, a problemática se transfere da oposição entre uma interpretação aceitável ou não aceitável, uma interpretação com limites ou sem limites, para outra prática que seria a da oposição entre uma interpretação justa ou injusta. Veremos mais adiante o que pode ser uma interpretação justa, isto é, o que significa a justiça da interpretação, mesmo que rompa com os limites do direito do sentido lógico da textualidade de um acontecimento. Por enquanto, faremos uma primeira aproximação a esta problemática.

Incluamos outra forma de compreender essa problemática hermenêutica, convocando, justamente, a um desconstrucionista. No nosso entender, a operação hermenêutica que a desconstrução opera obedece a dois movimentos que se articulam, mas de forma diferente a como Eco pensa a articulação entre interpretação e direito. Diz Derrida (1997, p. 49):

> Em geral, a desconstrução se pratica com uma articulação de dois estilos enxertados um no outro por aquela. Um tem o ar demonstrativo e aparentemente não-histórico dos paradoxos lógico-formais. O outro, mais histórico ou anamnésico, parece proceder mediante leituras de textos, interpretações minuciosas e genealogias.

Cremos que a concepção a que Eco se refere é o primeiro dos estilos mencionado por Derrida. De fato, o trabalho hermenêutico sobre a lógica de um texto tem uma série de limites ligados às operações da lógica que se põe em ação. Mas, por outro lado, o trabalho de interpretação de corte genealógico, ou "anamnésico", não possui

esses limites, pois o dito estilo é próprio de um trabalho *sem* limites, isto é, justo. Justo porque qualquer acontecimento, sentido ou texto pode ser reinterpretado *ad infinitum* desde uma perspectiva histórica. E, quem sabe, se pelo caminho desse enxerto, possa se encontrar que os limites de direito da lógica do texto também sofram um deslocamento ou permitam fazer aparecer outros elementos impensados do jogo formal textual. No caso da desconstrução, que pouco ou nada utiliza a denominação de "hermenêutica", o significante "interpretações" aparece entre muitas outras possíveis operações desconstrutivas. A questão de fazer equivalente o termo *enxerto* com a ideia de *articulação* é também problemática, por sua vez.

Nesse sentido, é Ricoeur (2004, p. 98) quem faz da ideia de articulação um dos temas centrais da problemática da interpretação, e desejamos ceder-lhe a palavra para que esclareça sua posição e possamos comentá-la:

> Para introduzir esta dialética do acontecimento e do sentido, proponho dizer que, se todo discurso se realiza como acontecimento, todo discurso se compreende como significado. O que queremos compreender não é o acontecimento, fato fugaz, mas seu significado, que é perdurável. Este ponto requer o máximo esclarecimento, poderia parecer que voltamos atrás, da linguística do discurso à da língua. Nada disso. Na linguística do discurso, o acontecimento e o sentido ficam ensamblados. Esta articulação é o núcleo de todo problema hermenêutico.

Concordamos com este autor, em princípio. A articulação entre acontecimento e sentido só pode se dar num discurso. O acontecimento cobra algum nível de significação se ele se expressa numa linguagem discursivamente organizada. Porém, o que aconteceria se

o sentido fica sem palavras? Isto é, que articulação poderia ser feita se o acontecimento é de tal ordem que o sentido não consegue ser expresso linguisticamente, mas apenas fica um resto de sentimentos, e um rastro deles, que embora seja um conjunto significativo, não consegue articular-se numa linguagem gramatológica?

Isto nos leva direto a questionar se a articulação entre acontecimento e sentido é esse núcleo problemático que Ricoeur propõe. No caso de Derrida, ele toma os suficientes cuidados para utilizar dois níveis potenciais de intervenção "hermenêutica" que deixam abertas as possibilidades de significação do acontecimento: os paradoxos da lógica do texto, que podem deixar fendas contraditórias, e as genealogias que arrastem pedaços do acontecimento enxertados de sentimentos sem palavra.

Assim, convidemos a Jean-François Lyotard a dar-nos sua contribuição, em relação a esta polêmica. "Sentimento" é um termo um tanto ambíguo e tratado desde múltiplas miradas, sobretudo psicológicas. Em nosso caso, utilizamos a noção filosófica de sentimento proveniente do texto de Lyotard (1983) "Le différend".[1] O sentimento é um regime de significações que está sempre em potência quando os regimes discursivos racionais, em sua luta por impor-se uns aos outros, deixam em seus restos um *diferendo* entre eles. Na fenda desse diferendo se produz o sentimento do poder mais e poder outras coisas, do dizer mais, do fazer mais, do querer mais e outras coisas. Diz Lyotard (1988, p. 25-26):

> O diferendo é o estado instável e o instante da linguagem em que algo que deve poder-se expressar em proposições não pode sê-lo ainda. Esse estado impli-

1 Não temos identificado uma tradução em português. A tradução ao castelhano de Gedisa (LYOTARD, 1988) traduz o termo por "La diferencia", escamoteando assim toda a riqueza do conceito lyotardeano.

> ca o silêncio que é uma proposição negativa, mas que apela também a proposições possíveis em princípio. O que normalmente se chama sentimento, sinaliza esse estado.

São nesses sentimentos silenciosos onde o acontecimento em reserva é compreendido mesmo que ainda não tenha sido entendido ou explicado lógico-racionalmente. O rastro de sentimentos significantes não encontra ainda uma explicação para o acontecido. Geralmente compreendemos mais do que entendemos. Daí que a interpretação não deve centrar-se unicamente no que se diz linguisticamente, mas no que se sente e está compreendido nesse enxerto entre acontecimento e sentimento. O desafio de uma interpretação pedagógica é o de assumir esse diferendo como o autêntico núcleo de uma hermenêutica operativa. Articular sim, mas articular a palavra com a emoção do sentimento potencial que advém, com toda sua carga significante.

Portanto, façamos um pequeno recorrido pela distinção histórica na hermenêutica entre compreender e explicar, para poder mais adiante retornar a este ponto.

OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS

Compreender é a ação hermenêutica inaugural que Dilthey propôs para poder diferenciar as ciências do "espírito" das ciências "naturais". As ciências exatas explicam a realidade, diz ele, em câmbio as ciências humanas a compreendem. Este compreender implica para Dilthey (2000, p. 69) que "a análise do compreender (*Verstehen*) é, pois, fundamento para o estabelecimento das regras da interpretação (*Auslegung*)." Assim, pensamos que a ação da compreensão e a da explicação são diferentes. Podem ser complementares, mas a

compreensão implica, necessariamente, também a explicação das implicações sociais (culturais, econômicas, políticas etc.) dos sujeitos do conhecimento. Ricoeur (2004, p. 103-104, tradução nossa), no texto citado, se deslinda deste diferendo entre a compreensão e a explicação diltheyana, dizendo que:

> A objetivação do discurso na obra e o caráter estrutural da composição, a isto se agregará o distanciamento mediante a escritura, *nos obriga a pôr totalmente em tela de juízo a oposição recebida de Dilthey entre compreender e explicar.* Uma nova época da hermenêutica se abre por causa do êxito da análise estrutural; a explicação é, de agora em diante, o caminho obrigatório da compreensão. Apresso-me a dizer que não se trata de que a explicação possa eliminar a compreensão. A objetivação do discurso numa obra estruturada não elimina o traço fundamental e primeiro do discurso, a saber, que está constituído por um conjunto de frases onde alguém diz algo a alguém a propósito de algo. *No meu juízo, a hermenêutica seria a arte de descobrir o discurso na obra.* Mas, este discurso só se dá em e pelas estruturas da obra. Em consequência, *a interpretação é a réplica deste distanciamento fundamental* que constitui a objetivação do homem nas suas obras discursivas, comparáveis à sua objetivação nos produtos do seu trabalho e de sua arte.[2]

2 "*La objetivación del discurso en la obra y el carácter estructural de la composición, a lo cual se agregará el distanciamiento mediante la escritura, nos obliga a poner totalmente en tela de juicio la oposición recibida de Dilthey entre comprender y explicar. Una nueva época de la hermenéutica se abre a causa del éxito del análisis estructural; la explicación es en adelante el camino obligado de la comprensión. Me apresuro a decir que no se trata de que la explicación pueda eliminar la comprensión. La objetivación del discurso en una obra estructurada no elimina el rasgo fundamental y primero del discurso, a saber, que está constituido por un conjunto de oraciones donde alguien dice algo a alguien a propósito de algo. A mi juicio, la hermenéutica sería el arte de descubrir el discurso en la obra. Pero este discurso sólo se da en y por las estructuras de la obra. En consecuencia, la interpretación es la réplica de este distanciamiento fundamental que constituye la objetivación del hombre en sus obras discursivas, comparables a su objetivación en los productos de su trabajo y de su arte.*"

Embora estejamos de acordo com a proposta de Ricoeur de articular compreensão e explicação, no lugar da "obra" colocaríamos a *tarefa* em termos de ensino-aprendizagem operativa e, no lugar do discurso, colocaríamos a significação pré-compreensiva dos sentimentos. Assim, efetivamente, a interpretação pedagógica seria uma intervenção que buscaria enxertar razão e emoção, não somente ensamblar, abolindo o distanciamento originário entre estas duas experiências do estar-no-mundo-educativo, que não passam unicamente pela escritura fonético-alfabética-linear, mas por uma escritura no sentido de um conjunto de marcas entre as quais também estão a fala (a discussão, mais que o diálogo) e a ação. Desde onde e como conhecem, ou aprendem aqueles que estudam na instituição de educação? O contrário quase nunca é aceito, isto é, que o sujeito do conhecimento tenha que incluir, nas suas explicações, a compreensão das suas implicações institucionais.

Ainda assim, e acompanhados de Dilthey, porém com certa distância desconstrutiva, cremos que a ideia de compreensão é bastante fértil para poder pensar o movimento da autoanálise pedagógica. Por isso mesmo, e mais próximo de nossa época, Gadamer (1993)[3] vai procurar re-fundamentar a hermenêutica – abandonada por Heidegger por sinal – olhando no rumo das ciências do espírito, mas, em lugar de basear essa hermenêutica numa epistemologia diferencial, mas tradicional, própria dessas ciências na maneira de Dilthey, Gadamer relaciona a epistemologia com o problema ontológico proposto pelo próprio Heidegger (2003):[4] a linguagem. Desta forma, a experiência da linguagem adquire um plano fundamental relativamente à tradição da filosofia hermenêutica ou, melhor dito,

3 O original da obra foi publicado em 1960.

4 O original da obra foi publicado em 1928.

da filosofia como hermenêutica. Assim, de novo, o problema da compreensão volta a tornar-se uma questão basal. Gadamer (2002, p. 245) afirmava, em *Verdade e método II* que: "Só a subordinação da epistemologia à ontologia faz aparecer o sentido autêntico da estrutura de antecipação do compreender, que faz possível a re-habilitação do preconceito."

A linguagem tornou-se então, claramente, o campo no qual a filosofia hermenêutica investe suas forças de interpretação. E é na linguagem, porque nela se constroem os elementos não racionais, ou as intenções criativas inconscientes (*unbewussten*) – como já as chamava Dilthey (2000), mas cheias de sentido, quer dizer: os pré-conceitos (ou como, por vezes, se traduz numa linguagem mais ontológico-existencial: pré-compreensões) constituem elementos fundamentais para a construção hermenêutica e deve-se ler no próprio da linguagem, inclusive a pedagógica, é claro. Assim, uma das tarefas centrais de uma filosofia pedagógica será fazer a análise desses preconceitos inconscientes, esses "sentimentos", repletos de significação institucional, histórica, social, política etc.

Dessa forma, e por mais que pareça um círculo vicioso, a pedagogia ao compreender-se ela mesma interpretando-se, não faz mais do que procurar desvelar, também, aos outros elementos basais de sua linguagem e que seriam as intenções e as forças do inconsciente da própria instituição da pedagogia, parafraseando a Deleuze, por exemplo. É a *outredade,* condição constitutiva da verdade, o que temos que compreender. No nosso ver, essa é a problemática que uma pedagogia hermenêutica tem como tarefa atualmente.

Voltando a Gadamer (apud FERRARIS, 2002, p. 208), e com sua ajuda, pensamos que a compreensão se estipula nos preconceitos constitutivos do nosso ser histórico, como rastros da tradição:

> Os preconceitos não são necessariamente injustificados e errôneos pelo fato de que mascaram a verdade. Mas sim, em verdade, a historicidade de nossa experiência implica que os preconceitos constituam, no significado etimológico da palavra, as linhas de orientação provisionais que fazem possível toda nossa experiência. Elas são as antecipações que caracterizam nossa abertura ao mundo, as condições que nos permitem adquirir experiências, em razão das quais, enfim, tudo o que afrontamos nos diz algo.

Justamente, cremos que a vida institucional da educação, em geral, e na educação superior, em particular, não faz normalmente intervenções pedagógicas que explorem as estruturas prévias de valores culturais, de classe social, políticos etc., que contribuam para potenciar a aprendizagem que já se encontra em desenvolvimento desde sempre nas experiências educativas dos estudantes e nas dos docentes. Nenhum estudante "faz" um percurso experiência de aprendizagem sem um mínimo de preconceitos, de conceitos aprendidos, de valores, de juízos, de posturas ideológicas de toda índole.

A INTERPRETAÇÃO PEDAGÓGICA

Por interpretação pedagógica entendemos as diversas formas de intervenção sociolinguísticas que se realizam num âmbito de aprendizagem para potenciar, como dizíamos, a aprendizagem de conteúdos de qualquer tipo, em princípio. Por isso mesmo, e em primeiro lugar, resulta de fundamental importância que no trabalho com grupos de aprendizagem se procure tornar operativas as estratégias de interpretação das formas como os sujeitos individuais e os coletivos encaram suas tarefas. Muitas experiências e muita

literatura têm se feito nesse sentido.[5] Tornar operativa uma experiência de aprendizagem é interpretar analiticamente os modos como os indivíduos e os coletivos (grupos, instituições, organizações) se estruturam com seus preconceitos para organizar seus mundos sociais imediatos, sem saber porque o fazem de tal ou qual forma. Simplesmente o fazem. Assim, o interpretar analítico quer dizer, como o assinalam Deleuze e Guattari (1971), produzir um acontecimento, produzir uma outra experiência. "Analisar" é produzir ações, e não somente dialogar verbalmente sobre as coisas. Não somente, mas também. Por "ações" devemos compreender, então, o conjunto de estratégias que são produzidas coletivamente para a gestão da aprendizagem, junto com as institucionais, porém, muitas vezes contra as formas institucionais instituídas. Esses acontecimentos pedagógicos não podem ser obra somente das intervenções dos especialistas (professores, pedagogos, analistas etc.) mas, nessas intervenções hermenêuticas, as potências do não-saber têm que ser produzidas e assumidas pelos atores dos processos de aprendizagem, como um todo, isto é, estudantes, professores e gestores. Nesses não-saberes é que operam, tanto simbólica como imaginariamente, os preconceitos e os sentimentos. Existe, pois, um saber no não-saber. E é tarefa da intervenção hermenêutica pedagógica tentar torná-lo explícito. Isto é, tentar torná-lo um acontecimento ativo de aprendizagem.

O que é uma potência pedagógica? E primeiramente, o que é a potência? O primeiro pensador a conceituar o problema da potência

5 Ver BAULEO (1982, p. 17-52, 89-109; BION (1979); BLEGER (2002); FERNANDES et al. (2003); FIALHO (1988); GUATTARI (1976); LAPASSADE (1979, 1985); LOBROT (1966); LOURAU (1993); MACHADO et al. (2001); MANERO BRITO (1992); PICHON-RIVIÈRE (1977, 1995).

foi Aristóteles. Para ele a potência é esse algo que pode devir num ser, tornar-se ato, atualizar-se. Diz:

> Mas, como o Ente se diz não só no sentido de 'algo' ou 'qual' ou 'quanto', mas também segundo a potência (*dynamis, potentia*) e a enteléquia (*entelequias, energeia, actu*) e a obra, precisemos os limites da potência (*força, capacidade, movimento, cambio, poder*) e da enteléquia (*a completude, o acabamento*). (ARISTÓTELES, 1990, p. 436-437, tradução nossa).[6]

As diferentes traduções que têm sido dadas – e que incluímos entre parêntese – mostram a complexidade do conceito. Nós não desenvolveremos neste texto uma discussão exaustiva sobre isso, pois não é o alvo ainda do mesmo. Isto o desenvolveremos no sexto texto. Porém, queremos sim delimitar uma proposta conceitual que se preste para trabalhar como um elemento interpretativo do *devir* pedagógico específico das experiências que foram pesquisadas.

Se a potência é um ente em germinação (uma semente de árvore é uma árvore em potência, uns pedaços de madeira são uma cadeira em potência), *o* potente está contido no ente que se atualizou. Assim, no nosso caso, o potente num grupo de aprendizagem, sua força propriamente, é, ao contrário do que afirma Aristóteles (1990), o que tem que se desvelar no processo de aprendizagem com a interpretação. Quer dizer, para nós, a potência é o que o grupal, ou o coletivo, tem que construir para devir em outra coisa daquilo que é. O grupo de aprendizagem numa instituição universitária, por exemplo, se apresenta como uma enteléquia institucional maiormente

6 "*Mas, puesto que el Ente se dice no sólo en el sentido de 'algo' o 'cual' o 'cuanto', sino también según la potencia y la entelequia y la obra, precisemos los límites de la potencia y de la entelequia.*"

determinada. Um processo grupal é justamente percorrer esse caminho ao contrário, procurando desinstitucionalizar o mais possível a estrutura grupal e permitir, a um grupo, descobrir sua potência, isto é, constituí-la. Portanto, mesmo que o potente sempre esteja plasmado nos coletivos de todo tipo (no nosso caso, os grupos de aprendizagem), neste livro o potente será considerado como um ponto de "chegada" e, paradoxalmente, como um ponto de finitude.

Nos grupos, consideramos que o potente é o conjunto de *sentimentos* que possibilitam a produção de processos e de estruturas coletivas de subjetivação social. Voltando ao texto de Ricoeur (2004, p. 194), citado anteriormente, ele afirma, ao contrário do que propomos:

> Como o mostra o modelo da interpretação de textos, a compreensão não consiste na captação *imediata* da vida psíquica de outros ou na identificação *emocional* com uma intenção mental. A compreensão está totalmente *mediada* pelo conjunto dos procedimentos explicativos que a precedem e a acompanham. A contrapartida desta apropriação pessoal não é algo que se possa *sentir:* é o significado dinâmico que a explicação põe de manifesto e que temos identificado antes com a referência do texto, quer dizer, com sua capacidade de revelar um mundo.

O problema desta negação do sentir, por parte do autor, é justamente confundir os sentimentos com as emoções "imediatas." Mesmo as emoções (e-moção, é aquilo que, quando algum acontecimento nos afeta, nos faz mover-nos: de moção) não são imediatas, pois existe todo um aparato psíquico-social mediador que faz com que os afetos, as emoções e os sentimentos emerjam a partir dessa predisposição psíquico-social no mundo. Os sentimentos são formas afetivas que remetem, desde o início, às formas mediadas da pré-compreensão

do estar-no-mundo. Efetivamente, a crítica que Ricoeur faz a Dilthey pode ser justa, ao querer impedir que a explicação e a compreensão sejam separadas, como já vimos mais acima. Mas, o que é inaceitável é pensar que a significação, ou o sentido, não esteja enxertado com os sentimentos, e que a problemática do sentir seja obliterada da reflexão sobre a hermenêutica do texto. Ou melhor dito, que a textualidade não esteja também enxertada com sentimentos. Os sentimentos sempre são sentimentos de alguma coisa. Não operam por si mesmos, estão sempre articulados com alguma significação. Parafraseando a Heidegger, diríamos que às significações lhes brotam os sentimentos e não ao contrário. Resta esclarecer mais, portanto, o sentido de potência do diferendo, que poderia aportar mais e melhores elementos para compreender isto tudo, como veremos adiante.

Dizíamos, portanto, no grupo o potente é o conjunto de sentimentos que possibilitam a produção de processos e de estruturas coletivas de subjetivação social. Prosseguimos: além do mais, é o sentimento de alargamento temporal e espacial da transversalidade[7] (GUATTARI, 1976): mais tempo, outros tempos; mais lugares, outros lugares. Nesse sentido, tanto a potência, a impotência e a onipotência não são simplesmente fantasias grupais (ver o último trabalho deste livro, no qual esses conceitos são desenvolvidos). As fantasias são resultado dos imaginários do sentimento correspondente. O sentimento é a base material da produção subjetiva coletiva. Mas, e ao mesmo tempo, o sentimento é o sinal de um diferendo. Diferendo entre o que não se alcança a dizer e o sentimento que se produz

7 À diferença da verticalidade hierárquica das relações nas organizações e da horizontalidade das relações afetivas em grupo, a transversalidade é o acontecimento de produção institucional que questiona essas estruturas e inventa outras.

nessa luta entre distintas significações discursivo-institucionais em pugna dentro da massa conceitual dos grupos ou dos coletivos.

A INTERPRETAÇÃO NAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO: as tecnologias comunais

Apoiando-nos na noção foucaultiana de "tecnologias do eu" ou "tecnologias de si" propomos a hipótese "das tecnologias comunais" como uma noção que ajude a compreender como, tanto na filosofia assim como nas humanidades, encontramos proposições sobre as formas técnicas de construção das relações sociais, das formas de subjetivação e de suas interpretações.

Difícil é esclarecer, de forma imediata, a rede de conceitos e de noções que, através dos diferentes níveis do saber, propuseram, por exemplo, as ciências humanas e sociais, ao utilizar os termos de comunidade, de informação e de comunicação. Um conceito antropológico contemporâneo de comunidade (TURNER, 1995) denota um intenso conjunto de sentimentos sociais sobre o que significa o "estar-junto" e sobre o que é "ser-junto" por um determinado tempo. Esse "ser-junto-com" se desenvolve, frequentemente, através de rituais e estão baseados em mitos comunais. Na *communitas* de Turner, as pessoas estão juntas, mas "fora" da sociedade, e a sociedade as pressiona para adequar-se a seus fins e estruturas gerais, mas, ao mesmo tempo, mantém estados de liminalidade operantes para a manutenção do conjunto do social. Isto significa que, no estar- junto com outros, há uma área de diferendo social, a liminalidade, que impede o fechamento total das estruturas sociais. Alguma coisa (práticas, ideias, usos, costumes, movimentos, grupalidades etc.) foge sempre das determinações sociais instituídas.

Porém, no campo da filosofia, por exemplo, *communitas* tinha um sentido mais preciso, desde que Platão faz a distinção entre *sunoukía,* como comunidade natural-fundadora da sociedade humana, e *koinoonía* como comunidade de associação com atividades complementares de origem sociopolítica. Quer dizer, os homens se juntam por necessidade na *sunoikía,* pois o sentido de suas vidas os faz estar juntos com seus semelhantes para melhor sobreviver (tema que Aristóteles também retomará), mas se tornam numa *koinoonía* ao se organizar como *Polis*. A *sunoikía* é uma coabitação sem o estabelecimento de laços sociais complexos; é como uma espécie de tendência natural dos homens a fundar grupos primitivos. A primeira vez que Platão menciona a *koinoonía* é em relação à comunidade de mulheres e de filhos. O qual implica pensar em relações políticas. E somente se pode dar este tipo de comunidade entre amigos (*philoón*), amigos perfeitos, os guardiões da Cidade. A comunidade dos amigos seria um *grupo* de cidadãos que se organiza com tecnologias e fins políticos.

Mas, é com São Paulo que o sentido de *koinoonía* muda, pois os amigos se tornam uma comunidade de *destino*. Uma comunidade que não comparte mulheres e filhos, mas sim um acontecimento fundacional: a ressurreição. Há comunidade cristã porque judeus e cristãos, cristãos e não-crentes, todos estão unidos, saibam-no ou não, por aquilo que os une, que os funde literalmente: a esperança que se anuncia na ressurreição do Messias. Desse modo, homens e mulheres, crianças e velhos, cristãos e não cristãos, todos estão unidos na fé potencial da esperança. A comunidade terá que recobrir a sociedade. Ecos desse tema se encontrarão posteriormente na Cidade de Deus de Santo Agostinho, onde a cidade terrena (*civitas*

terrena) terá que espelhar-se e deixar-se recobrir pela *civitas dei* para aceder à salvação.

Na Modernidade, reconhecendo não existir a salvação transcendental, esta pensará o sentido de comunidade como oposto ao sentido de sociedade. Os homens são seres naturais numa guerra, uns contra os outros (HOBBES, 1983)[8] e só a ação do Estado (Deus menor), os obrigará a submeter-se às leis sociais. Ou, no caso de Rousseau (1987),[9] as comunidades de bons selvagens, corrompidos pela sociedade (outra oposição) terão que reencontrar, através de um Contrato Social, o principal de sua condição: a liberdade e a igualdade; mas agora não de forma natural, mas socialmente. A ideia de comunidade será substituída gradualmente pela de povo e de vontade do povo (tema hegeliano, posteriormente).

Na atualidade – e desde uns vinte anos atrás –, o tema da comunidade tem sido retomado com muita ênfase. Os estudos de Nancy (2004),[10] Blanchot (1983), Agamben (1990), Calasso (1994),[11] Garritano (1999) e num certo sentido os de Derrida (1994), recolocam o problema da comunidade no centro das discussões filosóficas e científico-sociais, mas sempre sob um questionamento fundamental: o ser-em-comum, o em-comum, não pode ser mais pensado, e nem praticado, com as oposições binárias filosóficas tradicionais. Apesar das diferenças entre estes pensadores, e de sua desconfiança radical, a comunidade tem que ser pensada, mas sempre como uma comunidade impossível de realizar-se (comunidade afrontada, comunidade inconfessável, comunidade desobrada, comunidade por

8 O original da obra foi publicado em 1651.

9 O original da obra foi publicado em 1752.

10 O original da obra foi publicado em 1983.

11 O original da obra foi publicado em 1991.

vir, comunidade indizível e indecidível, comunidade perdida, comunidade desconstruída).

Orientados por estes últimos pensadores, tomaremos o compartir (*mitteilung*) heideggeriano como ponto de reinício, e que deverá fixar mais nossa análise no *teilen* (partir) e não tanto no *mit* (com); pensar mais numa tecnologia do (com)partir – como encontro profano dos múltiplos usos possíveis do social – e menos em técnicas da comun(icação), dominadas pelos usos hegemônico-sagrados dos aparelhos midiáticos – empresariais – estatais.

O caso das comunidades virtuais, digitais ou cibernéticas se situa neste contexto, mas numa aporia interessante, pois, como *communitas*, seu nome denota um certo grau de tautologia: toda comunidade é virtual desde o momento em que espera que algo aconteça (*Polis*, Salvação, Utopia, Estrutura). Porém, na "comunidade" digital parece não se esperar nada, não ter "esperança"; e o que faz com que seus membros estejam juntos é o simples compartir "sem" outro objetivo transcendental: uma tecnologia imanente do estar-junto profano.

Nesse contexto conceitual, as formas de implementação disto são muito importantes. Por exemplo, a Unesco (2005, p. 28) afirma que:

> […] a noção de sociedades do conhecimento é mais enriquecedora e promove mais a autonomia que os conceitos de tecnologia e capacidade de conexão que frequentemente constituem um elemento central nos debates sobre a sociedade da informação, […] Noutras palavras, a sociedade mundial da informação só cobra sentido se propicia o desenvolvimento de sociedades do conhecimento e se estabelece como finali-

> dade 'ir rumo a um desenvolvimento do ser humano baseado nos direitos deste.[12]

Evidentemente, o uso hermenêutico das tecnologias da informação e da comunicação visa produzir um maior grau de justiça e de equidade sociais. O "estar-junto profano" não significa outra coisa que a busca da promoção de formas comunais que produzam um maior bem-estar social. Nem os interesses do mercado, nem os políticos e nem os religiosos, entre outros, devem determinar, em última instância, a promoção do conhecimento sob todas suas formas. Nesse sentido, as instituições de ensino superior devem pesquisar formas de intervenção pedagógicas que utilizem as tecnologias para desenvolver conhecimentos para uso e benefício sociais e coletivos. Nesse sentido, também, o pesquisador espanhol, Gozálvez (2009, p. 482) experto no tema afirma:

> Os centros educativos não podem ignorar a força socializante das tecnologias comunicativas, seu poder de transmissão de valores e de formas de vida de bem. Também não podem se desentender da potência das novas tecnologias (falo da Web) na hora de formar uma cidadania participativa e crítica. Se fala de e-democracia, de democracia na qual cobram um papel protagonista tais tecnologias como instrumento de participação e de informação livre, liberadora dos poderes tradicionais. Mas, não se pode desenvolver este potencial democrático sem uma cidadania bem

12 O parágrafo termina dizendo: "Este objetivo é fundamental porque a terceira revolução industrial – a das novas tecnologias – e a nova fase de mundialização que a acompanha têm modificado radicalmente numerosos pontos de referência e aumentado as brechas existentes entre ricos e pobres, entre países industrializados e países em desenvolvimento e, inclusive, entre os cidadãos de um mesmo país. A Unesco estima que a edificação das sociedades do conhecimento é a que "abre caminho à humanização do processo de mundialização". (UNESCO, 2005, p. 28).

> formada no melhor uso que a Rede oferece. Uma e--democracia parte do requisito formativo, da consciência crítica de uma cidadania que tem sido educada não só em destrezas técnicas, mas também nas enormes brechas para a liberdade que a técnica abre.

Fica claro para nós, que o mundo da pedagogia, em geral, e das pedagogias digitais, em particular, precisa orientar suas intervenções no sentido de promover uma formação de estruturas societais, comunais e institucionais que abriguem as potências de criação, de invenção e de solidariedade que são hoje necessárias para a construção de maior justiça e de maior equidade em todos os níveis da vida humana. Interpretar é intervir pedagogicamente, é ensinar, aprender e apreender (CAPURRO, 2000, p. 81). O autor afirma:

> Podemos considerar o processo de armazenamento e recuperação da informação sob um ponto de vista hermenêutico como a articulação da relação entre a abertura existencial ao mundo do interrogador, seus distintos horizontes de pré-compreensão abertos e compartilhados socialmente e o horizonte prefixado do sistema. O processo de busca de informação é basicamente um processo de interpretação que tem a ver com o contexto vital e o transfundo do interrogador e o daqueles que armazenam diferentes tipos de expressões linguísticas que têm um significado dentro de contextos de compreensão fixos como são um thesaurus, palavras chave e esquemas de classificação.

Implementar pedagogias baseadas no grupal e potenciadas tecnologicamente, é procurar promover maiores e melhores níveis de produção coletiva e social do conhecimento. Essa é a finalidade de nossa pesquisa e de nosso livro.

OS CONFLITOS E OS LIMITES DA INTERPRETAÇÃO PEDAGÓGICA

Precisamos voltar por um momento à questão colocada por Lyotard no *Diferendo*, do qual se falou um pouco antes. Retomemos a definição do autor em relação ao conceito em questão, mas acrescentemos, desta vez, um pedaço da continuidade à citação feita anteriormente:

> O diferendo é o estado instável e o instante da linguagem em que algo que deve poder-se expressar em proposições não pode sê-lo ainda. Esse estado implica o silêncio que é uma proposição negativa, mas que apela também a proposições possíveis em princípio. O que normalmente se chama sentimento, sinaliza esse estado. 'Eu não acho as palavras adequadas', etc. Há que procurar muito para encontrar as novas regras de formação e de encadeamento de proposições capazes de expressar o diferendo revelado pelo sentimento se não se quer que esse diferendo seja imediatamente afogado num litígio e que a voz de alerta dada pelo sentimento tenha sido inútil. O objetivo de uma literatura, de uma filosofia e talvez de uma política seria assinalar diferendos e encontrar-lhes idiomas. (LYOTARD, 1988, p. 25-26).

O que nós queremos delimitar como uma intervenção pedagógica feita através de uma interpretação encontra, nesta definição, vários dos elementos requeridos para isso. O diferendo é a potência, política sobretudo, que reúne, na forma de conflito, tanto um sentimento como uma palavra. Mas, essa re-união está sempre defasada em relação às linguagens que se produzem num determinado dispositivo pedagógico. A interpretação é uma das tentativas de

encontrar pontos de articulação, sempre fugazes, que permitam poder dizer aquilo que já está aí pré-significado enquanto sentimento. O sentimento nunca é inadequado, no sentido de im-pertinente, ele carrega uma significação silenciosa que não pode se elaborar politicamente, isto é, como poder produtivo propriamente, para conformar o texto grupal, texto que não se reduz necessariamente às falas dos integrantes, mas também às suas ações. Os idiomas que os dispositivos pedagógicos procuram produzir para expressar os diferendos são múltiplos e singulares. Não há *paidagogein* sem diferendos, sobretudo no trabalho grupal. Mas, também não existe uma única forma de produção do texto grupal.

Quando, num grupo de aprendizagem, os processos de discussão, de elaboração da informação, por exemplo, tornam-se litigantes, é sinal de que o diferendo está sendo evitado e reprimido. O litígio se estabelece quando os participantes de uma querela não podem dizer o que sentem. O que sentem das condições de sua participação ou de seus silêncios, da instituição da ciência que estudam, da instituição onde a estudam, das relações com seus professores e colegas, da justiça ou da injustiça dos processos de ensino etc.

Por isso, acreditamos que o diferendo implica também uma questão de justiça e não somente de direito. Todo mundo tem, em princípio, numa discussão, o direito de falar, o direito de participar desta. Mas, as relações e o poder vinculados à reprodução e à produção do saber impedem que as significações políticas dos sentimentos possam ser matéria de discussão. Isso não é justo. Somente o entendimento, a explicação, têm direito a manifestar-se no âmbito do ensino. Falar de si, expor suas emoções em relação ao conhecimento, ao entorno organizacional da instituição, torna os participantes em impertinentes, isto é, em vítimas. Diz Lyotard (1988, p. 20-22):

> Há uma vítima quando não pode provar que há sofrido um mal (un tort). Um demandante (plaignant) é alguém que há sofrido um prejuízo (un dommage) e que dispõe dos meios para prová-lo. Se torna em vítima se perde esses meios. [...] Gostaria de denominar diferendo o caso onde o demandante é desprovido dos meios de argumentar e devêm por esse fato numa vítima. Se o destinador, o destinatário e o sentido do testemunho são neutralizados, tudo resulta em que não existia um prejuízo.

O contexto dos argumentos de Lyotard (1988) gira em torno da discussão sobre as vítimas do Holocausto, de Auchswitz em particular, impedidas de provar, para alguns historiadores de ultradireita, que existiam câmaras de gás e fornos crematórios pois, se existissem, elas, as vítimas, estariam mortas e não poderiam provar sua existência factual. Elas não viram o acontecimento em si para poder testemunhar o mal. O diferendo se produz quando dois tipos de discursos, um ideológico e outro existencial, não podem se articular ou se enxertar. Isto é, quando se retiram os meios de expressão ou um domina o outro. O que resta é um sentimento, diz Lyotard. E nós acrescentaríamos que é um sentimento de injustiça. Há injustiça porque se sente que o discurso próprio não tem sentido em determinados cenários sociais e políticos. Apenas fica a possibilidade da crença nesse sentimento.

No campo pedagógico, que está longe dos campos de concentração nazistas e das câmaras de gás, a problemática se apresenta, logicamente, de outra forma. O diferendo se constitui como a impossibilidade institucional de provar que os sentimentos, os afetos, as emoções são também matéria da aprendizagem escolarizada. Isso se aplica principalmente aos estudantes, mas também aos professo-

res e ao pessoal da administração escolar ou universitária. Embora o participante de um processo de ensino-aprendizagem tradicional tenha o direito de perguntar, comentar, discutir, etc., *não há justiça pedagógica* (DERRIDA, 1997) se não se promovem dispositivos onde possam expressar todos os aspectos da existência dos participantes.

As interpretações pedagógicas seriam, então, o conjunto de discursos ou de ações que abririam o campo da aprendizagem às potências próprias do sentimento do aprender. Se não, prevalece, mesmo que no inconsciente institucional (LOURAU, 1980), um sentimento de injustiça. E isso é mais próprio do campo do *político* do que da linguagem.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **La communauté qui vient**. Paris: Seuil, 1990.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Valentín García Yebra. Madrid: Editorial Gredos, 1990. Edição trilingue.

BAULEO, Armando. **Contrainstitución y grupos**. Madrid: Fundamentos, 1977.

BAULEO, Armando. **Ideología, grupo y familia**. México: Folio, 1982.

BION, W.R. **Experiencias en grupos**. Buenos Aires: Paidós, 1979.

BLANCHOT, Maurice. **La communauté inavouable**. Paris: Minuit, 1983.

BLEGER, José. **Temas de psicología**: entrevista y grupos. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

CALASSO, Roberto. **Los cuarenta y nueve escalones**. Barcelona: Anagrama, 1994.

CAPURRO, Rafael. Hermeneutics and the phenomenon of information. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON PHENOMENOLOGY AND TECHNOLOGY, 1986, New York. **Annals**… New York: Polytechnic University, 1986. Disponível em: <http://www.capurro.de/herminf.html>. Acesso em: 10 fev. 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **L'anti-Œdipe**: capitalisme et schizophrénie. Paris: Minuit, 1971.

DERRIDA, Jacques. **Fuerza de ley**: el fundamento místico de la autoridad. Madrid: Tecnos, 1997.

DERRIDA, Jacques. **Politiques de l'amitié**. Paris: Galilée, 1994.

DILTHEY, Wilhem. **Dos escritos sobre hermenêutica**. Madrid: Istmo, 2000.

ECO, Umberto. **Los límites de la interpretación**. Barcelona: Lumen, 1992.

FERNANDES, Waldemar José; SVARTMAN, Betty; FERNANDES, Beatriz Silverio. **Grupos e configurações vinculares**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERRARIS, Maurizio. **Historia de la hermenéutica**. México: Siglo XXI, 2002.

FIALHO, Nadia Hage. **Paidagogein**: ajuste de contas com a epistemologia. 1998. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1988.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y m**étodo. Salamanca: Sígueme, 1993.

GADAMER, Hans Georg. **Verdad y método II**. Salamanca: Sígueme, 2002.

GARRITANO, Francesco. **Aporie comunitarie sino alla fine del mondo**. Milano: Jaca Book, 1999.

GOZÁLVEZ, Vicent. Pedagogía de la autonomía audiovisual: hacia una hermenéutica crítica de la tecnología comunicativa. In: SEMANA DE ÉTICA Y FILOSOFÍA POLÍTICA CONGRESO INTERNACIONAL, PRESENTE, PASADO Y FUTURO DE LA DEMOCRACIA, 16. 2009, Murcia. **Anales**…Murcia: Universidad de Murcia, 2009. p. 479-486. Disponível em: <http://congresos.um.es/sefp/sefp2009/paper/viewFile/3641/3621>. Acesso em: 3 ago. 2016.

GUATTARI, Félix. **Psicoanálisis y transversalidade**. México: Siglo XXI, 1976.

HEIDEGGER, Martin. **Ser y tempo**. Madrid: Trotta, 2003.

HOBBES, Thomas. **Leviatã ou matéria, palavra e poder de um governo eclesiástico e civil**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores).

LAPASSADE, Georges. **El analizador y el analista**. Barcelona: Gedisa, 1979.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, organizaciones e instituciones**. México: Gedisa, 1985.

LOBROT, Michel. **Pedagogia institucional**: la escuela hacia la autogestión. Buenos Aires: Humanitas,1966.

LOURAU, René. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

LOURAU, René. **El Estado y el inconsciente**. Barcelona: Kairós,1980.

LYOTARD, Jean-François. **La diferencia**. Barcelona: Gedisa, 1988.

LYOTARD, Jean-François. **Le différend**. Paris: Minuit, 1983.

MACHADO, Marília Novais da Mata et al. (Org.). **Psicossociologia**: análise social e intervenção. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MANERO BRITO, Roberto. **La novela institucional del socioanálisis**: ensayo sobre la institucionalización. México: Colofón, 1992.

NANCY, Jean-Luc. **La communauté d**ésœ**uvrée**. France: Christian Bourgois Éditeur, 2004.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **El proceso grupal**: del psicoanálisis a la psicologia social. Buenos Aires: Nueva Visión, 1977.

PICHON-RIVÈRE, Enrique. **Teoria do vínculo**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RICOEUR, Paul. **Del texto a la acción**: ensayos de hermenéutica II. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Col. Os Pensadores).

TURNER, Victor. **The ritual process**: structure and anti-structure. New York: Aldine de Gruyter, 1995.

UNESCO. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. **Hacia las sociedades del conocimiento**. Paris, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2016

INTERPRETAÇÃO: dispositivo analítico do campo pedagógico

Nadia Hage Fialho

> Se uma pessoa perfeita do planeta Marte descesse e soubesse que as pessoas da Terra se cansavam e envelheciam, teriam pena e espanto. Sem entender jamais o que havia de bom em ser gente, em sentir-se cansada, em diariamente falir; só os iniciados compreenderiam essa nuance de vicio e esse refinamento de vida. (LISPECTOR, 1979, p. 39).

A uma longa tradição devemos a compreensão da tarefa educativa como transmissão da cultura. Essa consideração, genuinamente humana, não é irrelevante. Ela situa a condição com que a espécie humana se distingue, dentre os seres vivos, no reino animal.[1] É da

1 A expressão "reino animal" preserva a classificação defendida por Gould (2001, p. [4]), na Introdução à *Cinco Reinos*: "Neste presente trabalho, [...] os animais (incluindo nós mesmos) se encontram numa perspectiva adequada na árvore da vida – somos um ramo (embora um grande ramo) de uma árvore grande e com bastante ramificações. A maior divisão não é nem mesmo entre plantas e animais, mas dentro dos microorganismos anteriormente ignorados – o procariótico Bacteria e o eucariótico Protoctista. Os cinco reinos estão arranjados como três grandes níveis de vida: os procariotas, os microorganismos eucarióticos e seus derivados (Protoctista) e as formas eucarióticas maiores (*Plantae*, *Animalia* e *Fungi*). Estes três últimos reinos familiares representam as três grandes estratégias ecológicas para os grandes organismos: produção (plantas), absorção (fungos) e ingestão (animais)." Stephen Jay Gould foi paleontólogo, biólogo, professor e pesquisador da Universidade de Harvard e autor de inúmeras obras, inclusive no campo da história da ciência.

condição humana, a educação. À dessemelhança com as demais criaturas, imersa na cultura, a cria humana faz a travessia para, num devir, constituir-se ser humano. Quando se fala de educação, o que está em pauta é a formação humana:[2]

> [...] o sentido dessa categoria envolve um conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É importante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns dos seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar, e repudia outros por total incompatibilidade como conformar e deformar. Converge apenas com transformar [...] A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado mais visível, mas fundamentalmente, um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. (SEVERINO, 2006, p. 621).

Em todas as culturas e épocas históricas, o homem instituiu modos de ensinar e de aprender, e modos de produzir a sua própria existência. Recaia, a ênfase, sobre a natureza reprodutora ou transformadora da educação, não se elide o fato de que modos de ensinar e de aprender se fizeram presentes, muitos transbordam dos seus tempos, da vida tribal aos nossos dias, e precipitam sobre outras realidades. Não se trata, entretanto, de um percurso linear, razão pela qual cabem reservas ao uso de noções como primitivo, atrasado,

2 Na hermenêutica, o sentido de educação (*Erziehung*) está inteiramente associado à noção de *Bildung* (formação), não se reduzindo, portanto, à instrução (FERREIRA, 2011).

cultura, civilização, moderno, contemporâneo, pré-histórico (fora da história?!... e fora, ainda, do "reino animalia"...), as quais precisam ser usadas com recusa a paradigmas dicotômicos e continuístas.

A educação absorveu os ideais da formação ética e política, radicalizados, na Modernidade, por desmesurada difusão de um padrão procedimental que influenciou o campo da ciência e a produção de conhecimentos. Os sentidos, então expressos naqueles ideais, descolaram-se das perspectivas filosóficas originais e se prolongaram sobre os modos de ensinar e de aprender; esse derramamento sobre o ensinar e o aprender aparece, então, como um excesso que obstrui o conhecimento acerca dos acontecimentos que se dão no campo específico que aqui designamos como pedagógico e, consequentemente, estreita as possibilidades de pensá-lo, explicá-lo, compreendê-lo, interpretá-lo.

Num certo sentido, a didática (antes mesmo de ser assim nomeada) antecede a instituição escolar. A institucionalização da escolarização, no mundo ocidental, substituiu formas iniciais de ensino no âmbito, sobretudo, das famílias, com raízes que a ligavam, originalmente, às instituições religiosas (igrejas e comunidades). Múltiplos fatores estiveram no eixo dessas mudanças: a emergência da sociedade burguesa, a perspectiva da oferta da educação de massa, a cobertura educacional espacialmente distribuída no território nacional, a obrigação escolar, o surgimento dos sistemas nacionais de ensino, a subvenção pelo Estado, a responsabilidade estatal pelo ensino público. A instituição escolar, tal como a conhecemos na cultura ocidental, tributária da herança greco-romana e da tradição judaico-cristã, detém marcas de modos de ensinar e de aprender que se desprenderam desses referentes, acomodados nas teorias e práticas que, veiculadas ou assumidas pelos sujeitos, invadem os ambientes educacionais, salas de aulas, escolas e universidades.

Postulados sobre o ideal de homem que a educação deveria assegurar abundam num complexo percurso histórico, com predomínio ora da dimensão ética como paradigma da formação humana voltada para o aperfeiçoamento do sujeito-pessoa (que marca da Antiguidade Grega e a Idade Média) com Platão, Sócrates, Aristóteles, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, suas principais expressões, ora da dimensão política, na Era Moderna, com uma educação voltada para a pessoa-em-sociedade, com expoentes como Descartes, Rousseau e Kant. A racionalidade moderna se institui não somente como base científica das ciências sociais e da emergência das ciências humanas (ainda tomando de empréstimo critérios de validade das ciências da natureza), mas, também, como um discurso que serve de escora à pretensão de universalidade dos postulados por ela mesma forjados. O enfrentamento a essa matriz que se assenhora do fazer ciência tem suas raízes na filosofia hermenêutica (da qual Friedrich Schleiermacher foi um importante precursor) e suas formas (jurídica, filológica e teológica), sucedendo-se no debate sobre as ciências do espírito (sobretudo a partir de Wilhelm Dilthey) e na introdução da dimensão ontológica, da crítica e do retorno a dimensões metodológicas e epistemológicas (especialmente com Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Paul Ricoeur). Prepara-se, assim, o terreno para a abertura de novos modos de ver e de ser no mundo.

Perduravam, entretanto, em meio à efervescência da virada do século XIX para o século XX, modos de ensinar e de aprender derivados e orientados por racionalidades apoiadas em postulados previamente concebidos, ideais de exatidão, universalismo, neutralidade, normativas apriorísticas e dogmáticas metafísicas. Os sujeitos do ensinar e do aprender – professores e alunos – restavam prensados em estruturas de rígido controle, corpos disciplinados, regidos por

uma distribuição ordenada de conteúdos, de atividades e do tempo, com lugares previamente assinalados, submetidos a um sem número de práticas ritualizadas. Esfumadas as dimensões histórica, cultural e linguística, os modos de ensinar e de aprender acabaram por deixar a descoberto um esvaziamento profundo sobre as possibilidades de reflexão a respeito do seu sentido.

Reconhecendo-nos marcados (mas não condenados) por um modo de conhecer da ciência e contra a miuçalha prescritiva ou terminológica dele derivada, apontamos para o engajamento científico que abraça a precisão conceitual e o enfrentamento à pretensão dos ideais que se julga alcançar, seja no âmbito das teorias ou das metodologias. Indagar o campo pedagógico como um retorno *ao texto* é, pois, um imperativo desafiador, mas irrecusável.

INTERPRETAÇÃO E CAMPO PEDAGÓGICO

Estamos num terreno de relações difíceis e sutis, que envolve discussões acerca do estatuto científico da educação, das ciências da educação e da pedagogia; das definições e delimitações entre umas e outras; das especificidades, fronteiras e articulações interdisciplinares; das possibilidades de demarcação de um campo próprio, potente para a produção de conhecimentos singulares, em contraposição a categorias universalistas ou a conceitos oriundos de outras áreas, de outros campos ou naturezas. Não temos o objetivo nem a pretensão de abarcar tais questões; essa é uma tarefa impossível de ser realizada sem adentrar na história da filosofia, da ciência, da educação e da pedagogia; ademais, irrealizável, no espaço de um capítulo, dada sua abrangência e extensão.

O cenário acima serve-nos apenas para delimitar o terreno para o qual buscamos trazer algumas reflexões, inclusive dando continuidade a trabalhos anteriormente realizados (FIALHO, 1986, 1988, 2014). Caminharemos a passos largos, destacando algumas trilhas deixadas pelas correntes filosóficas e pelos marcos teórico-metodológicos relativos à educação.[3] Nosso foco é o enfrentamento aos padrões preestabelecidos para a formação humana e a compreensão do campo pedagógico a partir da crítica da hermenêutica à ciência moderna.

O mito de Prometeu, em Protágoras, de Platão (428-348 a.C.) constitui noção originária de uma pedagogia que assinala, à condição humana, o sentido de que, para sobreviver, o homem necessita aprender, aprender a conviver, conviver em ambiente de justiça, solidariedade, respeito mútuo. Desse princípio mítico brotam reflexões filosóficas, dos mais variados matizes, que, voltadas para a educação, atravessam muitos períodos na história, da Antiguidade aos nossos dias. Em maior ou menor grau, todas essas correntes comportam indicações prescritivas sobre os comportamentos de alunos e professores e sobre as atividades a serem desenvolvidas por uns e outros, para assegurar o alcance dos ideais então preconizados.

A compreensibilidade do campo pedagógico, entretanto, não trata de buscar a formulação de uma teoria, a identificação de um método, a indicação de um objeto; não parte da literatura sobre os modos de ensinar e de aprender – de resto, de uma profusão alarmante – sem o exercício da crítica ao modo pelo qual foram cons-

3 Para os interessados no tema, sugerimos: ABBAGNANO; VISALBERGHI (2008); ALVES (2012); ARANHA (2006); CAMPS (2011); JUSTINO (2010); MAGALHÃES (2010); NIEBLA (2005); NÓVOA (2005); PALÁCIOS (1980); SAVIANI (2008); VEIGA (2013); ZANTEN (2011).

truídas as abordagens teórico-metodológicas e o firme propósito em identificar todo indício de aderência a um fazer ciência com aspirações de alcance a verdades absolutas ou ideais universalistas; implica, pois, recusa a posturas acríticas que promovem um desobrigar-se das dimensões histórica, cultural e linguística, reiteram o já dito, sem retorno ao texto.

Indagamos, portanto, ao campo pedagógico: de onde provém o conhecimento de que se utiliza a prática profissional daqueles que ensinam? O que diz a literatura sobre o tema? O que dizem a experiência pessoal, o dia-a-dia do exercício profissional, a experiência de outros? Referências empíricas são potencialmente válidas para pensar o campo pedagógico? Na perspectiva aqui desenvolvida, campo pedagógico é lugar onde a atividade educativa se desenvolve e no qual estão os sujeitos que com ela se implicam diretamente, como sujeitos da aprendizagem e como sujeitos em desenvolvimento; atividade educativa constitui o exercício de uma prática social, humana, desenvolvida num dado espaço - a escola, por exemplo – e que é exercida, profissionalmente, por professores; atividade educativa não cobre, evidentemente, a totalidade dos processos educacionais ou formativos; desenvolvida na escola, apenas expressa uma das manifestações fenomênicas da educação, afinal, a educação não acontece apenas nas instituições educacionais, nem os processos formativos se restringem às salas de aula.

Mas, ainda que explicitemos a questão dessa maneira, isto não torna mais simples a nossa tarefa. Campo pedagógico não é consenso, conceito consolidado, categoria ou constructo, por assim dizer; talvez nunca chegue a essa condição. O seu uso neste texto se reserva à tentativa de promover um destaque à dimensão pedagógica, em geral sombreada por outras dimensões (econômicas, administrati-

vas, técnicas, gerenciais, tecnológicas etc.), que não deixamos de reconhecer, assim como às relações ou impactos de umas sobre outras; aqui, o centro das nossas reflexões é a dimensão pedagógica.

Esta preocupação guia o nosso trabalho e tem sido assinalada por diversos estudiosos, sob perspectivas variadas. Japiassu (1975, p. 75), por exemplo, traz, à consideração, as teorias pedagógicas e o profissional da educação:

> [...] ao nos depararmos com as teorias dos vários pedagogos, somos quase que forçados a reconhecer que os profissionais da educação se revelam incapazes de delimitar ou demarcar aquilo que constitui propriamente a realidade educativa ou aquilo em que consiste a educação como disciplina científica que pretender ser.

Autoras como Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 133) falam da necessidade da produção teórica e da instrumentalização conceitual:

> Construir um objeto de estudo é um problema fundamentalmente teórico. Não é supérfluo destacar este fato num terreno como o educacional, onde as insuficiências explicativas ou as premências da ação têm gerado frequentemente alternativas empiristas, no sentido de que desconhecem o inevitável pano de fundo conceitual de toda análise da realidade escolar. Nossa valorização do trabalho teórico surge, sem dúvida, das necessidades da prática e corresponde a uma intencionalidade política e educacional. Como conhecer, sem teoria apropriada, os espaços e as formas concretas, conjunturais, nos quais projetar as ações? Como identificar os processos reais onde o trabalho político e técnico tem maiores possibilidades de tornar-se fecundo? Questionar e transformar os concei-

> tos e práticas vigentes na educação requer ainda muita construção teórica.

Manacorda (1986, p. 145) refere-se à inadequação que, em grande parte, atingia os procedimentos de pesquisa e de elaboração do conhecimento:

> Não se pode "dar aula" como outrora. A exigência da mudança da didática que, desde séculos e até milênios, foi considerada como a simples correção de um método errado dentro das estruturas e esquemas estáveis e válidos hoje exige mudanças das próprias estruturas e esquemas institucionais e culturais postos em crise pela transformação e pelas contradições sociais em curso. A transformação social exige a transformação da escola e, portanto, a elaboração de uma nova teoria que sirva à nova práxis educativa. Quando se trata de definir *ex novo* a qualidade científica ou o "estatuto" do discurso pedagógico, não se pode mais deixar de ter em mente a enorme dimensão atual do problema em confronto com a sua dimensão técnica do passado.

Na perspectiva das imprecisões conceituais, Almeida e Grubisich (2011) apontaram, em pesquisa realizada:

> A consulta a algumas bases de dados brasileiras sobre educação, como por exemplo, SciELO e SIBi-Dédalus ou ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), resulta em centenas de referências bibliográficas no verbete ensino–aprendizagem. A maior parte delas é encontrada em artigos, dissertações ou teses que tratam da metodologia de ensino, porém também é comum encontrá-las em textos que abor-

> dam problemas relativos à psicologia da aprendizagem ou à didática geral. Esses textos, quando discutem a relação ensino-aprendizagem, quase sempre o fazem na perspectiva do senso comum, ou seja, não explicitam o que é ensino tampouco o que é aprendizagem. Quando entendida na perspectiva do senso comum, a relação ensino-aprendizagem é linear; assim, quando há ensino, deve necessariamente haver aprendizagem. Ao inverso, quando não houve aprendizagem, não houve ensino. Desse modo, o ensino é subordinado à aprendizagem. Essa subordinação é expressa em concepções que compreendem o professor como facilitador da aprendizagem, ou ainda como mediador do conhecimento.

Sob variados aspectos, esses autores nos propõem reflexões sobre incompletudes, impropriedades ou incongruências que se fazem presentes nos ambientes educacionais e da pesquisa em educação. Não fosse isso já suficiente para o tema que trazemos a este trabalho, há algo mais a considerar: não basta identificar situações como essas; os assinalamentos acima indicam mais. Eles dizem, também, da impossibilidade de abordá-las por meio do aparato então herdado pelas concepções pedagógicas; ou seja, indicam que tais problemáticas - teóricas ou metodológicas - não se resolvem no âmbito dos referentes epistemológicos, todavia vigentes no campo da educação.

Mas, não se trata, tampouco, de mudar de uma para outra concepção, se não muda a base epistemológica que permite enfrentar, radicalmente, noções sobre objetividade, sujeito, conhecimento, verdade etc. Não se trata de uma simples mudança, nem de substituição de paradigmas. Novas condições estão sendo dadas à possibilidade do conhecimento e esse é um legado que a hermenêutica nos coloca:

> Hoje existem muitos signos prático-discursivos da necessidade de adotar, em nosso contexto sócio-histórico, um giro epistemológico na perspectiva dos enfoques interpretativos-compreensivos, mais de acordo com as novas condições acerca das possibilidades de conhecimento como construção de sentido. Se estamos em condições de defender que, hoje em dia, tem-se produzido uma radical ruptura teórica que aponta para uma nova aliança – de enormes implicações éticas e políticas – entre natureza, de um lado, e sociedade e cultura, de outro, é porque o hermenêutico não se revela como uma mera opção epistemológica, mas como uma nova atitude fundamental que, com independência dos recursos conceituais adotados, penetra e articula todo o tecido existencial do um novo estar no mundo. (VIDAL, 2011, p. 22, tradução nossa).[4]

O giro epistemológico de que nos fala Vidal, na citação acima, alerta-nos a respeito do risco de reuso do mesmo marco prescritivo da ciência moderna, caso adotemos pura e simplesmente uma ou outra teoria nele enraizada, porventura julgada apropriada, para dar conta de problemáticas como as mencionadas por Japiassu, Rockwell e Ezpeleta, Manacorda ou Almeida e Grubisich. Este alerta nos permite posicionarmos as nossas reflexões a partir de uma ruptura radical com os paradigmas modernos; e, assim, retomar as considerações desses autores como o forte assinalamento de que o que fracassa não

4 "*Hoy hay muchos signos práctico-discursivos de la necesidad de adoptar, en nuestro contexto socio-histórico, un decisivo giro epistemológico hacia enfoques interpretativos-comprensivos, más acordes con las nuevas condiciones de posibilidad del conocimiento como construcción de sentido. Si estamos en condiciones de defender que hoy día se ha producido una radical ruptura teórica que apunta hacia una nueva alianza -de enormes implicaciones éticas y políticas- entre naturaleza, de una parte, y sociedad y cultura, de otra, es porque lo hermenéutico no se revela como una mera opción epistemológica, sino como una nueva actitud fundamental que, con independencia de los recursos conceptuales adoptados, penetra y articula todo el tejido existencial de un nuevo estar en el mundo*."

é o professor ou o aluno, mas uma forma pretensiosa de conhecer o campo pedagógico e de falar por seus sujeitos. O caminho para a afirmação do campo pedagógico pede – e pode – mais: o reconhecimento da sua diferenciação com essa prática reiterativa.

DE OLHO NA INTERPRETAÇÃO PEDAGÓGICA

Iniciamos retomando a Bachelard (2005, p. 23) que, tratando do ensino de ciências, expandiu reflexões sobre a educação:

> Na educação, a noção de obstáculo pedagógico também é desconhecida. Acho surpreendente que os professores de ciências, mais do que os outros se possível fosse, não compreendam que alguém não compreenda. Poucos são os que se detiveram na psicologia do erro, da ignorância e da irreflexão. Os professores de ciências imaginam que o espírito começa como uma aula, que é sempre possível reconstruir uma cultura falha pela repetição da lição, que se pode fazer entender uma demonstração repetindo-a ponto por ponto. Não levam em conta que o adolescente entra na aula de física com conhecimentos empíricos já constituídos: não se trata, portanto, de adquirir uma cultura experimental, mas sim de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana.

Esses assinalamentos de Bachelard motivaram o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado (FIALHO, 1988), na qual discutimos as relações entre pedagogia e epistemologia, e a especificidade do saber pedagógico. À época, identificamos algumas áreas nas quais se anunciavam tentativas de afirmação ou negação da identidade epistemológica da educação; uma delas se desenvolvera

no interior do pensamento filosófico, compreendendo as Filosofias da Educação; outra referia-se às disciplinas das áreas da Psicologia, notadamente a Psicologia da Aprendizagem e a Psicologia do Desenvolvimento, e às disciplinas sociológicas, especialmente voltadas para as Sociologias da Educação, com ênfase sobre a escola como parte do sistema escolar; e uma outra despontava do interior da *práxis* pedagógica, visando superar as chamadas falácias teóricas e metodológicas dos "saberes pedagógicos" instituídos por tendências e correntes historicamente consolidadas. Esses movimentos iniciais, no âmbito da educação, enveredavam-se na busca do(s) recurso(s) epistemológico(s) em torno do seu estatuto, da construção do(s) seu(s) objeto(s) e da explicitação da sua natureza.

Muitas e variadas reflexões derivaram dessas linhas de abordagem tendo como lastro o questionamento aos ideais de uma ciência que pretendia pesquisar o universo em sua "realidade objetiva", sem envolvimento do ser humano, pesquisador. A "história e teoria da ciência" e a "teoria do conhecimento" tornaram-se campos de batalha nos quais as noções acerca de objetividade, subjetividade, conhecimento, realidade, sujeito, objeto, entre outras, travaram intensos combates; o projeto da ciência moderna, posto em questão, promoveu um retorno às bases filosóficas, às dimensões ontológicas, metodológicas e epistemológicas, banindo ideias como "neutralidade", "sujeito passivo", "conhecimento sem sujeito" etc. Abriam-se, assim, possibilidades para pensar o campo pedagógico e superar o caráter cientificista e normativo, ainda dominante, bem como para fazer avançar o conhecimento, na busca do sentido, sua referência fundamental.

Dentre tais possibilidades, o encontro entre a hermenêutica e a educação institui espaços para interpretar, compreender, explicar,

categorias que emergiam, na virada do século XIX para o século XX, como uma racionalidade que rejeita ver-se validada por dispositivos meramente empíricos, formais ou mesmo derivados da explicação causal. Esse é o caminho que percorreremos, a seguir, na perspectiva de ilustrar a impropriedade com que certas teorias adentraram o campo da educação e esvaziaram a dimensão pedagógica dos processos formativos.

Para tanto, comentaremos três situações: as duas primeiras são exemplos que retomamos de estudo anterior (FIALHO, 1988) – um deles refere-se ao processo individual dos alunos; e o outro, sobre questões relativas ao grupo, em situação de aprendizagem – e, em sequência, uma terceira, na qual destacamos questões derivadas do uso de "conceitos" comumente adotados no exercício das atividades docentes.

O primeiro exemplo ocorreu numa turma de Psicologia Geral da Licenciatura em Pedagogia: uma aluna (A) encarregada de apresentar o conceito de "morte" para a Psicologia Existencial-Humanista, chega à classe, apresenta o tema e participa da discussão que se segue à apresentação. Uma das suas colegas (aluna B), ao terminar a aula, solicita da professora uma indicação bibliográfica complementar para aprofundar o tema e escolhe um dos livros constantes da relação bibliográfica ampliada, para o referido curso, disponibilizando-se a prestar um informe na aula seguinte, sobre a leitura que se propunha fazer. No dia dessa sua apresentação, a aluna (B) conta da dificuldade que teve para "vencer o texto": durante os dias que reservara para ler, não conseguiu dar seguimento continuado à leitura, distraía-se permanentemente com qualquer coisa, largava o livro, voltava ao livro, de tal forma que esteve "[...] *buscando o livro pela casa, em qualquer canto o deixava para prosseguir e concluir a leitu-*

ra." Conta que não se percebeu fazendo-o (lendo) por esforço, pelo contrário, interessava-lhe o tema, estava fascinada pelo relato e havia assegurado para si mesma o seu "[...] *horário inteiramente livre de compromissos ou convites e outras atividades durante estes dias*." Conta ainda que somente no percurso para a faculdade, no dia da sua apresentação, pode se dar conta de que as coisas se passaram assim e que "[...] *a imagem, o retrato nítido deste processo de leitura foi o da interrupção*." O debate em classe se vê enriquecido pelas contribuições proporcionadas pela apresentação desse novo texto, pela aluna (B), estimulando, inclusive, a retomada, pelos colegas, de conceitos discutidos nas aulas anteriores. É quando a outra aluna (A) que havia introduzido a temática sobre o conceito "morte" na aula anterior, conta que, exatamente naquela semana da sua apresentação, havia perdido sua mãe e que foi com muita dificuldade que enfrentou a temática, "[...] *mas que felizmente conseguiu desempenhar-se bem na apresentação e na discussão geral*."

Esse exemplo serve-nos para perguntar sobre o tipo de relação que estes sujeitos, com as suas singularidades psíquicas, estabelecem com o conhecimento. A situação acima relatada mostra-nos que a ideia, comumente difundida, de que certas vivências psicológicas, por si mesmas, interferem na situação de aprendizagem (para promovê-la ou bloqueá-la), não tem fundamento. Ao dizer isso, não se pretende negar a existência dessas motivações de ordem psíquica, o que seria, afinal, pôr termo à existência do sujeito. A compreensão habitual do efeito de uma variável de ordem psicológica sobre o sujeito, na sua atuação em sala de aula, costuma indicar que a nossa primeira aluna (A) desempenharia com dificuldade a tarefa da apresentação do tema "morte" enquanto que a segunda aluna (B) não apresentaria dificuldades. As propostas pedagógicas vigentes não

explicam porque foi possível a apresentação do tema "morte" por uma aluna em condições psicológicas aparentemente contrárias ao seu desempenho (aluna A).

Tampouco esclarecem acerca da dificuldade da leitura do livro vivenciada e relatada por uma aluna decidida a fazê-lo (aluna B). Em um ou outro caso, não alcançam a singularidade psíquica do sujeito adstrita à situação pedagógica; ou seja, revelam-se insuficientes, os argumentos teóricos que, do ponto de vista pedagógico, explicariam a pertinência ou não das questões psicológicas vividas pelos sujeitos nas suas relações em sala de aula; não se mostram suficientemente capazes de dar conta da relação que essas alunas estabeleceram, mediadas pelo conhecimento, na sala de aula, com os seus objetos de estudos, com os seus colegas, professores etc. Conhecimento que é instrumento da mediação entre sujeitos mas é também esse objeto que os reúne e em torno do qual assumem o papel diferenciado de estudantes e desencadeiam uma série de ações e condutas muito específicas: comparecem às aulas, leem textos, discutem, discordam, faltam às aulas, escrevem sobre determinado tema, recebem notas etc.

Verificamos, ainda, que o movimento de aproximação do sujeito com o tema (conteúdo) não é um movimento isento de interrupções, retrocessos, contradições, paralisações, etc. como, afinal, apresenta a segunda aluna (B) no exemplo acima. Ou seja, o processo de aprendizagem, comumente concebido segundo um curso progressivo, unidirecional, contínuo, cumulativo e linear, não pode dar conta das fraturas, das rupturas e dos desvios – dos acontecimentos – que se dão no campo pedagógico. A própria organização do trabalho docente na instituição reflete essas características uniformizantes, padronizadas. O conteúdo a ser transmitido ao aluno é parcelado em unidades contínuas, segundo a ideia de menor

complexidade para maior complexidade ou de menos conhecimento para mais conhecimento, pouco importando, inclusive, se o aluno a ele tem acesso através da exposição do professor ou se através da sua própria iniciativa.

Outro exemplo ilustra nossas reflexões: a questão do grupo. A visão comum que se tem sobre o termo diz que:

> [...] grupo é definido como uma quantidade de indivíduos considerados como detentores de uma qualidade ou qualidades em comum. É constituído por duas ou mais pessoas, ocupando uma área limitada, de modo a poder haver comunicação entre elas pela voz ou gesto, as quais interatuam e se influenciam mutuamente e são reconhecidas pelo modo especial de interação. (CABRAL; NICK, 1974, p. 145).

Visão que tem apoio em definições clássicas, como:

> [...] certa quantidade de pessoas que se comunicam amiúde entre si, durante certo tempo, e que são suficientemente poucas para que cada uma delas possa se comunicar com todas as outras, não de forma direta, através de outras pessoas, mas cara a cara. (HOMANS, 1977, p. 29).

Essas definições são impróprias para dar conta de acontecimentos do campo pedagógico. E, como muitos outros "conceitos" usados nas salas de aula, os termos indivíduo, grupo, dinâmica de grupo ou equipe, são empregados para designar tipos diversos de trabalhos escolares (trabalho de grupo, trabalho individual...), de avaliações (individual, grupal) e de relações entre os sujeitos (professores e alunos). O uso inadvertido desses termos apresenta problemáticas, pois implica, pelo menos, definições quanto às atividades

dos professores e às avaliações dos alunos. Compilamos, assim, algumas definições sobre o termo grupo, buscando explicitar algumas dessas incongruências.

Não temos, aqui, o propósito de discutir como se deve – ou não – trabalhar com grupos na sala de aula. Interessa-nos indagar o campo pedagógico: na sala de aula, os alunos ali reunidos se constituem como indivíduos agrupados? Ou são um grupo? O que caracteriza o processo de formação de um grupo? Grupo e equipe são a mesma coisa? São conceitos que apontam a uma mesma configuração social, determinada pela instituição escolar? Há características próprias da equipe que a distingue do grupo? Em que medida as noções de o coletivo e de o individual se confrontam com a de grupo? Se uma série de indivíduos é um coletivo, onde se conforma a unidade do grupo? Como resolver os problemas lançados pela diferenciação entre o trabalho individual e o trabalho de equipe? O que é aprendizagem grupal? É aprender no grupo? Como socializar as informações? O professor é parte do grupo? Ele integra o grupo como membro distinto dos demais, no caso, os alunos? Os papéis num grupo são fixos? Há alternâncias nas funções grupais exercidas por professores e alunos? Que fatores as determinam? É possível a constituição do grupo num processo de aprendizagem? Há etapas, movimentos ou momentos específicos do processo de constituição do grupo? Esses guardam relação com o processo de aprendizagem? Quando o período letivo termina e se finaliza um certo processo de aprendizagem, o grupo se desintegra? Como se dá a dissolução desses "indivíduos agrupados"? Como começa um grupo? Como acaba?

A despeito de tantas indagações, é comum observarmos, em sala de aula, a ideia de que um grupo "se forma" a partir da indicação de uma atividade a desenvolver, um "trabalho de grupo" (seja

por indicação dos professores ou proposto pelos próprios alunos). Nessa perspectiva – grupo como "a reunião de um certo número de pessoas com objetivos comuns" – cabem indagações a respeito do termo equipe: em que se diferenciariam os "trabalhos em grupo" dos "trabalhos em equipe"?

Se tomarmos, como contraponto auxiliar à nossa reflexão, o clássico exemplo sartreano que trata de definir série, serialidade e grupo, colocamos em questão a noção habitual de grupo que é utilizada em sala de aula: se grupo é um conjunto de pessoas com objetivos comuns, como se diferencia da série, representada como uma fila de ônibus: poderia ser pensada como um conjunto de pessoas com um objetivo em comum? Não, pois a série forma um coletivo de sujeitos indiferenciados (onde qualquer um é visto como equivalente a outro); e o grupo, por sua vez, está sempre em luta contra a serialidade, é o seu inverso, a rigor. Diz Sartre (1979, p. 406): "A série é um modo de ser dos indivíduos uns com relação com os outros e com relação ao ser comum e esse modo os metamorfoseia em todas as estruturas." O grupo, por sua vez, é também um modo de ser de sujeitos reunidos, mas decorre de uma prática ativa, intencional, não está dado *a priori;*[5] é essa condição de reunião que fornece os elementos básicos para que seus membros possam constituir um grupo.

O olhar sobre a sala de aula abre possibilidades para conhecermos essas configurações nomeadas como grupo e equipe. Brandão (1986) nos trouxe uma importante contribuição ao tema ao referir-se à "turma de trás" (curiosamente, o autor traz essa questão num livro que trata, exatamente, da discussão sobre a especificidade pe-

5 "*As we have seen, the necessity of the group is not present a priori in a gathering. But we have also seen that through its serial unity (in so far as the negative unity of the series can, as abstract negation, oppose seriality) the gathering furnishes the elementary conditions of the possibility that its members should constitute a group*." (SARTRE, 1960).

dagógica no espaço da sala de aula).[6] A "turma de trás" ou a "turma de frente" ou o "grupo dos que não querem nada" ou os "puxa-saco" etc., são designações que nos remetem a certas organizações coletivas e/ou grupais, frequentemente referidas no dia-a-dia dos ambientes educacionais:

> Divididos os espaços, internalizados os papéis, culturalmente estabelecidos e consagradas as identidades, constituídos os grupos e subgrupos entre colegas de ofício por um ano ou mais, a "classe" funcionava não como o corpo simples que regra a chatice necessária das atividades pedagógicas. Ela organizava a sua vida a partir de uma complexa trama de relações de aliança e conflito, de imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressão, de acordos (entre categorias, entre alunos e professores, entre professores "chapas" e a direção do colégio). A própria "atividade escolar", como o "dar a aula", "ensinar", "fazer a prova", era apenas um breve corte, no entanto poderoso e impositivo, que interagia, determinava relações e era determinada por relações sociais, ao mesmo tempo internas e externas aos limites da norma pedagógica. (BRANDÃO, 1986, p. 121).

O autor inaugura, ao nosso ver, uma abordagem sobre a organização sociogrupal, na sala de aula, compreendendo relações que, "[...] do ponto de vista da ortodoxia pedagógica" (BRANDÃO, 1986, p. 105), tampouco foram tratadas pelos arranjos teóricos e metodologias ditos pedagógicas vigentes.

A nossa terceira ilustração indaga a respeito das categorias que orientam o exercício profissional dos professores, tomando,

6 O livro em questão tem como título: "Sala de aula: que espaço é esse?" e reúne diversos educadores que se dedicam a pensar a sala de aula para além da sua dimensão física.

como exemplo, as noções de presença em sala de aula e ou frequência. Estamos tão familiarizados com o uso dessas noções que não percebemos quão impróprias podem ser quando aplicadas ao nosso trabalho docente, em quaisquer de suas modalidades, presenciais ou à distância. Tais noções encontram-se amplamente disseminadas e institucionalizadas por regimentos e normas de conduta (Ex.: "é obrigatória a frequência a 75% das aulas sob pena de ser reprovado por falta"; "a presença em 75% do evento dá direito à obtenção do certificado"); ou seja, elas produzem efeitos, podem aprovar ou reprovar alunos! Vejamos: numa situação por nós vivenciada numa turma iniciante do curso de Direito, na qual havia muita dispersão em sala, conversas paralelas e reclamações de alunos pela fala de atenção dos próprios colegas, informamos que atribuiríamos falta aos alunos que "não estavam em aula" e presença a "alunos que, não estando em sala, estavam em aula."[7] Essa informação passou, entretanto, despercebida – como muitas outras – até que os alunos se depararam com faltas lançadas na caderneta (diário de classe) em dias que estavam em sala; e presença de colegas que não tinham comparecido, estavam ausentes. Como de esperar, o caso foi parar no colegiado do curso, por meio da representação formalizada por alunos que se sentiram prejudicados. Na reunião com o colegiado, explicamos que nossa tarefa, como professores, era com a "aula" e não com "a presença física" dos alunos, portanto, aqueles que "não estavam em aula", não podiam ter registro na caderneta. Para surpresa nossa, o colegiado compreendeu, sem grandes resistências, nossa posição e manteve os registros tal como havíamos feito (o que possibilitou, posteriormente, a realização de encontros de reflexão com outros cursos e com

7 No caso, "estar em aula" compreendia acompanhamento de audiências em fóruns, reuniões em escritórios de advocacia, aprofundamento de estudos em bibliotecas e similares.

diversos professores). Ou seja, estamos enfrentando, aqui, o termo "aula", alinhado a noções como "frequência", "presença" e isto nos coloca frente à necessidade de entendermos noções que operam em sala de aula determinando a condução das nossas atividades docentes e a aprovação ou a reprovação de alunos. Como professores e ou pesquisadores da educação não temos razão para acatar, *a priori*, nenhuma prescrição a respeito da conduta dos alunos; o que precisamos fazer é "ler" o que acontece em sala, nos processos de ensinar e de aprender. Precisamos olhar para a sala de aula, compreender e interpretar o que ali se passa. Outras situações têm contribuído para aprofundar reflexões sobre tais noções. Temos observado, por exemplo, que nos inícios da adoção dos cursos de educação à distância, as plataformas tecnológicas controlavam (muitas ainda o fazem) o tempo de entrada-saída dos alunos e ou o tempo de permanência *on-line* como critérios de avaliação dos mesmos. Posteriormente, foi-se verificando que essa exigência não tinha o menor sentido uma vez que qualquer aluno podia entrar no sistema e deixar-se plugado, independentemente de estar ou não estudando, ocupado ou não com atividades outras que não o curso. A expansão do acesso aos estudos via EaD vem demonstrando, por sua vez, que há uma maior compreensão, por parte dos alunos, a respeito da condução do seu próprio processo de aprendizagem, como construção de autonomia inclusive; e que "mascarar" situações de aprendizagem compromete a ele próprio. Ao que parece, do mesmo modo que a EaD derrubou mitos como "é mais fácil" e "o professor trabalha menos", vem também ajudando a desconstruir muitas ideias naturalizadas acerca da presença, da frequência e da aula; e isto, felizmente, repercute sobre o próprio ensino presencial. Aquela sala de aula amorfa, isotrópica, com sujeitos do ensinar e do aprender prensados em estruturas de

rígido controle, corpos disciplinados e regidos por uma distribuição ordenada de conteúdos, de atividades e do tempo nunca existiu; não pode ser pensada assim. Esse, entretanto, é só um lado da questão, pois esses referentes, herdados pelas teorias e metodologias que invadiram o campo pedagógico, estão operando em sala de aula, aprovando e reprovando alunos; ou seja, constituem elementos de processos de exclusão que se dão nas escolas, universidades e sistemas de ensino. Por mais redundante que pareça, vale dizer: *uma atividade que não compreende e não interpreta seus acontecimentos à luz do que nela acontece*, produz disfunção ou seja, ao invés de produzir a inserção e permanência dos sujeitos nos processos formativos, acaba excluindo-os, fazendo exatamente o contrário daquilo para o qual foi pensada.

As situações acima exemplificadas chamam a nossa atenção para as inconsistências entre as ideias preconcebidas que carregamos acerca dos sujeitos com os quais lidamos (alunos, professores) ou das atividades que assumimos no nosso exercício profissional. Por mais amplo que seja o acervo de teorias e metodologias colocado à nossa disposição, nada, nele, escapa ao "dever ser", "dever fazer", de "tal ou qual maneira", para atingir "esse ou aquele objetivo"; e assim, nada se abre, tampouco, a novas possibilidades de entendimento. Muitas vezes, sequer perguntamos a respeito das nossas próprias escolhas, se podemos identificar o que nos levou a abraçar certas teorias e ou metodologias e não outras; mais surpreendentemente, ainda, nem percebemos onde nos deixamos, onde nos perdemos como sujeitos pensantes, e passamos à postura de meros repetidores ou aplicadores de modos de ensinar e de aprender.

Nossos exemplos ilustram acontecimentos do campo pedagógico, ou seja, é do empírico, sim, que estamos falando, mas não do

empiricismo; falamos de algo que se refere à experiência, definitivamente ligada à linguagem, à cultura, à história; de algo que não admite categorias fixas que pendam sobre os acontecimentos, encarcerando-os, afinal. Por isso, perguntávamos:

> [...] quando um professor transmite um assunto, o conteúdo não está impregnado do modo particular como ele se vincula ao tema? Sendo impossível garantir a neutralidade em relação à temática, o assunto não incorporaria um modo de compreensão por parte do professor que é também transmitido ao aluno? E como percebe, o aluno, a justaposição desses aspectos? Com que recursos conta, o aluno, para discerni-los? (FIALHO, 1988, p. 106).

Olhar para a sala de aula, desenvolver uma outra capacidade de escuta e de leitura sobre os acontecimentos que nela têm lugar e sobre sua(s) linguagem(ns), é tarefa imprescindível. Mas, mais uma vez, essa postura não pode ancorar-se nos inconsistentes andaimes da ciência moderna. O olhar para a sala de aula e para os modos de ensinar e de aprender passa por uma postura distinta cuja mudança começa no ato mesmo de observar, com a própria observação: o observador é parte daquilo que se observa, a cena observada é também produto do observador, não se apreende tudo, não se prescinde do(s) sujeito(s), não há realidade independente da experiência... Não há, enfim, conhecimento, sem o ato de conhecer.

Como vemos, temos muito a considerar. Sob essa perspectiva é que consideramos que a interpretação pode ser um caminho para entender o campo pedagógico; a interpretação é, então, um recurso epistemológico, um recurso que permite levantar os preconceitos acerca dos conhecimentos e saberes que operam no campo peda-

gógico, questioná-los, identificar suas aderências a outros campos (a exemplo de "problemas psicológicos", "grupo", "equipe", "realidade educativa", "ensino-aprendizagem", "aula", "frequência", "presença" etc., como ilustrado acima). O próprio "conceito" de conhecimento ou de realidade precisa estar sujeito a tais questionamentos:

> [...] mesmo quando a realidade é tomada como objeto do conhecimento, o que se transmite, em sala de aula, não é a realidade; é o objeto de conhecimento, é a interpretação que um sujeito – ou uma época histórica – faz de algo, para um outro sujeito (que também interpreta esse objeto do conhecimento). (FIALHO, 1988, p. 83).

Ou seja, os sujeitos do aprender e do ensinar estão, a rigor, mediados por uma multiplicidade de objetos epistemológicos e isso faz parte do campo pedagógico:

> [...] o conhecimento, instrumento de mediação – e também objeto epistemológico – coloca, assim, toda a complexidade e a singularidade do acontecer da sala de aula. (FIALHO, 1988, p. 93).

Mas, a interpretação é também uma estratégia de intervenção, uma forma de tornar operativa a atuação docente no processo de formação, de explicitar como os sujeitos se situam perante suas aprendizagens, que vínculos constroem com o(s) conhecimento(s), com seus colegas, seu(s) professor(es), a instituição; a interpretação é, nesse caso, uma operação de intervenção no âmbito do concreto pedagógico. Muitas experiências têm sido desenvolvidas nesse sentido (BAULEO, 1982; BION, 1979, BLEGER, 2002; FERNANDES; SVARTMAN; FERNANDES, 2003; FIALHO, 1983, 1984, 1986;

GARCÍA MASIP, 1998, 1999, 2003, 2005, 2008, 2009, 2010, 2013; LAPASSADE, 1979; LOBROT, 1966, LOURAU, 1993; MACHADO et al., 2001; MANERO BRITO, 1992; PICHON-RIVIÈRE, 1977, 1995). No caso, essa perspectiva é desenvolvida em textos deste livro, pelos autores Roberto Manero Brito, Valéria Falleti, Fernando Juan García Masip, que apresentam algumas experiências então realizadas. A nossa abordagem concentra-se na acepção anterior: a interpretação como dispositivo analítico do campo pedagógico

Diante, então, de tantas imprecisões conceituais detectadas e da persistência do uso das mesmas nos ambientes educacionais, onde buscar os recursos do pensar para enfrentarmos essa, digamos, inapetência intelectual ou conformismo profissional que ronda o campo pedagógico? Tais recursos encontram-se, a nosso ver, nas discussões e críticas sobre os postulados da ciência moderna, iniciadas com Imre Lakatos, Thomas S. Kuhn, Paul Feyerabend, em torno dos anos 1970 e 80, ao recolocarem em cena a questão da subjetividade, dos condicionantes sócio-históricos, da dualidade sujeito-objeto, natureza--sociedade bem como da ilusão de objetividade, exatidão, certeza. Ali também já se introduziam aprofundamentos e distinções acerca dos termos interpretação, compreensão e explicação, tão caros às ciências humanas. Em finais do século XIX e início do século XX, com Wilheim Dilthey, Hans-Georg Gadamer, Paul Ricoeur, Anthony Giddens e outros, aprofunda-se o questionamento acerca da lógica do conhecimento nas ciências naturais (ciências da natureza) e nas ciências humanas (então afirmadas como ciências do espírito, ciências interpretativas), bem como as distinções e especificidades entre interpretar, compreender e explicar; rejeita-se, então, para as ciências humanas, os postulados das ciências da natureza, como causalidade, objetividade, empirismo, afirmando-se a perspectiva de uma inteligibilidade própria às ciências

humanas, baseada na história, na cultura e na linguística. Essas reflexões também abalam as chamadas ciências formais e as ciências da natureza, ao enfatizarem noções como probabilidade, incerteza, entre outras. Desse intenso momento de reflexão e de refundação de epistemologias e ontologias, participam outros importantes expoentes, que dialogam com as filosofias e as ciências, com novas perspectivas sobre o conhecer e o conhecimento.

Decisivamente, os questionamentos introduzidos pela hermenêutica, a partir do século XIX, acerca do significado dos termos explicar (*Erklären*) e compreender (*Verstehen*),[8] nos âmbitos das ciências naturais e das ciências humanas, permitiram fundamentar diferenças entre seus objetos de estudo e suas metodologias. Já no século XX:

> [...] a hermenêutica assume um caráter mais filosófico, no sentido de que compreender e interpretar não deve ser considerado apenas um empreendimento metodológico, e, portanto, relativo à ciência, mas algo que diz respeito ao todo da experiência dos seres humanos no mundo, experiência esta que tem na linguagem uma dimensão fundamental. (HAMLIN, 2014).

Por isso mesmo, entendemos que esse movimento da hermenêutica pode

> [...] oferecer uma contribuição valiosa às ciências humanas e à educação, sobretudo, na medida em que permite um auto esclarecimento de suas bases teóricas, de suas contribuições, e uma revisão dos limites

8 *Verstehen*, mais às ciências humanas e sociais; *Erklären*, mais às ciências naturais. Há, entretanto, distintas abordagens interpretativas (Max Weber, Martin Heidegger, Ervin Goffman, Peter Winch, Jürgen Habermas, Hans-Georg Gadamer, Paul Ricoeur, Edgar Morin, Anthony Gidden, Boaventura Sousa Santos, entre outros), que merecem ser aprofundadas.

> das regras metodológicas impostas de forma única e definitiva, como aparece na pedagogia cientificista. Seu grande desafio é abrir novas possibilidades de reflexão. O que ela pode dizer sobre educação refere-se justamente à produção dos sentidos sobre o ato de educar e sobre seus vínculos com a tradição, diante do domínio da cientificidade, a qual tutela o agir pedagógico desde que a pedagogia se tornou ciência. (ALVES, 2011, p. 26).

Esta é a perspectiva, pois, que abraçamos, por considerarmos que a hermenêutica, ao trazer-nos a interpretação, possibilita intensificarmos nossas reflexões sobre os acontecimentos do campo pedagógico, desatando-nos de referentes alheios ao nosso campo. Por isso, dissemos: não se trata de substituir um paradigma por outro; mas de mudar uma atitude, fortalecendo a tarefa do pensar e produzir novos ou outros entendimentos acerca dos acontecimentos que se dão no exercício das nossas atividades docentes, recusando-nos a acatar o predito e a mesmice que arrisca todo processo formativo.

A compreensão é, pois, ponto de partida e é, já, interpretação:[9]

> [...] O termo interpretação deve [...] aplicar-se não a um caso particular de compreensão, a das expressões escritas da vida, mas a todo o processo que abarca a explicação e a compreensão. A interpretação enquanto dialética de explicação e compreensão pode, pois, remontar às fases iniciais do comportamento interpretativo já em acção na conversação. E, embora seja verdade que só a escrita e a composição literária proporcionam um pleno desenvolvimento desta dialética, a interpretação não deve referir-se como uma província da compreen-

9 Lembramos Foucault (1997, p. 22-23), em *Nietzsche, Freud e Marx: Theathrum Filosoficum*: "[...] não houve nunca um *interpretandum* que não tivesse sido *interpretands*."

> são. Não se define por uma espécie de objecto – signos 'inscritos', no sentido mais geral do termo –, mas por uma espécie de processo: a dinâmica da leitura interpretativa. (RICOEUR, 2011, p. 105).

Exatamente onde a singularidade humana mostra sua frágil e delicada distinção – em face à sua condição de vir a ser, de um devir – residem as possibilidades de compreensão do campo pedagógico. Inequivocamente, é da ordem do humano necessitar, acima de tudo, aprender a ser.

Como disse Garcia Masip, no primeiro texto deste livro:

> A interpretação [...] *não* é um tipo especial de discurso que busca nas profundezas dos acontecimentos um sentido, ou uma significação, que seria a emergência de uma verdade possível e praticamente única. Interpretar é uma ação discursiva, em geral, e a interpretação se utiliza dentro dos limites do acontecido ou do sentido sobre o acontecido, seu texto. Interpretações fora de contexto, fora de *seu* texto, aparentemente, são inaceitáveis.

Voltamos ao *texto*, pois. Há um trabalho a realizar; um trabalho de leitura e análise das situações, dos contextos no quais têm lugar os acontecimentos do ensinar e do aprender. O desempenho dos alunos não pode estar sujeito a abordagens acríticas de pré-conceitos guindados à condição de conceitos ou categorias dirigidas ao campo pedagógico; a atividade da docência não pode estar restrita à transmissão de conteúdos nem estes se limitam ao plano cognitivo. Essas formas habituais carregam concepções que não falam ao campo pedagógico, não falam do campo pedagógico, não falam com o campo pedagógico e não dizem do campo pedagógico; e descartam

relações entre sujeitos que ensinam e que aprendem; e entre sujeitos, conhecimentos e instituições.

CONCLUSÕES, EM ABERTO

Este texto integra o projeto "A interpretação pedagógica. Os fazeres pedagógicos em instituições de ensino superior do México e do Brasil", de autoria do Dr. Fernando Juan Garcia Masip-UAM-X. O projeto visou estudos sobre a "interpretação pedagógica" em instituições e dispositivos de ensino em universidades, compreendendo "interpretação pedagógica" de duas maneiras, pelo menos: a) um marco conceitual específico de referência, e b) um conjunto de formas técnicas de intervenção em âmbitos de ensino.

Nesse sentido, no texto procuramos mapear as trilhas sobre as quais teorias e metodologias pedagógicas ergueram seus referentes de interpretação e desenvolveram modos de ensinar e aprender, apontando hiatos entre o que, por elas, vem sendo dito e a vivência de professores e alunos. O reconhecimento dessa desarticulação (ou melhor, desse *diferendo*, conforme Garcia Masip) é fundamental para assegurar ou restituir, ao campo pedagógico, a sua potência para pensar a formação humana.

Na perspectiva aqui adotada, os conhecimentos sobre ensinar e aprender têm significação intrínseca; estão *no texto.* Há, pois, um contexto, um contexto instituinte do campo pedagógico. Um contexto que demarca fronteiras, portanto, tanto implica questões da ordem da especificidade como das relações com outras áreas de conhecimento; enfim, um contexto que diz de potencialidades e de limites. Tomamos, assim, a ideia de campo pedagógico, considerando ele próprio como instância em construção, instituin-

te das possibilidades de enfrentamento radical com polissemias, ecletismos, imprecisões ou evasivas que se derramam sobre termos como educar, formar, instruir.

Finalmente, este trabalho teve o propósito de contribuir com as reflexões acerca da linguagem da pedagogia, na perspectiva de uma construção hermenêutica e, assim, trata do sentido das relações entre sujeitos que ensinam e que aprendem; entre sujeitos, conhecimentos e instituições; e dos acontecimentos que se dão nos processos de ensinar e de aprender.

Estamos certos de que caminhos que não levem em conta tal perspectiva restringem a compreensão da educação à sua (ou à uma) dimensão cognitiva e isto, inevitavelmente, se reflete, nas instituições educacionais, não apenas na ênfase às avaliações sobre o rendimento dos estudantes, mas, também, no estreito sentido atribuído à tarefa docente, reduzida ao repasse de conteúdos.

Referências

ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo. **Historia de la pedagogia**. México: Fondo de Cultura Económica, 2008.

ALMEIDA, José Luis Vieira de; GRUBISICH, Teresa Maria. O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 17, n. 17, p. 65-67, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n17/n17a05.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016.

ALVES, Luis Alberto Marques. **História da Educação**: uma introdução. Porto: Biblioteca Digital/Faculdade de Letras/ Universidade do Porto, 2012.

ALVES, Marcos Alexandre. Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 17-28, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303326603003>. Acesso em: 8 ago. 2016.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição a uma psicanálise do conhecimento objetivo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. Disponível em: <http://www.filoczar.com.br/filosoficos/Bachelard/BACHELARD,%20G.%20A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20Esp%C3%ADrito%20Cient%C3%ADfico.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016.

BAULEO, Armando. **Ideología, grupo y familia**. México: Folio, 1982.

BION, W.R. **Experiencias en grupos**. Buenos Aires: Paidós, 1979.

BLEGER, José. **Temas de psicología**: entrevista e grupos. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A turma de trás. In: MORAIS, Régis de (Org.). **Sala de aula**: que espaço é esse? Campinas, SP: Papirus, 1986.

CABRAL, Álvaro; NICK, Eva. **Dicionário técnico de psicologia. São Paulo:** Cultrix, 1974.

CAMPS, Victoria. **Creer en la educación**: la asignatura pendiente. Barcelona: Ediciones Península, 2011.

FERNANDES, Waldemar José; SVARTMAN, Betty; FERNANDES, Beatriz Silverio. **Grupos e configurações vinculares**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, Adriana Maria Ribeiro Gil. **Hermenêutica e educação**: aproximações. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Departamento de Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17631/17631_4.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016.

FIALHO, Nadia Hage. A constituição do campo pedagógico e a formação de professores para a educação básica: uma introdução. In: RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran. **Formação, representações e saberes docente**: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

FIALHO, Nadia Hage. Como, sem brincar de detetive, descobrir um objeto. **Revista FESPI**, Ilhéus, v. 4, n. 7, p. 19-30, jan./jun. 1986.

FIALHO, Nadia Hage. Entraves na aprendizagem. **Revista FESPI**, Ilhéus, v. 1, n. 1, p. 81-95, jan./jun. 1983.

FIALHO, Nadia Hage. Estudante sabe cada coisa! **Revista FESPI,** Ilhéus, v. 2, n. 3, p. 43-50, jan./jun. 1984.

FIALHO, Nadia Hage. **Paidagogein**: ajuste de contas com a epistemologia. 1988. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Nietzsche, Freud e Marx**: theatrum filosoficum. 4. ed. São Paulo: Princípio, 1997.

GARCIA MASIP, Fernando Juan. Áristoi y polloì: los grupos y las instituciones en los fragmentos de Heráclito. **Tramas, subjetividad y procesos sociales**, Cidade do México, n. 20-22, p. 315-337, jun./dez. 2003. Disponível em: <http://148.206.107.15/

biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=5&tipo=ARTICULO&id=1069&archivo=6-83-1069xge.pdf&titulo=%C3%81ritoi%20y%20pollo%C3%AC:%20los%20grupos%20y%20las%20instituciones%20en%20los%20fragmentos%20de%20Her%C3%A1clito>. Acesso em: 8 ago. 2016.

GARCIA MASIP, Fernando Juan. Escritura e técnica: uma polêmica entre os pensamentos de Heidegger e de Derrida. In: LAURINDO, Rosemeri; TEIXEIRA, Tattiana (Org.). **Temas em comunicação e cultura contemporâneas**. Salvador: Facom/UFBA, 1999.

GARCIA MASIP, Fernando Juan. Prólogo. In: MERRYFIELD, Francisco Castro; GARCIA MASIP, Fernando Juan (Coord.). **El concepto de comunidad en las ciencias humanas y sociales contemporáneas**. México: UIA, 2013.

GARCIA MASIP, Fernando Juan. Signos em desconstrução: 10 instantâneas sobre interpretantes do ser contemporâneo. In: DIAS, Antônio; FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia (Org.). **Desenvolvimento sustentável e tecnologias de informação e comunicação**. Salvador: Edufba, 2008.

GARCIA MASIP, Fernando Juan. Subjetividad moderna y desconstrucción: apuntes para una discusión entre la filosofía y las ciencias sociales contemporáneas. **El Ágora**, México, n. 7, p. 17-20, 2 dez. 1998.

GARCIA MASIP, Fernando Juan. Universidade, democracia e psicanálise: 12 teses sobre a linguagem e uma sobre os estudantes. **Revista Olhares**, Salvador, n. 2, p. 9-13, dez. 2010.

GARCIA MASIP, Fernando Juan. Universidade, supercomplexidade e desconstrução. **Caderno de Pesquisa Esse in Curso**, Salvador, v. 3, n. 5, dez. 2005.

GARCIA MASIP, Fernando Juan. Universidade, supercomplexidade e desconstrução. **Revista da Faeeba: educação e contemporaneidade**, Salvador, n. especial, p. 161-176, jul./dez. 2009.

GOULD, Stephen Jay. Introdução. In: MARGULIS, Lynn; SCHWARTZ, Karlene V. **Cinco reinos**: um guia ilustrado dos filos da vida na Terra. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

HAMLIN, Cyinthia Lins. **A hermenêutica romântica de Wilhelm Dilthey**. 2014. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/chamomartin/62691690-ahermeneuticaromanticadewilhelmdilthey cyinthiahamilin>. Acesso em: 8 ago. 2016.

HOMANS, George Caspar. **El grupo humano**. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1977.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

JUSTINO, David. **Difícil é educá-los**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2010.

LAPASSADE, Georges. **El analizador y el analista**. Barcelona: Gedisa, 1979.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de família**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

LOBROT, Michel. **Pedagogia institucional**: la escuela hacia la autogestión. Buenos Aires: Humanitas, 1966.

LOURAU, René. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1993.

MACHADO, Marília Novais da Mata et al. (Org.). **Psicossociologia**: análise social e intervenção. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MAGALHÃES, Justino. **Da cadeira ao banco**: escola e modernização (séculos XVIII-XX). Lisboa: Educa Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. Didática. In: MARAGLIANO, Roberto et al. **Teoria da didática**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Autores Associados, 1986.

MANERO BRITO, Roberto. **La novela institucional del socioanálisis**: ensayo sobre la institucionalización. México: Colofón, 1992.

NIEBLA, Gilberto Guevara. **Lecturas para maestros**. México: Cal y Areana, 2005.

NÓVOA, António. **Evidentemente**: histórias da Educação. Porto: Edições ASA, 2005.

NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Formação para a docência profissional**: saberes e práticas pedagógicas. Brasília, DF: Liber Livro, 2014.

PALÁCIOS, Jesús. **La cuestión escolar**: criticas y alternativas. Barcelona: Laia, 1980. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B_w54rGQpRdLRFQ3bmNDaXJxQ0E/view>. Acesso em: 8 ago. 2016.

PICHON-RIVÈRE, Enrique. **El proceso grupal**: del psicoanálisis a la psicologia social. Buenos Aires: Nueva Visión, 1977.

PICHON-RIVÈRE, Enrique. **Teoria do vínculo**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016.

SARTRE, Jean-Paul. **Crítica de la razon dialéctica**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1979.

SARTRE, Jean-Paul. **Critique of dialectical reason**: the fused group: the genesis of groups. 1960. Disponível em: <https://www.marxists.org/reference/archive/sartre/works/critic/fused-group.htm>. Acesso em: 8 ago. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

VIDAL, Rafael. El giro epistemológico hermenéutico en la última tradición científica moderna. **Cinta de Moebio**, Santiago, n. 40, p. 22-46, mar. 2011. Disponivel em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10118944002>. Acesso em: 8 ago. 2016.

VEIGA, Feliciano Henriques (Coord.). **Psicologia da educação**: teoria, investigação e aplicação: envolvimento dos alunos na escola. Lisboa: CLIMEPSI Editores, 2013.

ZANTEN, Agnès van (Coord.). **Dicionário de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Tânia Maria Hetkowski

> As práticas, por mais concretas e simples, não existem soltas e desgarradas. São sempre práticas situadas entre as de determinado(s) sujeito(s) e um dado contexto onde se relacionam com práticas outras. Por trás, por isso, de qualquer prática existe uma teoria ou concepção dela, sem a qual não seria ela uma prática humana, muito menos social. (MARQUES, 1997, p. 101).

O caráter potencializador das tecnologias da informação e comunicação (TIC) está relacionado ao movimento que elas podem desencadear no processo de formação dos professores. Essa formação, ao explorar as potencialidades das TIC, estará inter-relacionando uma diversidade de práticas – sociais, culturais, políticas, administrativas, pedagógicas, entre outras –, as quais problematizam, modificam, envolvem ou fortalecem o contexto dos acontecimentos sócio-histórico, cultural e político através da intervenção efetiva dos sujeitos professores.

Discutir as possibilidades das TIC na prática pedagógica dos professores, a partir de uma visão dinâmica e crítica, não parece

ser tarefa fácil, visto que alguns autores as consideram como veículos de cultura da mídia ou como elementos de reprodução capitalista (GIROUX, 1997; FERRÉS, 1998; MCLAREN, 1997). Porém, vale enfatizar que, apesar da resistência de alguns autores, as TIC são imprescindíveis à contextualização de conceitos fundamentais a esta propositiva.

Outros autores (ALAWA, 2002; GÓMEZ, 1995; MARQUES, 1999; MASETTO, 2000; SILVA, 2000) serão os convidados a ampliar as discussões no que se refere às TIC no processo educacional, especialmente na prática pedagógica do professor.

Assim, será possível conectar questões essenciais que permeiam uma visão crítica às possibilidades e às potencialidades das linguagens oferecidas pelas TIC. São linguagens exploradas por Giroux em sua obra *Professores como Intelectuais* (1997) e que auxiliarão neste debate. Não é pretensão excluir a ideia de que todo o discurso tem um espaço vazio, e nesse espaço é possível amarrar as intenções deste tema e traçar, quiçá, novas ideias.

O sociólogo frankfurtiano Adorno (1995, p. 78), ao se referir às TIC, especialmente à televisão, mostra sua preocupação sobre os efeitos da transmissão massiva sem projetar um olhar no campo educacional, enfatizando que "[...] é importante esclarecer bem esta questão [...] não sou contra a televisão em si, tal como repetidamente querem fazer crer." O autor afirma ser contra a massificação da televisão como ideologia equivocada e disponibilizada aos espectadores, mas não contra os recursos midiológicos existentes na sociedade.

Para Adorno (1995), faz-se urgente que a educação desenvolva aptidões críticas às informações veiculadas pela mídia televisiva, dotando o sujeito de capacidades de julgamento prévio para compreender as ideologias, identificando falsas problemáticas e protegendo-se contra a propaganda consumista, para adquirir um juízo indepen-

dente e autônomo a seu respeito e ao mundo. Isso vem contrariar o que muitos autores, incluindo Giroux (1997), vêm afirmar a respeito do autor frankfurtiano, bem como das possibilidades em debater as TIC através de perspectivas de discernimento emancipadoras.

Da mesma forma que é questionada a ausência das TIC na escola, é vislumbrado, sempre, tempo e espaço à realização de novas propostas para a educação brasileira – para a formação de alunos e professores. No contexto educacional, se faz imperioso não aceitar somente as ideias apocalípticas das TIC, traçadas em algumas obras, as quais representam realidades e insucessos de outros países. Por exemplo, a cultura americana apresenta e constrói um excessivo nacionalismo influenciado e legitimado pelos meios de comunicação. Esse excesso aparece explícito nas falas, nas ações, nas atitudes dos americanos, basta verificarem os atentados e as guerras travadas, onde tudo amedronta e o pânico toma conta da condição humana dos sujeitos através dos exageros das mídias. Os excessos provocados pela massificação das TIC não compõem o cenário brasileiro, o qual ainda possibilita transgredir e burlar as políticas públicas, potencializando os instrumentos tecnológicos a uma educação mais criativa e crítica.

As práticas que permeiam o uso das TIC encontram-se fundamentadas em enfoques positivistas, tecnicistas, reprodutivistas, entre outras ênfases, desvinculadas das práticas de sala de aula e da realidade dos alunos. Assim, na tentativa de localizar os novos discursos, serão abordadas as práticas pedagógicas e as TIC através da perspectiva mais crítica, valorizando os aspectos culturais, políticos, econômicos, emancipatórios e conscientes. Ao referenciar as práticas nesta contenda, Vazquez (1968) vem enfatizar que a atividade dessas práticas é a natureza, a sociedade ou os homens reais que têm, como finalidade, a transformação real do mundo natural ou social

para satisfazer determinada necessidade humana. Assim, representa o resultado de uma nova realidade que somente existe *pelo* homem e *para* o homem, como ser social.

Logo, é perceptível que as políticas públicas priorizam e enfatizam o potencial econômico e mercadológico das TIC na escola e, consequentemente, os profissionais da educação sentem-se pressionados e expostos à adequação e às novas tendências educacionais. Assim, abordaremos, neste texto, a práxis como existência humano-social, a qual legitima o homem a exercer diferentes práticas sociais e fortalecer diferentes teorias.

Esse esforço possibilitará mostrar o entendimento das práticas pedagógicas marcadas pelo tecnicismo, pela hierarquização de saberes e pelas práticas instituídas ideologicamente no que se refere ao uso e às convergências das TIC na escola. Escola, essa, permeada por condicionamentos no processo de ensino através de propostas curriculares tecnicistas e eficientistas, influenciadas pelas políticas públicas governamentais e pelas regras de organismos internacionais (Banco Mundial, BNDES etc.) na formação de alunos e de professores, no exercício das práticas pedagógicas e das TIC nos processos educativos.

A ênfase, também, está nas TIC como possibilidades de modificar, alterar e propor desafios às práticas pedagógicas dos professores. Sendo que seu uso implica compreender o contexto que envolve outras práticas na sala de aula, as ideologias difundidas, o saber técnico que legitima as práticas e o contexto social, cultural, histórico e político; bem como, é importante enfatizar que os professores serão os responsáveis, juntamente com seus alunos na transgressão das velhas práticas e na exploração de novas práticas emancipadoras, dotando a educação de um movimento dinâmico à produção de uma consciência humana e solidária.

PRÁXIS, PRÁTICA E TEORIA

Para Kosik (1979, p. 222), a práxis é formadora e, ao mesmo tempo, forma específica do ser humano, ou seja, a práxis é da esfera do ser humano. O autor acrescenta que

> [...] a práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser auto criativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência como elaboração da realidade.

A partir dessa elaboração, pode-se, então, considerar que o ser humano, como ser auto criativo, é capaz de atuar através de uma práxis ativa, sendo que esta é compreendida na essência das atividades que se produzem historicamente, que se renovam continuamente e se constituem através de práticas. Assim, a realidade humano-social criada pela práxis apresenta a história como um processo prático pelo qual o humano se distingue do não-humano, mediante a diferenciação das suas práticas.

Significa que a práxis se articula com todo o homem, determinando sua totalidade, diferente de uma máquina ou um cão, que não são determinados pela práxis, porque eles – cão e máquina – não conhecem o medo da morte, não experienciam angústias ou admiram a beleza das coisas cotidianas. São aspectos que determinam a totalidade e a existência humana, pois além da práxis compreender o momento existencial, ela se manifesta no momento *laborativo*, como:

> [...] atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais

> naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc. não se apresentam como 'experiência' passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. (KOSIK, 1979, p. 224).

Dessa forma, por um lado, como atividade objetiva do homem, através da sua prática, surgem produtos da práxis – poesia, economia, política, educação –, os quais adquirem significados e sentidos próprios à existência humana. Por outro lado, o caráter subjetivo e social do homem, como ser histórico-social consiste que ele demonstre na própria realidade, apoiado por uma atividade objetiva: a criação ou a reprodução da vida social; a produção de bens materiais; um mundo materialmente sensível e fundamentado pelo trabalho e as relações entre as instituições sociais, os quais encontram uma complexa rede de relações amplificada e sinérgica, através da qual é possível produzir ideias, concepções, emoções, qualidades humanas e sentidos humanos correspondentes.

Então, a atitude dos sujeitos diante da práxis implica uma consciência do fato prático, ou seja, existe uma:

> [...] certa integração numa perspectiva na qual vigoram determinados princípios ideológicos. Sua consciência da práxis está carregada ou penetrada de ideias que estão no ambiente, que nele flutuam e as quais, como seus miasmas, ela aspira. (VAZQUEZ, 1968, p. 9).

De tal forma, que a práxis pode designar a atividade humana, a qual produz objetos, sem concebê-los como caráter estritamente

utilitário, mas sim como significados que estes práticos podem gerar através da linguagem comum (atos e ações).

Para Kosik (1979, p. 226), foi através da

> [...] práxis que se descobriu o fundamento do real centro de atividade, da real mediação histórica de espírito e matéria, de cultura e natureza, de homem e cosmos, de teoria e ação, de ente e existente, de epistemologia e ontologia.

Ou seja, o fundamento que vai determinar outras práticas se manifesta no cenário da práxis e nele opera a metamorfose do objetivo no subjetivo e vice-versa, transformando-se em centro ativo onde se realizam as intenções humanas, através de ações e, onde se desvelam as leis da natureza, o entendimento do homem como ser social à busca da unicidade teoria-prática, entre inúmeras outras intenções do espírito e da matéria.

Portanto, as intenções podem ser consideradas como atividades humano-práticas possíveis para o homem conhecer o mundo na medida em que cria e reproduz espiritual e/ou intelectualmente. Sendo que esta reprodução, quando espiritual, é um dos muitos modos de relação prático-humano, cuja essência é a criação da realidade humano-social e "[...] sem a criação da realidade humano-social não é possível sequer a reprodução espiritual e intelectual da realidade" (KOSIK, 1979, p. 227).

A criação dessa realidade humano-social constitui o pressuposto da sua abertura e da sua compreensão, na qual se revela o trabalho como momento existencial à vida do homem, o qual é motivado pela luta e pelo reconhecimento. Aspectos estes, do ser do homem, que elevam o trabalho através das práticas, como parte da práxis.

As práticas podem representar tanto a objetivação do homem e domínio da natureza quanto a subjetivação humana, sua realização e liberdade. Para Gómez (1995, p. 122):

> [...] a prática é uma atividade criativa, que não pode considerar-se exclusivamente uma atividade técnica de aplicação de produções externas [...], ao criar uma nova prática abre um novo espaço ao conhecimento e à experiência, à descoberta, à invenção, à reflexão e à diferença.

Percebe-se que prática surge como um termo amplo, polissêmico e pressupõe:

> [...] uma existência real (a educação que realmente se pratica). Às vezes, a contrapomos ao que é irreal ou desejável; referimos esse termo ao exercício de uma destreza, arte ou ofício (a prática do saber ensinar); ao processo de aquisição da destreza (fazer prático); ao domínio e ao resultado de seu exercício (dizemos que o professor tem destreza prática); à condição de algo que resulta vantajoso para determinados propósitos (o método "x" é prático); e se refere à simplicidade ou facilidade que se pode fazer algo. (SACRISTÁN, 1999, p. 27-28).

Significa dizer que a prática está relacionada a uma série de preocupações, intenções, relações, linguagens e ações com o saber, com o social, com o trabalho, com a satisfação, enfim, com inúmeros processos individuais e coletivos metamorfoseados objetiva e subjetivamente.

Assim, a atividade prática como atividade, ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, como unidade do teórico com o prático na própria ação é transformação objetiva, real, na matéria através da qual se objetiva ou realiza uma finalidade; é, portanto, realização guiada por uma consciência que, ao mesmo tempo, só guia ou orienta – e

isso seria expressão mais perfeita da unidade entre a teoria e a prática – na medida em que ela mesma se guia ou orienta pela própria realização de seus objetivos (VÁSQUEZ, 1968).

Ou seja, a teoria, por si mesma, não possibilita a transformação da realidade, mesmo que ela mude as ideias do sujeito a respeito do mundo, pois não parece legítimo concebê-la como atividade da práxis. A práxis, em seu sentido autocriativo, evidencia seu caráter fundamental à teoria e à mediação, vinculadas às necessidades práticas do homem social, de modo que ambas – teoria e prática – se unem e se fundem mutuamente, isto é, isolar a teoria da prática ou a prática da teoria seria destituir os homens das suas capacidades de agir de forma consciente e de reconstruir a sua realidade.

Segundo Sacristán (1999),[1] a teoria e a prática envolvem amplas discussões, as quais partem dessa justaposição de uma sobre a outra até a possibilidade de supremacia de uma para outra; um exemplo seria: a separação do agente prático e do pesquisador.[2] Essa separação poderia provocar problemas mais amplos, principalmente tratando-se de educação.

Para Vázquez (1968), a teoria depende da prática, por considerá-la como fundamento da teoria, uma vez que esta determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento. Evidencia que é fundamental advertir que a inteligência do homem foi acontecendo na medida em que foi aprendendo a transformar a natureza, ou seja, a transformar, recriar e (re)organizar a sociedade em que vive; o autor traz, como exemplo:

1 Sacristán (1999), ao tratar deste tema, deixa explícito preferir discutir o "prático" e o "teórico".

2 Esta é uma preocupação que as políticas de Formação de Professores enfatizam, quando denotam a criação de ISE para a preparação de professores em normal superior e as Universidades como espaço privilegiado à formação de pesquisadores.

> [...] a criação e o desenvolvimento da cibernética, como ciência dos processos de direção de complexos sistemas dinâmicos que correspondem, em grande parte, às exigências impostas hoje pela complexidade cada vez maior dos processos técnico-produtivos. (VÁZQUEZ, 1968, p. 221).

Porém, se a práxis é da esfera do ser humano e se ela revela o segredo do homem enquanto ser auto criativo, significa que imprime aos sujeitos, a partir da superação dicotômica entre teoria e prática, ou da priorização de uma sobre a outra, possibilidades de (re) criar e (re)construir a realidade humano-social, capaz de gerar novos significados à existência humana. Pois, a contextura da sociedade é marcada pela história da ação humana, advinda das obras de arte e dos mais variados inventos científicos, os quais não somente reproduzem determinada época, como são expressões de tal realidade, ao mesmo tempo em que, através da ação prática do homem, cria-se uma nova realidade e essas atividades sociais são processos dialéticos vivos, fluidos, objetivos e reais.

O homem, para imprimir vida à realidade, age sobre ela, pois a ação é uma unidade de enlace para compreender o processo e o movimento de diferentes práticas, ela evidencia alguma potencialidade ou faculdade da qual o homem dispõe e por meio da qual se expressa (SACRISTÁN, 1999). A ação também é uma condição essencial e definidora da condição humana, bem como possibilita o entendimento sobre a relação teoria-prática e o seu desenvolvimento em caráter social, cultural, histórico, entre outros.

De tal forma que não é possível entender as diferentes tecnologias, linguagens, obras de arte, entre outras invenções que marcaram e modificaram a história, como fatos neutros ou deslo-

cados de outras dimensões humano-sociais, sendo que elas representam uma época dentro da história humana e estão relacionadas a ações práticas, ideológicas, políticas, econômicas, educacionais, entre outras. De modo que, torna-se impossível concebê-las ou compreendê-las fora de sua contextura, pois tais práticas representam as condições da inserção à materialidade social, e esta condição é oferecida a qualquer sujeito.

Assim, a linguagem e as tecnologias aqui não representam somente instrumentos que refletem a realidade social 'lá de fora', mas são constituídas daquilo que é considerado 'real' em nossa sociedade, ou seja, do movimento e dos acontecimentos, em que os sujeitos intervêm, agem, criam ou (re)produzem.

Significa dizer – e também crer – que as TIC, através da prática e da teoria, podem representar as condições de inserção à materialidade social na educação, através de uma perspectiva crítica e instituinte, superando os discursos amorfos e tentar, por meio de ações conjuntas (alunos, professores e comunidades escolar), efetuar transformações e concretizações metodológicas e práticas, possíveis e acessíveis as suas utilizações em sala de aula, inerentes à educação como atividade prática que recorre à teoria em função dos problemas práticos que surgem e que devem ser enfrentados através da prática, pois esta tem, como objetivo, a tomada de decisão que guia as ações auto criativas.

Dessa maneira, quando os professores encontram problemas práticos no que se refere à introdução das TIC na escola, tomam decisões que consideram práticas e recorrem às teorias, mesmo que essas teorias representem um contexto arranjado e idealizado por ins-

tâncias maiores, como por exemplo, propostas do PROINFO[3] e da SOCINFO[4] e de outras ações governamentais, que têm, como fundamento, perspectivas mercadológicas, as quais alicerçam as políticas públicas que se ocupam das práticas pedagógicas dos professores e suas ações na sala de aula; neste caso, no uso das TIC.

Sacristán (1995, p. 86) alerta que:

> O ensino tem uma dimensão ética que implica consequências para todos os que nele participam, porque a prática de ensino não tem a ver com os parâmetros de eficácia que se podem estabelecer para analisar a produção de coisas, mas sim com critérios de valor. Aponta-se para fins que é preciso avaliar moralmente e os meios que se utilizam não são neutrais.

Portanto, não se pode ignorar o fato de que as TIC não aparecem como neutras e descontextualizadas dos processos que as permeiam. Elas são construídas através de diferentes práticas, interesses (não interesse educacional, como já frisamos), imposições e exigências dos processos técnico-produtivos e pelas ideologias capitalistas de produção e de autogeração do poder político verticalizador, porém não são neutras, pois pertencem à prática do homem em um contexto histórico e social.

Para haver uma mudança na concepção e na utilização prática das TIC, é necessário recorrer, nesse sentido, a uma nova pedagogia, que porte na sua essência a valorização das práticas políticas, sociais, históricas, contemplando a ética, a criatividade, através de ações com-

3 Programa Nacional de Tecnologia Educacional, criado pela Portaria Nº 522, de 9 de abril de 1997, Ministério de Educação/MEC.

4 Sociedade da Informação, criado em 1999 pelo Ministério da Ciência e Tecnologia/MCT.

prometidas com os imperativos que venham possibilitar, aos sujeitos, a transformação da ordem social mais ampla no interesse da democracia.

Essa pedagogia autorizaria os sujeitos a intervir na sua própria formação e na transformação das características opressoras da sociedade, a qual exige uma intervenção necessária e consciente, sendo uma construção social e historicamente situada. Não se restringe às salas de aula, pois está envolvida como inúmeras tentativas de influenciar a produção e a construção de significados e, portanto, com as políticas culturais que tais práticas sustentam (GIROUX, 1997).

Neste sentido, referir-se às TIC e às exigências de novas práticas pedagógicas requer pensar nos processos de resistência e de narrativas que envolvem os discursos da comunidade acadêmica dos cursos de formação de professores, pois a resistência, nesse sentido, representa uma construção teórica de como as subjetividades são posicionadas, investidas e construídas como processo inconsciente à complexidade da regulação moral e política, advindas de práticas que, definidas pelas políticas públicas, legitimam a informatização e a tecnificação das TIC nas escolas.

Logo, compreender as TIC no âmbito das práticas sociais, culturais, pedagógicas, entre outras, é localizá-las como instrumentos potencializadores à formação e à transformação das características opressoras da sociedade até então fixadas, bem como percebê-las como construções sociais, não restritas a usos eficientistas, mas produtoras de significados e sentidos para mobilização e superação dos velhos discursos, compondo novas práticas escolares, associadas às demais práticas sociais que sustentam a condição humana do aluno e do professor.

Neste contexto, a prática será o ponto de partida e de equilíbrio à exploração e ampliação das teorias. Isto porque a interação teoria e prática forma um todo complexo que sustentará a prática

pedagógica do professor quando na mediação com diferentes TIC, alunos e construção do conhecimento. A unicidade de ambas – teoria e prática – precisa revelar-se na ação do professor em sala de aula, pois a mediação pedagógica é envolta por múltiplos saberes, os quais transformam-se na realidade e se fazem presentes na ação reflexiva do professor.

Diante desse contexto, observa-se que a linguagem da educação não é simplesmente teórica ou prática; é também contextual e deve ser compreendida em sua gênese e desenvolvimento como parte de uma rede mais ampla de tradições históricas e contemporâneas, de forma que possamos nos tornar autoconscientes dos princípios e práticas sociais que lhe dão significado (GIROUX, 1997).

Assim, as análises que se referem à educação como atividade "prática que se desenvolve em contextos reais, (está) carregada de intenções e de interpretações subjetivas, construída por diversos atores e refletida em usos de natureza prática, é mais adequada" (SACRISTÁN, 1995, p. 79).

Se a educação é uma prática que se desenvolve em contextos reais, as TIC, dentro dos espaços escolares, requerem uma perspectiva crítica à prática pedagógica dos professores, sendo que eles poderão ampliar as linguagens através de uma rede contextual, assim como desvelar e possibilitar o relacionamento entre: ensino escolar, relações sociais amplas e processos historicamente construídos, trazidos pelos alunos à escola.

É necessário, pois, superar o uso das TIC na prática pedagógica dos professores, baseada inicialmente em teorias advindas da ideologia capitalista, porque elas não possibilitarão aos sujeitos reconhecerem a importância, a relevância e as implicações políticas, sociais, eco-

nômicas e éticas que envolvem a prática e as ações dessas tecnologias no contexto histórico e nas suas realidades cotidianamente vivificadas.

O MODELO HIERÁRQUICO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Há necessidade de um conhecimento prático-teórico pelos professores, como parte de um contexto mais amplo às suas ações. Entende-se que teoria e prática representam zonas indeterminadas e fluidas da prática pedagógica e que excluem esquemas e regras rígidas de ação, porque as interpretações e reflexões que os professores podem realizar das suas práticas e das teorias são diversas, sendo que ambas expressam uma mistura complexa às suas necessidades.

Convém lembrar que essa relação ou essa necessidade de unicidade entre teoria-prática evidencia que o professor se encontra envolvido, permanentemente, por inúmeras outras práticas – social, cultural, política, organizacional, entre outras – que alicerçam a realidade e imprimem sentidos e significados à existência do homem e, consequentemente, às práticas pedagógicas. Essa existência humana é a elaboração da realidade e, nela, é desencadeada a atividade educativa como prática humano-social.

Nesse sistema ou nessa atividade educativa, como complexo de pessoas que nele trabalham, que nele vivem, que dele esperam, como um emaranhado de relações pessoais, de relações com o mundo externo, com a realidade econômica, social e cultural, como aparelho institucional regido por uma cultura própria e por normas externas não pode ser entendido, apoiado na crença de que as teorias determinam e dirigem a realidade (SACRISTÁN, 1999).

Assim, enquanto houver a divisão hierárquica na escola, onde uns exercem atividades exclusivamente práticas – geralmente é o que fazem os professores – e outros atividades intelectuais – técnicos, supervisores, administradores, entre outros –, a relação teoria-prática apenas representará um *slogan*, uma metáfora ou mesmo uma arma para desqualificar os profissionais da educação e legitimar as diferenças e divisões no trabalho dentro dos espaços escolares.

Com isso, gera-se uma dependência com os elementos técnico-pedagógicos e hierárquicos, ou seja, aprofunda-se o olhar sobre a legalidade do modelo burocrático como um modelo de intervenção *na* e *da* realidade escolar, e o controle pedagógico traz consequências – sistema de currículo único; fiscalização pela instância administrativa em todos os processos de ensino; relações verticalizadoras; tratamento homogêneo –, criando uma ilusão de política, de ensino e de controle de qualidade do sistema educativo.

A exemplo do currículo, que representa o modo de organizar as práticas educativas, ele reagrupa em torno de si uma série de outras práticas, dentre as quais se destaca a prática pedagógica, que é desenvolvida na escola através da ação do professor e dos alunos. Porém, não são as disposições do currículo que incidem na prática, porque as práticas são muito peculiares à ação do professor na sala de aula, não podem estar atreladas às definições, orientações e prescrições administrativas. O currículo não pode dizer o que é preciso fazer com os alunos, como se relacionar com eles, o que explorar e ensinar dentro 'de quatro paredes' e a sala de aula é o espaço instituinte, em potencial, para transgredir e modificar a prática instituída.

De qualquer forma, o ensino sob os moldes positivistas determina o currículo como modelo usual das relações capitalistas, da hierarquização das funções, da fragmentação das atividades próprias

ao conhecimento, da sobrecarga de trabalho e, inclusive, da (re)arrumação da sala. Ainda, com muita frequência, escolas perpetuam a fila para entrar na sala de aula, a disposição das carteiras – uma atrás da outra –, a ordem para sair da sala e a exigência de silêncio enquanto o professor 'ensina'.[5] E, neste caso, não há como esperar outro professor a não ser aquele que apenas transmite conhecimentos lineares para o aluno.

É certo que a grande maioria desses professores teve a mesma formação que ‹repassam›, ou seja, o velho currículo vertical tolhe o professor no momento da concepção em seu trabalho, conduzindo-o a reiterar as práticas pedagógicas determinadas pelas instâncias maiores – MEC, Secretaria de Educação Estadual, Municipal e Escolar –, desvinculadas de outras práticas e destituídas de uma inter-relação com fundamento teórico mais crítico; ou seja, há uma predominância do currículo tecnológico e eficientista, o qual tem como objetivo a preparação de sujeitos para o mercado capitalista, aprimoramento a qualificação de mão de obra eficiente para a maximização da produção e, ao mesmo tempo, desenvolvendo 'consciência política' indispensável para a manutenção da submissão e da disciplina.

Assim, o currículo como legado tecnológico e eficientista é um modelo apoiado na burocracia, controlado e imposto aos professores; sendo que os conteúdos representam a essência à especialização dos alunos, porém justapostos, pois a formação vislumbra a qualificação para vida produtiva e tem como responsabilidade preparar os sujeitos para o modelo predominante, priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades como cumprimento das

5 Pedro Demo diz que educar é uma relação corpo a corpo, mas ensinar pode ser à distância ou mesmo por meio de uma relação verticalizada (trecho retirado do artigo *Aprendizagem*, baseado na palestra proferida em Rio Negro, PR, em 28 maio 1998).

diretrizes governamentais e mercadológicas – uma escola homogênea para alunos homogêneos, acríticos, adaptáveis e bem treinados.

Essa racionalização, modelo *puzzle*, do sistema de ensino é reflexo de diversas práticas – políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais –, nas quais prevalecem uma ideologia neoliberal e a inovação é representada e explorada através dos mecanismos de mercado. Nesse sentido, a prática pedagógica e os fundamentos teóricos do professor também podem ser alienados e estar a serviço do controle de mercado.

Os currículos que priorizam a reprodução do modelo capitalista provêm de outros contextos, que obedecem a outros pressupostos, porém não são os mesmos pressupostos de que a comunidade escolar necessita e que os professores esperam. Para Vasconcellos (1993, p. 18), a prática pedagógica com frequência ainda se resume ao seguinte: "Apresentação do ponto; resolução de um ou mais exercícios modelo; proposição de uma série de exercícios para os alunos resolverem".

Então, a prática pedagógica é o reflexo das heranças de subordinação, baixo nível de participação na elaboração de propostas mais amplas, hierarquia das funções na escola, contradições na prática pedagógica – dicotomia entre teoria-prática –, normas disciplinares rígidas, inadequação dos programas à realidade dos alunos, entre inúmeros outros aspectos.

Nesse sentido, o que ocorre é uma organização escolar em que prevalecem as relações de subordinação dos professores, os quais se encontram cansados pelas marcas do tecnicismo e pela hierarquização de saberes. Somadas a essas marcas com o excessivo discurso de que o aluno deve ser preparado para a sociedade "tecnológica", fez-se com que fosse gerada uma superficialidade do termo e do conceito de tecnologia no sistema educativo. Sendo que, quando há dicotomia

entre teoria-prática e uma desvinculação da prática pedagógica com outras práticas sociais, o professor não consegue perceber o movimento complexo que envolve a esfera humana e que revela o sujeito como ser autocriativo. Tampouco é capaz de entender a contextura das realidades, da história e da ação humana como possibilidades para desencadear atividades auto criativas, tais como redimensionar as TIC para gerar espaços mais críticos e dinâmicos, associados à participação efetiva de alunos, professores, pesquisadores, pais e comunidade em geral. Como se sabe, a mesma lógica que homogeneíza serve como fonte para fervilhar outra lógica diferente.

São inúmeras as falácias que permeiam as escolas, quando da implementação das TIC como recursos, para uso de alunos e professores, nas respectivas disciplinas: substituição do professor, falta de atenção dos alunos no conteúdo, dispersão, instrumentos que permitem ao aluno burlar os espaços da sala, entre outros. Esses excessos amedrontam o professor e impedem-no de explorar as possibilidades de intervenção através desses instrumentos, estimulando o intercâmbio entre professores, alunos e conhecimento, alterando o caráter descartável e de panaceia gerado pelos excessos. Assim, fica explícito que o professor deveria ter uma formação que lhe permitisse fazer uma leitura do contexto em que foram criadas e idealizadas essas tecnologias, bem como superar os discursos arcaicos, capitalistas, reprodutivistas e alienantes para localizar o cenário da educação comprometida.

Todavia, a formação, na configuração em que se encontra, não oferece condições para que haja uma efetiva participação dos professores – sujeitos da ação e da reflexão nas salas de aula – na elaboração dos currículos, na definição de conteúdos, nas discussões com a sociedade, na elaboração e organização do trabalho da escola, dentre outros elementos que envolvem sua prática pedagógica.

Cria-se, em torno do ensino, uma série de práticas econômicas devido à excessiva importância que as diretrizes imprimem ao capital e ao mercado econômico, os quais são incentivadores, investidores e consumidores de mão de obra "adequadamente" especializada pelas redes de ensino.

Existem outros interesses econômicos: criar a necessidade de consumo nas escolas e dotá-las com produtos culturais necessários à reprodução do ensino. Os investimentos dos governos movimentam um excelente mercado de meios didáticos, os quais representam produtos essenciais à aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, as empresas lançam verdadeiras guerras de licitação para diferentes e novos instrumentos, pois sabem que o consumo pelas escolas é elevado, de forma que seus lucros também serão. Assim,

> [...] como acontece no resto da sociedade de consumo, muitas inovações no mercado dos materiais didáticos têm como função provocar a caducidade do material existente, deixando de fato antiquado o material anterior, criando uma nova demanda de outros produtos, sem que a função básica do que substitui mude a dos substituídos. (SACRISTÁN, 2000, p. 159).

Os recursos tecnológicos e materiais didáticos disponíveis, nesse amplo mercado de produtos, surgem como indispensáveis ao consumo do setor educativo – livros, fascículos, cadernos pedagógicos, livros-textos, *kits* tecnológicos, computadores –, porém, tornam-se rapidamente obsoletos, visto que o

> [...] mecanismo se adona de qualquer brecha onde se utilize material impresso. Agora se estende também às férias, seja para recuperar' ou para manter o 'hábito de trabalho'. É preciso uma defesa do 'consumidor' neste

> terreno, como foi estabelecido em outras esferas do consumo. (SACRISTÁN, 2000, p. 151).

Esses materiais geralmente aparecem como essenciais ao êxito e à qualidade de educação a ser adquirida, porém seu sucesso comercial é garantido e legitimado pelas políticas públicas educacionais e amparados quando na organização e desenvolvimento do currículo, pela debilidade profissional dos professores e pela carência de outros meios alternativos.

Inclusa a este cenário, pode ser destacada a proposta para ampliação do PROINFO, ao enfatizar que a pretensão é estender as ações, priorizando o aumento de computadores nas escolas. O que assistimos são as inúmeras 'guerras' entre as concessionárias, empresas de *softwares*, empresas de telecomunicações, enfim, os mecanismos que organizam e 'efetivam' a implementação dos programas de governo e, consequentemente, aumentam o descrédito pelos professores, alunos e comunidade escolar.

Esse descrédito é resultado de um excesso de investimentos em equipamentos e um ultraje ou 'desrespeito' à formação dos professores, os quais deveriam receber formação pública, gratuita e adequada, capaz de promovê-los à uma consciência crítica para uso criativo e potencializador desses instrumentos. Porém, o que se percebe é a descontextualização da escola com a sociedade. A descontextualização e o investimento, prioritariamente, em materiais tornam-se frustrantes para os professores, os quais ficam à espreita de uma política que incida na qualidade do ensino e nas mudanças de táticas nos usos dos instrumentos adquiridos junto com alunos e, contextualizados com a sociedade.

É necessário ouvir mais os professores do que as disposições administrativas. Estas representam as atividades-meio e não as

atividades-fim de uma instituição de ensino, mas o que se percebe é a definição de políticas públicas, as quais recaem sobre a educação, sobre a prática dos professores e afetam o sistema de ensino, ou seja, desautorizam as iniciativas que podem potencializar os instrumentos tecnológicos à formação crítica e à prática pedagógica consciente. Há urgência em provocar uma "permanente luta entre o instituinte e o instituído, é necessidade da sobrevivência, da relevância e da eficácia operativa da ação escolar" (MARQUES, 1995, p. 104). Caso contrário, as TIC na escola continuarão a representar os excessos do discurso ideológico dominante e serem destituídas definitivamente das suas potencialidades à transformação das práticas até então impostas.

Convém analisar a prática educativa desde a determinação que o currículo exerce sobre ela e salientar que o professor, através das determinações curriculares, influencia e é influenciado na sua prática, bem como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação das ações educativas, pois tal desenvolvimento, para emancipar, deve visualizar a existência humana como práxis, e não apenas estar atrelado a determinadas ideologias capitalistas verticalizadoras.

Ademais, é possível que os professores explorem os espaços vazios e fluídos, os quais possibilitam uma educação e uma prática críticas, tendencialmente subversivas, rompendo com a educação como mera apropriação de instrumentos técnicos e receituários eficientes, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferente.

A prática pedagógica legitima e concede ao professor capacidade para tomar iniciativa e flexibilizar o currículo, superando o tecnicismo e o eficientismo. Superando o tecnicismo e flexibilizando o currículo, fica mais fácil levantar propostas coerentes à utilização

das TIC na contextualização das práticas pedagógicas efetivadas em sala de aula, as quais podem contribuir enormemente e poderão produzir transformações.

Significa dizer que as práticas pedagógicas somente terão ressonâncias se envolverem as práticas sociais, políticas, educativas, entre outras, as quais podem estar inter-relacionadas e (re)significadas às práticas de sala de aula, auxiliadas pelas TIC. Considerando os conteúdos como elementos importantes e flexíveis a essa prática, os significados, a tradução, a configuração e a efetivação deles podem exigir uma ação pedagógica mais dinâmica e mais consciente.

Para realizar práticas contextualizadas e ressonantes, é necessário perceber o professor como um sujeito intelectual, preocupado e comprometido com o ensino como prática emancipadora, que considera o espaço da escola como esfera pública e democrática, que visa à restauração da comunidade e de valores compartilhados com ela, fomentando discursos entrelaçados aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social. Pois, agir e atuar dentro de um mundo prático, de um mundo virtual, é permitido ao professor, assim como "[...] fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira" (SCHON, 1995, p. 89).

As palavras de Schon encontram ressonâncias na fala de Vasconcellos (1993, p. 37), ao afirmar que:

> [...] o professor que quer mudar sua prática pedagógica precisa de uma teoria do conhecimento para poder orientar o seu trabalho. Apesar do movimento do real [...], existem alguns elementos gerais que podem orientar o trabalho do professor, de tal forma que,

> diante deste movimento, venha a ter critérios para a direção do trabalho.

Não significa dizer que esta teoria venha justapor a prática, mas fortalecê-la, nem que os critérios sejam rígidos, mas representem um leme para sua ação prática.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

> A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo 'em andamento'. (SACRISTÁN, 1995, p. 77).

A prática pedagógica, como possibilidade de alterar a função do professor, implica compreender o contexto propriamente pedagógico formado pelas diversas práticas cotidianas. Essas práticas orientam e constituem as ações dos professores e imprimem significados na vida profissional desses professores, bem como representam as divergências ou as convergências que os grupos encontram para se apropriar ou desenvolver mecanismos de comportamento. Tais mecanismos são intensamente penetrados pelos interesses, ideologias, dilemas, conhecimentos, crenças, persuasões, entre outros elementos, que produzem saberes que legitimam e consideram as práticas no contexto sociocultural; este, por sua vez, proporciona e legitima valores e conteúdos que serão importantes para o sujeito. Assim, a intervenção pedagógica é influenciada pelo modo como os professores pensam e como agem diante das diversas possibilidades da sua vida na escola e fora dela (SACRISTÁN, 1995), ou seja, a uni-

cidade teoria-prática fortalece as ações dos professores quando do aparecimento de obstáculos na sua intervenção pedagógica.

Alguns dos obstáculos que incidem sobre a prática pedagógica do professor podem ser: limites no processo de formação profissional; ensino interpretado como uma atividade seletiva; o contexto organizacional desse ensino faz com que os professores desenvolvam trabalhos individuais e não coletivos; as lógicas de socialização profissional não acontecem em momentos apropriados a desenvolver atitudes reflexivas; as TIC e os outros materiais didáticos surgem no sentido vertical, entre inúmeros outros empecilhos que influenciam a prática do professor.

No que se refere à verticalização das TIC, efetivamente na educação e na prática dos professores, ocorrem duas ações: por um lado, o imediatismo do ensino denominado tecnológico está situado na transferência de informações pelo instrumento ao professor e aos alunos. Por outro, aumenta a possibilidade de preparar, em menor tempo, maior número de pessoas, ou seja, menor tempo de formação, associada a menor custo e menor qualificação.

Sacristán (2000, p. 155) ilustra essa situação quando enfatiza que:

> [...] não se trata de adotar a posição apocalíptica nem negar as possibilidades da tecnologia, que são evidentes, mas de analisar consequências e ser consciente de que a qualidade cultural e pedagógica dos professores deve ser cada vez mais alta, para que possam ter certo controle sobre sua própria prática.

Quanto às práticas conscientes, pressupõe-se a superação das TIC como instrumentos ou dispositivos próprios à inovação e ao sucesso de pesquisas, porém, sobrepostas no processo educacional,

ou seja, fazer o velho modelo com novos aparatos. Também se deve acabar com a priorização e a centralização da técnica ou da informática no ensino e na formação dos professores e, acima de tudo, tirar a máscara e resgatar as práticas pedagógicas como elementos essenciais à construção de saberes.

As práticas pedagógicas, nessa discussão, é a questão mais preocupante, visto que pouco evoluíram se comparadas às influências e mudanças na educação. Este fato se justifica na medida em que diversos estudos, pesquisas e obras priorizam as TIC na educação, sobretudo nos aspectos sociológicos, psicológicos, antropológicos, econômicos e do ensino à distância, desviando a primazia da atividade prática. Assim, se contrapõem velhas práticas pedagógicas às inovações e exigências contemporâneas.

Da mesma forma que as TIC entram na escola como dispositivos técnicos, as práticas pedagógicas continuam pautadas em velhos paradigmas, porém, com uma diferença: agora se retira a centralidade no professor e a transfere às TIC. Essa transferência é preocupante, sendo imprescindível discutir as possibilidades para inverter a lógica dominante e superar a passividade de saberes, percebendo, principalmente, o ciberespaço como espaço de inovação, de colaboração social e política e de mobilidade das práticas pedagógicas, pois elas agem em contextos muito amplos, não são unívocas ou lineares, são fluidas e consideram situações muito peculiares para estabelecer comunicações.

Essas peculiaridades abarcam desde a exploração de diferentes linguagens – escrita, gráfica, audiovisual, icônica, digital –, até o enfrentamento de problemas complexos da vida escolar que o professor, através da sua ação, deve mediar, pois, considerar a modalidade prática como potencialidade a desenvolver reflexões *no* e *para* o professor significa advertir que as questões educacionais são também

questões políticas. Para Gómez (1995, p. 103) "[...] a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos", ou seja, a reflexão é um conhecimento contaminado pelas contingências que permeiam os professores e suas experiências de vida.

O professor poderá considerar e perceber dissonâncias ou ressonância na prática, através dos significados, dos sentidos e das reflexões que, consciente ou inconscientemente, delibera, sendo que ele é inevitavelmente o mediador, "[...] para o bem ou para o mal, num sentido ou noutro, só que se pode lhe atribuir politicamente o papel de adaptador ou, em maior medida, o de criador" (SACRISTÁN, 2000, p. 179). De modo que, o papel do professor é o resultado da situação histórica, social, moral, educacional, entre outras instâncias, que compõem sua prática pedagógica, somadas às mediações e socializações com seus alunos, com seus colegas e com a sociedade.

Considerando que é na sociedade e na escola que o professor encontra uma série de instrumentos que podem ser potencializados através das suas práticas, ele – professor – pode compartilhar e efetivar mudanças utilizando-se da riqueza coletiva oferecida pelo ciberespaço. Essas mudanças exigiram novos eixos norteadores às suas práticas:

> [...] um eixo que se preocupa com a midiatização tecnológica dos saberes e das ações e interações entre o sujeito e os saberes (hipertexto, interatividade, diversidade de percursos) e um eixo que visa à reconstrução das condições de uma mediação humana, vetor de interação e de construção coletiva de saberes. (ALAWA, 2002, p. 14).

Recorrer a esses eixos norteadores significa perceber que a mudança na educação

> [...] não depende diretamente do conhecimento, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se tratasse de uma aplicação tecnológica. (SACRISTÁN, 1995, p. 76)

Tal mudança necessita interpretar o sentido dialético entre conhecimento e ação – fato inerente à sua própria existência - o qual tem lugar em todos os contextos onde acontecem outras práticas. Significa dizer que elas não são lineares, mas sim dinâmicas e potencializadoras da mediação do conhecimento através das TIC.

Mas, como explorar efetivamente as TIC através da prática pedagógica na formação dos professores e produzir conhecimentos que possam utilizá-los de forma crítica e construtiva na sala de aula? O currículo é a mola propulsora; seria ingênuo percebê-lo desconexo dos instrumentos didáticos e tecnológicos, dos conteúdos, das ações pedagógicas, dos objetivos, das inter-relações entre os indivíduos, da unicidade teoria-prática, dos problemas peculiares e práticos e de outros elementos importantes, enquanto prática complexa que organiza outras práticas educativas e que pode favorecer um processo dialético no conhecimento.

Assim, o cenário das TIC impõe a diversidade e a fluidez dos espaços, os quais influenciam a própria dinâmica dos cursos de formação e, consequentemente, mudam a dinâmica da comunicação, do ritmo e das interações com os conteúdos, da relação entre professores e alunos, entre outros, mas exigem, principalmente, mudanças na capacidade de o professor intervir no processo ensino e aprendizagem.

Em se tratando, especialmente, do ciberespaço, podemos pensar nas possibilidades de emancipação da educação; emancipar-se é vir-a-ser e não simplesmente ser, ou seja, a ideia de emancipação encontra-se relacionada a uma dialética e precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional. Emancipar requer a superação da organização do mundo em que vivemos e da ideologia dominante, pois

> [...] aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também aquilo que ele faz. (ADORNO, 1995, p. 185).

Significa dizer que a emancipação possibilita uma (re)significação das práticas – social, política, educacional, entre outras –, as quais reclamam uma recontextualização vinculada à dinâmica coletiva,

> [...] que se proponha a pôr em sinergia a mediatização dos saberes e a mediação humana, que valorize as interações entre colegas ou a relação mediada por tutores, o conjunto dessas situações propõe-se a utilizar o ciberespaço como alavanca das práticas. (ALAWA, 2002, p. 14).

Essa alavanca às práticas é capaz de abrigar uma renovação nas ações pedagógicas, sendo que elas podem explorar os espaços virtuais enquanto potência que concede aos alunos e professores e os autoriza a reclamarem pela democracia dos saberes e pela liberdade na busca e na troca de informações. O poder político desses espaços é incontestável; eles tanto podem (re)afirmar as ideologias impostas, quanto podem gerar nova riqueza coletiva. Dessa forma, a prática

pedagógica é fundamental nesse cenário, pois o professor irá mediar a elaboração e a sistematização do conhecimento entre o aluno, as informações disponibilizadas no ciberespaço e as demais práticas que recontextualizam a ação prática.

A recontextualização da prática pedagógica do professor representa catalisadores de uma mudança de postura de ensino, pois, o ciberespaço pode ser concebido e potencializado de modo a ser:

> [...] um espaço social de comunicação e de trabalho em grupo. Portanto, o saber já não é mais o produto pré-constituído e 'midiaticamente' difundido, mas o resultado de um trabalho de construção individual ou coletiva a partir das informações ou de situações midiaticamente concebidas para oferecer ao aluno ou aos estudantes oportunidades de mediação. (ALAWA, 2002, p. 14).

Parece tarefa fácil, mas como orientar ou filtrar o dilúvio de informações disponibilizadas no ciberespaço para que elas se transformem em possibilidades ressonantes?

Aumenta o compromisso dos professores com seus alunos; não basta apenas o acesso à Internet, é preciso, no caso dos alunos de licenciaturas, motivá-los, orientá-los, caso contrário, vem a velha justificativa de que "não é da nossa geração" ou o descontentamento, pois nem sempre as experiências ou navegações alcançam sucessos imediatos ou alcançam êxitos notáveis e isso deixa os alunos e professores muito frustrados. Assim, é necessário um trabalho coletivo e cooperativo entre professores e alunos para manter uma interatividade significativa, manter intercâmbios e trocas entre os componentes do grupo ou do ciberespaço e, de alguma

forma, abrigar a construção de conhecimentos mais elaborados (não significa conhecimentos lineares).

De fato, a prática pedagógica requer pensar a mediação do professor, ou seja, as relações *entre* aluno, professor e objeto de conhecimento. Este "entre" subentende a inclusão de inúmeros outros fatores essenciais – ações, planos, informações, objetivos, instrumentos, materiais... – que abrem e entrelaçam caminhos a contextos mais amplos aos sujeitos, de forma que sejam capazes de discutir os assuntos de forma mais crítica e de construir sentidos e significados à práxis humana.

Esse processo exige explorar e redimensionar os pilares da interatividade que, segundo Silva (2000), são compreendidas da seguinte forma: 1) participação-interação, seduz os sujeitos à participação; 2) bidirecionalidade-hibridização, rompe com a postura vertical e de oratória do professor e possibilita que o emissor e receptor se fundam e 3) permutabilidade-potencialidade, disponibilidade de múltiplas redes de comunicação não-linear, capazes de explorar roteiros originais, combinações livres, articular e sintonizar informações. Ou seja, seduzir à participação significa motivar os sujeitos a desejarem interagir horizontalmente, buscando superar a educação verticalizadora e o estrito entendimento aos conteúdos propostos.

Esses pilares, na prática pedagógica do professor, aliados às TIC são fundamentais ao diálogo permanente, às questões orientadoras, à busca de superação das carências e dificuldades individuais e de grupo, à dinâmica da aprendizagem, aos desafios, aos intercâmbios entre os indivíduos, grupos, aprendizagem e sociedade, às conexões entre o conhecimento elaborado e novos conceitos e às questões éticas, sociais, profissionais e conflitivas (MASETTO, 2000), pois, toda a prática pedagógica demanda que o professor seja um

negociador de diferenças, que consiga perceber que as singularidades acontecem no movimento e as TIC exigem lidar com a improvisação, com os diferentes dilemas, com a superação de velhas práticas instituídas associadas aos discursos homogêneos de que é impossível mudar a educação.

Diferenças eclodem em todos os sentidos, desde as concepções dos professores às atitudes dos alunos e até à própria distribuição social do conhecimento, mas são essenciais à provocação dialética na escola e na coletividade social.

Outras discussões sobre prática pedagógica e TIC podem ser ampliadas, desde a interatividade, quanto à reflexão dos professores sobre suas ações práticas, pois, a construção de conhecimentos requer contradições, interferências no processo do conhecer, criticidade, continuidade, análise, síntese, práxis, operações mentais, formas de trabalhar em sala de aula, problematizações, entre inúmeros outros aspectos.

A relação pedagógica é redimensionada pela própria realidade; nela se dialoga sobre o mundo e sobre a vida dos sujeitos, nela eclodem as exigências de formação e é nela também que os sujeitos atuam. Assim, as escolas e instituições de ensino "[...] não podem mais ser concebidas sem a utilização dessas tecnologias que já influenciam fortemente o mundo da cultura, das mídias e da informação" (ALAWA, 2002, p. 217), mas explorar as TIC e o ciberespaço exige ações mais abertas e mais interativas, novas práticas mais coletivas, ligações e conexões estreitas entre professores e alunos e entre alunos e sociedade, articulações com diferentes projetos, aproveitando as possibilidades oferecidas pela convergência das tecnologias.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALAWA, Séraphin. **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERRÉS, Joan. **Televisão subliminar**: socializando através da comunicação despercebida. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MARQUES, Mario Osorio. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1995.

MARQUES, Mario Osorio. **A escola no computador**: linguagens rearticuladas, educação outra. Ijui, RS: Ed. Unijuí, 1999.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1997.

MASETTO, Marcos Tarcísio et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2000.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SCHON, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S. C**onstrução do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1993.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

#SOMOS MAIS DE 9: uma experiência de análise institucional

Fernando Juan García Masip
Roberto Manero Brito

Este texto é uma reflexão em torno do seminário "Dispositivos grupales de intervención", que se realiza no Mestrado em Psicologia Social de Grupos e Instituições, na UAM-X.[1] O trabalho se refere ao processo vivenciado com os estudantes neste seminário durante os dois últimos trimestres do mestrado, ministrados no ciclo letivo de inverno e de primavera de 2012. O trabalho se contextualiza tanto nos desenvolvimentos da Análise Institucional incorporada nas práticas docentes, como no contexto do processo institucional do mencionado mestrado. Nesse processo, encontramos os efeitos do grupalismo no grupo, que é um grande obstáculo para o trabalho e a aprendizagem grupais. Da mesma forma, a análise das implicações institucionais dos docentes-analistas permitiu operar de forma analítica em alguns interstícios ou fendas do edifício metafísico da instituição universitária; mas, o

1 Este texto foi, originalmente, publicado em espanhol no Anuario de Investigación 2012 do DEC da UAM-X. Disponível em: <https://uam-xochimilco.academia.edu/Fernando Juan García Masip>. A presente tradução sofreu adições e correções para melhorar a expressão de algumas ideias.

"fora" político-social, expressado no movimento estudantil naquele ano se tornou o analisador final da experiência.

O DEVIR DA SOCIOANÁLISE

A Análise Institucional é um movimento que continua aportando elementos para a compreensão das dinâmicas institucionais nos diversos terrenos da pesquisa e da intervenção institucionais. Desde as diversas tendências que constituem esta corrente, têm se realizado diversos estudos que mostram a pertinência de seus conceitos fundamentais para a elucidação de fenômenos sociais. Assim, por exemplo, as experiências de Ana María Fernández y de Adriana Martínez na Argentina, de Gregório Baremblitt e do IBRAPSI no Brasil, mostram formas de análise institucional desde particulares perspectivas em relação a relevantes fenômenos em suas sociedades.

Um dos elementos que caracterizam a estas correntes de pensamento é a sua vocação pela intervenção no âmbito social.[2] Diferentes formas de intervenção são praticadas em vários espaços institucionais; e seguem em discussão tanto seus resultados como sua postura em torno da ação dos especialistas.

O tema da intervenção institucional continua sendo uma questão vigente nas Ciências Sociais. Embora seja certo, também, que a intervenção sob demanda (como, por exemplo, a intervenção socioanalítica) tem se tornado escassa, também é verdade que muitas práticas sociais, assessorias, consultas e, inclusive, processos docentes, têm sido permeados pelas descobertas e pela compreensão socioanalítica de seus processos institucionais.

2 Nesse sentido, Gregório Baremblitt fala do *institucionalismo* como um movimento e não como uma disciplina.

No contexto universitário, o tema da intervenção institucional tem sido amplamente tratado e debatido desde diferentes espaços.[3] Têm-se dado conta de uma multiplicidade de experiências de intervenção nas instituições, com finalidades diversas, desde a promoção social até o conhecimento antropológico.

Nessas condições, porém, fazem falta estudos mais sistemáticos e profundos sobre as formas que têm sido geradas e a dinâmica que possuem os diferentes modos de intervenção institucional. Assim, por exemplo, a perspectiva dos Grupos Operativos, se alimentou de experiências de diversas origens: desde o impacto dos grupos de reflexão e das perspectivas desenvolvidas pela escola francesa até a inclusão dos elementos trabalhados pela esquizoanálise guattariana, como matrizes de uma Psicologia Social de Intervenção.

A Socioanálise, uma das expressões da Análise Institucional em situação de intervenção, tem sido muito pouco praticada no nosso país. Poderíamos lembrar as intervenções realizadas pelo casal Lourau na Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupo (AMPAG), e por Lourau e Savoye, com uma equipe interveniente da Sociedad Mexicana de Análisis Institucional (SMAI) – que já não existe – na Divisão de Ciências Sociais e Humanidades da UAM-X. Mesmo assim, a Socioanálise tem sido um referente muito fecundo em relação a diferentes formas de intervenção institucional.

As contribuições socioanalíticas têm estado presentes no trabalho de promoção social realizado por algumas organizações civis, especialmente no que se refere à reflexão derivada da análise das

3 Faz relativamente pouco tempo, a Área de Pesquisa "*Los processos grupales e institucionales y sus interrelaciones*" pertencente ao DEC da UAM-X, realizou durante um ano um seminário sobre o tema da *Intervenção*, no qual se pôde constatar o enorme interesse que a temática suscita, e a diversidade a abordagens multireferenciais existentes. Mas, foi estranho a exclusão da perspectiva socioanalítica.

implicações dos especialistas, assim como nos dispositivos de intervenção e de pesquisa. Da mesma forma, como Lourau o assinala em vários trabalhos (1997, 1988), a reflexão socioanalítica está presente em diversas aproximações antropológicas e pedagógicas.

No México, alguns de nós temos trabalhado o referente socioanalítico em nossas práticas docente e de pesquisa cotidiana. Não somente a análise das implicações, mas também a possibilidade da compreensão dos fenômenos que se apresentam na sala de aula e no meio universitário são objeto de uma reflexão na qual a socioanálise tem um lugar importante.

Nesse sentido, consideramos os dispositivos de formação que implementamos, seja nos programas de graduação assim como na pós-graduação, como formas de intervenção nos coletivos estudantis, nos quais a negatividade do conhecimento impacta de várias maneiras as formas instituídas da aprendizagem. O dispositivo de formação, considerado dessa forma, nos remete à sua função analisadora das formas tradicionais e clássicas da escola e da aprendizagem, e nos devolve também os analisadores do próprio dispositivo: os limites de nossa intervenção pedagógica.

A intervenção pedagógica na Análise Institucional tem sido um dos eixos mais importantes para o seu desenvolvimento. Na origem da corrente socioanalítica, a Pedagogia Institucional não só realizou um dos questionamentos mais fecundos da instituição escolar,[4] mas inaugurou também campos de reflexão novos para a compreensão dessa instituição. Suas tendências (a psicanalítica e a autogestionária) desenvolveram diferentes experiências pedagógicas

4 Acompanhando e alimentando desde suas próprias experiências à Escola Nova, a diversas formas de escolas ativas, incluindo os sistemas Freinet, Montessori, as experiências de Summerhill, todas elas como analisadores da instituição escolar.

que se caracterizaram pela sua negatividade[5] e seu efeito em relação às formas instituídas da pedagogia.

De forma paralela à constituição do método socioanalítico de intervenção, se realizou uma reflexão e uma experimentação em relação à própria pedagogia da Análise Institucional. Para Lourau, a Análise Institucional não se aprende nos livros, mas na experiência de intervenção (como membro de um *staff* analítico ou de um *staff* cliente[6]), ou na participação num movimento instituinte (um movimento analisador do instituído). Desse modo, a construção de uma situação pedagógica que permita a aprendizagem da Análise Institucional se coloca como uma questão complexa que, sem dúvida, joga com elementos que Ardoino enunciou como simulação e simulacro (ARDOINO, 1988); Yves Etienne propôs, na sua tese de doutorado, os elementos que deveriam levar rumo a uma pedagogia socioanalítica, que ele mesmo praticou no contexto de seu ensino universitário (ÉTIENNE, 1983).

No México, na Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), a experimentação pedagógica feita a partir dos conceitos socioanalíticos já tem uma longa duração, e tem passado por diversos momentos. Os dispositivos de formação que se desenvolvem nas Áreas de Concentração do Bacharelado em Psicologia, assim como no Mestrado em Psicologia Social de Grupos e Instituições, e na área com o mesmo nome no Doutorado em Ciências Sociais, devem muito a esta experimentação, aos seus resultados e às reflexões que dali se derivaram.

5 A negatividade se concebe na socioanálise como o movimento instituinte que nega as estruturas instituídas.

6 No contexto da intervenção socioanalítica, o *staff cliente* é a pessoa ou o grupo que propõe a encomenda de intervenção aos analistas. O *staff analítico* é o coletivo de socioanalistas que se constitui por ocasião de um processo de socioanálise.

Alguns dos elementos retomados das formulações socioanalíticas se referem, por exemplo, à importância e à ênfase que se dá ao trabalho no *terreno* nos processos de pesquisa, centrais no dispositivo de formação. De fato, a própria abordagem de um dispositivo de formação nos remete à função *analisadora* do dispositivo pedagógico no processo de formação e de aprendizagem. Isto levou a Lourau, a Lapassade e a Lobrot a colocarem a ideia de uma educação negativa, que tem ecos profundos nos clássicos da educação. Outra questão fundamental foi a inclusão da análise das implicações do pesquisador como um elemento central e básico do processo de pesquisa, no qual se torna impossível operar, como o colocam as metodologias clássicas, numa separação nítida entre o objeto e o sujeito do processo de pesquisa.

O projeto de Psicologia Social no qual participamos, então, faz com que os processos de ensino-aprendizagem através dos dispositivos pedagógicos que implementamos sejam objeto de análise desde esta mesma disciplina. Nesta forma de Psicologia Social, a Análise Institucional, especialmente a metodologia socioanalítica, é um dos eixos principais para compreender os processos coletivos. O primeiro lugar onde se pratica a Psicologia Social, que se aprende, é na própria sala de aula.

No caso da *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones* (MPSGI), o dispositivo de formação inclui um seminário que se denomina "Dispositivos grupais de intervenção." Mais à frente descreveremos, com mais detalhe, a gênese desse Seminário na Instituição. Por enquanto, o que nos interessa enunciar é que esse foi o espaço no qual realizamos um processo de intervenção pedagógico-institucional, do qual daremos conta nos próximos parágrafos. O dispositivo que utilizamos para a dita intervenção esteve inspirada na socioanálise. Nesse dispositivo, pudemos desenvolver alguns tra-

balhos que permitiram observar os alcances enquanto efeitos de intervenção nesse dispositivo, assim como as limitações que estiveram determinadas desde o suporte estritamente grupal.

Também é importante assinalar que à intervenção de corte predominantemente socioanalítico se somou, tanto no registro da implementação de algumas estratégias de intervenção pedagógica como no registro da interpretação de alguns fenômenos produzidos no processo do grupo, um significativo conjunto de diferentes referentes desenvolvidos pela "filosofia da desconstrução" do pensador argelino-francês Jacques Derrida. Há de se apontar que as relações entre Lourau e Derrida sempre foram pouco diretas e eles se citavam de forma mesurada, porém respeitosa. Porém, nós consideramos que os dois pensadores convergem na crítica radical ao institucional. Para nós, a desconstrução é, desde o inicio, sempre desconstrução do institucional. Apesar de não ter uma sociologia da instituição tão desenvolvida como a socioanalítica, a desconstrução dedica-se fundamentalmente à intervenção na instituição da metafísica do pensar, do escrever e do agir ocidentais. A aproximação conceitual e prática entre a socioanálise e a desconstrução foi outro dos principais acontecimentos produzidos pela referida intervenção no Seminário do MPSGI.

O SEMINÁRIO "DISPOSITIVOS GRUPAIS DE INTERVENÇÃO"

A significação da inclusão de um seminário denominado "Dispositivos grupais de intervenção" no dispositivo de formação da MPSGI não é evidente. A implementação desse Seminário esteve antecedida por uma série de discussões e de reflexões, em particular em torno do perfil desejado de psicólogo social, assim como dos ins-

trumentos que esse profissional deveria manejar para o desenvolvimento de seus processos de pesquisa e de intervenção.

A inclusão de dispositivos de análise grupal foi um elemento em conflito desde o início dos trabalhos do mestrado. Desde sua fundação, no processo de definição do próprio dispositivo pedagógico, o espaço da análise grupal foi o núcleo no qual se concentraram os debates e as violentas discussões que determinariam a dominância de algumas tendências teóricas do mestrado.[7]

Além desse papel, como espaços de condensação de conflitos, os dispositivos de análise grupal na formação foram o lugar privilegiado para dirimir a questão da formação técnica do mestre naquela disciplina. A discussão ao redor da habilitação técnica dos futuros mestres tem sido sempre um dos lugares onde mais se manifestam as contradições dos diferentes projetos na MPSGI. Desse modo, por exemplo, uma das questões fundamentais aparecia como a possibilidade de gerar uma formação como coordenadores de Grupos Operativos, que não só permitiria ter um modelo de operação no âmbito profissional, mas ao mesmo tempo, se permitiria a geração de uma forma indentitária específica, uma identidade do psicólogo social que o diferenciaria de outras escolas e enfoques da Psicologia Social.[8]

7 Nesse momento, a contradição principal se situava entre as tendências mais grupistas frente às institucionalistas. A existência de um dispositivo de análise grupal no qual se trabalhariam as situações problemáticas do Programa, nos pareciam, a alguns de nós, uma forma de *neutralizar* os analisadores que surgiam no contexto da formação. É importante mencionar que, nesse momento (1994), as lógicas neoliberais em educação, com o predomínio das ideias de eficiência e eficácia traduzidas em *eficiência terminal* (o número de formados do Programa) e seu eufemismo *excelência acadêmica* ainda não tinham se instalado propriamente na UAM-X.

8 Nessa época, começaram a aparecer na Cidade do México algumas escolas de formação de coordenadores de grupos operativos. Do ponto de vista daqueles que trabalhávam na Universidade, estas escolas capitalizavam a necessidade de habilitação na coordenação de grupos, mas não outorgava uma formação num projeto de Psicologia Social que desse sentido a essa formação.

Evidentemente, qualquer treinamento ou formação técnica que se privilegiara na MPSGI era fortemente debatida, já que semelhante privilégio suporia algumas exclusões: por que não *os* habilitar, por exemplo, em socioanálise, em análise do discurso, em grupos focais? Assim, por muito tempo, a questão do modelo de trabalho grupal na MPSGI se deixou no limbo, sem que houvesse uma definição clara ao respeito.

A submissão da Universidade às lógicas neoliberais em educação trouxe consigo câmbios importantes nas perspectivas acadêmicas e de sobrevivência do Programa em questão. Desde seu projeto original, a formação proposta pelo mestrado tinha, num lugar central, a pesquisa. Esta era concebida como um meio privilegiado para operar sobre o terreno: a pesquisa era inseparável da intervenção do psicólogo social no campo social.

Porém, este postulado foi resignificado desde a lógica da academia: a pesquisa, como meio ou instrumento que estava integrado num processo de intervenção,[9] rapidamente se tornaria na própria finalidade do processo de formação; o que supunha o privilégio adquirido por certo tipo de metodologias sobre outras: a pesquisa-ação, a pesquisa ação participativa, a pesquisa clínica, os métodos que privilegiavam o trabalho no terreno como elemento central. Desse modo, foi-se privilegiando uma formação mais academicista, na qual o "rigor" acadêmico e metodológico foi entendido fundamentalmente como a capacidade de escrever dissertações corretas do ponto de vista teórico e metodológico, mas nas quais o academicismo se enfrentava a um projeto de intervenção na sociedade desde uma Psicologia Social, tal e como se manifestava, aliás, no projeto original do Mestrado.

9 Em relação a isto, resulta muito interessante a leitura do capítulo relativo à pesquisa na Análise Institucional no livro citado de Lourau: *La clé des champs* (1997).

Quando nos referimos à visão academicista, o fazemos no sentido de que o primeiro referente do processo de construção da pesquisa é a própria academia. O terreno de intervenção se torna, dessa maneira, um espaço que proporciona dados que deverão ser processados de acordo com os procedimentos metodológicos considerados adequados pela academia. Não é nossa intenção tirar validade alguma a este tipo de pesquisa. Somente mostramos que não era o que se pensou no projeto original. Apesar do anterior, devemos nos congratular de que uma parte considerável das dissertações que são aprovadas no mestrado mostra outro tipo de vínculo com o terreno de pesquisa. Vão além do academicismo imperante.

Desde seus inícios, o projeto da MPSGI incluiu no seu seio, uma perspectiva multirreferencial, que partia da crítica das formas disciplinares, interdisciplinares, transdisciplinares ou multidisciplinares. O tipo de epistemologia sobre a qual se apoiava era uma epistemologia que punha seus objetos como objetos opacos e complexos, portanto, diferia das formas clássicas ou instituídas. Conceitos como subjetividade e imaginário social, foram propostos como figuras orientadoras do trabalho em Psicologia Social, figuras que evidentemente se constituíam como "objetos" multirreferenciais, trabalhados a partir de perspectivas disciplinares distintas. A mais próxima foi a Antropologia.

A inclusão de perspectivas filosóficas, antropológicas, arqueológicas (no sentido de Foucault), sociológicas, assim como as psicanalíticas, evidentemente, enriqueceram enormemente o enfoque da Psicologia Social que prevalecia no mestrado. No entanto, com o passar do tempo,[10] a especificidade e a singularidade da Psicolo-

10 E não somente isso, também com a prevalência e dominação de uma série de discursos e de práticas institucionais, que agora podemos ver claramente como práticas corporativistas, que determinaram a dominância de certas tendências e a franca exclusão de outras no contexto universitário.

gia Social do projeto do mestrado foi-se distorcendo ao extremo em que, num determinado momento, houve tentativas de desarticular a questão dos grupos e das instituições da Psicologia Social, centrando esta nos processos de subjetivação unicamente. Para muitos professores, as temáticas sobre grupos e instituições estavam passadas de moda, em desuso, e deveriam ser deixadas para trás, no armário das coisas velhas.

Este processo de distorção vinha se realizando desde tempos anteriores. Provavelmente as críticas institucionalistas ao *grupismo*[11] e ao *grupalismo*[12] tiveram alguma coisa a ver com esse processo. Porém, se estas se realizavam fundamentalmente ao redor da obturação das dimensões políticas e transversais do grupo, as críticas posteriores, vindas principalmente de algumas tendências antropológicas, assim como da linguística e da psicanálise lacaniana, foram feitas nos planos epistemológicos, heurísticos, metodológicos e teóricos, sendo que, na sua maioria, denotavam certo desconhecimento da questão grupal.

Mesmo assim, a curiosidade pelo objeto grupal nunca desapareceu inteiramente no MPSGI. Situada numa minoria, a demanda de contar com um espaço de formação na questão grupal se manteve vigente por muito tempo.

Desde 2008, período no qual um de nós participou no mestrado como seu coordenador e o outro como membro do Comitê Acadêmico do mestrado, impulsionamos (a partir da demanda e da insistência de alguns professores) a realização de um espaço de formação

11 Prática dos grupos centrados sobre si mesmos: *encounter groups*, terapias centradas no cliente, por exemplo.

12 Leituras do objeto grupal e outros (instituições, processos sociais, movimentos etc.), desde referentes estritamente grupais.

sobre grupos, formação que supunha um âmbito experiencial distinto ao dos seminários e das orientações, que dominavam o programa de estudos. Foi assim que se iniciou uma primeira versão desse espaço e que esteve sob a responsabilidade de uma das linhas de pesquisa que constituem o mestrado: Experiências coletivas e processos de subjetivação. Essa linha de pesquisa era pertinente para ministrar esse seminário especial: "Dispositivos grupais de intervenção." Os integrantes dessa linha de pesquisa, na sua maioria, não somente são expertos na questão grupal, mas incluem dita questão como um elemento muito importante nas pesquisas que desenvolvem.

A avaliação que deixou essa primeira experiência foi de claro-escuros. Embora tenha se apresentado como um espaço muito interessante e, no seu momento, proveitoso pela possibilidade de trabalhar em seu interior diferentes experiências no mestrado e que os estudantes deveriam elaborar, também foi verdadeiro que, num determinado momento, o espaço foi desertado (o absenteísmo foi muito alto numa boa parte da experiência) e, no geral, ele foi pouco articulado com o resto dos dispositivos pedagógicos do MPSGI.

Na seguinte geração de estudantes (2010-2012) foram realizadas algumas transformações no dispositivo. A tarefa se mantinha tal e como tinha se desenhado originalmente: tratava-se de estabelecer um processo de aprendizagem experiencial de diversas modalidades de trabalho grupal. Porém, a operação do Seminário deixava de estar nas mãos da linha de pesquisa mencionada anteriormente e, daí em diante, participariam as três linhas de pesquisa vigentes no mestrado: *Experiências colectivas y processos de subjetivación; Procesos sociales emergentes; Memoria y futuro.* Cada uma das linhas estruturaria e trabalharia com o grupo durante dois trimestres (no total são seis trimestres). O primeiro turno foi para *Experiencias colectivas*,

o segundo para *Procesos sociales emergentes*, e o terceiro para *Memoria y futuro*, da qual participaram os autores deste texto.

O trabalho que aqui apresentamos narra essa última parte do trabalho no Seminário, já que é o trecho no qual poderemos mostrar não só os efeitos de um dispositivo desenhado para a análise institucional do mestrado neste espaço, mas também a produção de saberes e de conhecimentos desde uma fratura como a que operamos com os estudantes durante esses dois trimestres finais do seminário.

De acordo com a informação coletada com os próprios estudantes, quando iniciamos nossa intervenção (5º e 6º trimestres do mestrado), eles já tinham tido experiências de trabalho a partir de vários dispositivos grupais, que foram: Psicodrama; Sociodrama; Grupo de reflexão; Grupo operativo e Grupo de discussão.

Fora do contexto grupal da turma onde se desenvolveu o Seminário, não se deu nenhuma explicação nem se explicitou a lógica de trabalho a partir dessas técnicas e dispositivos. Porém, em diferentes momentos e espaços (especialmente nas reuniões do Comitê Acadêmico do mestrado, assim como nas dos coletivos docentes, bem poucas por sinal), circulavam diferentes versões das tarefas do Seminário: desde uma aprendizagem experiencial de dispositivos grupais de intervenção no terreno,[13] até um espaço de elaboração de aspectos em conflito e relacionais que se davam no processo de formação.

13 A questão que operava de forma latente, do nosso ponto de vista, era a tentativa de alguns professores de evitar, a qualquer preço, o predomínio de alguma forma de trabalho e concepção grupais. Por isso, participariam todas as linhas de pesquisa e tornariam a estrutura do Seminário numa espécie de oferta variada: o grupo se tornava uma forma mercantil. Desde esse desenho, faziam-se equivalentes diversas técnicas e métodos de trabalho grupal: podiam aparecer juntos o sociodrama e o grupo operativo, o grupo de reflexão e o psicodrama etc.

A EXPERIÊNCIA

As entrevistas

Numa reunião do Comitê Acadêmico do MPSGI, como representantes das linhas de pesquisa, tínhamos decidido, desde tempo atrás, que nós (membros da linha *Memoria y Futuro*), quando na nossa vez de coordenar o seminário Dispositivos grupais de intervenção, seguiríamos uma opção pedagógica mais voltada para a escola de grupo operativo-produtivo de corte bauleano.[14] Porém, depois da reunião de boas-vindas aos estudantes do Mestrado no 5º trimestre (penúltimo do mestrado), e dado que uma colega que já tinha dado o seminário nos trimestres 1º e 2º manifestava seu interesse em fazer o fechamento do seminário no 6º trimestre – que nos correspondia –, essa situação gerou uma certa confusão nessa reunião sobre a quem correspondia fazer esses seminários em geral. Foi, então, que decidimos duas coisas: primeiro, que nós teríamos que fazer duas entrevistas, pelo menos, com o grupo, para saber o que tinha sido feito nos quatro seminários trimestrais que nos precederam para, dessa forma, poder tomar decisões mais pertinentes em relação às estratégias pedagógicas a seguir; e, em segundo lugar – por isso mesmo –, decidimos suspender temporalmente a implementação do grupo operativo-produtivo.

Na primeira entrevista, o grupo explicitou rapidamente uma das principais fraturas dinâmicas do mesmo: estavam "divididos" em duas facções: a dos psicanalistas, que era minoritária, mas bastan-

14 Armando Bauleo, em 1983, trabalhava os grupos operativos desde uma perspectiva centrada no projeto e no momento de produção no grupo. Por isto, ele concebeu uma forma de trabalho que denominava de grupo operativo-produtivo, que posteriormente se tornou sua proposta de uma *Psicología Social Analítica*.

te agressiva; e a dos militantes, não necessariamente muito pacífica.[15] O que os dividia era a experiência que tinham tido no processo coletivo de procurar e conseguir bolsas para sufragar seus estudos. A Coordenação do Mestrado apoiava esse movimento e contribuiu para o êxito do objetivo. Porém, num primeiro momento, dos 16 estudantes inscritos, apenas foram garantidas unicamente sete bolsas. Fizeram um sorteio para saber quem ficaria formalmente com as bolsas e fizeram um pacto para dividir as quantias das mesmas entre os que não trabalhavam, que eram ao redor de 12 ou 13 estudantes. Os estudantes que trabalhavam com algum contrato laboral não podiam receber uma bolsa, por regulamento. Mas, o acordo inicial não foi respeitado. Tal e como eles mesmos dizem, o lema que rapidamente se instalou nas relações entre eles foi, literalmente: "Eu fodo o outro".[16] Ao que parece, um membro dos psicanalistas não quis dividir sua bolsa e outro membro da facção dos militantes também não. O acordo se rompia. No final, conseguiu-se que todo o grupo obtivesse (desfrutasse) a bolsa, por outras vias institucionais, à exceção de um dos integrantes, o qual preferiu não se submeter às condições requeridas para gozar dessa ajuda e, também, não quis se submeter às condições exigidas do aluno regular; isto é, ele renunciava a participar do seminário.

15 Deu-se um fato curioso, pois a ex-aluna do Bacharelado em Psicologia Social da UAM-X que não estava matriculada no Mestrado, "soube" que iam ocorrer dois trimestres do seminário de grupos (5º e 6º), e se apresenta na primeira entrevista, solicitando ser incorporada, se fosse possível. Perguntamos ao grupo se concordaria e não houve oposição, por isso mesmo nós também concordamos. O interessante do caso é que a moça esteve presente em mais duas reuniões e depois desapareceu. Acreditamos que essa "desaparição" poderia se entender melhor na narração mais adiante. Situação contrária à que se manifestaria depois: uma estudante do mestrado, desse grupo, que requeria de uma formação complementária ao que tinha trabalhado no Mestrado, foi aconselhada, por um de nós, a integrar no *Grupo Operativo* que se iniciaria no Bacharelado, no contexto do *Seminário Teórico-Metodológico* da Área de Concentração em Psicologia Social. Estes elementos começavam a mostrar a permeabilidade da compartimentação organizacional em formação.

16 Em espanhol mexicano: "*Yo me chingo al otro*".

Como assinalamento inicial, podemos dizer que ao fazer a aparição do analisador do dinheiro, o grupal desaparece. Desapareceram as relações interpessoais, mais plásticas, para reduzi-las a um conjunto de brigas mascaradas de posturas teóricas diferenciadas e de dissensos de ordem política. Brigavam, tal e como assinalamos, "*hasta con la cubeta.*"[17] Até esse começo do 5º trimestre, o agrupamento de estudantes tinha se tornado um ringue de luta livre. A unidade do coletivo antes experimentada como uma conquista para poder obter as bolsas, até meados do 2º trimestre se fragmenta e dicotomiza. O analisador[18] dinheiro, nesse caso, ao que parece, analisou a unidade do grupo, a partir de sua constituição, como um ideal solidário. Mais do que solidário, poderíamos supô-lo assistencial. Há muitas interpretações possíveis para essa "comunidade" na qual se comparte o ingresso como um "ingresso coletivo." As bolsas são outorgadas individualmente, e uma parte do grupo tenta transgredir esta figura institucional, opondo-lhe uma espécie de "comunismo primitivo" num grupo que ainda não tinha organizado um sistema relacional que o permitisse, e nem teria porque tê-lo. O grupo de estudantes está organizado como um coletivo num espaço institucionalizado no qual sua filiação e os sistemas de controle institucionalizado estão estruturados individualmente. O analisador dinheiro introduz um sentido que o grupo tenta ignorar: é um grupo que compete pelos meios de sobrevivência, além de qualquer solidariedade imaginária. Na briga pelos meios de subsistência, vale quase toda ação. O analisador introduz a transversalidade no grupo: todos têm famílias e outros âmbitos de desenvolvimen-

17 É muito difícil traduzir essa expressão, que vem da luta livre mexicana, e quer dizer que quando os recursos dos lutadores acabavam no ringue, eles ou os auxiliares pegavam os baldes de água e brigavam *também* com eles.

18 O termo "analisador" (assim como instituição, transversalidade, entre outros) constitui uma categoria da Socioanálise, com raízes na Psicanálise, na Pedagogia Institucional e na Psicossociologia lewiniana.

to profissional que seriam beneficiados com essa ajuda econômica. O sujeito que introduz o analisador dinheiro é um sujeito transversal que tenta ser apagado pela forma imaginária de uma solidariedade ideal. Este analisador indica o grau da resistência do grupo a trabalhar sua própria análise.

Mas, assim como se dicotomiza o grupo com a aparição das bolsas, a aparição do dinheiro, da base material da instituição, também vai se perfilando uma segunda dicotomia que será definitiva na segunda entrevista: a cisão entre as experiências grupais e a experiência institucional, a ruptura e o confronto do grupal e do institucional. Foi-lhes assinalado, ainda utilizando um léxico mais grupalista, que essa ruptura era também a ruptura da ilusão grupal, ruptura do mito da unidade primitiva do grupo.

Na segunda entrevista, estiveram presentes 14 estudantes;[19] o 15º deles não participava desse Seminário, como dissemos anteriormente, já que preferia fazer um trabalho escrito de recuperação para, dessa forma, aprovar cada um dos trimestres que ele cursava.[20] Essa postura sempre acompanhou o grupo como um tópico fundamental, pois esse estudante, pela sua decisão de preferir ir ao seu trabalho e não ter optado pela bolsa, produzia um contraste com aqueles que ficavam e tinham a bolsa; o contraste era a distância institucional que esse estudante em questão ganhava em relação a seus companheiros e, por consequência, a implementação de uma decisão tática de utilizar os próprios mecanismos institucionais do Mestrado – e da UAM-X – para poder transgredir as exigências or-

19 O 16º aluno tinha sido reprovado no Mestrado no 4º trimestre.

20 O estudante que não consegue ser aprovado num módulo nos tempos previstos, tem a oportunidade de obter uma nota de Incompleto (I) e apresentar os trabalhos escritos necessários para sua aprovação algumas semanas mais tarde. Esta possibilidade de acreditação é utilizada também com aqueles estudantes que não cumpriram com o requisito da presença mínima aos seminários (80%). Se não cumprem com a presença, o responsável pelo Seminário deverá solicitar ao estudante um trabalho escrito com o qual ele possa ser aprovado no trimestre.

ganizacionais da mesma. A ausência deste estudante era referida, de forma frequente, com certo sarcasmo por vários de seus colegas. Isto, sem dúvida, punha em causa um dos elementos centrais do imaginário grupal: era possível, sim, obter o título de Mestre sem cursar a formação oferecida pelo Mestrado. Por isso, a experiência obtida pela presença nos diferentes espaços formativos não se constituía em condição para a acreditação do Programa.

Nesse contexto, a segunda entrevista abriu outra série de problemáticas, mas sempre ao redor do conflito principal: os militantes contra os psicanalistas. Uma dessas problemáticas foi a reclamação, por parte de um subgrupo, de uma tendência que o grupo tinha a homogeneizar as decisões, as ações, as formas de pensar. E reclamava-se o direito a dissentir. Alguém disse: "Os códigos predominantes eram os de ter à força fazer grupo, lutar pelo compromisso social, pela justiça, pela equidade", que era o que incomodava precisamente aos "psicanalistas."[21] Dessa forma, o outro subgrupo, o dos militantes, pensava sim que a psicologia social tinha que estar unida às transformações sociais. E voltaram a enfatizar que a questão das bolsas e do conflito surgido pela instituição do dinheiro os tinha separado de forma definitiva.[22]

Pensamos que aqui começam a se deslindar dois níveis de problemas. Um primeiro nível era o das relações interpessoais no grupo; e o segundo era o nível que implicava as relações institucionais.

21 Embora, tem que se assinalar que a referência "fazer grupo" teve a ver com a tendência à uniformidade e à unanimidade. Fazer grupo era uniformar-se, como se não existissem outras possibilidades.

22 Precisamente, Jacques Derrida na sua obra *Donner le temps. 1. La fausse monnaie*. Paris, Galilée, 1991, mostra-nos como a instituição do dinheiro, na sua forma predominante de *eco-nomia,* institui o intercâmbio como forma principal da circulação; o movimento que se desloca, em contrário, desta lógica metafísica da forma institucional do dinheiro, é a prática contra institucional do dom incondicional. Precisamente era o que não ocorria no grupo, para não enlouquecer. Derrida aproxima a prática do dom incondicional, diferentemente de Mauss, à prática contra-institucional de enlouquecer a instituição da Razão. Para não enlouquecer demais com o possível dom, o grupo brigava pelo dinheiro.

Embora não estivessem inteiramente dissociadas, pelo menos de forma aparente, as relações institucionais não tinham sido elaboradas pontualmente nos Seminários que nos precederam, privilegiando-se mais o trabalho das relações grupais. Por isso mesmo, nossa discussão se organizou ao redor de continuar com os dispositivos grupais e seu aparelho de interpretação (que, no nosso caso, seria o de uma psicologia social operativa e de intervenção) ou, por outro lado, de abordar o segundo nível, o das instituições: a do dinheiro, a do saber, a do individualismo, a do coletivismo, a da psicanálise, a do grupalismo, a do conflito... etc.

Os dois Seminários anteriores ao nosso foram, também, divididos em dois trimestres cada um, sendo que o primeiro foi coordenado por duas psicanalistas que trabalharam, entre outras coisas, o grupo psicodramático, o sociodrama e o grupo de reflexão; nos trimestres 3º e 4º, coordenado por um professor (também psicanalista), utilizou-se a técnica de grupo operativo tradicional, terminando também num grupo de discussão.[23] Nós, neste estágio, nos questionávamos sobre se tínhamos que seguir "ensinando" a aprender análises grupais, nesse e desse grupo. Ao final da reunião, lhes fizemos a seguinte pergunta: "como vocês gostariam de fechar isto?"-. Não souberam dizê-lo e, então, ficamos de nos ver na seguinte semana para fazer uma devolução do conteúdo das entrevistas e daí tomarmos as decisões pertinentes.

O dispositivo: restituições

Na sequência, decidimos então fazer uma primeira devolução do conteúdo das entrevistas para iniciar, assim, a segunda fase. Colocamos que, a partir desse momento, não garantiríamos mais a

23 Informações obtidas nas entrevistas iniciais ao grupo.

certeza de continuarmos com o Seminário. Em outras palavras, o Seminário teria que se construir a partir de alguma demanda desse coletivo e, caso não pudéssemos identificar uma demanda, ou demandas, seria cancelado. O que fizemos foi intervir no conflito, mas, ao mesmo tempo, subtrair-nos de sua "caótica espiral", tal e como a definiu numa ocasião uma estudante. A intervenção foi simples: teríamos que ir conquistando, reunião a reunião, o direito de trabalhar juntos. Isso significava que tentávamos deslocar-nos do lugar exclusivo de professores institucionalmente sancionados e ensaiávamos poder adotar una posição de analistas, querendo ganhar assim algum distanciamento organizacional. No grupo se produziu uma perplexidade enorme e uma insegurança palpável.

De repente, para nós, estava se tornando fundamental que, para poder continuar com o Seminário, teríamos que inventar outras estratégias diferentes de ensino-intervenção, para: 1- Evitar ser coisificados pelo conflito grupal; 2- Dar-lhe, à temporalidade institucional, um caráter muito relativo, já que pensávamos que só dessa forma poderíamos utilizar autenticamente um tempo analítico e desconstrutivo, isto é, não clínico-interpessoal unicamente, mas, sobretudo, socioinstitucional; 3- O fato era que renunciávamos a ser professores e estávamos dispostos a enfrentar as consequências institucionais de nossas decisões; 4- E que, necessariamente, ao sairmos do lugar institucional designado e quebrada a sequência temporal instituída, abrir-se-ia um clima de incerteza que achávamos que poderia nos permitir, a todos, ver outras possibilidades de pensamento, de afeto e de ação no grupo.

Da mesma forma, fizemos-lhes outra devolução. Na linguagem mais própria da socioanálise se denomina "restituição", pois na realidade são os restos de discursos, de atitudes, de silêncios etc., os

que lhes são devolvidos aos dispositivos e que não geram exclusivamente dentro do grupo mas também fora do grupo; a restituição também tenta restituir ao grupo, que considerava, como próprio, fragmentos de seu discurso e de seu processo que vão definindo um campo de análise distinto ao estrito campo de intervenção, e isto vai ser fundamental para compreender como termina esta experiência. Esta outra devolução girou ao redor da forma como a dinâmica jogava dentro das regras de um grupismo radical que, na realidade, impedia assumir o estudo de uma psicologia social de grupos e de instituições. A institucionalização dessa ideologia do grupal somente tinha conseguido (em palavras deles) potencializar os conflitos internos e cristalizá-los: eles exigiam a si mesmos serem os melhores porque tinham que terminar um copião da dissertação no 6º trimestre como contraparte das bolsas que lhes tinham sido outorgadas (embora, na realidade, eles também lutaram coletivamente por conseguí-las, inclusive acordando com a coordenação do mestrado...). Dessa forma, nossa proposta foi trabalhar somente duas reuniões mais e analisar se continuávamos o processo ou se o fechávamos. Além do mais, lhes propusemos não realizar reuniões para ensinar concepções e técnicas grupais, mas fazer reuniões sobre a análise de nossas instituições. Eles concordaram. Fazer uma socioanálise que desconstruiria, até onde fosse possível, a metafísica institucional: o mundo etéreo e ambíguo das dicotomias sociais instituídas.

O dispositivo: movimentos

Nas duas seguintes reuniões, depois das entrevistas, surgiu um conjunto de temas que giraram principalmente sobre três dicotomias fundamentais: a dicotomia entre grupo/instituição; a de pensamen-

to/emoção; e a de palavra/ação. A primeira se discute em termos de que não têm clareza nem de um conceito de grupo e nem de instituição e que, portanto, como grupo dobram-se à instituição (eles a entendem como equivalente ao Mestrado), gerando, no interior do grupo, conflitos potencializados permanentemente. Ter-se-ia uma necessidade de se pensar, então, ou uma demanda de pensar não de forma caótica, segundo suas palavras, esses conceitos, tais como o de dispositivo de socioanálise, de grupo, de instituição etc.; mas, por outro lado, estava a dissociação entre pensamento e emoção, onde justamente, o que prevalecia era o predomínio do emocional e a rejeição a pensá-la; é como se os conceitos fossem parte de suas práticas acadêmicas e o emocional, um construtor exclusivo de suas relações interpessoais; não se podia pensar a emoção, nem emocionar-se em outro sentido, isto é, mover-se (e-moção) com os conceitos. Todo movimento que se fazia no grupo era, paradoxalmente, para se manter fixos no conflito estéril. Dessa forma, detectou-se que havia uma dissociação entre o que se dizia e o que se fazia. Muitos poucos deles acreditavam na palavra de seus colegas pois, na prática, faziam outras coisas: rompendo os pactos, criticando fora da experiência de análise que estavam tendo e calando-se dentro das reuniões, prometendo juntar-se para estudar ou para festejar e não cumprir etc. Nossa devolução foi que o que se tentava fazer era cristalizar o conflito emocional, embora no fundo, fosse um conflito de poder.

Detectávamos o elemento fundamental: para fazer uma análise das instituições, uma socioanálise, tinha-se que produzir uma demanda, ou demandas, de análise. Então, as perguntas foram: como começa uma socioanálise? Quais são suas demandas? Porém, por outro lado - e para entender o quadro dos elementos de análise - também lhes perguntamos sobre quais eram as encomendas institu-

cionais que eles nos faziam. À diferença da prática psicanalítica ou a grupal, a análise institucional não diferencia uma demanda manifesta de uma demanda latente. Desde a perspectiva socioanalítica, a Análise Institucional diferencia a demanda da encomenda de intervenção. A encomenda de intervenção pode se colocar como uma demanda que surge no bojo de um coletivo institucional, mas que é privilegiada entre outras possíveis, que se expressam de alguma forma através da encomenda, disfarçadas, curvadas ou, em ocasiões, até silenciadas. O trabalho de análise deveria nos levar da encomenda às múltiplas e contraditórias demandas da base social da instituição que subentendem à encomenda. O que conseguimos compreender foram duas coisas: a encomenda que nos faziam era a de seguir sendo professores, ensinando-lhes a fazer análise grupal e institucional, mas sem analisar suas próprias implicações e, por outro lado, nos demandavam, ao contrário, um "não mais da mesma coisa". Este "não mais da mesma coisa" o interpretamos como um fato de que queriam fazer outras coisas e ser de outra forma: "não mais grupos". Desta forma o interpretamos: não mais grupismo.

Propusemos uma intervenção pedagógica de corte socioanalítico que buscasse trabalhar na desconstrução das dicotomias fundamentais do edifício metafísico institucional do grupo. Intervenção que, no fundo, já tinha começado desde as entrevistas, por sinal. Além do mais, estabelecemos que as reuniões acordadas viriam apoiadas por uma leitura prévia de textos sugeridos por nós, em princípio. Na segunda reunião, o texto lido foi "A 'transversalidade'" de Guattari (1976), escolhido em consequência da reunião anterior. Nossa colocação foi de que, na análise das instituições e de suas transversalidades, faríamos a substituição da regra psicanalítica do tudo dizer pela regra socioanalítica de restituir o mais possível.

Isto era incorporar qualquer discussão externa, ou fatos externos ao dispositivo grupal em pacto. Dessa forma, tentava-se mostrar que a análise não começava e terminava no grupo, aqui e agora, mas que já tinha começado nas instituições e que se prolongaria além do grupo instituído. O dispositivo grupal teria que operar como um receptáculo das análises sociais de nossas transversalidades institucionais. Tal e como o assinalou um de nós e, glosando a Guattari (1976): "A transversalidade é o máximo de comunicação em todos os sentidos."

Depois dessa reunião, ficou acordado seguir com duas reuniões mais; mas propusemos que não o faríamos na semana seguinte, mas em quinze dias; também se assinalou que eles poderiam reunir-se a trabalhar, ou não, o que eles quisessem. Isto, acreditamos que o fizemos por dois motivos: em primeiro lugar, para buscar deslocar-nos das sequências da temporalidade institucional e, em segundo lugar, como um movimento que avisa que as reuniões podem ser terminadas a qualquer momento ou, ao contrário, que a análise das instituições poderia demorar semanas ou meses e inclusive anos, retirando-nos, assim, do esquema organizacional do tempo/espaço da instituição universitária.

Intervenções

Nessa parte do texto, somente se resumirá o tipo de organização que nos demos até o final e o fechamento da experiência. E deixaremos para a próxima seção o espaço para fazer alguns comentários e reflexões sobre as implicações.

Os quinze dias de intervalo funcionaram de forma interessante. No retorno, nos relatam que tinham se reunido, efetivamente, mas em dois grupos diferentes. O primeiro, o dos militantes, se

reuniu num café para discutir qual seria a demanda a fazer, mas não concluíram em nada específico. O outro, o dos psicanalistas, se reuniu e escreveram uma carta curta de intenções que, ao lê-la, foi rapidamente desqualificada por um dos membros do outro grupo. Basicamente, o que se dizia nela era que o problema do conflito existia desde o começo e que poderia se superar e tentar se unir, ou tentar operar de outra forma. Ao contrário, na desqualificação o que se reclamava era que precisamente eles eram os que não se interessavam nunca em juntar-se e fazer ações coletivas, eram o "grupo" dos individualistas (mas, grupo ao final das contas...). O elemento produtivo da carta era importante porque, pela primeira vez, mesmo que ainda dissociados como grupo geral, se elaborava uma tentativa de reflexão – e até a atuaram – sobre esses processos de dissociação institucional que viviam.

A partir desse momento, e até o final do 5º trimestre, acordou-se continuar lendo e discutindo textos sobre análise institucional. De forma paulatina, foram emergindo temas vivenciais sobre experiências coletivas: além de ter-se juntado para conseguir as bolsas, tinham feito um *blog* juntos, que não operou por muito tempo; tinham feito algumas festas ou saídas a barzinhos, mas sempre em subgrupos, e uma das estudantes tinha prometido, a todo o grupo, fazer um *mole*,[24] mas ainda não tinha cumprido a promessa. Todas as ações do juntar-se, efetivamente, terminavam se dando de forma incompleta e frustrante, da mesma forma com que a carta foi rapidamente desqualificada frente ao chamado que se fazia de se rejuntar. Inclusive, na questão das bolsas, eles se uniram, mas logo depois de conquistado o objetivo, se fizeram em pedaços. Era como

24 O *mole* é uma comida típica do México. Há uma variedade muito grande sendo o mole *poblano* o mais famoso. "Fazer um mole" quer dizer também organizar uma reunião para festejar por algum motivo.

se fosse impossível estar juntos além do dispositivo institucional que os juntava à força. Tinham que atuar algum conflito imediatamente.

Portanto, parecia que era quase impossível se tornar num grupo sujeito. A coisificação da agrupação respondia à encomenda institucional do programa do Mestrado: "Damos-lhes uma bolsa e outros apoios financeiros, mas nos escrevem as dissertações para podê-las incluir no PNPC do CONACYT."[25] Inclusive, alguns deles admitem que ficaram no Mestrado porque ganharam a bolsa (U$ 590.00/mês). Alguém assinalou também que, antes das bolsas existirem, o grupo se relacionava melhor. O elemento analisador do dinheiro é potente: o Estado paga para estudar, então o resto é desnecessário ou supérfluo. Qualquer outra demanda institucional é apagada pelo efeito Capital + Estado: a base material da instituição e o equivalente geral das instituições. E entre o Capital e o Estado se encontravam eles...e nós também.

O 5º trimestre termina com uma reunião na qual faltava mais da metade dos estudantes. Em geral, manifestaram-se abertamente falas tais como "gosto deste espaço", "me sinto bem aqui", "nunca pensei em não vir" etc. Ao final, a experiência é revalorizada embora isto não tenha ocorrido quando a maioria esteve presente. Também manifestaram o desejo de seguir com esse espaço no seguinte e último trimestre, sendo que nós respondemos que isso se decidiria depois de uma entrevista no começo do 6º trimestre.

Foi então que surgiu o tema da obrigatoriedade da presença nesse espaço que, à diferença dos outros seminários (Teórico-Metodológico, o de Pesquisa etc.), deveria ser optativo. Aparentemente,

25 CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) é o equivalente ao CNPq no Brasil. O PNPC, é o *Plan Nacional de Posgrados de Calidad*; os programas de pós-graduação, mestrado e doutorado, que são reconhecidos nesse Plano, obtém recursos para, entre outras coisas, pagar bolsas aos estudantes.

dessa forma se tentava generalizar a atitude daquele estudante que não participava por opção pessoal, privilegiando seu trabalho e não a bolsa, e "repetindo" por acúmulo de faltas cada trimestre. A lista de assistência se tornou o foco da discussão final. Uma estudante confessa que foi a essa última reunião *não por gosto*, mas porque já tinha acumulado o número de faltas possíveis, e não queria ter que fazer um ensaio final para passar o trimestre. O prazer pela experiência, um pouco antes relatado, não era tão geral como parecia. O grupo parecia tocar num tema nuclear: Estamos no Mestrado pela bolsa, pelo desejo, pelo reconhecimento, pela obrigatoriedade? E nós perguntamos então: E seria possível analisar tudo isso nos limites de um seminário? Foi quando lhes esboçamos, e lhes fizemos a devolução da seguinte hipótese: o dispositivo grupal poderia estar tocando os seus próprios limites como elemento analisador e desconstrutivo das instituições.

Implicações: do neoliberalismo educativo ao movimento #Yosoy132

Não só os estudantes estavam presos nas redes de encomendas institucionais. Nós também. Na Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) temos um salário base, mas trabalhamos por bolsas complementares e por estímulos financeiros, que assim se denominam (sic). Escrevemos e publicamos para poder obter os pontos necessários para intercambiá-los por esses recursos "salariais". Então, o que acontece quando academicamente propomos que essa pragmática neoliberal do intercâmbio do trabalho fragmentado, e reunido com pinças institucionais, seja suspenso, pelo menos parcialmente? Dizemos suspenso e não cancelado. O que significa que possamos nos recusar a dar esse seminário porque nossas considerações acadêmicas e políticas nos levaram a tomar essa decisão? Quando nos propusemos fazer a experiência, não tínhamos muita clareza de que existi-

riam várias alternativas que foram sendo criadas com o processo, mas deslocar-se institucionalmente era primordial. Portanto, tivemos que assumir que podíamos não dar o seminário, ou dá-lo parcialmente, e que isso seria feito em conformidade com o processo de análise das demandas e das encomendas institucionais; poder-se-ia seguir a análise além do trimestre, com todos os participantes ou com aqueles que quisessem e em outro lugar, e com outras temporalidades, por exemplo, utilizando dispositivos intensivos (4 ou 5 horas seguidas), como propusemos ao final do 5º trimestre. Tivemos que assumir, então, que não queríamos ser somente professores, mas também analistas, e que o analista tem o direito de fazer todas as perguntas possíveis e interpretar tudo o que possa, sem condições.[26]

Na reunião do retorno no 6º trimestre, os estudantes retomaram o assunto de fazer uma reunião intensiva, inclusive foi lembrado (estes elementos surgiram nessa última reunião do 5º trimestre) que podia ser num fim de semana, em alguma casa em Cuautla, no Estado de Morelos, próximo à Cidade do México, e de noite até poderíamos beber uns whiskies... A fantasia da festa, do êxtase e da orgia emerge. Quando propusemos a ideia da sessão intensiva, como uma possibilidade entre outras, isso foi feito para poder abrir o campo imaginário sobre as temporalidades instituídas. O grupo a retomou imediatamente, mas organizada como uma possibilidade de juntar-se por mais tempo, num fim de semana, e quem sabe, de forma erotizante: em vez de brigarmos, amar-nos indiscriminadamente.

Outra tendência que se abriu sobre a possível sessão intensiva foi mais de cunho pedagógico: alguns queriam ver como se fazia uma intensiva socioanalítica. Nós, então, nos negamos ao *voyeuris-*

26 *Sem condições* é uma expressão consagrada na literatura do campo, sobretudo com Derrida (2003), na obra "A Universidade sem condição", na qual analisa o papel da Universidade e das Humanidades no mundo contemporâneo e sobre a situação dual que se configura por uma incondicionalidade indispensável à pesquisa e ao ensino superiores (sem condicionalidades políticas, éticas, jurídicas etc.) e por uma certa falta de "poder" universitário (dependência a fatores alheios ao seu funcionamento, como verbas e recursos).

mo pedagógico. Assim o interpretamos. Junto com isto, e ao mesmo tempo, também se manifestou um certo incômodo ao reconhecer que já ia terminar o processo do Seminário nesse trimestre, que ia também terminar o Curso, o Mestrado. Nem todos falavam. Havia uma mistura de emoções. Inclusive uma estudante se negou a que pudéssemos questionar seu silêncio e o de outros. Nossa resposta foi ríspida. Se sentia uma tensão no ar. Outra vez, aparecia a ameaça de briga, de conflito, de luta intestina, mas dessa vez contra os coordenadores.

Na seguinte reunião lhes fizemos uma restituição contundente. Primeiramente, achávamos que estávamos chegando ao final da utilização do dispositivo grupal como forma de análise das instituições. O divisor de águas para poder propor esta hipótese teria sido o domínio reiterado que exercia o modelo neoliberal de gestão atual da educação e que a dramatizávamos competindo, às vezes de forma feroz, pelo nosso direito a ter mais, a dizer mais, a ter sempre a razão etc. E que, portanto, a análise disso tudo podia já ter chegado ao seu fim, pelo menos sob esse dispositivo. Por outro lado, e em segundo lugar, nós defendemos o outro direito, o de interrogar a tudo e sem condições prévias, como parte fundamental de nossa posição como analistas, e acreditávamos que esse direito (como o seria também o deles) podia não estar mais sendo garantido nesse espaço.

Assim, alguns começam a falar da canseira, do tédio da experiência, de que literalmente tinha se acabado o "*gás del chesco.*"[27] Outros diziam que continuavam aguardando que nós decidíssemos se seguíamos ou não com a análise. Finalmente, concluiu-se que não existe, literalmente, "prazer" nenhum, não havia mais alegria em estar nessa experiência. Somente havia tensão. Propusemos, então, fazer uma reunião mais para daí a 15 dias (esta seria a segunda vez que o fazíamos), e dessa forma dar-nos, todos, um tempo para pensar...

27 Expressão popular mexicana, onde "chesco" é um diminutivo de "refresco" (refrigerante), logo quando as coisas perdem força, é como um refrigerante que perdeu o gás.

O fechamento

Iniciamos com a pergunta: "*O que haveria que restituir desses quinze dias nos quais não nos vimos?*". E o primeiro que emerge é o tema de um correio que uma das estudantes fez circular no grupo para que, como grupo de estudantes do Mestrado em Psicologia Social de Grupos e Instituições, se posicionassem publicamente em relação ao movimento estudantil #Yosoy132.[28] A seguir, começaram

28 O movimento estudantil, *#Yosoy132*, se iniciou com um protesto na Universidad Iberoamericana da Cidade do México, quando o candidato Enrique Peña Nieto (atual presidente do México) do Partido Revolucionário Institucional (PRI), foi dar uma palestra, como todos os outros candidatos o fizeram, e discutir e conversar com os estudantes dessa Universidade privada. Só que, não por ser privada, é despolitizada. Antes de sua chegada e por meio das redes sociais um numeroso grupo de estudantes iniciou, dentro e fora do auditório assignado, um protesto não só barulhento, mas bastante agressivo verbalmente. O candidato foi retirado pela sua equipe de seguranças e teve que se refugiar por quinze minutos num banheiro da Universidade até que o cerco, nesse momento, de centenas de estudantes, fosse controlado para fazê-lo chegar à sua camionete e, literalmente, fugir. De tarde, nas notícias em vários meios de comunicação, incluindo a Internet, publicaram-se as declarações dos dirigentes do PRI denunciando que o acontecimento tinha sido forjado por pessoas alheias à Universidade, por "porros" (grupos de extrema direita usados no passado pelo regime para quebrar greves ou movimentos sociais de esquerda), o que se tornou um escândalo na comunidade universitária. Tendo isto acontecido numa sexta-feira, um grupo de estudantes de comunicação decidiu convocar os estudantes da Ibero e fazer um vídeo no qual quem quisesse participar, teria que dizer seu nome, mostrar sua identificação da Universidade e dizer "eu sou estudante". Até a meia-noite de domingo tinham sido recebidos 131 depoimentos gravados, que foram editados e postados no Youtube (chegaram dezenas de depoimentos posteriormente, mas se encerrou o número pela impossibilidade de lançar a tempo o vídeo-resposta). Se tornou viral, com centenas de milhares de visualizações pelo mundo todo. Daí surgiu o hashtag *#somos131*, ligado a depoimentos desses estudantes, exclusivamente da Ibero. Os próprios estudantes, através das redes sociais, convocaram para a semana seguinte uma "marcha" (manifestação) na principal avenida da Cidade do México, Reforma, até à praça principal da Cidade do México, o Zócalo. Apresentaram-se dezenas de milhares de estudantes de todas as universidades públicas e privadas: UNAM, UAM, Politécnico, Iberoamericana, ITAM, Anáhuac, Colégio de México, UACM etc. As demandas começaram a surgir e a principal era a exigência de que os meios massivos de comunicação, em mãos das televisoras privadas (Televisa e TV Azteca principalmente) dessem uma cobertura democrática na campanha presidencial e que não favorecesse ao candidato do PRI, Enrique Peña Nieto, como vinha acontecendo. Esse movimento se autodenominou nas redes como *#Yosoy132*, isto é, todo e qualquer estudante que aderiu ao movimento posteriormente, se somou aos *#somos131* +1. As manifestações foram muitas até à famosa do domingo, 10 de junho, que antecedeu às votações, e que reuniu em torno de 90.000 pessoas: estudantes, professores, operários, camponeses, sindicatos etc. As eleições do 2 de julho de 2012, foram ganhas pelo PRI, mas a marca na política e na sociedade mexicanas desse movimento, ficaram para sempre.

as intervenções em relação a que seus projetos de pesquisa não são somente o projeto de dissertação, mas que esse projeto vai muito além (isto fez parte dos conteúdos teóricos do Seminário e que retomam de forma muito pertinente); inclusive, é um projeto de vida, e ainda, que a formação como pesquisadores não terminava com o fim dos estudos de Mestrado.

Mas, surgem, ao mesmo tempo, dúvidas sobre o futuro deste Seminário e da possibilidade de sua continuação ou fechamento. Relataram que outras pós-graduações, como a de "Desarrollo Rural", já tinham manifestado seu apoio ao movimento estudantil, e que eles não o tinham feito ainda. Então, lhe fazemos uma restituição: o movimento *#YoSoy132* é agora o analisador, esse analisador não está aqui dentro, está correndo lá fora e provoca a análise do não-movimento do grupo, e anuncia ou o fechamento da experiência ou o aprisionamento do grupo na mesma. Assinalamos que, nessa reunião, tinha-se feito mais análise porque fora incluído, pelo menos simbolicamente, no *#Yosoy132*. A seguir, um de nós conta a anedota, significativa nesse momento, de quando Daniel Cohn-Bendit estava num seminário de Análise Institucional com Lourau e Gantheret em Nanterre, em 1968, e lhe disse que estava entediado e que preferia invadir a Reitoria da Universidade. Nesse caso, a análise das instituições estava passando por outro lugar. Assim o dissemos, e agregamos que esse nosso espaço de trabalho tinha se esgotado e tínhamos que fechá-lo. Marcamos então uma reunião de fechamento para a semana seguinte.

Quinta-feira, 16 de junho de 2012. Faltando ainda seis semanas para terminar o calendário acadêmico do Mestrado, o fechamento adiantado se propôs como um movimento de intervenção desconstrutiva da temporalidade organizacional e que provocou que

o grupo se movesse, por sua vez, procurando algum sentido. Nessa reunião se apresentam inicialmente sete dos quatorze estudantes, alguns mais foram chegando, mas faltariam dois deles. A fusão institucional não se realiza. A reunião começa com o relato de sua participação, como grupo acadêmico-político na manifestação do movimento *#Yosoy132* do domingo 10 de junho, à qual assistiram cerca de 90.000 pessoas, percorrendo a Reforma até o Zócalo. Também foi o dia do segundo debate dos candidatos à presidência, organizado pelo Instituto Federal Electoral (IFE), à noite. Igualmente, era o dia em que se comemorava o Halconazo de 1971, no qual foram assassinados 21 estudantes no Casco de Santo Tomás, na Cidade do México, nas mãos de membros da repressão (policiais e soldados, vestidos de civis), denominados de Halcones (Falcões) ou Guardias Blancas.

O grupo mandou fazer uma faixa, que levaram à manifestação. Na reunião, a tinham dobrada. Se sentiam tímidos, tiram-na, mas continuou dobrada e não a abriam. Pedimos que o fizessem. Dizia. "*México sin PRI*", sobre um fundo com fotos da matança de 71, da matança de Atenco etc. E embaixo, à esquerda, estava escrito: "*Maestría de Psicología Social en Grupos e Instituciones. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco*". À manifestação foram 9 dos 14 estudantes e um décimo que esteve em outro contingente. Entre esses dez estudantes se juntaram tanto os "militantes" como os "psicanalistas". Outro fato importante foi que estiveram detrás da faixa e que se via "como se fossem mais pessoas" que as 9 presentes. De igual forma, relatam que estiveram entre 5 ou 6 horas embaixo do sol. *Aí* esteve, pois, a reunião "intensiva" que tanto desejavam. Eles a construíram. E eles caminham pelas ruas como um grupo de estudantes que se vivencia como *#somos mas de 9*. Era muito maior do que somente nove pessoas.

Finalmente, pedimos que fizessem uma avaliação final dos processos do Seminário, do Mestrado ou daquilo que quisessem. Surgiram críticas ao teor caótico da organização do Mestrado, de sua falta de programa geral, de linha acadêmica; igualmente, sentiram que alguns dos seminários ou das atividades acadêmicas foram feitas de forma improvisada, na última hora. Alguém assinalou que "[...] a própria instituição nos impossibilitava o trabalho grupal,"[29] e que tiveram que sair dela para poder juntar-se. Nós lhes restituímos que, além disso que contaram – e ao contrário – "[...] o próprio grupo chegou a nos impossibilitar de fazer a análise institucional."[30] Curiosamente, é na manifestação onde se fecham fileiras, e se fazem mais grupo do que nunca, não somente grupo acadêmico, mas grupo analisador daquilo que significava ser propriamente um estudante de um mestrado em psicologia social.

Relataram que, em efeito, o dinheiro, as bolsas, os dividiu; mas que, no final das contas, se sentiam orgulhosos de pertencer à UAM, tanto aqueles que já tinham estudado também o Bacharelado como aqueles que vinham de outras instituições. O tema do teor caótico do Mestrado é relançado várias vezes, mas se afirmou também, que isso não impediu valorizar a experiência e que, apesar de sentir tristeza pelo fechamento, se reconhecia o muito que tinham aprendido das brigas e do caos institucional.

Nas avaliações do processo que fizemos, os coordenadores, um de nós afirmou que, ao voltar do seu sabático, no ano de 2012, foi muito bem recebido pelos estudantes do Mestrado, mas que, justamente, isso tinha se tornado um elemento que nunca foi analisado. Ficava pendente a questão da análise do carisma que ele podia estar

29 Desconhecido, informação verbal.

30 Desconhecido, informação verbal.

atuando, impedindo outras possibilidades de análise institucional. O outro coordenador confessa que muitas das estratégias que foram implementadas para trabalhar com o grupo, como por exemplo, a possibilidade de acabar em qualquer momento, ou a geração intencional de incerteza etc., provinham de uma zanga que o grupo tinha lhe provocado no 2º trimestre, numa aula teórica na qual o grupo lhe foi muito hostil e até grosseiro com ele. Esse coordenador confessa, também, que vinha com a espada desembainhada. Algum dos estudantes afirmam então, que efetivamente, parecíamos brincar com os papéis do policial bom e do policial mau.

Assim dito, os policiais fecham a reunião, se levantaram, e se despediram com um abraço em cada um dos doze subversivos presentes.

SÍNTESE A MODO DE CONCLUSÃO

A experiência de análise institucional no Seminário de Dispositivos Grupales de Intervención não foi uma simples casualidade ou ocorrência. Sem dúvida, outros elementos jogaram como parte do processo, mas pelo objetivo desse trabalho, não foram tocados. Entre esses elementos teríamos que mencionar o contexto geral da universidade e da pós-graduação, que se constituíram em objeto privilegiado dessa experiência. As universidades, em geral, mas especialmente as universidades públicas, têm sido assediadas por muitos anos, pelas políticas neoliberais em educação. Estas políticas têm tornado equivalentes as universidades a uma empresa, na qual os cálculos de rendimento, eficiência e eficácia se vislumbram em meio às estratégias de avaliação permanente,[31] de excelência acadêmica e

31 As quais, mais do que avaliar, remetem muito mais a um processo de auditoria do trabalho acadêmico.

de planejamento universitário. As tendências à homogeneização e estandardização são evidentes, assim como a perspectiva de formação de profissionais e de pesquisadores feita a partir de formas universalmente equivalentes.

A *Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones* foi gerada em outro momento da Universidade. Esta perspectiva da Psicologia Social, quando se desenhou o Mestrado, era uma perspectiva ascendente, pouco conhecida, mas muito impetuosa. O processo de aceitação de metodologias que colocavam a interação humana direta, os métodos qualitativos de pesquisa, a reserva em relação à utilização de instrumentos de medição tais como questionários ou enquetes, devem muito ao trabalho realizado nessa escola. Esta tendência, que não se esgotava na Psicologia Social, foi o impulso que permeou em geral nas ciências humanas ou antropossociais, na perspectiva de Morin.

A formação de psicólogos sociais estava inspirada mais na possibilidade de encontrar formas alternativas de intervenção e de trabalho na sociedade, às da Psicologia Social acadêmica, cuja finalidade se achava no próprio contexto universitário. Esta última não se preocupava por tomar posições políticas em torno das problemáticas sociais, e escondia suas ideologias numa suposta neutralidade axiológica e científica. A esta perspectiva, a Psicologia Social de Grupos e Instituições enfrentava uma forma comprometida com a crítica e a análise da sociedade, especialmente naqueles fenômenos que anteriormente denominamos de ideológicos, e que com o tempo e o trabalho fomos determinando como imaginários.

Se bem, desde um princípio, se estabeleceu que a escritura de uma dissertação era indispensável para o egresso do Mestrado, isto fora estabelecido em função de uma perspectiva de formação: era

necessário escrever e comunicar as experiências em contextos acadêmicos e extra-acadêmicos. A eficiência terminal, assim como as exigências para o ingresso às diferentes formas que tem adquirido o que hoje é o *Padrón de Posgrados* de CONACYT, eram avaliadas criticamente em relação ao projeto implícito de formação de profissionais e de pesquisadores, e também ao projeto de universidade que esse padrão impunha por pertencer a ele.

Muitos analistas da educação superior têm enfatizado o caráter coativo da modernização universitária que aconteceu desde o período presidencial de Miguel de la Madrid (1982-1988). Pouco a pouco, a opção por financiamentos adicionais, feitos através da pertença ou da submissão às políticas neoliberais, foi se tornando uma condição para a sobrevivência dos programas de pós-graduação, e o MPSGI não foi a exceção. O projeto do mestrado foi curvado num sentido academicista e seu posicionamento político, enquanto prática disciplinar, rapidamente foi substituído por uma perspectiva crítica muito aguda nos seus fundamentos teóricos, mas imobilizada em sua intervenção social. O trabalho de campo, que tinha sido uma das virtudes mais reconhecidas e destacadas da abordagem original, foi logo substituída por um tipo de processo de pesquisa que recostava cada vez mais o vínculo de acompanhamento de diversos sujeitos sociais, imprimindo-lhe uma versão mais ou menos cômoda e mercantilizada do campo, como provedor de informações para os pesquisadores.

Esta perspectiva, porém, está longe de colocar a existência de um espaço monolítico e sem fraturas. Ao contrário, a multiplicidade de projetos em luta no Mestrado o tornam um espaço que, apesar de não ser novo (os desenhos originais do Programa datam de 1979, e o projeto aceito pelo Colégio Acadêmico da UAM se realizou em

1988-1989), está tensionado desde múltiplos polos e tem uma diversidade bastante ampla.

Neste contexto, a experiência relatada nestas páginas aponta em muitas direções; e coloca abordagens de problemáticas muito diversas. Em principio, nos desafia a reflexionar o próprio devir da análise institucional. Não se tratou, nesse sentido, da invenção de um dispositivo de pedagogia institucional, sequer de um dispositivo *ad-hoc* de aprendizagem da análise institucional ou da socioanálise. Houve, nessa experiência, um deslocamento ou um deslizamento: o dispositivo mais ou menos caótico de formação na questão grupal no Mestrado requereu uma perspectiva extra grupal, institucionalista, para elaborar a síntese dos aspectos dissociados no Curso de cerca de ano e meio de trabalho em grupo. Esses elementos já tinham sido enunciados, não pelos institucionalistas, mas por teóricos da questão grupal, como Bauleo, Guattari ou Kaës, para mencionar alguns.[32] Tinha-se levantado – e esta experiência o reafirma desse modo – não só as limitações do grupalismo em torno da compreensão dos fenômenos sociais e grupais. O grupalismo tinha também efeitos práticos que iam além do grupismo. O grupalismo era um formidável obstáculo no processo grupal. Seria muito importante resgatar a definição lourauneana do grupalismo, pois faz referência tanto ao *corpus* teórico como ao campo de análise. Nesse sentido, ignorar o papel que têm o referente teórico e o campo de análise no dispositivo de intervenção, implica correr o risco de reproduzir uma construção imaginária que consolida a dinâmica estereotipada do grupo, que seria sua doença em termos de Pichon-Rivière, ou, como o mencionamos anteriormente, a solidificação e o imobilismo da metafísica institucional

32 Provavelmente as contribuições conceituais de Ulloa ou de Baremblitt puderam resultar, desde esta perspectiva, tão frutíferas como as que temos mencionado.

em termos derrideanos. A inclusão de perspectivas institucionais e da análise das implicações na análise de grupo (e também na análise antropológica) tem como resultado ser um elemento importante na relativização dos saberes produzidos pelo próprio grupo (portanto, na análise de suas próprias implicações) tanto como na resolução dinâmica de suas diferenças e contradições.

Restam o carisma e o aborrecimento. Esses restos provavelmente darão pé, ainda, para escrever sobre a presente experiência. Mas, por agora, propomos a hipótese de que sem essas duas implicações, sem estes dois pontos cegos operativos, não teríamos podido inventar com o grupo as formas de análise então vivenciadas. Além do mais, é verdade – e dito isto sem artifícios retóricos – que o carisma pode fazer zangar a muitos e o contrário também é possível: a zanga tornar-se carismática. O aborrecimento é um movimento emocional (vale a redundância) que pode ser tanto ativo como reativo; o carisma é um dom ou uma qualidade excepcional, e que também pode ser ativa ou reativa. Cremos que, pelo sucedido – e no meio de nossa implicada cegueira – o carisma e a zanga se articularam de forma ativa, nos ajudando a operar analiticamente em alguns interstícios ou fendas do edifício metafísico da instituição universitária. Possivelmente, o carisma e a zanga sejam algumas dessas fendas. E teremos ainda que considerar, tentativamente pelo menos, que o aborrecimento e o carisma também formaram parte das implicações do grupo de estudantes: não foram um privilégio exclusivo dos coordenadores ou analistas. Tem-se que seguir pesquisando-as.

No contexto do Mestrado, a análise institucional do grupo seguramente terá um impacto no desenho do Seminário em si. Mas, além disso, a experiência nesse grupo, nos mostra os sentidos dissociados e expulsos do projeto não somente nos estudantes, mas

no Mestrado em geral. Dessa forma, o impacto, não devemos pensá-lo unicamente em termos do Seminário de formação grupal, mas no seu conjunto, na instituição do mestrado. Novas posições, novas negociações entre os diversos projetos poderiam ser vislumbradas desde a análise produzida, talvez em contracorrente, pelo desenho quase acidental deste dispositivo.

Referências

ARDOINO, Jacques. **Recordatorio de los elementos generales de una problemática**. Curso ministrado na Universidad Internacional de las Américas, San José, Costa Rica, nov. 1988.

DERRIDA, Jacques. **A universidade sem condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

ÉTIENNE, Yves. **Vers une pédagogie socianalytique**. Thèse (Sciences de l'éducation) – Université de Paris VIII, Paris, 1983.

GUATTARI, Félix. La transversalidad. In: GUATTARI, Félix. **Psicoanálisis y transversalidad**: crítica psicoanalítica de las instituciones. Buenos Aires: Siglo XXI, 1976. p. 92-107.

LOURAU, René. **La clé des champs**. Paris: Anthropos, 1997.

LOURAU, René. **Le journal de recherche**. Paris: Méridiens-Klincksieck, 1988.

"É A ÚLTIMA AULA... TENHO QUE CHEGAR CEDO": experiências grupais no sistema modular do Bacharelado em Psicologia da UAM-X (Parte I)

Roberto Manero Brito
Valéria Fernanda Falleti
Fernando Juan García Masip

> Como, efetivamente, a sociedade estenderia seu poder sobre essas regiões da vida psíquica individual, onde não encontra nada que lhe seja próprio e das que não pode perceber nada? (HALBWACHS, 2004, p. 317).

Este texto trata de uma parte geral do marco teórico com o qual desenvolvemos as experiências grupais desenvolvidas no Bacharelado em Psicologia, da Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco (UAM-X), em particular de dois grupos da Área de Concentração em Psicologia Social, no último ano da formação acadêmica. A frase entre aspas "É a última aula… tenho que chegar cedo" foi dita por uma estudante, em fevereiro de 2013, no Seminário Teórico-Metodológico da Área de Concentração em Psicologia Social, onde se realizaram as mencionadas experiências pedagógicas.

Se se tem que chegar cedo para poder terminar um processo de ensino que demorou todo um ano letivo, nos chama a atenção que o termo "aula", continuasse presente no discurso de nossa estudante. Aula ou seminário? Seminário ou grupo? Estudante ou participante? Estudante e participante? O presente texto é uma tentativa de refletir sobre os usos dos grupos operativos no ensino da Psicologia Social. A Instituição onde isto se realizou foi no último ano do Bacharelado em Psicologia da Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, mais especificamente nos últimos três trimestres reunidos como área de concentração em Psicologia Social: "Intervenção psicossocial: grupal, institucional e comunitária I, II, III", entre os anos 2012 e 2013.

Neste texto trabalhamos basicamente com os elementos conceituais que serviram de marco geral para poder desenvolver as experiências que se realizaram em e com os dois grupos.

Nos Antecedentes, descrevemos a história do sistema modular, suas formas de trabalho em grupo, suas contradições, suas transformações, suas limitações. Igualmente, descrevemos a introdução do trabalho com grupos operativos no sistema modular do Bacharelado em Psicologia, com concepções e técnicas diferentes às do sistema modular.

Depois, expomos e analisamos os fundamentos da proposta de uma Psicologia Social de Intervenção, desde onde se poderá compreender que o aprender, o pesquisar, o intervir na realidade, o refletir coletivamente sobre o próprio processo de pesquisa etc., serviram de base para poder retomar as experiências em grupos operativos que se tinham abandonado durante um determinado período institucional. Nessa linha, expomos também os fundamentos conceptuais tanto do papel da teoria no trabalho de pesquisa coletiva, como descrevemos as formas de desenvolver especificamente os dispositivos baseados nos grupos operativos. Logo – e para fina-

lizar – expomos a estrutura do Seminário Teórico-Metodológico da Área de Concentração em Psicologia Social, onde foram realizadas as mencionadas experiências.

Por outro lado, propusemos fazer, em dois momentos, um conjunto de reflexões críticas a um trabalho da Dra. Claudia Salazar Villava, no qual, por sua vez, criticava, com muita lucidez, o uso de pedagogias operativas, psicanalíticas e socioanalíticas no ensino modular do Bacharelado em Psicologia. Cremos que a interlocução crítica e não personalizada, com esta colega pesquisadora de nosso Departamento, pode levar a férteis resultados no sentido da contribuição que se pode gerar para elucidar um pouco mais as complexas redes de poder, de saber e de desejo que se tecem quando se tenta ensinar de outras maneiras.

ANTECEDENTES: o grupo no sistema modular

Talvez, um dos elementos mais visíveis e espetaculares da pequena revolução pedagógica que significou o sistema modular na Unidade Xochimilco da UAM foi sua abordagem do trabalho na sala de aula. Os estudantes deveriam trabalhar ao redor de um problema de pesquisa (proporcionado pelo módulo desenhado por professores expertos no tema) e, para isso, deveriam procurar as aprendizagens necessárias, nos planos teórico, metodológico e técnico. O professor ficava descentrado de sua tarefa tradicional: informar aos estudantes, dar-lhes "a aula".

O sistema modular foi um sistema educativo planejado para a educação superior, adotado desde sua origem pela Unidade Xochimilco da UAM. Este sistema abordava sua inserção numa estrutura departamental – o que faz supor que não existia uma desvinculação entre pro-

cessos docentes e de investigação –, desde a qual se geriam os recursos docentes para o ensino. O fundamento central do sistema modular era a articulação da docência, da pesquisa e do serviço, como eixo central do funcionamento universitário. Isto seria possível através de una pedagogia grupal, centrada na investigação, que teria como eixo uma problematização da realidade social. A operação pedagógica desse sistema se realizaria através do módulo, pacote integrado de ensino-aprendizagem, que se centrava num processo de pesquisa a partir de um problema-eixo, a partir do qual se articulava o processo educativo, e que rompia com o sistema de disciplinas. Assim, o sistema modular ultrapassava a estrutura napoleônica vigente, da Universidade, com suas faculdades e institutos de pesquisa, assim como com o sistema de disciplinas como aprendizagem bancária.

O modelo de trabalho vigente nos primeiros anos de prática desse sistema estava mais próximo ao de uma oficina, quer dizer, um conjunto de estudantes que indagavam sobre os processos da realidade a partir de orientações e do acompanhamento de um docente. A própria denominação tinha se tomado para substituir as referências tradicionais ao professor ou mestre. Este se devia constituir em "guia" ou em assessor do projeto de pesquisa que o grupo se encontrava realizando.

Estas colocações iniciais do sistema modular apresentaram bem cedo uma série de problemas de difícil solução. Todos eles, ou em sua grande maioria, tinham a ver com a inserção de tal sistema numa estrutura institucional mais ou menos tradicional, que deveria respeitar os elementos centrais para sua equivalência com outras universidades. Isto se constitui como um analisador privilegiado da diferença entre organização e instituição. Se bem a UAM seja uma universidade moderna, com um sistema departamental em unidades autônomas, a instituição de educação superior, a instituição universitária era uma

instituição mais tradicional. Por isto, a articulação do sistema modular com o resto das instituições de educação superior se constituiu num grande problema. No plano pedagógico, esses elementos eram fundamentalmente o currículo ou plano de estudos dos bacharelados que seriam estudados, assim como o sistema de creditação e seu referente às notas. Mais adiante trabalharemos sobre este ponto.

O grupo, no sistema modular, era um elemento de importância central. Deveríamos trabalhar em grupos pequenos (8 a 15 integrantes), com a guia de um docente. Docente e estudantes contavam com o módulo para orientar o trabalho, que se organizava através de discussões em grupo sobre os temas do módulo. Ao módulo correspondia um pacote de ensino-aprendizagem, que incluía os temas, a bibliografia, as modalidades didáticas e de avaliação para o trabalho pedagógico. Estava redigido a partir de métodos de ensino por objetivos, o que gerava desde então questionamentos e problemas pela contradição entre as finalidades do ensino modular com os métodos pedagógicos.

O trabalho docente, dizíamos, se encontrava descentrado. Não consistia unicamente em informar e creditar ou não aos estudantes, mas funcionava como guia ou líder no processo de pesquisa, completava a informação da bibliografia, funcionava como animador ou coordenador do grupo e garantia que este cumprira com os objetivos do módulo. Suas funções eram, como pode se supor, também muito contraditórias.

Apesar disso, o trabalho no sistema modular, em seus primeiros momentos, resultou muito intenso, apaixonante e comprometedor. O compromisso docente e estudantil foi uma característica desses tempos. Porém, as características requeridas para o trabalho docente, assim como a inércia institucional dos processos de ensino-aprendizagem impuseram um destino no qual, pouco a pouco, foi se diluindo o questionamento explícito e implícito que o sistema modular exercia sobre o resto da educação superior.

O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SISTEMA MODULAR[1]

Efetivamente, a institucionalização do sistema modular mostrou claramente a *mühlmanização* deste dispositivo (LOURAU, 1980b). Este fenômeno (denominado por esse autor de *efeito Mühlmann*) descreve o processo de institucionalização de movimentos e vanguardas sociais e artísticas, como questões exemplificativas. Dito processo estaria orientado a partir de dois eixos fundamentais: o fracasso da profecia ou do projeto do movimento, como condição necessária para sua institucionalização, e o principio de equivalência ampliado, que propõe ao Estado[2] como equivalente geral de todas as formas sociais e instituições.

O processo rumo à equivalência do modelo educativo da UAM-X não foi simples, e não se realizou unicamente em seus aspectos formais ou organizativos. Ao contrário, tocou as fibras mais íntimas do modelo, suavizou suas arestas mais incômodas e excluiu, de seu discurso, a radicalidade pedagógica e política que o caracterizava. Lentamente, o módulo deixou de ser tanto uma figura mítica como um modelo de transformação e se conformou com ser uma vaga tradução em novos termos de uma veleidade revolucionária. O sistema departamental, com todas suas distâncias guardadas, foi se aproximando dos sistemas napoleônicos. Mesmo não tão distantes, agora a docência funciona basicamente a partir das Divisões, enquanto a pesquisa é uma função própria dos Departamentos. Se institui não só

1 Artigo de Manero Brito (1994) descreve em detalhe este tema. Remetemos ao leitor se lhe interessa aprofundar este assunto.

2 Quando Lourau fala do Estado não se refere à figura sociológica clássica: território, governo e população. Fala muito mais dessa força normalizadora, que estrutura e define um campo político e imaginário para toda a sociedade.

uma diferença de funções, mas uma crescente incomunicação (política, acadêmica e administrativa) entre esses dois processos.

No plano pedagógico, a institucionalização do sistema modular se traduziu em uma operação modular muito próxima aos sistemas por disciplinas. Os elementos "práticos" (desde as matemáticas até a aprendizagem de técnicas de pesquisa e de trabalho específico de cada bacharelado) foram deslocados às "oficinas". Faz-se, assim, uma primeira divisão entre "módulo" e "oficina". O "módulo" aparece como um conjunto de leituras que se constituem na parte "teórica" do processo. As diferentes "unidades" que compunham o módulo foram se constituindo em equivalente das disciplinas do ensino tradicional, só que vistas não em paralelo, mas em série e intensivamente (já que se tem que se deixar as últimas semanas do trimestre para fazer a "pesquisa", eufemismo que assinala o espaço que têm tomado as práticas escolares).

No sistema modular institucionalizado, o professor não dita cátedra desde seu estrado, mas dá aula sentado ao redor de uma mesa, como todos os estudantes. É uma prática frequente que o maior tempo do trabalho em sala de aula seja a informação que o professor ministra aos estudantes. Mais do que um trabalho sobre um objeto de transformação, o processo da aula se tornou em uma aula ou conferência que o docente (cada vez mais chamado de professor ou mestre pelos estudantes) ministra aos estudantes. Já não há módulo como pacote de ensino-aprendizagem; este tem sido substituído por programas desenhados pelos professores em turno, nos quais se especificam os temas a tratar e a bibliografia correspondente.

Os processos de avaliação vão se tornando inexistentes, substituídos por sistemas de creditação – necessariamente quantitativa – que se impõem sobre qualquer lógica pedagógica.[3]

Neste contexto, o sistema modular subsiste sobretudo em seus símbolos: as mesas e cadeiras, no lugar de aulas-auditório, a menção do docente-assessor, a estrutura trimestral, as "investigações" etc. O símbolo, pelo menos nesses casos, é a presença de uma memória de um projeto que ainda, de alguma maneira, habita os espaços da instituição, como um fantasma que não tem se resignado a sair do limbo. Eventualmente, de vez em quando, vemos em diferentes experiências docentes, investigativas, algumas explosões criativas e produtivas (no sentido guattareano), que nos indicam a direção dessa memória. Cremos que o desenho e a realização do Seminário teórico-metodológico na Área de Concentração em Psicologia Social (no projeto que denominamos Psicologia Social de Intervenção) transita nesse sentido.

OS GRUPOS OPERATIVOS NO BACHARELADO EM PSICOLOGIA DA UAM-X

A implementação dos Grupos Operativos na história da UAM-X tem passado por vários momentos. Faz-se necessário mencionar que essa perspectiva da Psicologia Social tem estado presente na UAM-X praticamente desde seus inícios. O Bacharelado em Psicologia esteve inspirado em boa parte na leitura que Armando Bauleo fez da Psicolo-

3 Nesse sentido, cada vez se ocupa mais o tempo do professor para desenhar, preparar e corrigir seus instrumentos de qualificação, e a formação se centra cada vez mais na capacitação para aprovar os exames. Bauleo mencionava: "Com tanto exame, que horas ensinam?" (Comunicação pessoal).

gia Social pichoneana, posteriormente traduzida como Grupos Operativos-Produtivos e finalmente como Psicologia Social Analítica. Durante os primeiros anos do sistema modular, houve um serviço de assessoria pedagógica, que estava integrado, entre outras, por duas psicólogas que tinham um conhecimento amplo do trabalho em grupos operativos.[4]

O grupo inicial de docentes do Bacharelado em Psicologia trabalhou os Grupos Operativos diretamente com Armando Bauleo, Martha y Juan Carlos de Brasi. Alguns deles fundaram uma efêmera associação, que marcava já seu interesse na concepção de Psicologia Social que tinha reestruturado o projeto inicial proposto pelo Dr. Serafín Mercado, de corte francamente cognoscitivista. Sob a liderança de Margarita Baz e de Ana María Novelo, este grupo fundador difundiu o interesse pelo trabalho em grupos operativos com as primeiras turmas de estudantes do Bacharelado.

Evidentemente não todos os professores comungaram com esse projeto. Os grupos operativos não só foram a marca de um novo perfil de profissional no país, de um novo projeto de Psicologia, mas também o símbolo de uma divisão no corpo docente que marcaria os primeiros anos de trabalho na Universidade.

Alguns estudantes, egressos recentemente, àquela época foram incluídos no projeto proposto pela Psicologia Social pichoneana. Através do Bacharelado, com os docentes fundadores, mas também de forma extracurricular, com Juan Carlos de Brasi, Gregorio Kaminsky, Armando Bauleo e Martha de Brasi, quando viajavam ao México, fomos nos formando, num trabalho de assessoria e de refle-

4 Lore Aresti, que atualmente é docente da Área de Concentração em Psicologia Educativa, e Silvia Emmer, que retornou à sua terra natal, Argentina, mas que continua colaborando com a UAM-X no Comité Editorial da Revista *Tramas, Subjetividad y procesos sociales.*

xão sobre nossa atividade com grupos e também sobre temas seletos da Psicologia Social.

Em torno dos anos de 1981-1982 iniciamos, já como docentes,[5] no módulo V do Bacharelado (que então se denominava Experiência e Aprendizagem, e com um conteúdo que era uma introdução ao pensamento e à aprendizagem grupal, assim como uma crítica às formas tradicionais da instituição pedagógica), uma separação dos conteúdos de grupo para trabalhá-los a partir da técnica dos Grupos Operativos. Tal movimento se justificava a partir da crítica aos processos de institucionalização do projeto que, desde nosso ponto de vista, estava perdendo, com sua tecnificação, o sentido político anti-institucional que o caracterizava. A experiência das Oficinas de grupo pretendia, desde um modelo em oposição às formas dominantes e tradicionais de ensino, conceber um espaço no qual se pudesse refletir de outra maneira, fora das formas grupais induzidas pela creditação-notificação, assim como da estrutura da aprendizagem memorista.

Um ano depois de iniciadas as oficinas, as autodissolvemos, precisamente quando nos demos conta de seu próprio processo de institucionalização. As oficinas perdiam também sua capacidade questionadora e anti ou contra institucional.[6]

A autodissolução das oficinas coincidiu com nosso ingresso na Área de Concentração em Psicologia Social, como docentes. Ali iniciamos, também, um processo para a criação de um projeto de formação de psicólogos sociais, muito mais centrado nos Grupos

5 Fernando Juan García Masip, Roberto Manero Brito e Raúl Villamil, com a ajuda ocasional de Gregorio Kaminsky.

6 De acordo com a colocação de René Lourau, em ocasiões, a autodissolução de grupos, vanguardas artísticas ou movimentos sociais é uma medida em contra de sua institucionalização (LOURAU, 1980a).

Operativos. A partir da encomenda do então Chefe do *Departamento de Educación y Comunicación*, Gabriel Araújo, desenhamos um módulo para a Área de Concentração que fugia das formas já institucionalizadas do desenho modular. A forma e o conteúdo do módulo estavam fortemente alterados, de maneira a fazer congruente o trabalho docente com o projeto de Psicologia Social aportado pelos Grupos Operativos.

Dito módulo jamais se levou à prática. Fernando Juan García Masip emigrou ao Brasil; Roberto Manero Brito, à França; e Raúl Villamil, à França e à Itália. Durante os seguintes anos se vivenciou um êxito e uma difusão relativamente ampla dos Grupos Operativos. Surgiram algumas escolas de formação para a coordenação de grupos (EIDAC e TAIGO), e na UAM-X e outros espaços começaram a cobrar vigência via uma derivação da técnica, denominada entrevista grupal.[7] Em síntese, a institucionalização dos Grupos Operativos, naquele período, tornava-os uma técnica ao serviço da pesquisa de perfil acadêmico (o academicista), e não mais como uma experiência de ruptura com os modos institucionalizados do ensino.

Por volta do começo dos anos 90, a contradição entre grupos docentes tinha se deslocado. Já não era mais a diferença entre os promotores dos Grupos Operativos *versus* os psicólogos mais funcionalistas, condutistas ou academicistas; aparece uma nova clivagem, que opunha os "grupistas" *versus* os "institucionalistas." A Análise Institucional foi introduzida na Universidade através dos mesmos promotores dos Grupos Operativos. As leituras da obra de Georges Lapassade eram muito ilustrativas sobre as possibilidades de pensar

7 Que tinha sido já anunciada por alguns docentes, no contexto da Área de Pesquisa *"Los procesos grupales e institucionales y sus interrelaciones"*: Rosa Carmen Galván y Carlos Rojas, en 1982-1983.

sobre os grupos no contexto da universidade. A abordagem da escola lapassadeana permitia recuperar a dimensão política do fazer grupal.[8] Porém, durante os anos 90, as contradições entre as propostas, os dispositivos e os regimes conceituais entre os Grupos Operativos e a Análise Institucional estouraram. Esse momento foi quando, por sugestão da então Diretora da *División de Ciencias Sociales y Humanidades,* Dra. Sonia Comboni, Raúl Villamil e Roberto Manero Brito fizeram uma encomenda de intervenção a René Lourau, para realizar uma socioanálise na *División de Ciencias Sociales y Humanidades*.

A intervenção de Lourau, que incorporou à *Sociedad Mexicana de Análisis Institucional* (SMAI) – recém-criada, e na qual participavam além de Manero Brito e Raúl Villamil, Gabriela Sánchez, Raúl Cabrera e Marcelo Carrillo, entre outros - gerou um grande mal-estar em alguns grupos docentes, e deixou uma marca recolhida a partir de alguns artigos que sintetizavam a postura institucionalista a respeito das práticas grupais, especialmente os Grupos Operativos; desde aí começa a se difundir elementos de um trabalho inédito que realizou Lourau em 1982-1983 (LOURAU, 1983): começa-se a elaborar duas críticas ao trabalho grupal: o grupismo e o grupalismo. E se inaugura uma nova arena para o confronto: a recém aprovada Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones.[9]

No meio de uma situação bastante em conflito se realizou um trabalho de grupo no Mestrado mencionado. Durante muitos anos, foram convidadas diferentes personalidades da Psicologia So-

8 Nesta lógica, posteriormente se incorporaria o trabalho de Guattari sobre a transversalidade.

9 Depois de vários projetos que não foram aprovados, a última versão foi desenhada por Margarita Baz, Roberto Manero Brito e José Perrés. Este mestrado já não estava inspirado estritamente no projeto dos Grupos Operativos, mas incluiu elementos de Psicología Social que iam além da Psicanálise e das teorias grupais. A Análise Institucional, conteúdos de ordem sociológica e antropológica fizeram sua aparição.

cial para fazer oficinas com os estudantes: foi o caso de Fernando González e de Horacio Foladori, para mencionar somente alguns. Durante esse tempo, o trabalho em grupo foi severamente criticado pelo seu grupalismo, no qual, segundo alguns de nós, produzia-se o ocultamento de dimensões político-institucionais, que eram objeto de uma psicologização. As contradições pedagógicas do Mestrado eram interpretadas desde o espaço grupal, e com isso neutralizadas.[10]

Posteriormente, o pensamento e o trabalho grupais vivenciaram uma contração e uma diversificação. Os Grupos Operativos deixaram de ser praticados, cedendo o espaço a grupos focais, entrevista grupal, grupos de reflexão e um longo etecetera. O trabalho em Grupos Operativos foi praticamente exilado do Mestrado e substituído no Bacharelado a partir de um modelo de seminários que começou a cobrar vigência desde finais já dos anos 80.

Seria até 2007 e 2008, no contexto do Bacharelado e do Mestrado, que se retornaria a praticar os Grupos Operativos, e se tornariam, mais uma vez, em elemento para a reflexão na Psicologia Social. No espaço para a prática de *Dispositivos Grupales de Intervención* no Mestrado, assim como no Seminário Teórico-Metodológico da Área de Concentração em Psicologia Social do Bacharelado, deram-se os lugares nos quais se ancorou de novo esta prática.

A OUTRA MIRADA

Em seu artigo "*Formación y trabajo grupal. El trabajo con lo inconsciente en grupos de aprendizaje*" Claudia Salazar (2004) realiza

10 O desenvolvimento do pensamento grupal no contexto do Mestrado em Psicología Social de Grupos e Instituções poderia ser objeto de um artigo à parte. O Mestrado tem quase 20 anos de funcionamento, portanto este tema deverá ser exposto em outro espaço.

um diagnóstico das diferentes práticas de aprendizagem grupal no seio do Bacharelado em Psicologia e do Mestrado em Psicologia Social de Grupos e Instituições, da UAM-X. Porém, essas referências institucionais não estão especificadas em seu artigo; têm-se que deduzi-las. O que diz ao princípio do texto é:

> As formas de poder que se manifestam nas práticas educativas em geral, não têm sido alheias às discussões recorrentes em nosso campo de reflexão, a Psicologia Social de Grupos e Instituições. (SALAZAR; VILLAVA, 2004, p. 91).

Por isso mesmo, a autora dá a entender que o campo problemático não está necessariamente ligado à UAM-X; seria mais amplo. Porém, por outro lado, Salazar faz algumas referências a autores (Pichón, Lourau, Freire, por exemplo)[11] e a práticas pedagógicas que se desenvolviam nesses espaços acadêmicos por vários docentes-pesquisadores, mas omite as referências nominais explícitas de ditos pesquisadores implicados na instituição "fantasma." Portanto, essas referências nominais têm-se também que deduzir.

Assim, o artigo em questão critica, sem nomear, aos grupos e aos implicados nessas práticas grupais (grupos operativos) e institucionais (socioanálise), mas utilizando um tom textual do tipo, "todos sabemos de quem estamos falando", dando, portanto, a clara impressão de ser um texto, na verdade, muito doméstico; talvez alguns leitores "externos", que não conheçam os complexos antecedentes ins-

11 E que são alguns dos autores que privilegiadamente trabalhavam, ou trabalham, alguns pesquisadores em grupos operativos, socioanálise, pedagogia e educação populares; nos referimos a pesquisadores como Roberto Manero Brito, Raúl Villamil, Rafael Reygadas, Patricia Casanova, Adriana Soto, Verónica Gil, Fernando Juan García etc. Em outra vertente mais próxima da psicanálise, que também critica, os pesquisadores principais eram, ou são, por exemplo, Margarita Baz, José Perrés, Gregorio Kaminsky, Sylvia Radosh, Lidia Fernández etc.

titucionais deste tipo de práticas de ensino, possam tirar conclusões gerais, além da *novela familiar* da Psicologia Social de Grupos e Instituições da UAM-X. Na realidade, a arquitetura tácita do texto leva a descobrir que a "mensagem", além de ser para consumo interno, é sobretudo de cunho político. Escolheremos, por enquanto, apenas alguns poucos elementos do texto de Salazar para poder aquilatar os efeitos institucionais do mesmo em sua relação com o trabalho de ensino-aprendizagem nos grupos modulares da área de Psicologia, nos seus diferentes níveis. Vejamos:

> É pertinente, pois, perguntar-nos: são estas experiências em grupo, parte substancial da formação para O TRABALHO COM grupos? De que maneira incidem na formação? Quais têm sido as modalidades mais significativas com relação a elas? Algumas delas implicam a participação com os alunos, de um coordenador de grupo, concebido desde a tradição grupalista produzida no âmbito psicanalítico —como os grupos operativos que já mencionamos—, ou inclusive a passagem por uma espécie de intervenção socioanalítica no grupo de alunos, a cargo de um staff de intervenção. […]. Por exemplo, qual é a relação entre a figura do coordenador de grupo ou do *staff* interveniente, e a do docente? Pode o docente ser a mesmo tempo coordenador ou staff socioanalítico?". (SALAZAR VILLAVA, 2004, p. 93, grifo da autora, tradução nossa).[12]

12 "*Cabe pues preguntarnos: ¿son estas experiencias en grupo, parte sustancial de la formación para EL TRABAJO CON grupos? ¿De qué manera inciden en la formación? ¿Cuáles han sido las modalidades más significativas al respecto? Algunas de ellas implican la participación con los alumnos, de un coordinador de grupo, concebido desde la tradición grupalista producida en el ámbito psicoanalítico —como los grupos operativos que ya mencionamos—, o incluso el pasaje por una especie de intervención socio-analítica en el grupo de alumnos, a cargo de un staff de intervención. […] Por ejemplo, ¿cuál es la relación entre la figura del coordinador de grupo o del staff interviniente, y la del docente? ¿Puede el docente ser al mismo tiempo coordinador o staff socio-analítico?*".

O ponto principal que estas perguntas buscam é elucidar a aparente sobreposição da figura do docente modular, ou simplesmente do docente (pois, em nenhum momento, em todo o texto, Salazar faz alguma menção ao sistema modular de ensino-aprendizagem em grupo da UAM-X), com as figuras do coordenador de grupo operativo (os de orientação psicanalítica especificamente) e com a figura do analista institucional de corte socioanalítico. Pareceria que ensinar Psicologia Social de Grupos e Instituições precisa de docentes; e supomos que, de preferência, psicólogos profissionais com alguma formação em Psicologia Social, mas docentes que não façam uma metamorfose da docência e a tornem uma prática de formação profissionalmente orientada. A docência, como a trata Salazar, aparece sempre depurada de qualquer predicado que pudesse desviá-la de sua missão: ensinar psicologia social desde práticas pedagógicas que não sejam mais as tradicionais, modulares ou não.

Daí que resulte, então, quase impossível entender a pergunta de Salazar Villava (2004, p. 93): "São estas experiências em grupo, parte substancial da formação para O TRABALHO COM grupos?" A diferença, aparentemente sutil, entre o "em grupo" e o "com grupo", é pelo menos sofística. E o é porque Salazar sabe muito bem que ensinar profissionalmente o trabalho com grupos se faz de forma perfeitamente congruente e fundamentada, se se ensina a trabalhar em grupos! Essa diferença que a autora estabelece não é, portanto, só de ordem técnica, mas de ordem política. Na realidade, Salazar mantém perfeitamente dissociadas a prática docente COM grupos da prática profissional EM grupos. Na Universidade, a autora-docente ensina com seminários, onde a figura central é seu ser docente; e no seu trabalho profissional com organizações, ou em seu consultório particular, trabalha em grupos ou naquilo que quiser, no final das

contas a clínica não passa pelo escrutínio universitário: cada quem faz o que quiser lá "fora". Dessa forma, à diferença sofística e política que Salazar vai tecendo no seu texto, une-se um tom moralizante de fundo com o qual dá a entender que a docência e o trabalho profissional são coisas distintas e devem manter seus dispositivos institucionais próprios e bem diferenciados. E cuidado com aquele que quiser misturar as coisas: uma é o ensinar, a outra, o analisar.

E é precisamente contra essa dissociação político-moral-institucional entre o ensino e a análise que as experiências com e em grupos nos parecem inteiramente congruentes com a formação de psicólogos sociais em nossa Universidade. Não podemos conceber que a formação (trabalho com grupos) em psicologia social não passe também pela análise e a interpretação (trabalho em grupos) das condições socioinstitucionais e pedagógicas dessa formação e dessa análise.

Claudia Salazar explica, mais adiante em seu texto, algo muito interessante por ser revelador de sua própria falta de clareza. Ela diz:

> A interpretação das manifestações dos integrantes de um grupo se realizam, de fato, pelo conjunto dos presentes, mas não é uma interpretação psicanalítica, mas a busca e geração de sentido, ação que não apela ao desentranhamento do profundo em cada gesto, nem à leitura dos sinais de aparição cifrada de algo reprimido ao inconsciente. Um grupo interpreta as ações — discursivas ou não — de seus membros e de si próprio como coletivo, desde a necessidade de sentido para estas ações. A forma em que algo adquire sentido numa coletividade é sumamente complexa e implica muitos elementos que vão além dos que caracterizam

> o psiquismo dos participantes. (SALAZAR, 2004, p. 108, tradução nossa).[13]

Não podemos estar em desacordo, num primeiro momento, com esta reflexão. Ao contrário, nos afiliamos inteiramente a esta postura pois é justamente a que desenvolvemos no trabalho pedagógico-profissional com os grupos de aprendizagem. De fato, somos igualmente contrários à utilização de interpretações que procurem "esclarecer" as relações entre o manifesto e o inconsciente pulsional dos sujeitos da aprendizagem; as relações com o inconsciente que os estudantes (e os docentes) as resolvam em outro lugar. Mas, o que se torna num mistério, é essa "busca e geração de sentido"; a palavra -sentido- é utilizada pela autora em cada uma das três frases aqui selecionadas. Em nenhum momento se esclarece como se estrutura a "complexidade", a "implicação", a "geração", a "ação" etc., que se supõe que produzem o sentido. O sentido do quê? O sentido de sua pertença ao grupo modular, aos conteúdos estudados, à Universidade, à relação com o ou aos docentes? Ou é o sentido resultado, também, de suas estruturações biopsicossociais vinculadas com as instituições que os compõem: família, bairro, amigos, governos, Estado, narcotráfico etc.?

Supomos que, para Salazar, nada disto tem sentido se não é resultado de uma análise coletiva. E se as análises resultam não ser

13 "*La interpretación de las manifestaciones de los integrantes de un grupo, se lleva a cabo de hecho por el conjunto de los presentes, pero no es interpretación psicoanalítica, sino búsqueda y generación de sentido, acción que no apela al desentrañamiento de lo profundo en cada gesto, ni a la lectura de las señales de aparición cifrada de algo reprimido a lo inconsciente. Un grupo interpreta las acciones —discursivas o no— de sus miembros y de sí mismo como colectivo, desde la necesidad de sentido para estas acciones. La forma en que algo adquiere sentido en una colectividad es sumamente compleja e implica muchos elementos además de los que caracterizan al psiquismo de los participantes*."

coletivas inteiramente? E se os coletivos não desejam tratar desses assuntos? Se lhes interpreta isso? Ou é mal visto? A análise sempre será "coletiva", de uma forma ou outra, pois não querer analisar, como dizíamos, é também uma ação coletiva. Para nós, a análise tem que ser pesquisada numa intervenção desconstrutiva do "inconsciente" institucional, onde podem ser encontradas as linhas de fuga da produção coletiva de sentido. Mas, não nos iludamos, não é porque a análise seja coletiva; a própria porá em jogo *ipsu facto* os vínculos entre a informação manifesta e a latência institucional. Isso tem que ser interpretado; tem que se intervir analiticamente pois é responsabilidade profissional do trabalho dos coordenadores, sejam docentes da UAM-X ou de qualquer outro lugar. Nesse sentido, para nós, ser docente e ser psicólogo social significa a mesma coisa.

O DISPOSITIVO DO SEMINÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O dispositivo pedagógico da psicologia social de intervenção

Num artigo elaborado em 1996 (CASANOVA CARDIEL; MANERO BRITO; GIL, 1996), em decorrência do *Tercer Seminario Sobre Las Profesiones. Carrera: Psicología,* realizado nas instalações da UAM-X, em 6 de abril de 1989, já se mencionam alguns dos elementos que deram origem à Psicologia Social de Intervenção. Naquele Seminário, ao qual assistiram diversas escolas de Psicologia para expor algumas reflexões em torno aos currículos, mostrava-se já algumas diferenças na concepção do trabalho formativo dessa profissão:

> A ideia de uma Psicologia Social de Intervenção tem sido trabalhada em diversos textos. Remetemos o lei-

> tor a Casanova et al (1996). "Este panorama da problemática que enfrenta a psicologia moderna aparece claramente ao longo desta reunião de análise sobre a profissão. Poderíamos dizer que, fora dos lugares comuns discursivos (tais como a formação dos profissionais críticos, capacitados para a resolução dos problemas de que se queixam as camadas maiores da população), aparecem duas posições fundamentais: posições ao redor de uma psicologia acadêmica, abstrata, e outras que têm que ver com uma psicologia de intervenção. Esta é a discussão de fundo que aparece tanto nos trabalhos do Seminário como no contexto dos desenhos e redesenho curriculares em diversas universidades, foros e congressos. Temática difícil de analisar pelas implicações políticas e epistemológicas de tal discussão. (CASANOVA CARDIEL; MANERO BRITO; GIL, 1996, p. 11-12, tradução nossa).[14]

A Psicologia Social de Intervenção de que se fala foi-se construindo na prática docente e de pesquisa na Área de Concentração em Psicologia Social do Bacharelado em Psicologia da UAM-X. Fazem agora mais de 20 anos desse processo, no qual os fundamentos originais têm sofrido algumas transformações, mas continuam plenamente vigentes. Para resumir, ditos fundamentos poderiam enunciar-se da seguinte maneira:

14 "*Este panorama de la problemática que enfrenta la psicología moderna aparece claramente a lo largo de esta reunión de análisis sobre la profesión. Podríamos decir que, fuera de los lugares comunes discursivos (tales como la formación de los profesionales críticos, capacitados para la resolución de los problemas que aquejan a las capas mayoritarias de la población), aparecen dos posiciones fundamentales: posiciones alrededor de una psicología académica, abstracta, y otras que tienen que ver con una psicología de intervención. Esta es la discusión de fondo que aparece tanto en los trabajos del Seminario como en el contexto de los diseños y rediseños curriculares en diversas universidades, foros y congresos. Temática difícil de analizar por las implicaciones políticas y epistemológicas de tal discusión.*"

1. Prioridade ao terreno de pesquisa e intervenção. Os conceitos desta Psicologia surgem a partir do terreno de pesquisa.
2. Definição do seu objeto a partir de uma encruzilhada de saberes sobre a subjetividade e o imaginário, dando prioridade às questões da subjetividade coletiva.
3. Prática profissional mais orientada à promoção social do que à assistência. A análise das implicações do profissional ou do pesquisador é um imperativo metodológico.
4. Privilégio dos processos coletivos de pesquisa, assim como a socialização e coletivização do saber.

O processo de ensino-aprendizagem de uma abordagem como esta não poderia incorporar-se de forma acrítica às formas institucionalizadas na educação superior, como também no próprio sistema modular. Por isso, a análise da UAM-X, e em específico do sistema modular como formas singulares da educação superior, são o contexto que dá sentido ao processo formativo.

Como forma pedagógica e educativa crítica, o dispositivo de formação para a Psicologia Social de Intervenção deve colocar-se em relação ao processo de institucionalização. Para isso, elaboramos uma crítica a certos aspectos derivados da institucionalização do sistema modular:

1. O processo de pesquisa no sistema modular tinha se tornado um simulacro.
2. Cada vez existia uma maior desarticulação entre as funções universitárias de pesquisa, docência, serviço. (Burocratização excessiva).

3. O módulo cada vez desagregava mais as diversas temáticas que o constituíam, acercando-se a um sistema por disciplinas.
4. A formação aparecia cada vez mais academicista, memorista e desvinculada dos atores sociais.
5. Os sistemas de creditação e avaliação não tinham pertinência com o conteúdo próprio da disciplina.

Frente a esta situação, houve alguns elementos centrais que guiaram a implementação de uma proposta educativa para nosso labor. Assim, como um primeiro ponto, surgiu a questão de que a Psicologia não podia ser aprendida sem praticá-la. O espaço áulico não estaria determinado pelos requerimentos da creditação, mas pela posta em prática de figuras e métodos próprios da Psicologia Social.

Como corolário do anterior, era necessário colocar-se o ensino-aprendizagem da Psicologia Social de Intervenção como um processo de intervenção pedagógico. Isto nos aproximava das perspectivas mais críticas da Pedagogia e das Ciências da Educação.

A pedagogia como intervenção

Efetivamente, a ideia de uma intervenção pedagógica como método privilegiado para o ensino da Psicologia supõe uma premissa epistemológica, que é a negatividade do conhecimento. O conhecimento amplia a fronteira do não saber, questiona as certezas tranquilizantes, põe em movimento o juízo crítico, supõe a reflexividade, a inteligência da alteridade, a possibilidade de uma ação deliberada.

Assim, o questionamento do dispositivo está orientado à ruptura das inércias da dinâmica grupal dos grupos constituídos, à ruptura das concepções de pesquisa baseadas no *s*imulacro

pedagógico,[15] à aquisição e prática de instrumentos técnicos de forma acrítica… Um dos instrumentos privilegiados é, como em todo processo de intervenção, a análise da demanda, nesse caso de formação. A orientação terapêutica dominante na demanda de formação por parte dos estudantes é questionada e contrastada com as práticas promocionais que se privilegiam desde esse perfil. O dispositivo de intervenção que desenhamos, como todo dispositivo de intervenção mesmo, está planejado para perturbar as formas instituídas da formação e, desde esse questionamento, gerar espaços críticos, sedes de criação nos processos de pesquisa e de formação. Perturbar pedagogicamente é o primeiro movimento operativo da desconstrução socioanalítica institucional. Neste sentido, perturbar significa aqui, num primeiro momento, inverter as estruturas das dicotomias hierárquicas das formas naturalizadas do pensar, do sentir e do atuar em grupo: professor/aluno, saber/ignorância, poder/potência, grupo/instituição, manifesto/latente etc.

A formação na Psicologia Social de Intervenção se realiza através da posta em prática, por parte de equipes de estudantes, de projetos de pesquisa, que podem ou não estar articulados com os dos professores, assim como a demandas sociais que esses professores têm conseguido transmitir.

O processo de pesquisa dos estudantes é acompanhado, inicialmente, por um espaço central no dispositivo pedagógico, que é o Seminário de Pesquisa. A forma Seminário surgiu como crítica ao "grupo modular." Este estava definido a partir da presença de um único docente que, para singularizar-se, mudava os diversos progra-

15 Diferentemente da *simulação,* em ocasiões, necessária para a aprendizagem. Nosso dispositivo não se quer nem simulacro nem simulação: produz pesquisa num sentido amplo do termo.

mas (módulos) que, por sua vez, caracterizavam-se pela sua rigidez pedagógica. O Seminário se propôs como um espaço de discussão, no qual o desacordo era sempre bem-vindo e o debate sobre os objetos das pesquisas, suas aproximações etc., davam o próprio sentido. O Seminário relativizava o poder docente, se autolimitava, e permitia romper, mesmo que parcialmente, muitas das dinâmicas perversas que se originavam no grupo modular (como o autoritarismo pedagógico que prevalece em boa parte do Bacharelado…).

Nesse Seminário, revisa-se, semanalmente e de forma coletiva, algumas das pesquisas em processo de realização, e tecem-se comentários, por professores e por estudantes. Este espaço deve entender-se como um espaço de intervenção, já que, daí, vão se mostrando desde elementos latentes no processo de seleção de algum tema de pesquisa, até os componentes de um campo de implicações. Neste espaço, é importante que as decisões se estabeleçam coletivamente, sobretudo aquelas que competem aos temas e equipes de pesquisa. Por atenção a esse aspecto resulta fundamental para fomentar a participação e o envolvimento dos estudantes nos assuntos chave para sua formação.[16]

O segundo espaço de acompanhamento do processo de pesquisa é o da assessoria (ou orientação) com algum dos professores da equipe. A assessoria não só tem a função de orientar a estudantes nos planos teórico e metodológico para a realização da pesquisa; sua função principal poderia radicar em converter-se num pivô para a análise das implicações do processo de pesquisa, elemento fundamental na metodologia que utilizamos na Psicologia Social de Intervenção.

16 O antecedente desta forma de tomar decisões é a Assembleia Geral do dispositivo de intervenção da Socioanálise. Na medida em que a participação tende a generalizar-se ao conjunto do Estabelecimento da intervenção, o grupo tende a constituir-se mais numa Assembleia Geral (MANERO BRITO, 2013).

Na assessoria, estabelece-se uma relação transferencial, uma transferência pedagógica que é um dos suportes do processo. Um fenômeno mais ou menos banal dos processos de pesquisa é a presença de um interlocutor privilegiado. De certa forma, todo Freud tem seu *Fliess*. Na assessoria do processo de pesquisa, apostamos na possibilidade de que tal interlocutor coincida com o assessor da pesquisa.

Cabe mencionar que as Teses do Bacharelado são produto de um trabalho grupal, dado que se tratam de equipes de pesquisa, conformadas por 2 a 4 integrantes. O sentido disto é fomentar um processo de pensamento, intercâmbio e escritura coletivo, com o desafio do que isto implica, sobretudo em termos de autoria e distribuição de tarefas. Devido a que, em várias ocasiões, os terrenos de pesquisa são difíceis e densos, tais como cadeias, hospitais psiquiátricos, comunidades indígenas marginais, entre outros, a abordagem do campo em grupo é uma notável vantagem para elaborar e compartilhar ansiedades e angústias que costumam surgir.

Um terceiro elemento do dispositivo de formação são os seminários periféricos. Faz alguns anos, funcionam dois desses seminários que trabalham sobre problemáticas centrais da Psicologia Social de Intervenção: o Seminário de Assistência e Promoção, e o Seminário Teórico-Metodológico, objeto deste artigo.

O Seminário Teórico tem a finalidade de aproximar os estudantes a alguns dos conceitos básicos da Psicologia Social em geral e, mais especificamente, da corrente teórica que nós tratamos. Desta maneira, há três temáticas fundamentais que se desenvolvem ao longo da formação: teoria de grupos, teoria das instituições e teoria das comunidades e dos movimentos sociais. Os fundamentos teóricos estão orientados ao trabalho de intervenção.

A ideia do Seminário Teórico é a possibilidade de constituir-se num analisador construído das formas academicistas, mecânicas e memoristas do trabalho com a teoria. As aprendizagens que procuramos, a partir desse Seminário, não somente poderiam avaliar-se a partir de sua utilidade nos processos de pesquisa dos estudantes ou, em todo caso, de seu exercício profissional; o tipo de aprendizagem que procuramos é de outra índole, uma aprendizagem que possa ligar não só a teoria com seu exercício, mas também ligar o afeto, o pensamento, a ação e a produção (BAULEO, 1982).

Por muito tempo, este Seminário funcionou de forma mais ou menos tradicional, feita a partir de um professor-informante que, baseado em aulas ou conferências, propunha os elementos teóricos da Psicologia Social de Intervenção, de tal forma que podiam ser utilizados pelos estudantes nas suas pesquisas.

Porém, faz alguns anos, a partir da percepção de que era necessário não somente uma aprendizagem distinta dos elementos teóricos da Psicologia, mas também da possibilidade de ter uma aprendizagem experiencial de dispositivos e métodos de trabalho em Psicologia Social, decidimos utilizar, nesse Seminário, o método dos Grupos Operativos.

O dispositivo de intervenção que propusemos não é só um dispositivo para a intervenção pedagógica: é um dispositivo para a pesquisa e para a análise social, especialmente para questões que trazem o tema da subjetividade coletiva a partir de uma perspectiva de Psicologia Social. Por isto, há uma lógica de continuidade entre as pesquisas que realizam os estudantes e, eventualmente, os professores no terreno; e também há continuidade com o serviço, num sentido amplo, na medida em que os efeitos de intervenção que se observam a partir do processo de pesquisa são objeto permanente de

reflexão. Daí que o processo pedagógico e de pesquisa que se realiza através deste dispositivo conjuga pesquisa, docência e serviço, não como atividades separadas, mas como perspectivas desde as quais se observa um mesmo processo. Por isso, desde este dispositivo, o processo pedagógico se constitui como elemento que integra o próprio processo de pesquisa, isto é, se na pesquisa dos estudantes o campo de intervenção está situado ao redor de seu terreno e seu tema de pesquisa suficientemente problematizado, o campo de análise se constitui incluindo ao dispositivo universitário desde o qual realizam suas pesquisas. A análise das implicações do pesquisador é um objeto permanente de reflexão.

O papel da teoria

Na Psicologia Social de Intervenção, a teoria é uma questão sumamente importante. Mais acima, expusemos que a teoria que se ministra no Seminário Teórico corresponde a temáticas ao redor da análise grupal, a análise institucional e a análise das comunidades e movimentos sociais. Sem dúvida, estas temáticas são amplas, e todas elas suscetíveis de aproximações disciplinares diversas.

O papel da teoria na Psicologia Social nos questiona sob diversos ângulos: desde aspectos práticos e imediatos, como a necessidade de outorgar aos estudantes os elementos que lhes permitam interpretar e significar os processos que observam em suas pesquisas; a possibilidade de situar seus processos de pesquisa nas perguntas e questionamentos atuais, em relação aos temas de pesquisa que elegem, assim como a necessidade de construir um marco referencial, um *corpus* teórico que será um referente fundamental no exercício profissional.

Porém, o papel da teoria na Psicologia Social nos questiona também sob outros ângulos. Uma pergunta que nos ocupa é a pertinência do ensino de teorias e campos disciplinares (Psicologia Social) num mundo e num panorama de saber no qual as aproximações disciplinares estão cada vez mais questionadas, onde as fronteiras entre as disciplinas são cada vez mais tênues e problemáticas, onde os objetos de pesquisa são cada vez mais multidisciplinares e as aproximações disciplinares revelam cada vez mais suas insuficiências.

Não poderíamos, neste espaço, estender-nos demais nesses temas. É impossível abordá-los de maneira sucinta. Mas, temos sim algumas diretrizes que podemos enunciar. Nesse sentido, consideramos que a primeira crítica às formas que se pretendem ultrapassagens da problemática disciplinar é precisamente a ilusão de unificação do conhecimento. O além do conhecimento disciplinar só existe como projeto, e como projeto de fundação da ciência.[17] Porém, a realidade é que cada vez nos afastamos mais dessa utopia: há uma proliferação de novas disciplinas e, pouco a pouco, vai se diminuindo o entendimento entre elas. Dessa maneira, a Babel que constitui a ciência vai crescendo mais e mais.

Frente a essa situação, frente à proliferação de linguagens disciplinares cada vez mais diversas, não existe possibilidade nenhuma de produzir um Esperanto das Ciências Sociais. Não somente estamos frente a uma diversificação disciplinar, mas também frente a ocultamentos das tensões e das formas agonísticas que definem seus vínculos. A ciência é instituição, no sentido forte do termo, dizia Castoriadis (1975). Como toda instituição, é um nó vincular onde se joga o poder, as hegemonias, os vínculos de dominação. E isso se traduz no panorama disciplinar não só nas modas acadêmicas, mas

17 Efetivamente, a unificação do conhecimento seria um rasgo essencial do projeto galileano…

também no ocultamento de aproximações privilegiadas a objetos das ciências sociais.

Por isso, a Psicologia Social de Intervenção coincide com as propostas de Ardoino (1993), no sentido de que um dos elementos epistemológicos e metodológicos necessários é a discriminação, a necessidade de distinguir o sentido dos conceitos em relação ao panorama disciplinar de origem. Na fundamentação desse autor, o processo de distinguir o conteúdo disciplinar dos conceitos vai da mão do poliglotismo do pesquisador investigador, já que a dita discriminação requer o manejo de diversas linguagens disciplinares. Desde aí, é possível gerar uma aproximação multireferencial aos objetos próprios de nossa disciplina.

O grupo operativo e a formação

Mais acima mencionávamos que a formação supunha não somente uma série de conteúdos críticos sobre a sociedade que ao mesmo tempo puderam vir a constituir-se como um *corpus* teórico para a Psicologia Social. Não somente há de se aprender teoricamente de conteúdos, mas que a prática do processo de formação deve ser um exercício da crítica desde a Psicologia Social.

Dessa forma, propusemos Grupos Operativos como método pedagógico privilegiado para a formação dos psicólogos sociais. De nossa perspectiva, os Grupos Operativos se constituem, neste contexto, como um método privilegiado para desinstitucionalizar o mais possível as inércias na formação, geradas nos três anos anteriores de formação feita através de um sistema modular institucionalizado.

Em efeito, através dos Grupos Operativos há questionamentos fundamentais em relação aos processos de aprendizagem, em torno

do papel e função da teoria, assim como também em relação ao sentido e significação social das práticas profissionais e de pesquisa.

Um primeiro momento do processo do Seminário tem a ver com uma indicação básica para o início de um processo grupal: as entrevistas prévias. Com estas, logramos quebrar o anonimato da formação. Bauleo comentava que, antes de iniciar um grupo, é necessário fazer tantas entrevistas como sejam necessárias, para definir com a maior nitidez possível a tarefa do grupo, assim como os elementos principais do enquadre de trabalho.

Com as entrevistas prévias há uma ruptura importante das formas institucionalizadas. O estudante não pode seguir sendo um número de matrícula. Começa a adquirir nome e sobrenome, configura um volume experiencial que é o ponto de partida desse momento de sua formação. Os agrupamentos de estudantes que nos são apresentados nas entrevistas chegam já com várias expectativas em relação ao Seminário. Da mesma forma, os pressupostos da formação, os sistemas de encomendas que pesam sobre os estudantes (e também sobre os docentes) despontam neste momento.

As entrevistas prévias também permitem estabelecer o enquadre de trabalho como uma estratégia de formação. Dito de outra maneira, o enquadre neste Seminário é um elemento do dispositivo de formação central na perturbação necessária para o processo de intervenção pedagógica.

Os grupos operativos transtornam praticamente todos os elementos do processo formativo. Em princípio, há um deslocamento dos professores-docentes, que daí em diante devem funcionar como equipe de coordenação (coordenador, informante, observador). Entanto, coordenadores trabalham de diferente maneira as demandas de informação, os problemas de creditação, as características dinâ-

micas do grupo. Neste deslocamento há também um elemento importante: a finalidade ou tarefa da coordenação não coincide necessariamente com as tarefas do docente (especialmente as encomendas implícitas que pesam sobre este). As aprendizagens que o grupo coordenador promove não estão determinadas pela função seletiva da instituição universitária, mas pela pertinência num processo de formação e aprendizagem grupal. A dissimetria das tarefas da coordenação e dos integrantes do grupo permite também criticar em ato as hierarquias implícitas na instituição do saber, já que estas tarefas diferenciadas somente são possíveis através do reconhecimento dos saberes presentes em todo o grupo e que são o ponto de partida do processo grupal. Nesse caso, a dissimetria analisa a hierarquização do conhecimento através da negação do acredentismo como garantia de qualidade acadêmica.

O deslocamento dos estudantes é também, no contexto do sistema modular, uma situação analítica em relação à figura do estudante-aluno das formas instituídas. Nestas, o estudante é aluno: *aluminis*, alguém que precisa ser alimentado, fazer crescer etc. Sua qualidade só pode ser a disciplina e a curiosidade. A operação do dispositivo universitário tradicional consiste em conseguir a competência do estudante: quer dizer, que seja competente, que saiba realizar tarefas (até de pesquisa), que adquira o saber que lhe oferece o docente, para operá-lo e alimentá-lo. O estudante, então, será orientado para crescer, surgir, corretamente. Mas, não somente surge o estudante competente, mas também competitivo, aquele que é capaz de alcançar uma creditação mais que suficiente, que é qualificado vantajosamente e, portanto, pode ser promovido. Acreditado, promovido, seu referente necessário é o fracasso escolar. Por isto, a

instituição é fatalmente produtora de fracasso e, com isto, sua função é classificatória e de exclusão.

O deslocamento desse estudante para ser um participante de grupo é também necessariamente problemático. A incorporação de eixos institucionais diversos aos da universidade institucionalizada não é coisa imediata. Transitam da preocupação pela creditação e as notas, pela competência com os outros integrantes e a lógica da liderança, rumo a outras preocupações, que têm a ver como o afora e o projeto, com a superação e a ultrapassagem de sua condição grupal e sua transversalidade institucional. A informação não se memoriza, mas se opera com ela tanto nos seus objetos-sujeitos de conhecimento, nas suas pesquisas, mas também em sua cotidianidade. A divisão nos papéis (estudante-filho-pai-mãe-irmão-empregado-trabalhador etc.) pode ser analisada de uma perspectiva de maior integração existencial. O sentido do conhecimento deixa de ser estritamente universitário e acadêmico, e passa pelo corpo para integrar-se na cotidianidade.

A disposição espacial da sala aula do Seminário, sua temporalidade (ritmada não só pelas reuniões, mas também pelo tempo da informação e a devolução da observação de emergentes), as características da informação (incompleta e problemática) são elementos que se transtornam no processo dos grupos operativos. O que surge dali é produto do grupo, não é suscetível de ser acreditado ou dar uma nota. A coordenação não poderia ter, honestamente, nenhuma capacidade para fazê-lo. O produto do grupo lhes é devolvido. Se lhes menciona o que tem dito, elaborado, o que tem construído. Mas, não pode ser resignificado, sequer interpretado, pela coordenação. É um produto singular, que permite operar (ECRO). Não está sujeito às leis do mercado, nem pode se constituir como valor de

troca. Se torna, em todo caso, consigna e código em um novo início, em outra espiral de aprendizagem…

O enquadramento do seminário

O espaço e o tempo no qual se desenvolve o processo do grupo se propõe de maneira estratégica. Trabalha-se numa sala de bom tamanho, retiram-se as mesas e dispõem-se as cadeiras em círculo. Esta condição produz uma postura distinta tanto na equipe coordenadora como nos integrantes. Não é possível defender-se com as mesas. É difícil escrever. Ao contrário, facilita-se enormemente o jogo de olhares, a expressão nos corpos, a mímica no discurso.

O tempo, dizíamos mais acima, está ritmado pelas dinâmicas das reuniões, a informação, a devolução. É um tempo especial que se distingue dos outros seminários. Tempo que estabelece outra maneira da formação. Há heterogeneidade nos tempos universitários, nos outros seminários e nesse Seminário teórico.

A tarefa do grupo é uma tarefa de aprendizagem. Mas, esta aprendizagem não é memorista nem burocratizada. A tarefa é uma elaboração. No sentido psicanalítico de elaboração: o estabelecimento do maior número de cadeias associativas verbais ao redor de um objeto de estudo. Mas, fazemos uma distinção em relação à própria psicanálise, pois a elaboração é, para nós, neste contexto, a construção coletiva de redes de comunicabilidade operativas por onde circulam elementos discursivos de toda índole. Quanto mais circulação existir, mais enriquecimento da tarefa do grupo. Por isto, as aprendizagens se constroem, não se constituem em versões isomórficas de quaisquer realidades. Dali o jogo criativo e, dali, a produção grupal. A elaboração de aprendizagens sobre temáticas grupais, institucio-

nais, comunitárias, de movimentos sociais, de subjetividade, não reduz a tarefa à temática. A tarefa é dinâmica, complexa. A tarefa é a construção de saídas possíveis e criativas frente à dissociação da tarefa manifesta e seu correlato latente, correlato sempre singular em cada formação grupal.

Anteriormente, assinalávamos a dissimetria dos papéis da coordenação e dos integrantes, e o deslocamento em função das formas instituídas da docência e a lógica estudantil. Coordenação e integrantes mostram, também, tarefas diferenciadas e dissimétricas. Indubitavelmente, a operação desses papéis, no contexto universitário, não deixa de ser problemática, mas nisso mesmo radica a característica instituinte da experiência. Isto, porém, não dá garantia de defesa alguma frente aos grupismos e grupalismos, assim como a certos tipos de perversão nos psicanalismos. Apesar disso, a função interpretante da coordenação estabelece um corte com os modelos clássicos da docência.

As diferentes funções da coordenação (coordenação, observação, informação) podem ser rotativas no grupo coordenador ou, ao contrário, ser fixas. Novamente, a condição do enquadre é estratégica. A sensibilidade da coordenação pode ser determinante nas formas de operar a dita função.

Por último, a condição institucional da experiência inclui limites e condições de trabalho que requerem ser integradas e elaboradas pelo grupo. Assim, a proposta de trabalho desses grupos está longe de ser não-diretiva (ao estilo Rogers, por exemplo). Ao contrário, há uma diretividade manifesta em torno do trabalho sobre a tarefa. E se trata de grupos presenciais, isto é, grupos nos quais a presença física dos participantes do grupo é um dos aspectos necessários para sua realização. Mas, essa presença não é um requisito burocrático

(pode existir a possibilidade de creditação do seminário sem assistir ao grupo; esta figura permite ao estudante sua promoção, embora não se considere, a este participante, integrante de uma experiência grupal). O controle da presença é uma função que assume a coordenação, mas através de instrumentos (a assinatura na lista) que são verificáveis e públicos, e sobretudo não se torna fantasmática à instituição, quer dizer, buscamos evitar a simulação de que a lista não existe; a instituição administrativa se faz presente como uma estratégia operativa, não normativa: ao cumprir com a exigência de sua presença através desse controle, colocamos no centro da discussão a problemática do organizacional. Pois, neste tipo de trabalho que realizamos, o que está, sim, inteiramente permitido é analisar todos os elementos institucionais da Universidade. O ensino que realizamos é presencial e não à distância. E insistimos, se os estudantes não querem assistir a seus seminários, contam com outros recursos institucionais para poder aprovar o trimestre letivo.

Por outra parte, mais um requisito para a participação no grupo é ter realizado as leituras e tarefas combinadas, seja no programa ou, em seu caso, no desenvolvimento das reuniões. A informação sobre a qual se trabalha não pode ser unicamente a que enuncia o informante, mas este supõe um contexto no qual estão presentes já, através de leituras, filmes ou qualquer outro suporte de informação, certas noções, conceitos, problemáticas, que funcionam como referentes básicos para a elaboração grupal.

Por último, o desenvolvimento da singularidade do processo requer uma regra que poderia ser polêmica: a confidencialidade. Elemento que se coloca com alguma dificuldade já que, por exemplo, as equipes de pesquisa, que devem trabalhar grupalmente o processo de pesquisa, podem estar em grupos distintos do Seminário Teóri-

co (geralmente existem dois grupos diferentes). Também há outro elemento: a condição institucional do grupo também não supõe a questão da confidencialidade. Ao contrário, pareceria que numa universidade pública, os espaços formativos deveriam ser o mais abertos possível… A confidencialidade, porém, se constitui numa regra que consideramos necessária, já que permite também fazer uma passagem menos abrupta nos momentos do grupo, além de constituir-se como uma forma que transgride a inércia comunicacional do estabelecimento: a confidencialidade se opõe ao boato, à rádio corredor como efeitos da perversa lógica das práticas políticas institucionais.

O outro texto

No texto de Salazar, acima referido e a propósito da questão da confidencialidade, a autora assinala que

> [...] confidencialidade é a caracterização que se faz de um intercâmbio como segredo, em seus conteúdos e em suas formas. O segredo por si mesmo, inaugura um laço de solidariedade entre os que participam dele e é, por necessidade, uma forma de exclusão dos que não participam do segredo. (SALAZAR, 2004, p. 101).

A associação que a autora realiza entre confidencialidade e segredo é, não somente questionável, mas carente de clareza. Questionável porque o estatuto da confidencialidade numa relação profissional é a garantia de que os dados pessoais de qualquer índole de um indivíduo, família ou grupo, serão preservados pelos profissionais que estabelecem um vínculo em questão. Preservar não é esconder e muito menos constituir um segredo. A confidencialidade é um direito do participante do grupo de aprendizagem porque

não a propomos desde uma perspectiva psicoterapêutica, mas desde uma clara postura sociopolítica em relação à instituição do ensino. Isto quer dizer que dar a garantia de confidencialidade significa que, apesar da instituição, tudo o que diga a respeito a ela, aos seus docentes, aos seus colegas, às suas próprias vidas etc., será respeitado durante todo o processo de aprendizagem. Respeitado não quer dizer que não possa ser analisado sob a perspectiva da psicologia social que trabalhamos. Respeitado quer dizer que, justamente, é passível de ser analisado, mas unicamente no contexto concreto do processo específico de aprendizagem. A ideia de Salazar de que essa garantia político-institucional se torne um instrumento de cooptação, de dominação etc. não revela mais do que a suspeita confusão que a autora introduz precisamente por não fazer uma desconstrução política de sua parcial leitura psicanalítica da confidencialidade.

A utilização do princípio de confidencialidade, definido à nossa maneira, garante que o político, que o poder, que a dominação, institucionais em geral, e a universitária em particular, possam, insistimos, ser analisados sem prejuízo para o participante, entre outros conteúdos passíveis de serem analisados e elaborados. A confidencialidade é, antes de mais nada, o compartir a confiança: *con-fidere*. A confiança não se impõe:se propõe e se cria com o trabalho concreto em grupo. E nada garante que todos os membros de um grupo de aprendizagem desejem compartir essa confiança e, portanto, guardar "segredo". Em muitos casos, os estudantes, em suas equipes de pesquisa ou com colegas de outros grupos, compartem as experiências que vivem em seus respectivos dispositivos. Por isso mesmo, a confidencialidade não se pode ligar a uma questão de secretismo, mas de confiança. A confiança compartida, como a entendemos, é um processo afetivo e político.

Por outro lado, a livre associação que Salazar faz dos conceitos de confidencialidade e de segredo também desvela uma ausência de trabalho conceitual rigoroso. Segredo quer dizer que um conteúdo qualquer, uma informação, um ato etc., se aparta, se segrega. *Cernere* em latim quer dizer distinguir ou analisar; portanto, *se-cernere* é aquilo que não se distingue ou que não é passível de analisar-se. Justamente o contrário do sentido próprio da ideia de confidencialidade que propomos. Não solicitamos guardar segredo, isto é, não analisar; ao contrário, propomos analisar como um ato de confiança compartida, de desvelamento coletivo dos "segredos" institucionais.

E a autora agrega mais adiante:

> A lealdade não pode operar a favor do pensamento crítico por sua referência conservadora. Em todas as seitas, a aparição da reflexão crítica tem sido considerada como traição. Assim se produzem condições para que se demande alguma sorte de lealdade, entretanto, a confidencialidade é um pacto que pode ser traído, vulnerando com a traição das formas vinculares que o segredo produz. (SALAZAR VILLAVA, 2004, p. 101, tradução nossa).[18]

Aqui começam a se confundir terrivelmente categorias analíticas de toda índole. Primeiramente, a autora relaciona indiscriminadamente o princípio de confidencialidade com o fenômeno do segredo, como temos visto; e, a seguir, no seu texto, vincula o estabelecimento do segredo com a edificação de lealdades que fazem com que os integrantes dos grupos, tanto coordenadores como

18 "*La lealtad no puede operar a favor del pensamiento crítico por su referencia conservadora. En todas las sectas, la aparición de la reflexión crítica ha sido considerada como traición. Así se producen condiciones para que se demande alguna suerte de lealtad, en tanto la confidencialidad es un pacto que puede ser traicionado, vulnerando con la traición las formas vinculares que el secreto produce*."

participantes (docentes-estudantes), fiquem enlaçados num servilismo tácito, dado que as relações de poder, assim tecidas pelo segredo, os obrigariam a submeter-se uns aos outros, levando a pior parte, é claro, os estudantes. Ao mesmo tempo, desqualifica a lealdade, supondo que todas as lealdades sejam iguais, como formas acríticas de pensamento e, por conseguinte, conservadoras. Detenhamo-nos nisto por uns instantes. Uma primeira cadeia associativa de Salazar se perfila da seguinte maneira: confidencialidade-segredo-lealdade--acriticismo-conservadorismo. É evidente que se a confidencialidade só se compreende como um princípio psicoterapêutico, e não político-pedagógico, a cadeia funciona perfeitamente. Porém, já se viu que a confidencialidade não leva ao estabelecimento do segredo, ao contrário, leva à garantia político-instituinte da possibilidade de estabelecer processos de análise coletiva da informação, da emoção e da produção grupais.

A outra confusão derivada disto – e que não é uma exclusividade de Salazar – é pensar que, porque se analisam, de forma vinculada, a informação e a emoção, por exemplo, já se está reproduzindo um ambiente terapêutico. Este último nos leva, então, ao problema da lealdade. O que a autora acredita é que, se há uma importação clandestina psicoterapêutica da confidencialidade nos grupos de aprendizagem universitários (ou de qualquer outro nível institucional, supomos), o efeito será a construção de lealdades acríticas e conservadoras via o estabelecimento do segredo impulsor. A lealdade, para nós, mesmo não sendo um conceito operativo central do nosso aparelho hermenêutico, é efetivamente lealdade mais à tarefa em questão; não aos docentes, nem à instituição, nem quem sabe quais figuras imaginárias que se pretendem erguer com o engano do famoso segredo. Se se constituem laços de lealdade, estes o são pelo que se faz ao que se pensa, se sente, se discute e se produz etc.,

e isto tem outro nome ético mais preciso e mais político: respeito. No dispositivo operativo grupal de aprendizagem se respeita a integridade dos participantes e as diferentes estruturas existenciais que os mesmos põem em jogo. E o respeito não significa rigorosamente a mesma coisa que a lealdade. Por isso mesmo, os supostos efeitos acríticos e conservadores que a lealdade acarretaria são, no mínimo, tendenciosos. Efetivamente, há lealdades que podem produzir efeitos estruturantes de um pensamento acrítico e conservador. Mas, a mesma coisa pode ocorrer ao contrário: lealdade crítica à tarefa de aprendizagem que se realiza, e com respeito aos processos que se instituem com essa aprendizagem.

A lealdade é uma palavra que significa o "instituir-se numa lei (*lex*)". Mas, existem de leis a leis. O que se procura no dispositivo grupal-produtivo de aprendizagem é promover autonomia (lei própria). Lei, *legalitas*, lealdade que o próprio coletivo vai inventando para poder estruturar sua tarefa. Mas, por outro lado, o respeito é uma lei ainda mais complexa, pois provém de *spectrum*, de aparição; o *re-spectrum* é o processo de reaparição: mirar de novo o que apareceu, ter outra mirada para com a ideia prévia que tínhamos forjado de algo ou de alguém. A lei do grupo operativo é mirar *aos* outros, mirar pelos outros e mirar com os outros. Esse é o respeito que se promove no seio do coletivo grupal que trabalhamos.

Os outros elementos que propõe Salazar Villava (2004, p. 95, grifo nosso) a seguir, em sua frase, vão aqui retomados: "Em todas as seitas, a aparição da reflexão crítica tem sido considerada como traição." Com o qual – e por sinal – baseados num mínimo e simples sentido comum, poder-se-ia estar até razoavelmente de acordo.[19] O problema se apresenta quando se incluem esses dois elementos na

19 Mesmo em sentido estrito, não se pode ligar a ideia de uma seita com a ausência da reflexão crítica. Muitos aspectos de sectarização do movimento surrealista, por exemplo, se realizaram a partir de uma reflexão radicalmente crítica em torno das formas estéticas dominantes do momento.

famosa cadeia ideo–semântica que propõe a autora: confidencialidade--segredo-lealdade-acriticismo-conservadorismo-sectarismo-traição.

Evidentemente que dar a entender que o trabalho com grupos operativos no Bacharelado ou no Mestrado em Psicologia da UAM-X, em quaisquer de seus níveis trimestrais por sinal, devenha na constituição de seitas, se torna sem fundamento e pouco analítico. A origem deste artificioso binômio grupo/seita, aplicado ao trabalho coletivo de aprendizagem, mostra que a autora considera que propor um processo de ensino-aprendizagem deste tipo, automaticamente cria laços de submissão, pois os estudantes não puderam optar por esse modelo de trabalho e se viram obrigados a submeter-se, repetimos, ao mesmo. "Manipulados" emocionalmente pelos docentes-coordenadores, os participantes se enfrentam à única possibilidade, aparentemente, de estudar, que é a de render homenagens ao poder pedagógico em turno e fechar fileiras sob a ameaça de trair seus líderes.

Isso é pura "teoria da conspiração". O mesmo se poderia dizer, então, do sistema modular, ou do sistema de seminários que, faz anos, lhe contrapõe, ou das formas tradicionais de ensino catedrático, e mais, olhado dessa forma, ou mal olhado, qualquer forma de grupalização institucional que não cumpra com os requisitos do modelo de grupo que a autora propõe em outro lugar de seu texto[20] – e que será analisado na segunda parte do presente trabalho – corre o risco iminente de instituir-se como uma seita. Imaginemos uma situação: se um professor catedrático em psicologia propõe a constituição de um grupo de estudo na instituição, mas

20 "Estamos, pois, afirmando que há processo coletivo, quer dizer, que há grupo quando os sujeitos se reúnem ao redor de um projeto que hão de impulsionar entre todos e que suas interações têm lugar em razão de seu projeto." (SALAZAR VILLAVA, 2004, p. 111, tradução nossa). Esta definição do grupal idealiza o processo instituinte, pois na realidade não existem processos coletivos puros, sem determinações institucionais de todo tipo. O outro problema é a associação entre o coletivo e o grupal, que merecerá algumas considerações na Parte II deste trabalho.

que não tenha valor curricular, apenas simplesmente tenha por objetivo desenvolver tarefas de aprendizagem que suplementem às institucionais, por exemplo, e sendo que o imaginado docente tem, além do mais, a possibilidade de trabalhar interpretativamente as formas dinâmicas com as que o grupo institui as singularidades de sua tarefa de aprendizagem, então, o docente está no limite de entrar no território do sectarismo. Um pouco de assinalamentos sobre a afetividade, e se tornará em pseudo-psicanalista. Um pouco de assinalamentos institucionais e isto o colocará no Averno da socioanálise.

Com a utilização dessa lógica do "encontremos algum culpado a qualquer preço", que a autora procura promover para confirmar sua própria postura profissional em relação a seu trabalho organizacional e clínico de consultório (instituições socialmente poderosas, por sinal), o que nos desvela, com diáfana clareza, é que os Grupos Operativos são tão mais importantes quanto mais se lhes acusa do que justamente não fazem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E ADIANTAMENTOS PARCIAIS

Os mundos grupais são construções sociais, institucionais e psíquicas, entre outros processos que convergem de forma articulada nas experiências do estar-junto-com-outros. Essas experiências, além do mais, estão sempre atravessadas por dimensões históricas, sejam estas institucionais ou grupais propriamente. A longa trajetória – e de conflito – da prática do ensino da psicologia social com o uso dos grupos operativos tem deixado, uma vez mais, lições sobre as quais deve-se refletir com tempo e de forma coletiva. O debate que essas práticas têm suscitado no pleno do Bacharelado em Psicologia da UAM-X é, em geral, bem-vindo. Porém, se faz necessário, por

sua vez, que esse debate multiplique seus espaços, pois consideramos que, muitas vezes, a dinâmica institucional termina por reduzi-lo a confrontos de pura ordem político-institucional e não legitimamente acadêmicos. A tentativa que fazemos com este trabalho é da ordem da recuperação da longa história do uso de práticas pedagógicas de outras ordens conceituais, propondo, ademais, visões teóricas provenientes de outros campos do pensamento como o são a sociologia, a filosofia ou a antropologia, entre outras.

Assim, na segunda parte deste trabalho, contemplado no seguinte e último texto deste livro, apresentaremos dois movimentos textuais que convergem para uma conceituação que propõe elementos significativos para pensar atualmente as práticas do grupal no ensino. A primeira vertente será expor o discurso de dois grupos de estudantes de Psicologia Social que trabalharam paralelamente com os mesmos docentes-coordenadores. Aí se tentará pôr a carne própria das dinâmicas grupais construídas por estes jovens e com estes jovens universitários. Por outro lado, entretecendo esses relatos vivenciais, iremos propondo noções e conceitos que fomos produzindo no percurso de nosso trabalho de pesquisa nesses dois grupos. Por exemplo, desejamos desenvolver algumas tríades conceptuais que acreditamos lançar outra luz sobre o mundo do grupal. Uma delas será a tríade conceitual impotência / onipotência / potência, que consideramos ter organizado dimensões operativas singulares, antes não muito claramente entendidas, e que necessitamos seguir precisando. Cada um destes "momentos" foi surgindo com processos dissociativos também característicos de cada etapa da dinâmica grupal. Assim, pois, isso e mais, será objeto de nossa exposição no texto seguinte.

Referências

ARDOINO, Jacques. Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor. In: DUCOING, Patricia; LANDESMANN, Monique (Comp. y Ed.). **Las nuevas formas de investigación en educación**. México: AFIRSE; Universidad Autónoma de Hidalgo; Ambassade de France au Mexique, 1993.

BAULEO, Armando. **Ideología, grupo y familia**. México: Folios Ediciones, 1982.

CASANOVA CARDIEL, M. Patricia; MANERO BRITO, Roberto; GIL, Rafel Reygadas Robles. La psicología social de intervención. **Perspectivas Docentes**, México, n. 18, p. 30-42, jan./abr. 1996.

CASTORIADIS, Cornelius. **L'institution imaginaire de la société.** Francia: Seuil, 1975.

HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria**. Barcelona: Anthropos, 2004.

LOURAU, René. **Autodissolution des avant-gardes**. Francia: Galilée, 1980a.

LOURAU, René. **El Estado y el inconsciente**: ensayo de sociología política. Barcelona: Kairós, 1980b.

LOURAU, René. **L'imagination socianalytique**. Francia, 1983. Não publicado.

MANERO BRITO, Roberto. Introducción a los conceptos básicos del análisis institucional. **Revista Sujeto, Sociedad y Cultura**, Santiago de Chile, n. 5, p. 85-103, abr. 2013.

MANERO BRITO, Roberto. La institucionalización del sistema modular en la Unidad Xochimilco de la UAM. **Imágenes Educativas**, México, v. 1, n. 2, p. 11-22, ene./mar.1994.

SALAZAR VILLAVA, Claudia. Formación y trabajo grupal: el trabajo con lo inconsciente en grupos de aprendizaje. **Tramas, subjetividad y procesos sociales**, México, n. 22, p. 91-114. 2004.

"É A ÚLTIMA AULA... TENHO QUE CHEGAR CEDO": experiências grupais no sistema modular do Bacharelado em Psicologia da UAM-X (Parte II)

Roberto Manero Brito
Valéria Fernanda Falleti
Fernando Juan García Masip

O presente texto dá seguimento ao trabalho anterior. Aqui narramos duas experiências grupais, destacando o marco teórico singular com o qual as mesmas foram desenvolvidas, com grupos modulares do Bacharelado em Psicologia, da UAM-X da Área de Concentração em Psicologia Social, no último ano da formação acadêmica.

A POTÊNCIA GRUPAL

O conceito de potência tem que se compreender aqui como um conjunto de vivências afetivas ativas do poder do corpo, mas, neste caso, é o poder do "corpo" grupal. Portanto, o potente de um grupo de aprendizagem está diretamente vinculado à experiência do

político e não somente ao pedagógico, ao epistemológico e ao psicológico. Também, mas não só. Assim, as perguntas que cremos que esse processo tentou elucidar foram: Que pode um grupo? Que sabe um grupo? Que quer um grupo? Não estamos seguros de que todas elas tenham sido respondidas inteiramente ou sequer parcialmente. Na verdade, as duas principais questões que predominaram, ao nosso ver, a da potência e a do saber, foram mais elaboradas pelas experiências dos dois grupos com os quais trabalhamos em paralelo. A questão do desejo era mais difícil de pesquisar, questão mais escorregadia, mais implicada nas tramas institucionais que nos organizavam. Mas, como se pode ver, aparentemente fazemos equivalentes, por um lado, ao poder e à potência e, pelo outro, ao querer e ao desejar. No primeiro caso, a potência é o poder tornado em ação criativa, inventiva, crítica e desconstrutiva. No segundo caso, o desejo se torna num querer e produzir, na medida em que renunciemos a relacionar o desejo com a ideia de falta. Para nós, o desejo é ação com o "objeto". Ao desejo não lhe falta nada. Por isso, então, nos grupos há mais um querer do que propriamente um desejar, no sentido psicanalítico do termo.

Situando ao leitor em alguns elementos dessa experiência, dizíamos, no texto anterior, que:

> O presente texto é uma tentativa de refletir sobre os usos dos grupos operativos no ensino da psicologia social. A instituição onde isto se realizou foi no último ano do Bacharelado em Psicologia da Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, especificamente nos últimos três trimestres reunidos como área de concentração em Psicologia Social: 'Intervenção psicossocial: grupal, institucional e comunitá-

> ria I, II, III', entre os anos de 2012 e de 2013. (MANERO BRITO; FALLETI; GARCÍA MASIP, 2013).

Propusemos aos estudantes trabalhar em dois grupos paralelamente, que denominaremos o A e o B, com cerca de 25 participantes cada. Tal e como explicamos no trabalho anterior, utilizamos, naquela ocasião, as técnicas de Grupo Operativo, transitando por distintos momentos e demonstrando uma certa evidência de mudanças qualitativas que nos permitiram ensaiar modificações no dispositivo pedagógico; portanto, na última fase, ou momento, propusemos aos grupos fazer uma co-gestão do controle das assistências dos participantes/alunos, da tarefa de ministrar a informação contida nos textos e temas de cada encontro e, também, co-gestionar as devoluções que se realizam ao final de cada reunião. Isto nos colocava um importante desafio: que a co-gestão das distintas atividades não implicasse que se diluiriam as funções e tarefas, gerando, com isso, um potencial estado de confusão e de retrocesso nos avanços grupais alcançados.

O processo grupal atravessou distintos momentos: um de impotência, outro de onipotência e um terceiro momento qualitativo de potência, que nos permitiu pensar na possibilidade de compartir a responsabilidade de fazer caminhar o grupo.[1] Agora, como se expressaram estes distintos momentos da dinâmica grupal nos dois grupos? É o que vamos tentar responder.

Embora, o que também tenha de ser esclarecido é que, o que aqui se propõe, não é generalizável em termos epistemológicos. Isto é, cremos que, ainda seguindo um guião baseado nas teorias operativas de grupo e com uma marcada orientação socioanalítica, as in-

1 Não gostamos da expressão, mas não encontramos outra melhor. Fazer caminhar o grupo nos situaria como os instituintes do grupo, coisa que seria, por si mesmo, questionável. Mas, também dá a ideia de que o grupo caminha porque o empurramos. Poderia pensar-se em algo assim como um "compartir a responsabilidade das tarefas da coordenação do grupo."

terpretações que fazemos dos momentos grupais, do processo grupal e da vivência grupal, não têm ainda uma réplica em outras experiências, por isso as consideramos inteiramente da ordem do singular. São o resultado próprio das experiências de produção destes dispositivos em particular. O que aqui se tenta narrar e elucidar, então, só tem valor conceitual para essas experiências, e dessa forma, tentar-se-á evitar cair na tentação de propor uma "Teoria de Estruturas e de Processos de Grupo", desconhecida até agora. Não temos essa pretensão. Estamos apenas trabalhando num campo de suposições.

O CONCEITO DE POTÊNCIA: o potente

No primeiro texto, sobre o campo da Hermenêutica, deste livro, já tínhamos adiantado este conceito de potência que retomaremos aqui para articulá-lo com as experiências pedagógicas grupais concretas. Como dizíamos, o primeiro pensador que conceituou a questão problema da potência foi Aristóteles. Para ele, a potência é essa alguma coisa que pode devir num ser, tornar-se ato, atualizar-se. Diz:

> Mas, como o Ente se diz não só no sentido de 'algo' ou 'qual' ou 'quanto', mas também segundo a potência (*dynamis, potentia*) e a enteléquia (*entelequias, energeia, actu*) e a obra, precisemos os limites da potência (*força, capacidade, movimento, cambio, poder*) e o da enteléquia (*a completude, o acabamento*). (ARISTÓTELES, 1990, p. 78, grifos nossos).

As diferentes traduções que se tem feito – e que incluímos entre parêntese – mostram a complexidade do conceito. Nós não desenvolveremos neste texto uma discussão exaustiva sobre isto, pois não é inteiramente o foco do mesmo. Porém, queremos sim delimitar uma proposta conceitual que se preste para trabalhá-la como

elemento interpretativo do *devir* grupal específico das experiências a serem narradas logo a seguir.

Se a potência é um ente a se desenvolver (retomamos o exemplo da uma semente de árvore, onde ela é uma árvore em potência, assim como uns pedaços de madeira são uma cadeira em potência), o potente está contido no ente que o atualizou. No nosso caso, o potente num grupo, sua força propriamente é, ao contrário do que afirma Aristóteles, o que tem que se desocultar e tornar visível no processo de aprendizagem. Quer dizer que, para nós, a potência é o que o grupal tem que construir para devir em outra coisa daquilo que é. O grupo de aprendizagem numa instituição universitária se apresenta como uma enteléquia institucional maiormente determinada. O processo grupal é justamente percorrer esse caminho ao contrário, procurando desinstitucionalizar, o mais possível, a estrutura dinâmica grupal e permitir ao grupo descobrir sua potência, sua institucionabilidade singular. Portanto, mesmo que o potente sempre estiver plasmado nos coletivos de todo tipo (no nosso caso, os grupos de aprendizagem), no presente trabalho considera-se o potente como um ponto de "chegada", portanto, e paradoxalmente, como um ponto de finitude, de fim da experiência.

Nos grupos, consideramos que o potente é o conjunto de sentimentos[2] que possibilitam a produção de processos e de estruturas

2 "Sentimentos" é um termo ambíguo e tratado desde múltiplos olhares, sobretudo psicológicos. Em nosso caso, utilizamos a noção filosófica de sentimento proveniente do texto de Jean-François Lyotard, "Le différend". O sentimento é um regime de significações que está sempre em potência quando os regimes discursivos racionais em sua luta por se impor uns aos outros deixam, nos seus restos, o diferendo entre eles. Na chaga desse diferendo se produz o sentimento do poder mais, do dizer mais, do fazer mais, do querer mais. (LYOTARD, 1983). A tradução ao castelhano da editora Gedisa, traduz o termo por "La diferencia", escamoteando assim toda a riqueza do conceito lyotardeano. Diz Lyotard: "O diferendo é o estado instável e o instante da linguagem em que algo que deve poder-se expressar em proposições não pode sê-lo ainda. Esse estado implica o silêncio que é uma proposição negativa, mas apela também a proposições possíveis em princípio. O que comumente se chama sentimento, assinala esse estado". (LYOTARD, 1983, p. 29).

coletivas de subjetivação social (ver o item *A interpretação pedagógica*, do primeiro texto); é, além do mais, sentimento de ampliação temporal e espacial da transversalidade: mais tempo, outros tempos; mais lugares, outros lugares. Nesse sentido, tanto a potência, a impotência e a onipotência não são simplesmente fantasias grupais. As fantasias são resultados imaginários do sentimento correspondente. O sentimento é a base material da produção subjetiva coletiva. Mas –, e ao mesmo tempo –, o sentimento é o sinal de um diferendo. Diferendo entre o que não se alcança a dizer e o sentimento que se produz nessa luta entre distintas significações discursivo-institucionais em pugna dentro da amálgama conceitual dos grupos. Nesse sentido, o querer mais dos grupos não implica somente o desejo, enquanto demanda, mas também o diferendo como um estado instável que trabalha no limite do significável na linguagem. Por isso, sempre há um algo a mais no discurso grupal. Esse algo a mais é onde se pesquisa com a interpretação pedagógica.

POTÊNCIA/IMPOTÊNCIA: o potente e o impotente

Num outro sentido complementar, a potência implica a impotência, pelo menos na experiência do existente humano. Não há uma potência pura que devenha num *actu* puro. Toda potência vive em tensão com seu contrário: o impotente como sua possibilidade mais própria. A semente da árvore pode não encontrar as condições para devir em árvore; as peças de madeira podem simplesmente apodrecer no chão e nunca se tornar uma cadeira pela ação de um carpinteiro. O impotente é a sombra à espreita do potente. Diz Agamben (2008, p. 294):

> Toda potência humana é, co-originariamente, impotência; todo poder-ser ou poder-fazer está, para o ho-

> mem, constitutivamente em relação à privação. E esta é a origem da desmesura da potência humana, tanto mais violenta e eficaz em relação à dos outros seres viventes. Os outros viventes podem só sua potência específica, podem só este ou aquele comportamento inscrito na sua vocação biológica; o homem é o animal que pode a própria impotência. A grandeza de sua potência se mede pelo abismo de sua impotência.

"Poder a própria impotência" o entendemos como a aparição do poder no seio da potência. Aparição espectral que a acompanha. Poder e potência lutarão pela sua existência. Assim, a pedra é pedra, e não tem poder para ser outra coisa; a árvore não pode ser outra coisa que esse vegetal, o macaco igualmente. O vivente humano pode ser o contrário de sua potência, quer dizer, outra coisa que aquilo que sua potência lhe determina. A impotência é a possibilidade de reconhecer precisamente aquilo que Aristóteles não deixara claro, a *dynamis*. A *dynamis* é literalmente a *potentia* para o Estagirita. Para nós, a *dynamis* será a relação de luta, de contrariedade ou de complementaridade, da potência *e* da impotência nas relações humanas coletivas.

Dessa forma, na experiência que vamos narrar, consideramos que o impotente foi o primeiro que se evidenciou estruturalmente nas relações grupais. A impotência grupal é resultante da confrontação com a experiência do aprender coletivamente, e de forma operativa, no seu contraste radical com os métodos da institucionalização, seja do sistema modular, seja do sistema catedrático de dar conhecimentos.

O impotente é o sentimento que não encontra um discurso, capturado no diferendo entre a vivência da submissão aos processos e as estruturas verticais e hierárquicas das instituições e dos discursos e práticas grupais operativas (no nosso caso). A impotência é o sentimento que dá um suporte à existência dos grupos objeto a (GUATTARI, 1976).

O onipotente

Por outro lado, o onipotente é o sentimento coletivo de fraternidade horizontal – o grupo objeto b –, que cria vínculos eminentemente libidinais produzindo uma experiência de todo-poder e expressado no efeito fantasioso do bando social, do grupalismo ou do amiguismo eterno. Aqui, a potência é magnificada, privilegiando-se as relações interpessoais como suporte de sua ação social.

O conceito de onipotência tem historicamente várias vertentes teóricas, as principais são a teológica e a psicológica.

Delimitaremos, inicialmente, a onipotência a partir da obra de Freud, mas depois tentaremos fazer um deslocamento, o mais claro possível, do campo da explicação psicanalítica, rumo a um campo de reflexão onde o conceito possa articular-se de forma mais sociopolítica. Na *Análise de um caso de neurose obsessiva.* Caso "O homem dos ratos", Freud (1980a) faz intervir o conceito de onipotência dos pensamentos em sua articulação com a neurose obsessiva. Mas, não só neles, o obsessivo lhe atribui também aos seus sentimentos, o amor e o ódio, por exemplo, esta qualidade psíquica do onipotente. Portanto, propomos falar de agora em diante, mais do que da onipotência em seu sentido substantivo, do onipotente em seu sentido de adjetivo qualificativo que, mesmo guardando em parte a forma substantivada, desloca o sentido à ideia de processo. É do próprio ensino de Freud (1979b) de onde propomos isto, quando ele passa a falar não mais de inconsciente, mas, Do inconsciente. O onipotente na neurose se apresenta no sujeito quando o doente vive sua existência defendendo-se dela com mecanismos que engrandecem seus pensamentos e sentimentos. O amor que sente por alguém é o suficientemente mágico para que o amado saiba, sinta,

aceite esse amor, mesmo que o neurótico, inclusive, nunca o tenha manifestado propriamente.

Em *Totem e Tabu* (FREUD, 1980b), o onipotente aparece quando a horda irmanada mata o pai todo-poderoso e se apropria desse poder todo. Aparecerá, como no caso anterior, um superego individualizado que culpará, desde essa sua onipotência, aos egos assassinos. Em todos os casos relatados por Freud, o sentimento de culpa é um afeto derivado do onipotente, no mundo psíquico.

Em *Mal-estar na cultura* (FREUD, 1979a), a luta pela vida entre as pulsões eróticas e de morte, situa o *onipotente* como a forma que adquire a pulsão de agressão ao ser reprimida pela cultura e introjetada sob a forma de superego. O eu, estará submetido à consciência moral estruturada pelo "todo poder" do superego.

PRIMEIRO MOMENTO

O binômio impotência/onipotência

No nosso caso, decidimos teorizar a onipotência como uma estrutura e o onipotente como um processo. A onipotência está indissoluvelmente ligada à impotência formando, com ela mesma, a estrutura do grupal enquanto vivências do poder. O que pode um grupo? Neste binômio impotência/onipotência, tanto se pode tudo como não se pode nada. A experiência dessa estrutura está ligada necessariamente ao poder, dizíamos, isto porque as potências de desejar, de saber, de ser e do poder efetivo, estão ou magnificadas ou reduzidas a seu mínimo operativo. Quer dizer, potência e poder se sobrepõem no grupo, pois a luta real entre potência e poder só poderá se dar num momento do

processo grupal no qual a dissociação entre ambos seja propriamente de cunho político e não de cunho psicológico.

Nesse décimo trimestre do Bacharelado em Psicologia da UAM-X, que corresponde ao primeiro trimestre da Área de Concentração em Psicologia Social, foram estudados os conceitos relacionados às teorias bionianas de grupo, às do grupo operativo propostas por Pichón-Rivière e por Armando Bauleo, basicamente.

Os grupos A e B, nesse primeiro momento, experimentaram um sentimento de impotência, isto é, de uma potência submetida à representação do poder institucional dos professores embora estes já estivessem desempenhando o papel de coordenadores de grupo operativo. Daí que dominasse o que se poderia dizer, em termos de Bion, um suposto básico de dependência. Precisamente, essa foi a primeira leitura que realizaram, "Experiências em grupo" de Bion (1980). À intervenção de uma participante do grupo A: "Não entendo bem aquilo dos supostos básicos…", a resposta indireta de vários outros participantes, foi a de discutir precisamente o suposto de dependência. O grupo A externa uma ansiedade importante frente à ambivalência do papel dos professores-coordenadores que não ministram aula propriamente e não respondem diretamente, mas devolvem as perguntas ao grupo, numa tentativa de elaboração e de constituição da tarefa de aprendizagem. Assim, eles relataram que tinham uma percepção de que não se fazia um trabalho "profundo" no plano teórico, mas que, ao mesmo tempo, algo "profundo" estava acontecendo no grupo. Na antinomia impotência-onipotência, os participantes começaram a experimentar a impotência frente a uma onipotência projetada sobre os coordenadores, no sentido de que eles sim sabiam o que estava acontecendo no grupo, o suposto saber do analista. No grupo B, uma participante assinala que a experiência em curso

"está tão aberta e sem direção, que não sabe o que acontece"; igualmente alguém disse, "não há líder, porém, precisamos algo que nos estruture", e mais alguém assinala: "não sei se estamos preparados para ser autônomos". A sensação de desestruturação e de impotência se fez mais evidentemente clara neste grupo B.

Porém, em ambos os grupos começou a circular a ideia, ainda incerta e confusa, de que os papéis de coordenadores e de participantes não somente eram diferentes no grupo ("necessitamos de um líder", se disse), mas que também são papéis distintos dos da relação aluno-professor, e isso causava muita ansiedade numa instituição de educação superior.

Em outro momento, no grupo A, aparecem retalhos de discursos sobre o tema "a nutrição/devorar": o grupo operativo os pode nutrir, mas também os pode devorar. A dissociação nesta fase de indiscriminação da tarefa de aprendizagem é tal onde a impotência grupal poderia ser explicada como formativa do grupo objeto que denominaríamos *a*, para diferenciá-lo do grupo objeto *b,* outro tipo que, mais adiante, retomaremos. Nessa fase, o grupo objeto é dominado pelas relações verticais e hierárquicas, buscando-se manter a autoridade em seu lugar; também se caracteriza pela indiscriminação dos papéis e da tarefa; igualmente obraria um tipo de dissociação (esquizo-paranoide), mas que denominaríamos de *alfa,* pois a mesma vai preparando a constituição da estrutura do nível manifesto e do latente, isto é, do surgimento propriamente do grupal. Cremos que os processos de dissociação acompanham todo desenvolvimento de um processo grupal. Dessa forma, os denominaremos de forma diferenciada: *alfa*, *beta, sigma*. Cremos, também, que a dissociação faz um par antitético com a associação: com o estar juntos em sociedade. Nesse momento que relatávamos, o oposto a essa dissociação

é a remissão à associação dependente do institucional. A UAM-X se torna o referente salvador que lhe dá algum sentido à angustia produzida pela dissociação. Se os professores não querem ser professores, então a Instituição teria que cuidar de nós, alunos. Por isso mesmo, além do componente psicológico da dissociação, temos que pensá-la como uma "dessociação", uma des-associação que, como uma estrutura política, institui a separação social (GÉNÉREUX, 2006).

No grupo B, num momento muito próximo do processo do grupo A, apareceu o tema da "preservação": "se a contribuição de cada um fazia parte da preservação do grupo?". O tema se desenvolveu com ambivalência, pois alguns rejeitavam esse "cuidado grupal", mas podia se perceber no discurso predominante que a forma "de preservar suas personalidades", de "preservar sua formação", era participando ativamente na elaboração da tarefa. Porém, preservar também se utilizava no sentido de preservar o já conhecido, o já vivenciado em outras experiências grupais, sobretudo modulares. Da mesma forma, se a Instituição não garantia (preservava) internamente aos estudantes dentro do grupo, agora tornados em participantes, haveria de procurar como elaborar as di(e)ssociações (dissociações e dissociações) internas. E a pergunta que nos foi feita numa ocasião, por um dos rapazes, foi clara nesse sentido: "Vocês sabem o que estão fazendo?" Isto é: são profissionais disto? São psicólogos sociais (e não somente professores de psicologia?). A UAM-X apoia este tipo de experiências pedagógicas não modulares?

Uma outra linha de análise é a que se estabelece a partir da ruptura/corte com o sistema educativo tal e como os estudantes vinham vivenciando até esse momento, no qual os professores ministram aulas/seminários e os alunos escutam e, excepcionalmente, participam com comentários e reflexões em torno às leituras de-

terminadas. Em poucas ocasiões do processo de ensino-aprendizagem, durante os quatro anos do Bacharelado em Psicologia, dá-se um lugar aos afetos e a uma incipiente elaboração dos mesmos. Agora, e para não fazer de nossa própria tarefa "pouco séria" e demasiado sentimentalista, qual é o propósito de trabalhar com os afetos e os sentimentos num grupo operativo na universidade na área de intervenção psicossocial?

Bauleo (1982) nos diz que, na aprendizagem, aparecem três elementos essenciais que constituem seu fundamento, estes são: a informação, a emoção e a produção. Bauleo afirma que a informação não é neutra, gera uma certa afetividade, seja de rejeição ou de atração, e que impulsiona o estudante a seguir ou não pesquisando sobre determinado tema.

> A afetividade se mobiliza frente a determinado material que lhe é ministrado ao sujeito, mas também nela intervêm na busca de novo material para conseguir satisfação (epistemofilia), mesmo que às vezes se frustre com essa busca. (BAULEO, 1982, p. 18).

O autor continua dizendo:

> É assim como a afetividade aparece numa direção passiva, posta em movimento ao ser golpeada pela informação, mas ao mesmo tempo, numa direção ativa ao se tornar o motor de busca de informação. (BAULEO, 1982, p. 18).

A confusão, uma emoção a considerar seriamente, gerada sobre a nossa função e papel, se expressou de diferentes formas, uma delas, quando os estudantes nos perguntaram sobre o que éramos, coordenadores ou professores? (De novo se apresenta um tipo de

pensamento excludente). Outro sinal desta confusão foi expresso por uma estudante da seguinte forma: "Aqui falamos e expressamos, mas até onde aprofundo as leituras?" A mesma estudante em outra ocasião disse: "Me incomoda muito que cheguem atrasados os colegas, e espero que os professores lhes deem uma sanção, não gosto da impontualidade. Quando não está essa sanção por parte dos professores, me incomoda muito."[3] Quer dizer, se vocês "professores" não sancionam, quem o fará? Onde está a autoridade com seu poder de sancionar e de discernir o bom do ruim, o que se deve e o que não se deve fazer neste âmbito de aprendizagem? Este lugar de aparente ausência dos professores/coordenadores desloca os integrantes do grupo, em várias ocasiões, dos seus lugares institucionais onde se desenvolve uma tarefa pedagógica.

O mito, o segredo e as mulheres das gravadoras

Essas questões que ocorreram no início do processo começaram a ser substituídas, um pouco mais adiante, por outras. Quando os grupos começam a assumir que eles são os responsáveis por produzir as estratégias para abordar a tarefa de aprendizagem, a pergunta que se impôs nesse momento foi: "o que somos?" Essa pergunta é importante porque então se vê que a tarefa latente está despontando; a tarefa manifesta está suficientemente clara, e a dissociação *alfa* opera, então, trazendo, ao jogo grupal, as latências. A impotência, embora não se suprima – e cremos que nunca se suprime inteiramente das experiências em grupo – pareceu dar uma trégua. Eis aí que começam a se inventar seus próprios mitos grupais: falaram de suas biografias, de suas famílias, de suas ori-

3 Desconhecido, informação verbal.

gens como estudantes modulares, como pesquisadores em potência, como psicólogos sociais ou como futuros psicanalistas. Começaram a se desenhar questões que tanto a informação como os textos em si, os afetavam de forma mais receptiva. No grupo A, quando se deu a informação inicial por parte da coordenação, se apresentaram uns artigos de Bauleo onde se falava do segredo grupal (tema que já adiantamos no texto anterior). O segredo grupal é fundamental para poder constituir também o latente. Junto com a mitologia grupal, o segredo é o fenômeno de um não-saber operativo: acontecem coisas que nos fazem estar juntos e aprender, mas não sabemos como. O interessante dessa reunião com o grupo A foi que imediatamente depois de escutar a apresentação inicial da informação por parte de um de nós, outro coordenador se apercebe que uma participante estava gravando a reunião. E então se sabe que isso vinha sendo feito em algumas reuniões, mas não somente isso, também o fazia a estudante convidada do mestrado;[4] tremendo *lapsus* e ponto cego dos três coordenadores que não tinham se apercebido do fato e ao mesmo tempo, segredo grupal por parte dos participantes do grupo, pois mesmo que tivesse se estabelecido um determinado acordo de confidencialidade, ninguém assinalou a situação. O relevante disto é que a mencionada participante era uma senhora já de uma certa idade (mais de sessenta anos) que tinha sido estudante do Bacharelado, não o tinha terminado, mas no início do trimestre nos solicitou poder participar como ouvinte, o que aceitamos, sem mais... Então, as duas mulheres, que não estavam institucionalmente matriculadas nessa geração de estudantes e nesse Bacharelado, participavam gravando os "segredos" grupais. Isto se constituiu numa das latências próprias

4 A pedido de uma aluna do Mestrado em Psicologia Social de Grupos e Instituições da UAM-X, que desejava ganhar mais experiência observando o trabalho de grupo operativo, é que aceitamos sua participação.

do grupo, de tal forma que não "conseguimos" ver quando começaram a fazê-lo. Uma determinada sensação de impotência começava a se apoderar de forma imperceptível da coordenação.

Além do mais, temos que contar que os dois grupos, A e B, produziram uma página no *Facebook*, exclusiva sobre o nosso Seminário Teórico-Metodológico, desde a qual compartiam as leituras, informações sobre o Programa e quem sabe quantos comentários sobre o que acontecia nestes grupos, sem que nós soubéssemos de nada. E por outro lado, temos que destacar também que, como as equipes de pesquisa eram compostas muitas vezes por participantes dos grupos A e B, eles nos relataram que conversavam entre eles sobre suas experiências particulares nos Seminários. Dessa forma, há a problemática de que a confidencialidade é um segredo – e o é efetivamente –, mas compartido publicamente. Na realidade, tanto nas equipes de pesquisa como no *Facebook*, assim como nos corredores da universidade, no café, em outros encontros, compartiam os conteúdos do que acontecia nos dois grupos. Por isto, o principio de confidencialidade tem que se compreender como uma construção de confiança. O contrário da confiança é a desconfiança. Por isso, dentro dos grupos predominavam os silêncios, os temores a ser julgados, a ser ridicularizados porque não se podiam dizer besteiras sobre a informação, predominando não mais um suposto básico de dependência, mas sim um de ataque e fuga, quer dizer, predominava a desconfiança ("Não há confiança no grupo", dizia uma moça do grupo A). Porém, fora do grupo iam se organizando redes de intercâmbio informativo e afetivo, onde predominava uma incipiente confiança. A confidencialidade se deslocava rumo ao exterior.

O fechamento do primeiro momento: as emoções

Na reunião do fechamento final desse primeiro trimestre, algumas coisas se evidenciaram. No grupo A, predominou a ambivalência em relação à tarefa: "isto é meio que uma terapia meio imposta", disse uma participante. A ideia da imposição desse modelo de trabalho grupal incomodou muito, mas finalmente outros participantes também o puderam explicitar. Ao mesmo tempo, por outro lado, narrou-se a importância da experiência em si. Um rapaz disse: "a experiência é fundamental; temos que suportar nosso infra-mundo...". Começava-se a entender que, por mais imposto que fosse o modelo operativo, o que se estava falando no latente, era o mundo das imposições sociais e institucionais nas quais se vive. A possibilidade de análise dessas experiências é o que diferencia o tipo de trabalho que propomos. Nós impusemos o grupo operativo, mas a instituição UAM-X impõe o modular, a ciência impõe um determinado modelo de produção de conhecimento, a psicologia social em geral outro, as famílias impunham que se graduassem (em muitos casos seriam os primeiros bacharéis em suas famílias...) etc. A importância começava a elaborar-se como um elemento fundamental do poder do psicólogo social, do pesquisador em potência. Foi paradoxal, porque isto aconteceu justamente ao final, isto é, reconhecendo-se um processo e um tema ainda a ser resolvido. O outro tema que se assumiu de forma manifesta foi o de que efetivamente se conseguiu vivenciar parcialmente a relação entre a informação e a emoção, mesmo que, muitas vezes, se falasse mais do grupo *in situ* do que do conteúdo das leituras. Da mesma forma, também houve um determinado consenso de que se atuaram as leituras, ou como simulacros ou como experiências autênticas.

No grupo B, o predominante na avaliação foi precisamente esse tema final do grupo A. Uma participante assinalou: "As leituras se discutiram sim, e se viveram. Mostravam o que acontecia durante o tempo em que se estavam vivenciando. Somos grupo sim, mas nunca ficou claro, que tipo de grupo tínhamos que ser." Com efeito, nunca lhes assinalou o tipo de grupalidade que deviam ser, justamente porque não nos correspondia fazê-lo, o(s) grupo(s) tinha(m) que se constituir junto com o nosso trabalho de coordenação, mas na sua própria singularidade que, na realidade, ainda estava longe de se experimentar como potência grupal propriamente. Outra moça disse: "Na verdade se vivenciavam roteiros de teatro, interpretando o que tinha de conteúdo nas leituras. Muitos acabaram incomodados com aquilo de sentir emoções. Eu gostava sim. Eu gostei muito". Seguramente, mas mesmo que ela tenha assinalado o recorrente simulacro da tarefa de aprendizagem, ao mesmo tempo tentou se diferenciar dele, *como* se ela nunca tivesse atuado um papel. Finalmente outra participante acrescentou dizendo: "O problema está nas emoções. Não sei jogá-las fora. Os homens não expressam emoções, e as mulheres também não. Se arrancavam as emoções. A mim me ajudou. Foi terapêutico". Vemos que, por um lado, a ambivalência anterior fez oscilar o grupo entre uma experiência subjetiva idealizada (onipotência) e outra que foi de desprezo e perseguição ("O coordenador era como um falcão", disse alguém), e de impotência. Nesse grupo B, a tarefa latente pareceu se organizar muito mais em torno da fantasia do terapêutico. Vivenciar as emoções, falá-las, tentar relacioná-las com as leituras e com as apresentações informativas, foi da ordem da terapia. Assim, a relação emoção + fala = terapia. Por isso não falaram muito durante o processo? Por que se relacionam quase sempre o falar das próprias emoções com o terapêutico?

O SEGUNDO MOMENTO

O segundo momento dos dois grupos se desenvolveu no marco do 6º trimestre do Bacharelado em Psicologia, e o mesmo corresponderia ao segundo trimestre da Área de Concentração em Psicologia Social. O marco institucional dos momentos dado pela trimestralidade institucional do projeto acadêmico-administrativo da UAM-X em geral, será motivo de uma reflexão ao final deste trabalho. Por enquanto nos contentaremos em assinalar que o dito marco institucional, paradoxalmente, "organiza" os tempos institucionais dos grupos mesmo que, como veremos, esses tempos grupais nem sempre coincidem com os instituídos.

O tema teórico do trimestre foi o das institucionais, e mais precisamente: transversalidade, grupo objeto/grupo sujeito, o instituído e o instituinte, as relações entre grupos, organizações e instituições, a fraternidade-terror, o conceito socioanalítico de instituição, a intervenção socioanalítica, a multireferencialidade epistêmica. A passagem do tema dos grupos ao tema das instituições foi marcada por importantes surpresas e resistências. Além do mais, nesse caso, a dissociação / dessociação grupal começou a se deslocar do interior do grupo (a construção do manifesto e do latente) rumo à construção de uma estrutura que delimitava ao "nós" (grupo) e ao "eles" (os coordenadores).

No grupo A, participava uma equipe inteira de estudantes, os integrantes das equipes de pesquisa, como já dissemos, muitas vezes estavam separados nos dois grupos como sendo sua pesquisa sobre o Movimento estudantil #Yosoy132, que tinha começado em maio

desse ano de 2012, se opondo ao retorno do PRI ao poder.[5] No período que vamos a relatar, o transfundo político do país esteve definido pelo retorno desse partido ao poder do governo federal, embora o movimento estivesse muito ativo até à tomada de posse, em dezembro daquele ano, institucionalizando-se pouco a pouco depois. Falamos disso, que embora não será objeto de análise propriamente no presente texto, matizava muitas das dinâmicas do grupo A, digamos que "politizando" mais as intervenções de seus participantes, ou de vários deles. Porém, mesmo que, no grupo B, esse tema não estivesse explicitamente presente, o sentimento da experiência geral dos acontecimentos em curso, estava de fundo. Como se articulavam as dimensões de um grupo de aprendizagem e de suas problemáticas internas com a produção de significações sociais vindas desse

5 Durante e depois das eleições presidenciais no México de 1988 e de 1994, que viram a ascensão e a queda do presidente neoliberal Carlos Salinas de Gortari, e com ela se fez muito evidente a decomposição da classe política mexicana, se gerou um movimento civil que tomou muita força, para lograr que se realizassem eleições limpas no país. Graças a esse movimento se criou o Instituto Federal Eleitoral, que permitiu, no ano 2000, o *Partido Revolucionario Institucional* (PRI) perder pela primeira vez uma eleição presidencial. Se iniciava desse modo um período de alternância política dominado pelo *Partido Acción Nacional (PAN)*, que representava uma direita moderada, e que venceu nessas eleições com seu candidato, Vicente Fox Quezada. Em 2006 de novo venceu o PAN numa eleição muito questionada, com Felipe Calderón. Para as eleições de 2012, este partido estava muito desgastado, e o PRI tinha renovado seus dirigentes e quis renovar sua imagem. A engenharia eleitoral *priísta* foi afinada, e se atualizaram velhas formas de fraude eleitoral: a compra de votos, financiamento de campanhas com dinheiro público, etc. A esquerda resultou impotente para competir com o "novo PRI". Durante uma visita de campanha que realizaria o então candidato Enrique Peña Nieto do PRI à *Universidad Iberoamericana* (universidade privada jesuíta), um numeroso grupo de estudantes dessa universidade se manifestou contra a presença do candidato priísta em sua universidade. A equipe de campanha de Peña Nieto respondeu frente à prensa que os supostos estudantes eram agitadores infiltrados por outros partidos nesse evento. Os estudantes responderam através de um vídeo em *You Tube*, no qual 131 estudantes se mostraram com suas carteiras da *Universidad Iberoamericana*. Esta postura dos estudantes de classe média alta rapidamente pronto acendeu o ânimo político entre muitos jovens e estudantes de outras universidades. As referências no *Twitter* a esse vídeo se agruparam sob a consigna de *Yo soy 132* (Eu sou 132). Foi um dos temas mais "postados", constituindo-se no *#yosoy132,* que desde então denominou ao movimento.

movimento estudantil? Ainda não o sabemos exatamente, mas acreditamos que atingiram, de alguma forma, vários dos momentos dos processos grupais em curso.

O caso é que, naquele segundo momento, esses processos foram se estruturando paralelamente, com suas diferenças, convergindo na produção de um *s*entimento de onipotência. O grupo A teceu uma trama grupal extremamente rica, na medida em que ia avançando no estudo e na discussão dos temas em questão. No princípio, alguém disse: "[…] ler me estressa e angustia, e mais ainda de teorias sobre as instituições; me tocam estas leituras...". Porém, e ao mesmo tempo, opunha outra interpretação: "[…] o teórico está muito afastado da gente...", referindo-se tanto ao momento de trabalho no campo de suas pesquisas para as teses como ao contexto político em geral. Parecia que não se podia relacionar ambos níveis. "Não sabemos o que devolver no campo […]" No grupo B, o começo esteve marcado pela inclusão de uma equipe de dois estudantes que provinham de trimestres posteriores e que precisavam repetir o 11º trimestre para retomar sua tese interrompida. Nesse grupo predominou o tema de uma equipe que estava fazendo suas práticas de campo no Hospital Psiquiátrico Fray Bernardino de Sahagún, hospital público federal. Fazia-se referência a que o estar no campo lhes fazia bem porque estavam "fora da teoria". A teoria vai se representando como uma espécie de espantalho. Se, no primeiro momento, as teorias de grupo os fazia identificar-se massivamente com os conteúdos, produzindo um sentimento de impotência frente a esses modelos, teorizando agora, apresentava-se um fenômeno distinto: as teorias institucionais não serviam para explicar o que acontecia na realidade propriamente. Nem o psiquiátrico, nem o movimento estudantil, nem os diversos terrenos de intervenção podiam ser claramente vinculados ao plano

teórico. O campo de intervenção do estudo se dissociava do estudo da teoria. No grupo B, um dos novos integrantes, começou um dia a dar-nos aulas sobre Foucault. Efetivamente, Foucault não estava no programa. Mas, arrematou confessando: "[…] eu fumo maconha, e me custou muito entrevistar aos adictos de minha pesquisa […]" Entre a vida pessoal e a vida dos sujeitos da pesquisa, produzia-se mais outra experiência de dissociação. "As pessoas se deixam levar pelas instituições", arremata uma participante. Mas, nós nos perguntamos então, quem são essas pessoas abstratas? Os outros? Eles? Todos nós?

O que emergiu numa seguinte ocasião, no grupo A, foi o tema da violência das intervenções nos campos de pesquisa. Nem todos concordam com o fato de que todas as intervenções levem uma violência implícita, e a discussão começou a tomar um giro aparentemente muito dinâmico, onde se disseram coisas tais como: "[…] daquilo que se deve cada um curar é do institucional"; "Todo rompimento é violento" (falando do Movimento *#Yosoy132*), "A violência é, segundo Foucault, anular o outro […]"; "[…] qualquer coisa que se tenha que mudar é violenta, é muito dura"; e alguém arremata esta espiral dizendo: "É o fantasma de Cortés, a anulação sempre existe". Ao mesmo tempo, um dos observadores anota no seu caderno: "Me sinto anulado…"[6] O paradoxo que se institui, cremos, foi o seguinte: por um lado, tornaram tema a violência e a anulação no campo de pesquisa, mas dinamicamente, não nos deixavam, como coordenação, intervir; a impressão era de que o fantasma de Cortés os encarnava, e não nós, como se suporia, pois um membro da equipe de coordenação é estrangeiro, outro é mexicano, mas francamente germânico, loiro, de olhos azuis, e somente um dos membros da equipe poderia se dizer que encarnava o perfil sociogenético do mexicano,

6 Hernán Cortés foi o principal conquistador espanhol do México.

sobretudo urbano, moreno embora com rasgos europeus. Por que pode ser importante isto? Na realidade, nas nossas posteriores supervisões, sentíamos que os estudantes tinham se apropriado de um poder que era capaz de anular, pelo menos, imaginariamente, a instituição representada por esses invasores - conquistadores - colonizadores: a coordenação. Uma das frases que melhor pode representar isto foi dita por um estudante depois da devolução da coordenação numa das reuniões: "Estamos sendo violentados com este grupo operativo. Estamos bloqueando a possibilidade de ser sujeitos..."

No grupo B, a experiência foi mais leve, mas o tema também surge, e é abordado desde outro ângulo: "O campo nos devora…"; "Ha temor a fazer uma intervenção forçada"; "O campo pode te devorar, fazer coisas terríveis […]" A onipotência se move nesse grupo rumo ao poder que eles imaginam ter como estudantes nas experiências diversas de intervenção no terreno de suas pesquisas. Tal e como alguém interpretou: "É o medo a ser afetado […]" Vemos que a dissociação opera neste grupo como uma dissociação, na qual a coordenação se mostrará, depois, impotente frente ao poder do terreno, e incluso frente ao terreno que ela, como coordenação nos grupos, pesquisa, investiga, ou seja, os processos de aprendizagem nesses dois grupos operativos. É como se dissessem algo assim: "Vocês têm medo de nós, vocês têm temor que os devoremos…". Se nós, como coordenação, nos sentíamos impotentes, eles como grupo, se sentiam onipotentes. O jogo dos poderes/potências girou em torno da problemática do saber. Uma moça do grupo A disse, em outra reunião mais adiante, num tom muito agressivo: "Nunca vão nos dizer nada. Isto não é um grupo operativo, isto não o é, e eles não o sabem. Qual é o desejo? A instituição das notas…". O tema era sobre o desejo do grupo. No grupo B, trabalham sobre o tema da loucura,

mas tínhamos muita dificuldade para poder intervir como coordenação, ao ponto de que outro dos observadores escreve no seu caderno: "Eu me sinto sem vontade, sem saber o que fazer…" Um sentimento de exclusão se apodera da coordenação.

Em outra ocasião, no grupo A, os estudantes não leram as três leituras programadas. Não as encontraram, foi o argumento. Eram três artigos de René Lourau, um sobre o conflito de paradigmas, que escreveu decorrente de sua intervenção socioanalítica na Divisão de Ciências Sociais e Humanidades de nossa Universidade, nos anos noventa. Foi a primeira vez que ninguém leu. Reclamações de todo tipo, sobretudo aos professores, de que não tínhamos socializado os textos; nos chamaram de egoístas; e de novo, questionaram nossa função, mas agora como professores institucionais: "[...] então não são professores..." A questão foi justamente esta: o professor, um *status* institucional, mas quando sai de seu lugar e ocupa o de analista de grupo, deixa de ser professor, de fato, mas não de direito. Como já tinham nos desqualificado como coordenadores, agora também o faziam em nosso papel de professores. No final das contas, não éramos ninguém. A reunião foi muito tensa, muitos intercâmbios entre eles e nós, ao ponto de que um dos observadores escreveu no seu caderno ao final da reunião: "Escrevi pouco porque a reunião foi forte; o fato de não ler abriu um espaço para medir forças com os professores, fomos destituídos de nosso lugar de poder, mostrando-nos assim o seu poder/onipotência de grupo..." Imaginário claro, mas ao mesmo tempo real, quer dizer, os sentimentos se sentiam efetivamente no corpo material das pessoas envolvidas. A ambivalência apareceu: queriam que fôssemos professores/pais que lhes dessem as leituras, mas na realidade o que queriam era impor uma dinâmica de luta. Um conflito de paradigmas. E o conseguiram.

O extraordinário dessa experiência de dois grupos que trabalham aparentemente em paralelo é que atua, nessa fase do processo, uma espécie de equação psicossocial que seria definida mais ou menos da seguinte forma: "nós, os estudantes, participantes, temos temores nos nossos terrenos/campos de pesquisa, na nossa formação, nos sentimos impotentes para entender e mudar as coisas nas instituições, então nós, como grupos operativos, terrenos de suas pesquisas, senhores coordenadores e professores, os excluímos da dinâmica que é nossa e os fazemos sentir-se impotentes para que possamos recuperar nossa potência, mas não para comparti-la com vocês, mas de uma forma onipotente." Ou vocês ou nós, tal foi o novo dilema de-sociativo.

Como acrescentou um rapaz numa reunião: "É a síndrome de Estocolmo..." O que se podia entender assim: para poder sobreviver como reféns da instituição, os sequestrados se identificam com seus sequestradores e, desse modo, não somente ser como eles e abraçar suas causas, mas para poder desarmá-los um dia e libertar-se deles. Uma moça noutra reunião posterior se pôs a chorar porque contou que se sentia muito pressionada pela sua família para tornar-se bacharel em psicologia e disse: "Odeio ser do bairro…". Odeia as estruturas da família, as expectativas familiares, das relações machistas em seu bairro, ser refém de sua classe social. Será, então, que tornar-se psicóloga social lhe permitirá liberar-se de tudo isso? Teria que identificar-se com seus sequestradores educativos?

TERCEIRO MOMENTO

Depois desse trimestre – momento anterior que nos esgotou –, elaboramos, para o terceiro e último trimestre, uma série de pro-

postas que enfocasse as possibilidades de desmontagem mínima do binômio impotência – onipotência e, ao mesmo tempo, desse condições para o surgimento do que denominaríamos de elementos da potência grupal.

Para isso, temos que lembrar alguns dos parâmetros do enquadre com os que trabalhamos, em particular em todos os terceiros trimestres da Área de Concentração. O principal é que, em vez das onze reuniões dos outros dois trimestres, trabalhamos com sete reuniões. A razão disto é que, nesse trimestre, os estudantes têm que redigir suas teses e defendê-las para poder se graduar como bacharéis em Psicologia. Por isso mesmo, nas três ou quatro semanas finais não assistem mais a nenhum seminário e somente se dedicam, com seus diretores de tese, a realizar esse trabalho. Assim, a primeira reunião, como nos outros trimestres, é uma entrevista e a reunião final é o fechamento; nesse caso, o fechamento é tanto do trimestre como de todo o processo do Seminário e de sua formação de quatro anos como psicólogos. Em geral, o desenvolvimento deste terceiro momento está bastante tingido por um sentimento ambivalente, tanto de luto e despedida, por um lado, como de expectativas e incertezas em relação ao futuro como profissionais, por outro lado. Evidentemente, temos que dizer também que, em nossas experiências, aparece articulada a alegria de final que todo processo de formação profissional implica. Tristezas, alegrias, medos e potências.

O que propusemos, aos dois grupos – tal e como se adiantou mais acima – foi o desenho de uma co-gestão de alguns dos elementos que formam parte do processo de ensino-aprendizagem. Evidentemente que não podíamos propor uma autogestão, pois será, além de falaz, vinda de "cima", também nos impediria de pesquisar como os estudantes se apropriariam desses elementos que, inclu-

sive, poderiam derivar, embora não tenha sido o caso presente, no surgimento de uma proposta de autogestão desde "embaixo". Esses elementos, lembrando o que já dissemos anteriormente, foram: a co-gestão da lista de chamada; a co-gestão das observações e a co-gestão da apresentação das leituras. O que se procurava produzir com essas propostas era, para sermos mais precisos, tentar deslocar operativamente o sentimento de impotência / onipotência, para abrir fendas que potencializariam a tarefa de forma mais produtiva. Por "mais produtiva" não queremos dizer que não tenha havido produção grupal durante os momentos anteriores; não só existiu, e muita, mas estava muito marcada pelas dinâmicas dominadas pelos sentimentos referidos e que lhe restavam importantes parcelas aos elementos de autonomia, de criatividade e de invenção grupais.

Desse modo, apontaremos algumas das experiências vivenciadas nesse terceiro momento:

Das sete reuniões, cinco tinham designada uma leitura específica. Três das mesmas, eram textos escritos e publicados por cada um dos coordenadores; os outros dois eram, um de Laplantine (1978) e o outro de Desroche (1976). A ideia geral era poder trabalhar com temáticas mais amplas, já que se tinha cumprido com as de grupo e instituições, mas faltava trabalhar os temas de comunidade, de movimentos sociais e de subjetividade. Propusemos textos nossos, por duas razões: primeiro, porque desejávamos que os participantes reconhecessem nossos trabalhos de pesquisa, nossos temas, nossa produção; e segundo, porque também queríamos tentar quebrar o "equipismo", no qual tínhamos nos constituído nos momentos anteriores. Por equipismo devemos entender o efeito institucional simétrico ao "grupismo", mas do lado da coordenação. A saída mais frequente no trabalho institucional com grupos de aprendizagem é o que Lourau e

a análise institucional denominavam de "grupismo", que não é outra coisa mais do que fechar-se no adentro grupal para explicar as forças institucionais "externas" que estão jogando na configuração da tarefa. Embora essas forças fossem sistematicamente assinaladas ao longo do processo, as experiências apontavam que o Projeto Grupal se dobra rumo ao adentro do próprio grupo, especialmente quando se encontram enfrentados com o final da formação universitária institucional. Mas, o que percebemos era esse efeito simétrico na equipe de coordenadores. O equipismo, comecemos a entendê-lo, é como a dobra que faz a coordenação sobre si mesma para proteger-se e defender-se das dinâmicas de impotência / onipotência do grupo. Dobrar-nos sobre nosso poder como analistas, de forma unitária, fazendo desaparecer as singularidades. Em várias ocasiões, durante esse terceiro momento, nós, os coordenadores, além do mais, falávamos muito em primeira pessoa, "eu creio…", "eu sinto...", "eu penso...", e algumas vezes entramos em contradição com outras afirmações ou assinalamentos de nossos próprios companheiros de equipe, o que, de forma evidente, não tinha sucedido nos outros momentos. Acontecimento inusitado, mas compreensível: nós também queríamos reconquistar a potência de nossas singularidades, achatadas pelo efeito institucionalista do grupismo onipotente.

Por outro lado, nas entrevistas de entrada desse terceiro trimestre, nossa proposta causou, nos dois grupos, tanto surpresa como incredulidade. "Por que fazíamos esse tipo de proposta? O que trazíamos entre mãos? Quais eram as finalidades?". Mas, com bastante rapidez, surgiram vozes que, não somente apoiavam a ideia, como que foram liderando-a e desenvolvendo-a, fazendo com que os estudantes se organizassem em relação às equipes de apresentação da leitura seguinte como da equipe de observação, assim como da

circulação da lista, impressa por eles, e que nos entregariam no final de cada reunião. Apesar de uma certa desconfiança que se percebia no "ambiente", deu-nos a impressão de que, no fundo, os estudantes esperavam que alguma coisa diferente acontecesse nesse trimestre… Porém, em alguns momentos foi difícil que se organizassem, e como disse um participante: "Nos presenteiam com um pouco de liberdade, e isto se torna um caos…"

Outra questão relevante foi que, ao longo dos dois trimestres anteriores, e principalmente no grupo A, surgiu um emergente muito importante, encarnado por uma estudante, que reclamava sempre que podia (inclusive os comentários das avaliações institucionais, que apesar de serem anônimas, pelo teor da crítica, supúnhamos que eram dela), de que não dávamos aulas teóricas, e que ela queria teoria. É importante lembrar que a informação que damos nos grupos inicialmente, em cada reunião, demora em torno de vinte minutos, baseada em um texto previamente sugerido para leitura. Podiam ler outras coisas, evidentemente. Cremos que a fetichizaçao do teórico apareceu como elemento que dissocia a "boa" da "má" formação acadêmica. A formação teórica é a boa, evidentemente. Também acreditamos que o fato de sugerir textos nossos nesse momento, indo além de nossos narcisismos feridos, ia também no sentido de que, se queriam teoria, dessa forma nós lhes faríamos vê-la. Isto é, que também éramos "teóricos" e não somente "operadores técnicos" de grupos de ensino-aprendizagem.

Exporemos e refletiremos sobre três das reuniões dos grupos, justamente aquelas nas quais se apresentaram os artigos escritos pelos coordenadores, e a reunião de fechamento de todo o processo. O primeiro tema foi sobre comunidade. Então, uma equipe de estudantes apresentou o texto "Comunidades aporéticas" (GARCIA

MASIP, 2011). Outra equipe funcionou como observadora da dinâmica grupal e faria a devolução dos emergentes grupais na seguinte reunião. Nós nos dedicamos a coordenar essa, sem um plano predefinido. A dinâmica grupal de elaboração do tema de comunidade se dividiu nos dois grupos em duas posições gerais. Por um lado, aquela que mantinha e defendia um conceito de comunidade entendido como território e vinculado a sociedades indígenas tradicionais; e a outra foi aquela que se posicionava em favor da proposta do ensaio, que propunha pensar o conceito de comunidade+1, isto é, de experiências de comunidade sem fechamento, sem dívida, sem sobre-determinação sociopolítica, o que fez com que se perguntassem pelo nível comunitário, ou de comunalidade, que eles tinham constituído, ou não, ao longo de seus processos de grupo. O emergente grupal chave foi então: com é nosso ser-em-comum aqui e nesse momento? As respostas foram diversas, mas significativas. Algumas das expressões foram que, como grupo, tinham logrado pouca comunalidade: "Isto não é uma comunidade, porque é difícil aceitar as diferenças e aceitar aos que não participam [...]", disse uma moça. Outras de que sim, tinham podido fazer coisas em comum: "Isto foi sim um grupo, pudemos compartir coisas […]" O importante, talvez, tenha sido que reconhecessem que "o comunitário" não é uma entidade que se dá de uma vez por todas, mas que depende de práticas concretas que se constroem e produzem coletivamente, e que não se pode experimentar o grupal sem pôr no tapete os juízos do em-comum da tarefa: "Comunidades que se fecham tanto, que se destroem[…]", disse alguém. O ponto das discussões era a oposição entre a comunidade como um viver bem contra o sistema capitalista que inviabiliza esse bem viver, a não ser que se faça como um consumo de mercadorias. Por isto, um de nós assinalou então: "O capitalismo é a dívida permanente,

mas sem comunidade." Mas, como eles afirmaram nos dois grupos, de formas distintas que, em conclusão, o fundamental era a relevância social e política do comunal sem anular o singular e o individual (mesmo que não sejam a mesma coisa).

O outro tema que foi trabalhado a partir de outro texto nosso, foi sobre os movimentos sociais. O texto em questão era um capítulo do livro de nossa colega Falleti (2012): *Movilización y protesta de las clases medias argentinas. Cacerolazo y asambleas barriales*. O emergente temático que surgiu foi o do coletivo e, como consequência, alguns aspectos derivados. O primeiro se vinculava à ação política coletiva, sobretudo expressa pelo Movimento *#Yosoy132*, que acompanhou todo o desenvolvimento de sua formação no anterior trimestre. As questões que se colocaram, giraram em torno da possibilidade de trabalhar coletivamente como profissionais e o coletivo num mercado de trabalho, no campo da psicologia, que exigia, para ser exatos, o contrário: um individualismo feroz. Sem dúvida se colocou um grau significante de ambivalência, em relação a este binômio coletivo/individual. Temos que lembrar, que tanto a parte informativa, a devolução dos emergentes, assim como a confecção e circulação da lista de chamada, seguiam a cargo dos grupos. Nossas intervenções se pautavam no fundamental, nos dois grupos, em assinalamentos sobre a dinâmica, sem interpretá-la, com comentários sobretudo conceituais, em perguntas mais do que em afirmações. Noutras palavras, dava-se uma interlocução mais parecida à de profissionais pares que discutiam sobre um assunto ou um tema, todo o contrário do que tinha acontecido no trimestre anterior, onde nos excluíram como interlocutores.

Essa discussão sobre o tema dos movimentos, teve outra aresta especial. Num dos grupos, o texto foi questionado, desqualificando-o, por um lado. Em primeiro lugar, um rapaz proveniente de uma comunidade de Oaxaca, comentou que o tema já era

muito conhecido e que deviam tratar os movimentos do México e no México. Particularmente, ele se referiu ao movimento dos professores de Oaxaca, em 2006, e à criação da Asamblea Popular de Pueblos de Oaxaca (APPO), que manteve a Universidade de Oaxaca e a capital, em permanente estado de mobilização por vários meses. Percebeu-se uma determinada xenofobia no seu comentário, já que a autora é argentina, e o texto trata de um movimento argentino. Algo similar tínhamos detectado no trimestre anterior, quando se questionaram os autores, principalmente franceses (os institucionalistas), que utilizávamos para a informação. Nessa ocasião, apontava-se para a ausência de autores latino-americanos, principalmente, o qual era contraditório, pois a autora em questão é latino-americana… Porém, em outros momentos, o tema foi bem acolhido, sobretudo porque punha em questão o vínculo entre a psicologia social de intervenção e os movimentos sociais. O que mais se destacou foi a noção de "trauma social", utilizado pela autora, e que lhes parecia pertinente para operar dito vínculo e suas implicações não somente profissionais, mas também as políticas. Uma estudante confessou chorando: "Como meus pais estiveram nos movimentos do 68 (a mãe) e o do 71 (pai), eu não quero decepcioná-los…"[7] O sentimento de dívida apareceu, e de culpa também, mas vinculado com a infor-

7 Em 1968, no México, aconteceu um movimento estudantil que foi um giro nos movimentos sociais desse país. O movimento estudantil esteve centrado na rejeição às políticas governamentais que se impunham a partir da realização dos Jogos Olímpicos de 1968, e que manifestavam já uma crítica ao projeto político então vigente, o projeto político priísta. Depois de alguns meses de mobilizações desatadas pela repressão em algumas escolas da *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), um comício realizado na *Plaza de las Tres Culturas*, em *Tlatelolco* perto de Centro da Cidade do México, finalizou com uma massacre de estudantes. A partir daí, os assassinatos e perseguições políticas que se desataram, foram o inicio do período denominado da *guerra súcia* (suja), que obrigou a que mais de 10,000 pessoas se incorporassem às guerrilhas no México. As mobilizações políticas não cessaram inteiramente. Em junho de 1971, numa manifestação, forças policiais e militares disfarçadas de civis (denominados "halcones" – falcões) reprimiram violentamente o movimento, assassinando e torturando os estudantes que saíram a se manifestar.

mação, diretamente. Estudar para não decepcionar aos pais, seja no nível profissional, no social ou no político. O relevante dessas participações é que se davam muito mais num tom de discussão entre os membros do grupo e a equipe de coordenação. Dava-nos a impressão de que a introdução de elementos transversais de intervenção grupal feitos, nesse momento, produziu uma potenciação da operatividade da tarefa, onde nós éramos claramente incluídos, mesmo que, às vezes, criticados, que é outra forma de inclusão.

O terceiro tema foi o da implicação (MANERO BRITO, 1996). No grupo A, a elaboração se fez em torno de dois eixos primordiais. O primeiro foi o da implicação de suas próprias pesquisas e o segundo, ligado a este, o sentido que significa estudar em uma universidade pública, e na UAM-X em particular, a diferença de estudar numa universidade privada, que prepara para suprir as chamadas demandas de mão de obra pertinentes a mercado de trabalho capitalista. A relação entre ambos eixos se deu quando falavam, sobretudo, do sentimento de estar obtendo conhecimento das pessoas com as quais trabalhavam em campo, e a pergunta central era, em traços gerais: como lhes devolvemos o que obtemos deles? A universidade os prepara para encarar a problemática, não somente do saber, mas dos não-saberes, que são o fundamento socioanalítico da análise das implicações institucionais. Daí, é justo dizer, se articulou a preocupação pelo tipo de formação profissional que a UAM-X lhes dava: que tanto sabiam para enfrentar um mercado de trabalho que, em geral, não assimilava bem aos egressos desta Universidade? Assim, por exemplo, um rapaz disse: "Meu pai acredita que o psicólogo é um profissional que põe um consultório, e os da UNAM *(Universidad Nacional Autónoma de México),* acreditam que se faz pesquisa em seus laboratórios…". O estigma ambivalente do bom e do mau psicólogo apareceu como "fantasma" profissional. A formação

em Psicologia Social da UAM-X é, dizia uma estudante: "[...] multirreferencial, e as instituições não são multirreferenciais, por isso tem que aceitar fazer o luto da homogeneidade no saber." Apareceu, então, a figura do psicólogo taxista na Cidade do México. Como eles, e outras gerações de psicologia o referiram igualmente, existe uma prática bastante real, de que os psicólogos egressos dessa Universidade terminam dirigindo táxis porque não há espaços de trabalho para desenvolver sua formação profissional: o psicólogo-taxista à diferença do psicólogo que aplica testes numa empresa. A oposição não deixa de ser eloquente, pois como dizia mais uma moça: "Eu não sei aplicar testes…". O que sabem é pesquisar processos psicossociais, em grupos, instituições e comunidades. Como isso vai lhes assegurar ter uma vida que os beneficiem de formas financeira e social? Era a pergunta latente.

No grupo B, os eixos principais da elaboração dessa leitura foram semelhantes aos de outro grupo, mas diferentes na forma de expor: sentirem-se traidores de suas pesquisas; e medo do fracasso profissional. O primeiro tema se elaborou sob esse rubro, digamos assim, porque, como no grupo A, percorria nessa reunião um sentimento de que a implicação com as instituições nas quais tinham feito suas pesquisas não lhes disseram tudo o que precisavam. O emergente principal foi, de novo, a experiência da equipe do Psiquiátrico Fray Bernardino, no qual tiveram que fazer um relatório institucional diferente do relatório de pesquisa que eles iam nos apresentar como resultado final de sua formação. O sentimento de traição que se colocou e elaborou foi, justamente, sobre os efeitos políticos que o pesquisar produz e, portanto, quanto tem que se calar ou, ao contrário, dizer sobre o que viveram nas diferentes experiências. Essa equipe do Fray relatou que uma paciente lhes disse um dia: "Eu quero brigar con-

tra os demônios, que não morra ninguém…". Aí se enunciavam as implicações institucionais do trabalho do psicólogo numa instituição psiquiátrica, nesse caso: como luta um psicólogo contra os demônios institucionais que tudo ocultam? Como se garante que ninguém morra nessas instituições, esquecidos muitas vezes pelos familiares, pela sociedade, pelos médicos, enfermeiros e psicólogos? Daí surge o outro tema da reunião. Dizia um estudante: "Este grupo é um fracasso […]", referindo-se a que não tinham podido trabalhar todo o material de estudo desse ano e de que não tinham falado tudo o que sentiam em relação aos temas. E uma estudante acrescentou a seguir: "A mim me dá medo de fracassar na tese, está supercolado o emocional e o acadêmico [...]" Evidentemente, agora podiam reconhecer o saber e o não-saber das implicações institucionais. Era seguro que não se poderia resolver magicamente, pois a experiência já estava terminando, mas a dissociação entre o emocional e o racional se podia - de (em?) potência-enunciar, sentir e compartilhar. O medo da traição política e o medo do fracasso profissional emergem quando de implicações se tentou falar, algo assim como: "não sabemos quando e como dizer a verdade, e não sabemos se vamos ser exitosos ou não com as nossas teses." Verdade e conhecimento se articularam, pela primeira vez, no processo de aprendizagem, com base num vestígio imaginário/real fundamental, o medo que angustia. O temor é o medo de alguma coisa, a angustia é o medo a nada, disse Heidegger.

O FECHAMENTO

"É a última aula…tenho que chegar cedo", nos relatou uma estudante no final do terceiro trimestre/momento. Era a última "aula"? Era a "última" aula? E por que chegar cedo? Porque é a última.

Porque é a última aula e o tempo se acaba. O tempo passou. As perguntas que lhes fizemos nessa última reunião foram feitas da seguinte forma: "Como se vêm de setembro de 2012 até agora?"; "De que foram testemunhas neste tempo?" O tema principal era a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, mas a isso lhe somávamos o fato da despedida. Analisaremos as reflexões dos dois grupos ao mesmo tempo.

"Eu tive uma mudança drástica", disse um estudante; "[...] custa trabalho acreditar que esta seja a última reunião", disse uma moça; "[...] é muito difícil, com gente de fora, poder compartir o que aconteceu aqui", disse mais uma. Os temas principais se estruturam nessa primeira espiral, com sentimentos que vão desde o reconhecimento da mudança, à perplexidade pelo final e a dificuldade de compartilhar o singular da experiência. De fato, temos muitos mais testemunhos registrados nesses mesmos sentidos. Mas, basicamente, o que se pode recolher dos mesmos é que vivenciavam o final do processo entre o alívio e a gratidão, entre a incerteza e a esperança. Mas, existiram outros sentimentos mais, somados aos que se expõem. O relevante para nós foi a narração da experiência em que foram testemunhas e atores concretos de sua própria aprendizagem como psicólogos em formação, articulando as diferentes experiências e sentimentos dissociados operativamente ao longo do processo, mas que agora apareciam dissociados e articulados. O que chamaríamos dissociação *sigma*, isto é, o grau de dissociação se pauta, neste momento, pela possibilidade de experimentar sentimentos ambivalentes ao mesmo tempo, sem se paralisar (impotência frente à idealização do outro) ou se rejeitar (onipotência frente à desidealização do outro). A co-gestão não trouxe, ao jogo institucional, toda a potência política possível do processo de ensino-aprendizagem, mas produziu

elementos emocionais e cognitivos fundamentais para poder vivenciar e pensar minimamente a dita potência instituinte.

O grupismo foi dissolvido para evitar sua estruturação, embora o preço foi saber que uma fase mais radical da institucionabilidade (a diferença da institucionalização),[8] como autogestão pedagógica--política, ficou esperando.... Não houve mais tempo. Não houve mais tempo institucional para um quarto momento que desfizesse a lógica dialética da estruturação institucional; e permitisse despontar rumo a experiências de corte autogestivo.

As despedidas dos dois grupos foram semelhantes, mas não similares, também. No grupo A, muito emocionados, todos nos despedimos com um abraço. No grupo B, todos nos juntamos e fizemos fotos coletivas. Por aí ficaram as coisas…E as manhãs cedo se fizeram tardes…

Polêmica à modo de conclusão

No texto anterior, analisamos alguns elementos do artigo de Claudia Salazar Villava (2004), e citamos agora o ponto que ficou pendente de elaborar do texto anterior, como um modo não somente

8 A proposta de pensar, num momento geral, no processo institucional que englobe os três que formam o processo institucional terá ainda que ser objeto de indagações. Somente esboçamos aqui uma hipótese. Se for correta, o processo da institucionalização não teria que fechar o processo de estruturação do institucional. Por isso mesmo, ocorre-nos que a noção de tentativa de institucionabilidade, influenciada mais pela lexicografia benjamineana, poderia expressar esse momento onde se abarcam as potências institucionais e que se radicaliza mais na co-gestão da ação pedagógica, assumindo claramente toda a potência instituinte numa possível autogestão coletiva. Esclarecendo mais, há de se considerar que os três momentos da instituição compõem, por um lado, o próprio processo da institucionabilidade, e por outro lado, que a própria autogestão está incluída na mesma. Não há autogestão sem potência instituinte, isto é, sem um determinado processo de institucionabilidade. Esta questão foi apenas esboçada na Análise Institucional sob as considerações referentes ao tema da contra- instituição.

de concluir este texto, mas de concluir deixando abertas questões ainda por dirimir. Dizíamos então:

> 'Estamos, pois, afirmando que há processo coletivo, quer dizer que *há grupo*, quando os sujeitos se reúnem ao redor de um projeto que têm de impulsionar entre todos e que suas interações têm lugar em razão de seu projeto'. (SALAZAR VILLAVA, 2004, p. 111).

Esta definição do grupal idealiza o processo instituinte, pois na realidade não existem processos coletivos puros, sem determinações institucionais de todo tipo. A outra questão é a associação entre o coletivo e o grupal, que merecerá algumas considerações.

Pois bem, depois de nosso relato analítico desta experiência em concreto, ficam claros alguns pontos sobre esse binômio estabelecido por Salazar: grupo/coletivo. Se pensamos nessa experiência desde o estritamente coletivo, poderíamos dizer que o grau de potência coletiva que se alcançou nos dois grupos foi diferente, porque singulares e, em nenhum momento, pode se assegurar que o grupal transitou inteiramente pela coletivização de um "projeto". O que, sim, acreditamos que se ganhou foi em potência grupal da tarefa, que é uma coisa muito diferente do momento de projeto. Por isso mesmo, a aparente associação entre o coletivo e o grupal que faz a autora é enganosa, pois, na realidade, é uma dicotomia disfarçada de princípio reitor: se não há grupalidade não há coletividade, se não existe o coletivo não há grupo. Cremos que, em nossa experiência (GARCIA MASIP; MANERO BRITO, 2013),[9] o grupal pode conter diversos momentos de coletivização e de seus contrários, mo-

9 Nesse texto se tratam amplamente os problemas referentes aos tempos e à administração da trimestralidade que se anunciavam mais acima. Recomenda-se sua leitura para esclarecer estes pontos.

mentos que se afanam em des-coletivizar ao grupo, impotentizá-lo ou onipotentizá-lo etc. E a mesma coisa, mas ao inverso, nem todos os projetos coletivos, em geral, são grupais, por exemplo, os movimentos sociais, as comunidades etc., que mesmo operando com estruturas grupalizadas, isto não significa que sejam grupos com um projeto claro, embora possam existir claramente várias tarefas diferenciadas realizando-se. Por isso mesmo, reduzir a uma cadeia sociossemântica, grupo-coletivo-projeto, seu efeito é o de terminar ao final, propondo que ou o grupo assume sua inteira autogestão, sem necessidade de coordenação ou interventores, ou o grupo é manipulado institucionalmente, seguindo obscuros desejos de poder por parte dos docentes. São essas dicotomias as que constroem o edifício metafísico da institucionabilidade dominante. Reafirmamos, pois, que, para nós, a intervenção socioanalítica nos grupos é uma pedagogia, e que não queremos des-sociar nosso atuar docente de nosso atuar analítico. [10]

Para concluir, retomamos outra parte do texto de Salazar onde isto fica perfeitamente claro. Diz ela:

> Pensar que é possível exercer simultaneamente a tarefa de docente e a de coordenador ou interventor num suposto processo grupal dos intervindos, o que

10 Proposta nossa de um **Esquema Geral dos Momentos do Processo Grupal**:

1) Impotência grupal: grupo objeto a, verticalidade/ indiscriminação / dissociação *alfa*: constituição da estrutura do manifesto e do latente. Associação institucional.
2) Onipotência grupal: grupo objeto b, horizontalidade/discriminação/ dissociação *beta*: constituição da separação entre participantes e coordenadores. Associação anti-institucional.
3) Potência co-gestiva grupal: grupo sujeito a, produção/transversalidade condicionada. Dissolução do grupal, Projeto profissional social. Dissociação *sigma*: separação e articulação dos processos pedagógicos e políticos. Associação não-institucional ou para-institucional.
4) Potência auto-gestiva grupal: grupo sujeito b, auto-poiésis/ transversalidade incondicionada. A potência se torna ação. Auto-dissolução do grupal, Projeto político social. Supressão da dissociação a favor da associação. Associação contra-institucional.

> na realidade é uma bagunça (*revoltura*) de lugares e mandatos que fazem impossíveis ambas tarefas. (SALAZAR VILLAVA, 2004, p. 113).

Não sabemos se, ao leitor, temos que dar ainda mais elementos polêmicos sobre esta problemática. Porém, a nós, sim, fica claro que inumeráveis experiências de ensino-pesquisa podem ser desenvolvidas intervindo na sala de aula desde uma perspectiva bem fundamentada teoricamente e que, ao mesmo tempo, possa criar conceitos singulares que são o resultado da potência do acontecer grupal nas instituições. O resto, são como repreensões morais…

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **La potencia del pensamiento**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2008.

ARISTÓTELES. **Mefafísica**. Madrid: Editorial Gredos, 1990.

BAULEO, Armando. **Aprendizaje grupal**: ideología, grupo y familia. México: Folios Ediciones, 1982.

BION, Wilfred Ruprecht. **Experiencias en grupos, dinámicas de grupo**. Barcelona: Paidós, 1980.

DESROCHE, Henri. **Sociología de la esperanza**. Barcelona: Editorial Herder, 1976.

FALLETI, Valeria Fernanda. **Movilización y protesta de las clases medias argentinas**: cacerolazo y asambleas barriales. México: UAMX; CEIICH-UNAM; CLACSO, 2012.

FREUD, Sigmund. A propósito de un caso de neurosis obsesiva: caso de el hombre de las ratas. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1980a. v. 10

FREUD, Sigmund. El malestar en la cultura en el porvenir de una ilusión, el malestar en la cultura y otras obras. In: FREUD, Sigmund **Obras completas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1979a. v. 21.

FREUD, Sigmund. Lo inconsciente: trabajos sobre metapsicología y otras obras (1914-1915): contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Buenos Aires; Madrid: Amorrortu, 1979b. v. 14

FREUD, Sigmund. Totem y tabú. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1980b. v. 13.

GARCÍA MASIP, Fernando Juan. Comunidades aporéticas. **Tramas, subjetividad y procesos sociales**, México, n. 34, p. 47-74, 2011.

GARCÍA MASIP, Fernando Juan; MANERO BRITO, Roberto. "*#somos más de 9:* una experiencia de análisis institucional en el Seminario 'Dispositivos grupales de intervención' de la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones de la UAM-X". In: **ANUARIO de Investigación 2012**. México: Departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 2013.

GENEREUX, Jacques. **La dissocieté**. Paris: Seuil, 2006

GUATTARI, Félix. La transversalidad. In: GUATTARI, Félix. **Psicoanálisis y transversalidad**: crítica psicoanalítica de las instituciones. Buenos Aires: Siglo XXI, 1976.

LAPLANTINE, François. **Las voces de la imaginación colectiva**: mesianismo, posesión y utopía. Barcelona: Editorial Granica, 1978.

LYOTARD, Jean-François. **Le différend**. Paris: Minuit, 1983.

MANERO BRITO, Roberto. El análisis de las implicaciones. In: FORO DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN 1995: PSICOLOGÍA, 3., 1996. **Anales**… México: UAM-X/CSH/Depto. Educación y Comunicación, 1996.

MANERO BRITO, Roberto; FALLETI, Valeria Fernanda; GARCÍA MASIP, Fernando Juan. "Es la última clase… tengo que llegar temprano": experiencias grupales en el sistema modular de licenciatura en psicología en la UAM-X: Parte I: cuadernos de temas grupales e institucionales. **Revista Area 3**, Madrid, n. 17, invierno 2013.

SALAZAR VILLAVA, Claudia. Formación y trabajo grupa: el trabajo con lo inconsciente en grupos de aprendizaje. **Tramas, subjetividad y procesos sociales**, México, n. 22, p. 91-114, 2004.

SOBRE OS AUTORES

FERNANDA VALERIA FALLETI

Psicóloga pela *Universidad de Buenos Aires (UBA)*. Doutora e Mestre em Ciências Sociais pela *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales* (FLACSO) na Cidade do México. Professora Titular C, com dedicação exclusiva, no Departamento de Educação e Comunicação na UAM-X. Desenvolve suas atividades de pesquisa e docência no Bacharelado em Psicologia Social, no Mestrado em Psicologia Social de Grupos e Instituições, e no Doutorado em Ciências Sociais dessa Universidade. Pesquisadora no grupo de pesquisa *Memoria Colectiva. Creación imaginaria em los procesos instituyentes*, UAM-X. Autora da obra *Movilización y protesta de las clases medias argentinas: cacerolazo y asambleas barriales* (UAM-X/CLACSO, 2012). E-mail: valeriafalleti@gmail.com

FERNANDO JUAN GARCÍA MASIP

Doutor e Mestre em Comunicação e Cultura Contemporânea pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT) Nível I. Psicólogo Social. Professor-Pesquisador, Titular Pleno, nível C, na Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco (UAM-X), Ciudad de México. Desenvolve

suas atividades de pesquisa e docência no Bacharelado em Psicologia Social, no Mestrado em Psicologia Social de Grupos e Instituições, e no Doutorado em Ciências Sociais dessa Universidade. Pesquisador no grupo de pesquisa *Memoria Colectiva. Creación imaginaria em los procesos instituyentes*, UAM-X. Colaborador no ensino com a Universidade Federal da Bahia e com a Universidade do Estado da Bahia, Brasil. Colaborador no ensino e na pesquisa com a Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Autora da obra *Comunicação e desconstrução. O conceito de comunicação a partir da obra de Jacques Derrida* (EDUFBA, 2014). E-mail: fjmasip@prodigy.net.mx

NADIA HAGE FIALHO

Pós-Doutora UFSB-Bolsista PDE/Fapesb, Pós-Doutora UFRN-Bolsista Procad/Capes. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG) e em Psicologia Clínica pela Universidad Nacional Autónoma do México (UNAM). Professora Titular Plena do Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação (GESTEC) e Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Universidade, Região (EdUReg/CNPq). Membro fundador da Academia de Ciências da Bahia (ACB). Autora de Universidade Multicampi (Autores Associados; Plano, 2005); Políticas de Educação Superior: impactos nos processos de ensinar e aprender na universidade (Edufba, 2011); Co-organizadora e autora de Universidade, Educação Básica e Sistemas de Ensino (Liber Livro, 2014). C. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0894339271117102>. E-mail: nadiahfialho@gmail.com

ROBERTO MANERO BRITO

Doutor em Ciências da Educação, opção Análise Institucional (Universidade de Paris VIII, França). Psicólogo Social. Área de investigação: psicologia social, análise institucional. Professor-Pesquisador, Titular Pleno, nível C, na Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco (UAM-X), Ciudad de México. Desenvolve suas atividades de pesquisa e docência no Bacharelado em Psicologia Social, no Mestrado em Psicologia Social de Grupos e Instituições, e no Doutorado em Ciências Sociais dessa Universidade. Pesquisador no grupo de pesquisa *Memoria Colectiva. Creación imaginaria em los procesos instituyentes*, UAM-X. Membro da Societé d'Analyse Institutionelle, France. Autor da obra *La novela institucional del socioanálisis*. (Colofón, 1992). E-mail: mabr3005@correo.xoc.uam.mx

TÂNIA MARIA HETKOWSKI

Pós-Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/RS). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) e Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC). Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional na Área de Educação (CAPES). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC). Pesquisadora nas áreas de Práticas Pedagógicas, Educação Cartográfica, Tecnologias da Informação e da Comunicação, Geotecnologia e Jogos Digitais. C. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8171755375557958>. E-mail: hetk@uol.com.br

Formato: 150 mm x 210 mm
Fonte: Minion Pro
Papel miolo: Pólen Soft, 80 g/m^2
Papel capa: Cartão Supremo, 300 g/m^2
Impressão: Dezembro / 2015

SOBRE OS ORGANIZADORES

Fernando Juan García Masip

Doutor e Mestre em Comunicação e Cultura Contemporânea pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Sistema Nacional de Investigadores (CONACYT) Nível I. Professor-Pesquisador, Titular Pleno, nível C, na Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco (UAM-X), Ciudad de México. Desenvolve suas atividades de pesquisa e docência no Bacharelado em Psicologia Social, no Mestrado em Psicologia Social de Grupos e Instituições, e no Doutorado em Ciências Sociais dessa Universidade. Pesquisador no grupo de pesquisa Memoria Colectiva. Creación imaginaria em los procesos instituyentes, UAM-X. Colaborador no ensino com a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Colaborador no ensino e na pesquisa com a Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Autor da obra Comunicação e desconstrução. O conceito de comunicação a partir da obra de Jacques Derrida (Edufba, 2014).

E-mail: fjmasip@prodigy.net.mx

Nadia Hage Fialho

Pós-Doutorado UFSB-Bolsista PDE/Fapesb, Pós-Doutora UFRN--Bolsista Procad/Capes. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG) e em Psicologia Clínica pela Universidad Nacional Autónoma do México (UNAM). Professora Titular Plena do Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação (GESTEC) e Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Universidade, Região (EdUReg/CNPq). Membro fundador da Academia de Ciências da Bahia (ACB). Autora de Universidade Multicampi (Autores Associados; Plano, 2005); Políticas de Educação Superior: impactos nos processos de ensinar e aprender na universidade (Edufba, 2011);

Co-organizadora e autora de Universidade, Educação Básica e Sistemas de Ensino (Liber Livro, 2014). C. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0894339271117102>.

E-mail: nadiahfialho@gmail.com

O que significa interpretar um acontecimento como pedagógico? Neste livro, a "interpretação pedagógica" compreende (a) um marco conceitual específico de referência e (b) um conjunto de formas técnicas de intervenção em âmbitos de ensino e de aprendizagem. No primeiro caso, a ênfase se coloca na ideia de que a pedagogia - e toda e qualquer teoria pedagógica - faz intervenções orientadas hermeneuticamente, isto é, possui um aparato de interpretação, explícito ou implícito, com o qual compreende o acontecimento da aprendizagem e do ensino. O segundo destaca as formas concretas de interpretação dos processos de ensino-aprendizagem por parte das coletividades envolvidas nesses processos. São questões, portanto, que afirmam o campo pedagógico, sua potência interpretativa, e impõem reflexões acerca do ensinar, do aprender, dos processos formativos, da avaliação educacional, entre outros temas.

http://eduneb.uneb.br

ISBN 978-85-85813-09-3