



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E
DISPOSITIVO GRUPAL: COMPONDO PROCESSOS
FORMATIVOS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ionice da Silva Debus

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E DISPOSITIVO GRUPAL: COMPONDO PROCESSOS FORMATIVOS

Ionice da Silva Debus

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Prof. Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Debus, Ionice da Silva

Formação inicial de professores e dispositivo grupal: compondo processos formativos / Ionice da Silva Debus.- 2013.

86 p.; 30cm

Orientadora: Valeska Maria Fortes de Oliveira

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013

1. Formação inicial de professores 2. Dispositivo grupal 3. Processos formativos I. Oliveira, Valeska Maria Fortes de II. Título.

© 2013

Todos os direitos autorais reservados a Ionice da Silva Debus. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: nicedebus@hotmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós- Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

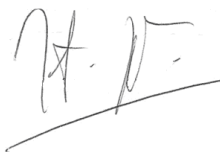
**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E DISPOSITIVO GRUPAL:
COMPONDO PROCESSOS FORMATIVOS**

elaborada por
Ionice da Silva Debus

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Prof^ª. Dr^ª. Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dra.
(Presidente/Orientador)**



Prof^ª. Dr^ª. Marta Souto, Dra. (UBA/BA)

Prof^º. Dr^º. Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 28 de março de 2013.

***DEDICO À EDISON RIBEIRO PACHECO JÚNIOR
E NÍCOLAS DEBUS PACHECO,
MEUS ETERNOS GRANDES AMORES.***

Agradeço...

A Deus, por me amparar em todos os momentos.

Ao meu amado Edison Júnior e ao meu querido filho Nicolás Debus Pacheco pelo companheirismo, compreensão e amor incondicional que me dedicam.

À minha mãe Clari Rosa da Silva, por me amar, incentivar e me ensinar a sonhar.

À professora Valeska Fortes de Oliveira, minha querida orientadora e amiga, por acreditar no meu sonho e caminhar ao meu lado nesta jornada.

Ao professor Celso Ilgo Henz, que vem desde a minha graduação, com sua boa vontade e amorosidade, colaborando na construção do meu conhecimento.

À professora Marta Souto e à professora Deisi Freitas Sangoi por suas contribuições na qualificação do projeto de pesquisa.

Às minhas amigas Marília Regina Hartmann, Monique da Silva, Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos e Isabel Cristina Roesch pelo apoio, carinho e dedicação, muito obrigada!

A todos os amigos e colegas do GEPEIS pelo carinho, atenção, trocas intensas, aprendizagens e amizades.

A todos aqueles que se dispuseram do seu tempo para me ouvir nas minhas inquietações, aos meus amigos e familiares pelas ausências, não tenho palavras para agradecer! Sou inteiramente grata!

“Eis o meu segredo. É muito simples:

Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos”.

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.*

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E DISPOSITIVO GRUPAL: COMPONDO PROCESSOS FORMATIVOS

AUTORA: IONICE DA SILVA DEBUS
ORIENTADORA: VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 28 de março de 2013.

Esta dissertação inscreve-se na Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Tendo como referência a experiência formativa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS, através do dispositivo grupal realizamos a pesquisa que tem como objeto de estudo a Disciplina Complementar de Graduação (eletiva) denominada *Dispositivo Grupal e Formação Docente*, ofertada ao curso de Pedagogia (diurno) da mesma universidade. A metodologia utilizada foi a cartografia, em que, através das observações dos participantes, das vivências grupais, das narrativas apreendidas e dos registros no diário de classe, configuram os dados desta pesquisa. Na composição teórica, sobre as questões de formação partimos de Ferry (2004); Nóvoa (2009), nas teorias de grupo com Pichin-Rivière (1998); Barros (2009); Souto (2003); Fernández (2006); Bleger (1998); Quiroga (1989); Oliveira (2006, 2009). Para a análise dos dados utilizamos a abordagem hermenêutica a partir de Delory-Momberger (2008); Gadamer (2008). Assim, a produção coletiva dos processos de subjetividades em torno da formação dos futuros professores, e o grupo como dispositivo de formação, sobretudo pela importância deste à prática docente, configuraram o estudo em questão. Compor esses processos, como exercício cartográfico significou muito mais do que pesquisar: instigou e envolveu pesquisadores e pesquisados em torno da reflexão do “lugar” do Dispositivo Grupal e sua importância à formação docente. Portanto, o contexto em que ocorreu a formação dos acadêmicos em relação às teorias de grupo, considerando-se toda a complexidade deste espaço, foi permeado de aprendizagens significativas relacionadas à importância deste saber – o dispositivo grupal - para a formação de professores, à escola e à Educação.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Dispositivo grupal. Processos formativos.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Postgraduation Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

INITIAL FORMATION OF TEACHERS AND GROUPAL DEVICE: COMPOSING FORMATIVE PROCESSES

AUTHOR: IONICE DA SILVA DEBUS
ADVISER: VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA
Defense Place and Date: Santa Maria, March 28th, 2013.

This dissertation forms part of the Line Formation, Knowledge and Professional Development Post-Graduate Program in Education, of Federal University of Santa Maria. Taking as reference the formative experience of the Group of Studies and Research in Social Education and Imaginary – GEPEIS, through the device group, we performed the research that has as study objective the Undergraduate Supplementary Discipline (elective) denominated *Groupal Device and Teacher Formation*, offered to Pedagogy course (diurnal) of the same university. The methodology employed was cartography, in which, through the observations of the participants, the group experiences, the narratives seized and records in the gradebook, configure the data of this research. In theoretical, about the formation issues we start from Ferry (2004); Nóvoa (2009), the theories of group Pichin-Rivière (1998), Barros (2009); Souto (2003), Fernandez (2006); Bleger (1998); Quiroga (1989), Oliveira (2006, 2009). For data analysis was used the hermeneutics approach from Delory-Momberger (2008); Gadamer (2008). Thus, the collective production of subjectivities processes around the formation of future teachers, and the group as a formation device, especially the importance of the teaching practice, shaped the study. Composing these processes, such as cartographic exercise meant much more than search : instigated and involved researchers and researched around the reflection of "place" of Groupal Device and its importance to teacher formation. Therefore, the context in which the formation of academics occurred in relation to theories of group, considering the complexity of this space, was permeated with significant learning related to the importance of this knowledge – the groupal device - for the formation of teachers, school and Education.

Keywords: Initial teacher education. Groupal device. Formative processes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 - Símbolo antigo do grupo GEPEIS (1998), imagem escolhida pelos integrantes da época para representar o grupo.

Fotografia 2 – símbolo atual do grupo GEPEIS (2010), imagem feita pelo Professor André Dalmazzo, integrante do grupo.

Fotografia 3 – Apresentação de trabalhos pelas bolsistas em evento da Educação.

Fotografia 4 – Participação das bolsistas do grupo em evento da Educação.

Fotografia 5 – Cenário montado para um evento organizado pelo grupo.

Fotografia 6 – Caracterização de alguns integrantes do grupo para divulgação de evento do grupo.

Fotografia 7 – Comemoração do aniversário de uma integrante do grupo

Fotografia 8 – Alguns integrantes do grupo em passeio no intervalo de um evento.

Fotografia 9 – Integrantes do grupo em um acampamento de verão.

Fotografia 10 - O grupo em um balneário na festa de final de ano.

Fotografia 11 – Encontro/janta do GEPEIS, janta após a fala da prof^a. Marta Souto.

Fotografia 12 – Grupo de bolsistas na sala do GEPEIS.

Fotografia 13 – Foto feita durante a participação em evento, de uma poesia escrita no teto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fotografia 14 – Integrantes do GEPEIS em encontro de férias.

Fotografia 15 – Bebida feita de abacaxi, presente nas festas do GEPEIS.

Fotografia 16 – Galinhada, prato feito por uma integrante do GEPEIS.

Fotografia 17 – Fotografia 16 – conjunto de xícaras amarelas, presente dado ao GEPEIS Por um participante do grupo.

Fotografia 18 – Alguns participantes do GEPEIS no intervalo de um evento.

Fotografia 19 - Capa do DVD do filme A onda.

SUMÁRIO

1 – PALAVRAS INICIAIS	11
2 – COM QUEM ANDEI CONVERSANDO...INTERLOCUÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	15
3 – COMO FORAM ACOMPANHADOS OS MOVIMENTOS...ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	23
4 – OS MOVIMENTOS ENCONTRADOS	27
4.1 – O GEPEIS.....	27
4.2 – O GEPEIS por outro olhar	41
4.3 – Os movimentos grupais no Curso de Pedagogia	47
4.4 – Apresentando a Disciplina Complementar de Graduação Dispositivo Grupal e Formação Docente	50
4.5 – Acompanhando a DCG...alguns movimentos	52
4.6 – O Imaginário grupal da DCG	59
4.7 – A escola como grupo	65
4.8 – Os atravessamentos no caminho.....	72
5 – CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.AINDA NÃO FINAIS	76
REFERÊNCIAS.....	79
ANEXOS	81

1 – PALAVRAS INICIAIS...

A pesquisa que trazemos à Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional parte do pressuposto de que cabe à educação, em toda a sua complexidade, a investigação a partir de métodos que exercitem a criação para o olhar, para o conhecimento. A dúvida, e não os pressupostos ou certezas, deve ser o motor à pesquisa.

Para as questões da formação docente, buscamos suporte para esta reflexão em Ferry (2004). Partindo do conceito de formação trazido pelo autor, entendemos que a formação é algo que não está dado, como também não depende apenas do que o outro nos dá, mas precisa ser desenvolvida pelo próprio sujeito. Este precisa buscar a melhor forma de fazer sua formação, como uma dinâmica de desenvolvimento pessoal, por meio de reflexão, ancorados pela mediação dos dispositivos de formação, que podem ser cursos, leituras e relações com os outros.

Ainda, Nóvoa (2009) traz importante contribuição para pensarmos a formação de professores valorizando o trabalho compartilhado e coletivo. Salienta que a emergência do professor como coletivo se configura uma das principais realidades da atualidade. Pois, apesar da existência de algumas práticas colaborativas, ainda não tem se consolidado um verdadeiro “actor coletivo” no plano profissional docente.

A temática de grupos alia o nosso interesse pela relevância do assunto às nossas experiências que tivemos no espaço grupal. Fundamentada nos preceitos teóricos de PICHON-RIVIÈRE (1998); BARROS (2009); SOUTO (2003), FERNÁNDEZ (2006); OLIVEIRA (2006; 2009); BLEGER (1998); QUIROGA (1989), que nos traz que as experiências grupais já vêm se configurando como importante dispositivo para se pensar a formação. Segundo os autores, a dinâmica grupal vivenciada mobiliza os saberes das pessoas, funcionando como meio para que estas possam processar a sua formação.

A partir disso, surgiu o problema de pesquisa: quais as aprendizagens, a partir dos dispositivos grupais, de um grupo de acadêmicos matriculados na disciplina eletiva *Dispositivo Grupal e formação docente*, ofertada no Curso de Pedagogia Diurno da Universidade Federal de Santa Maria? Como objetivo geral era

conhecer as implicações possíveis na formação de professores acadêmicos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria que participaram da Disciplina Complementar de Graduação “Dispositivo Grupal e formação docente”. Ainda, como objetivos específicos conhecer através das narrativas dos participantes, as aprendizagens compartilhadas no espaço grupal; analisar a possibilidade do dispositivo grupal se tornar um saber necessário para a formação docente.

Para responder aos questionamentos e aos objetivos propostos, a metodologia escolhida se caracteriza como pesquisa-intervenção, do tipo exercício cartográfico, em que o pesquisador acompanha processos, intervindo. Neste sentido, os dados foram sendo construídos a partir das observações ao grupo pesquisado, tendo como suporte as anotações no diário de classe da pesquisadora e as narrativas escritas das alunas sobre suas aprendizagens.

Assim, este estudo se configura de muita relevância para a Educação, pois, desde como a conhecemos, se constitui pela interação. Se pensarmos na criança ou no adulto, é na troca com o outro que aprendemos. Porém, atualmente este aspecto parece estar um pouco esquecido pelos profissionais da Educação e por todos de um modo geral, em uma sociedade competitiva, em que predomina, muitas vezes, o individualismo.

Ainda, aliado a isso, algumas linhas da psicologia, da psicanálise defendem a importância e a necessidade da interação na formação do indivíduo, sendo este essencialmente social, em que através do outro percebemos a nós mesmos, desenvolvemos nossa personalidade e nossa individualidade. Grande parte dos estudiosos das teorias de Grupo compartilham dessas premissas para desenvolver seus estudos e suas práticas grupais.

Então, em diversas situações nos encontramos com o “outro”, que nem sempre é uma relação tranquila, devido a muitos aspectos, diferenças, princípios. Desenvolver a escuta, o respeito às opiniões, as trocas, são posturas necessárias e se tornam comuns no nosso cotidiano como docentes.

Neste sentido, o trabalho com as questões grupais assume um papel importante no desenvolvimento das relações interpessoais, nos processos de

formação nas escolas e universidades, como também para o exercício das mais variadas profissões que trabalham com pessoas.

A DCG como dispositivo grupal possibilitou muitas aprendizagens significativas aos seus integrantes relativas à formação de professores com o aporte na teoria de grupo, em que puderam experimentar vivências variadas, intensas trocas e discussões acerca dos desafios da escola na contemporaneidade e a importância de (re) significar os processos formativos constantemente.

Assim, esta escrita está organizada em capítulos, em que o primeiro, “Palavras Iniciais” traz a apresentação geral deste estudo e dos autores que o embasam e seus preceitos teóricos, bem como as temáticas escolhidas. No segundo capítulo, “Com Quem Andei Conversando...Interloquções Teórico-metodológicas” estão os referenciais teóricos que embasaram o estudo, no que diz respeito a Grupo, a partir das concepções de Pichon-Rivière (1998); Barros (2009); Souto (2003; 2009); Oliveira (2006; 2009); Fernández (2006); Bleger (1998); Quiroga (1989). Em relação à formação, trazemos as contribuições trazidas por Ferry (2004); Nóvoa (2009); Arroyo (2000).

O terceiro capítulo, “Como Foram Acompanhados os Movimentos...Escolhas Metodológicas” trata da metodologia, em como foi realizado este exercício cartográfico. Os dados foram sendo construídos com a inserção da autora na Disciplina Complementar de Graduação “*Formação docente e Dispositivo Grupal*”, campo da investigação. Durante os encontros do grupo, foram feitas intervenções pela pesquisadora, seguidas das anotações em diário de classe. A construção dos dados contou ainda com as escritas narrativas das alunas em trabalhos propostos pelas professoras, como sistematizações das aprendizagens compartilhadas durante as experimentações e discussões em aula e as observações nas escolas. Ainda, na intenção de complementar o que já tinha, foi feito um questionário para algumas alunas, com perguntas a respeito das aprendizagens, a partir do que tinham experimentado e vivenciado na DCG. Também, este capítulo traz como foram tratadas as questões éticas da pesquisa.

No quarto capítulo “Os Movimentos Encontrados” temos os movimentos evidenciados durante o percurso, em que todos os acontecimentos foram considerados e influenciaram na composição dos dados e das reflexões a respeito

das questões grupais, da formação e das aprendizagens de todos os sujeitos envolvidos.

No quinto capítulo “Considerações Conclusivas...Ainda não finais” temos as conclusões alcançadas com este estudo, em que ao pensarmos a formação de professores a partir do grupal nos permitiu compartilhar experiências e aprendizagens significativas em relação à importância das teorias de grupo para as questões da escola e da formação de professores na contemporaneidade. Tendo o grupo formado pelas alunas participantes da DCG como um dispositivo, pudemos acompanhar os movimentos e processos formativos das pessoas que compartilhavam aquele espaço grupal. Neste sentido, entendendo o processo formativo como uma dinâmica pessoal, as trocas com o outro foram imprescindíveis e um suporte para que efetivamente ocorresse a formação. Assim, o trabalho com as questões grupais assume um papel importante no desenvolvimento das relações interpessoais, nos processos de formação nas escolas e universidades, como também para o exercício das mais variadas profissões que trabalham com pessoas e precisam (res) significar os processos formativos constantemente.

2 – COM QUEM ANDEI CONVERSANDO...INTERLOCUÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo, apresentaremos os preceitos teóricos que fundamentam este estudo, no que diz respeito a Grupo, a partir das concepções de Pichon-Rivière (1998); Barros (2009); Souto (2003; 2009); Oliveira (2006; 2009); Fernández (2006); Bleger (1998); Quiroga (1989). Em relação à formação, trazemos as contribuições trazidas por Ferry (2004); Nóvoa (2009); Arroyo (2000).

Para melhor situar o leitor, faremos um resgate do surgimento do termo grupo, encontrado em Barros (2009). A autora trás que os grupálistas se debatem em um campo que opera as concepções de grupo: o indivíduo versus sociedade. A partir da segunda metade do século XIX, as teorias biológicas, com suas concepções organicistas, influenciariam a sociologia da época, vistas em autores como H. Spencer e Durkheim, que passam a conceber a sociedade como uma totalidade.

No início do século XX, algumas tendências deslocaram o referente da sociedade para o indivíduo. Kurt Lewin, psicólogo alemão, repassa para o estudo do indivíduo os estudos da teoria da Gestalt ou psicologia da forma, que procura demonstrar que a percepção e o hábito se apoiam em estruturas, substituindo o conceito de classe para o de campo, conceito este que afirmaria as leis gerais para a psicologia. A ação individual é explicada a partir da estrutura que o indivíduo estabelece com seu meio ambiente, sendo esta estrutura um campo dinâmico, de forças em equilíbrio instável, devendo sempre se levar em conta a totalidade da situação. Assim, configura-se o grupo-estrutura como algo além dos elementos que o compõem.

Nas ideias lewinianas, encontramos uma diferença presente nas demais propostas grupálistas, a diferenciação entre a experiência grupal, que é a expressão do vivido pelos sujeitos e o conceito de grupo, que é a enunciação tornada possível pelo lugar daquele que coordena uma experiência grupal.

Além disso, alguns psicanalistas também se propuseram a pensar o fenômeno grupal. Este aporte trouxe mudanças importantes, tanto no que se refere

à compreensão do que motiva o comportamento, quanto às estratégias daquele que coordena o grupo. Esta psicanálise de grupo vem a ser expandida, mais tarde, na Argentina.

Neste sentido, Bion é considerado como um dos psicanalistas que teriam formulado conceitos psicanalíticos voltados especificamente para grupos, apoiado nas contribuições de Freud. Para Bion, a significação de algumas características no indivíduo, só podem ser entendidas quando se está em grupo, abordando, com este pensamento, os aspectos inconscientes do grupo.

Outros autores também contribuíram com a questão grupal a partir da perspectiva psicanalítica, como Anzieu, que tem seu trabalho centrado na vida fantasmática dos grupos, que para existirem necessitam da criação de uma realidade imaginária, destacando o fenômeno da ilusão grupal.

Além destas contribuições de Barros (2009), que faz um panorama de alguns teóricos que pensaram as questões grupais, temos as ideias trazidas por Fernández (2006), com importantes contribuições para entendimento do surgimento da palavra grupo.

Segundo a autora, para entendimento da etimologia da palavra, encontramos sua origem no termo italiano Groppo, referente a um conjunto de pessoas esculpidas ou pintadas. Uma forma artística própria do Renascimento, o Groppo scultorico tinha uma característica a ser destacada, em que suas figuras ganham mais sentido quando observadas como conjunto do que isoladamente. Assim, este momento de surgimento do groppo é também de profundas transformações políticas, econômicas e a produção da nucleação da família, reduzindo-se de extensas redes de sociabilidade feudal até a família nuclear moderna, como nos aponta:

A preocupação com a *noção de indivíduo* participa do cenário de surgimento das ciências humanas; nasce, junto com elas, dentro da grande pergunta a que essas novas áreas do saber tentam dar resposta: *Que é o Homem?* Cada uma delas de seu próprio ângulo, mas todas preocupadas com a individualidade, preocupação esta impensável dentro das sociedades feudais (FERNÁNDEZ, 2006, p.22-23).

Neste sentido, diferente do feudalismo, em que não existia a noção de indivíduo, junto com a sociedade industrial começa a se desenvolver a temática da

individualidade ou da identidade pessoal e se reestruturam as significações do que é privado e público. Então, “*a produção do vocábulo grupo é contemporânea da formação da subjetividade moderna e da constituição do grupo familiar restrito*” (Fernández, 2006).

Ainda, outro aporte importante trazido pela autora é em relação à noção de dispositivo grupal. Ressalta que existem dois termos distintos que são utilizados, o dispositivo dos grupos e dispositivos grupais. O primeiro se refere ao surgimento histórico da necessidade de se pensar em artifícios para resolver alguns conflitos que surgiam nas relações sociais. Já os dispositivos grupais são as intervenções criadas e desenvolvidas, como nos traz:

Em contrapartida, quando utilizamos a expressão *dispositivos grupais*, fazemos referência às diversas modalidades de trabalho com grupos que ganharam certa presença própria em função das características teórico-técnicas escolhidas, bem como dos campos de aplicação em que se difundiram. Assim, por exemplo, pode-se falar de dispositivos grupais psicanalíticos, psicodramáticos, de grupo operativo, gestálticos, etc. Cada um deles cria condições para a produção de determinados efeitos de grupo – e não outros -; nesse sentido, são virtualidades específicas, *artifícios* locais dos quais se espera determinados efeitos (FERNÁNDEZ, 2006, p.88).

Assim, os dispositivos grupais fazem parte do dispositivo dos grupos, revelando dois níveis de existência destes, um enquanto fatos sociais e o outro do campo disciplinar, pois ao se montarem sucessivos dispositivos grupais, permitimos visibilidade e entendimento do grupo.

Essas elucidações nos auxiliam a entender a importância da teoria de grupos, principalmente na Educação, como área em constantes mudanças, ocasionadas pelo reflexo da sociedade de cada época. Requer cada vez mais diferentes abordagens para situações complexas das relações interpessoais, as questões da sala de aula e da escola como um todo.

Na década de 50, alguns investigadores argentinos começam a incorporar à psicanálise bioniana que vinham praticando, os aportes lewinianos. E um destes teóricos que mais contribuíram, elaborando as principais formulações sobre grupo, marcando, decisivamente, o panorama das propostas grupalistas, foi Pichon-Rivière. Este, trás a proposta de grupo-operativo, como tentativa de articulação entre o intrapsíquico e o sistema social.

Enfim, estas são algumas questões trazidas pelos teóricos, referentes a grupo. Porém, para este estudo, nos deteremos nos conceitos trazidos por Pichon-Rivière. Para tanto, grupos se constituem por pessoas que compartilham objetivos comuns, mas que, para além destes, estão ligadas entre si. Cada indivíduo possui suas significações particulares, fato que alimenta a dinâmica grupal. Fundamentando esta definição de grupo:

Todo conjunto de pessoas, ligadas entre si por constantes de tempo e espaço e articuladas por sua mútua representação interna, propõe-se explícita e implicitamente a uma tarefa, que constitui sua finalidade. [...] A estrutura e função de um grupo qualquer, seja qual for seu campo de ação, são dadas pelo interjogo de mecanismos de assunção e atribuição de papéis (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p.169).

Nesse interjogo, o autor defende que há três tipos de papéis: o porta-voz, o bode expiatório e o líder. O porta-voz é caracterizado pelo participante que denuncia as ansiedades e necessidades do grupo. O bode expiatório é aquele que recebe do grupo o depósito dos aspectos negativos. Por fim, o líder recebe o depósito dos aspectos positivos. Estes papéis não são fixos, podendo ser experimentados por todos, dependendo da situação individual de cada um no grupo e do momento pelo qual a pessoa e o grupo atravessam. Os papéis circulam assim como as pessoas. Assim, este movimento torna o espaço dinâmico, permitindo uma maior troca entre os participantes, e uma mudança permanente do grupo, que devém a cada momento.

Além desta definição de grupo, Pichon-Rivière traz também a de “grupo operativo”, que nada mais é do que um conjunto de pessoas desenvolvendo ações destinadas à conquista de objetivos comuns; portanto, centradas nas tarefas. Estas podem envolver criação, aprendizagem, operação e mudança, decorrendo de um conjunto de experiências, afetos e conhecimentos com os quais os integrantes sentem e agem em nível individual e grupal. Os seres humanos, através de sua atividade, entram em determinadas relações entre si e com as coisas, constituindo os elementos humanos subjetivos, indo além da vinculação técnica das tarefas a serem realizadas.

Embora a temática de grupo seja relativamente nova na educação, defende-se o trabalho centrado na tarefa, dos “grupos operativos”, pois alguns sistemas

educativos trabalham com métodos ultrapassados de ensino, com instrumentos de bloqueio e controle, com objetivos políticos, sociais e ideológicos. Assim, a própria dinâmica grupal experimentada é organizada de maneira a romper com estereótipos de poder instituídos entre professor e aluno.

Em relação à formação de professores, temos estudado alguns teóricos que defendem que a formação do professor acontece no fazer da sala de aula, ou seja, o docente se forma fazendo, a partir do saber-fazer. Como também, que existe saberes específicos da profissão docente, como nos aponta:

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p.36).

Assim, para pensarmos a formação docente existem diferentes abordagens e vários autores que se dedicaram ao assunto. Mas, nos deteremos na perspectiva da formação como um processo pessoal.

Neste sentido, não com a intenção de desconsiderar o que outros autores trazem, mas para somar, compartilharemos da ideia de formação trazida por Ferry (2004), que entende a formação de professores de forma diferenciada, implicando conhecer os dispositivos que nela atuam. Estes podem ser entendidos como mediadores, pois, segundo Ferry (2004, p. 53), a formação nos remete à ideia de ter uma forma, ou seja, “ponerse en forma” alguém que é responsável pelo seu próprio processo formativo.

Segundo o autor, a ideia de que parte do indivíduo sua formação está relacionada com a dinâmica de desenvolvimento pessoal, em que ocorre a partir dos dispositivos, que podem ser mediadores humanos, como os professores, acidentes da vida, a relação com os outros. A formação existe somente após a realização do trabalho sobre si mesmo, sendo para isso necessário condições de lugar, de tempo e de relação com a realidade.

A questão trazida aqui a respeito do lugar para ocorrer a formação é diferente à ideia do professor formar-se fazendo, na prática. Assim, na sala de aula, o professor trabalha para os alunos, não se forma. A formação vai acontecer somente na reflexão após o que tem feito num trabalho sobre si mesmo. “Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación” (Ferry, 2004, p.56).

A relação com a realidade está relacionada com a distância que se estabelece com esta. Neste sentido é necessário esse movimento para representá-la, ou seja, apresentar outra vez a realidade, sendo esta postura tida como preparação para a profissão, uma parte importante da formação.

Então, para que o indivíduo se forme, precisa partir dele mesmo este movimento. Indo contra a algumas teorias, o autor defende que não nos formamos fazendo. A experiência em si, de um trabalho não é formadora, e sim, a partir da reflexão, na tentativa de compreender, tendo um tempo e um espaço para este exercício de olhar para si mesmo.

Assim, a mediação é capaz de mobilizar os saberes da pessoa, que por sua vez funcionam como meio para que ela possa processar a sua formação, que pode se dar de muitos modos e em diferentes momentos, como em leituras, cursos, grupos de pesquisas, grupos de estudos, dentre outros. Como nos traz:

Por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, lá relación con los otros...Todas éstas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo (FERRY, 2004, p.55).

Essa mediação trazida pelo autor também é chamada pelo mesmo de dispositivo, que muitas vezes é confundido com formação. Os programas, o currículo, os conteúdos, todos são suportes para que ocorra a formação. Defende que por isso comumente se diz que os alunos recebem uma boa formação, sendo esta confundida com os dispositivos. “cuando se habla de dispositivo se habla de ciertas condiciones de la formación que son los soportes de la formación. Pero esto no es la formación” (Ferry, 2004, p.53).

Portanto, quando o autor defende que o indivíduo se forma, que nada forma o outro é no sentido de que ele precisa de todas as condições acima citadas para que realmente ocorra sua formação, não mais aceitando o modelo de formação com receitas prontas. Neste sentido, a formação é um processo pessoal.

Ainda, vêm a somar às questões da formação, as ideias trazidas por Nóvoa (2009), em que defende a formação de professores que valoriza o trabalho compartilhado e coletivo. Salienta que a emergência do professor como coletivo se configura uma das principais realidades do século XXI. Pois, apesar da existência de algumas práticas colaborativas atualmente, ainda não tem se consolidado um verdadeiro “actor coletivo” no plano profissional docente.

Conforme o autor, para além do conhecimento, está a ética profissional, em que, pela quantidade de questões que os professores precisam resolver nas escolas, permeadas pelas diferenças culturais e conflitos de valores, há a necessidade de diálogo com outros colegas.

Também, aponta para a necessidade de novos modos de organização da profissão, pois parte dos discursos são irrealizáveis devido às tradições individualistas e rígidas regulações externas. Todos estes aspectos resultam na falta de autonomia dos professores e uma diminuição de liberdade e independência. Neste sentido:

A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. Mas o exemplo de outras profissões, como os médicos, os engenheiros ou os arquitetos, pode inspirar os professores (NÓVOA, 2009, p.41).

Assim, conceber a profissão docente como uma necessidade de trabalho compartilhado, na busca de maior autonomia e atentando para exemplos de outras profissões tem aparecido como uma necessidade da formação de professores.

Esse foi um dos motivos que motivou-nos a oferecer uma disciplina optativa no curso de formação inicial de professores pedagogos, com ênfase no dispositivo grupal. Provocar aprendizagens grupais, provocar um tempo e um espaço para pensar a escola como um grupo foram nossos objetivos principais na realização dessa experiência formativa, bem como, de transformá-la em objeto de estudo de

uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

3 – COMO FORAM ACOMPANHADOS OS MOVIMENTOS...ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Este capítulo está organizado a partir de um método de investigação conhecido pela autora durante o curso de mestrado, a cartografia. Esta escolha se dá pela eficiência desta metodologia nas pesquisas sociais, que pela complexidade dos fatos exige modelos originais de investigação.

Na busca pelo entendimento sobre a cartografia, temos em Passos; Kastrup ; Escóssia (2010), um resgate acerca do uso desta. Segundo os autores, em 1982, Suely Rolnik agenda a vinda de Félix Guatari ao Brasil, que fizeram um importante exercício cartográfico das movimentações micropolíticas. O Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da PUC/SP, com o trabalho de Suely Rolnik, Peter Pelbart e Luiz Orlandi, teve grande importância na formulação do método cartográfico.

No sul do Brasil, em Porto Alegre, Tania Galli da Universidade Federal do Rio grande do Sul conduz pesquisadores que se interessam pela cartografia. Em Campinas, Universidade de Campinas, no departamento de Medicina Preventiva, Sérgio Carvalho e o grupo Conexões, contribuem com o método, no campo de pesquisa das práticas de atenção e gestão em saúde. Como também em Sergipe, o grupo Prosaico, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Sergipe.

Na Universidade Federal Fluminense e na Universidade Federal do Rio de Janeiro o grupo de Pesquisa Cognição e Subjetividade também utilizam a cartografia para os estudos da cognição.

Buscando o uso desta estratégia empregada nas pesquisas, encontramos pesquisadores que investigam processos nas áreas de saúde, educação, cognição, clínica, grupos e instituições e têm dificuldade nos seus projetos, em relação ao método.

A escolha pela cartografia se deu em oposição à concepção, surgida com a ciência moderna, da pesquisa como representação de um objeto, tendo como uma

de suas principais características a separação entre o objeto científico e o cientista. Fundamentada na teoria de Gilles Deleuze e Félix Guatari (1995), que trazem a ideia de pesquisa como acompanhamento de percursos, conexão de redes e rizomas, a pesquisa cartográfica se apresenta como um caminho contínuo, de caráter coletivo, misturando pesquisador e pesquisado.

O método cartográfico começa a ser usado com o objetivo de pesquisa-intervenção (Passos e Barros, 2010). Segundo os autores, para conhecer precisamos mergulhar no plano e acompanhar os processos, intervindo. No desenrolar do estudo, o cartógrafo precisa ativar a atenção flutuante, concentrada e aberta, desviando ou inibindo a atenção seletiva, que habitualmente usamos quando vemos só o que queremos. Deve se pautar numa atenção sensível, para encontrar o que não conhecia, deixando de lado informações, expectativas e saberes e estar aberto ao que acontece.

Neste sentido, acontece a construção dos dados da pesquisa, como nos traz:

Procuramos demonstrar que a produção dos dados ocorre desde a etapa inicial da pesquisa de campo, que perde assim o caráter de uma simples coleta de dados. É preciso sublinhar que esse processo continua com as etapas posteriores, atravessando as análises subseqüentes dos dados e a escrita dos textos, continuando ainda com a publicação dos resultados (KASTRUP, 2010, p.48).

Estas características trazidas pela autora demonstram o caráter contínuo do método, que diferente de outras abordagens, não faz separação dos momentos, como a coleta, análise e resultados. No caso da cartografia, tudo acontece ao mesmo tempo e os momentos estão interligados.

Ainda, salientamos a eficácia desta metodologia em pesquisas sociais, como é o caso da Educação, em que encontramos ambientes múltiplos, com intensidades que merecem um olhar mais sensível, que não deixa escapar muitos detalhes e não limita os resultados.

Então, fizemos a escolha pelo exercício cartográfico, não com a intenção de menosprezar a riqueza da cartografia, mas a entendendo como um método que necessita de um tempo maior de inserção no campo de pesquisa ou no grupo, em

que neste caso, teríamos apenas a carga horária da DCG para o desenvolvimento das atividades das aulas e as da pesquisa concomitantemente.

A partir disso, os dados foram sendo construídos com a inserção da autora na Disciplina Complementar de Graduação "*Formação docente e Dispositivo Grupal*", campo da investigação. Durante os encontros do grupo, foram feitas intervenções pela pesquisadora, seguidas das anotações em diário de classe. Este se torna um aliado importante no registro de detalhes para o momento de reflexão sobre os movimentos acontecidos:

El diario de clase es un documento personal y autobiográfico del docente, es un registro escrito que incluye opiniones, sentimientos, interpretaciones, reflexiones acerca de las prácticas pedagógicas puestas en acto en el salón de clase. Es así que se presenta como un instrumento que permite realizar un registro rico en datos e imágenes a partir de la observación (SANJURJO, 2012, p. 132).

Então, alguns dados descritos são dos detalhes ocorridos durante as aulas, que foram observados e fizeram parte dos apontamentos, garantindo detalhes importantes para as análises.

A construção dos dados contou ainda com as escritas narrativas das alunas em trabalhos propostos pelas professoras, como sistematizações das aprendizagens compartilhadas durante as experimentações e discussões em aula e as observações nas escolas.

Ainda, na intenção de complementar o que já tinha, foi feito um questionário para algumas alunas, com as perguntas: a partir do que você experimentou e vivenciou na DCG (Disciplina Complementar de Graduação) "Formação docente e dispositivo grupal" esta pode ser pensada como um grupo?; O que os estudos sobre grupo podem provocar na acadêmica que está num curso inicial de Formação de Professores?; O que você leva da experiência na DCG (Disciplina Complementar de Graduação) "Formação docente e dispositivo grupal" para a escola?; Que outros espaços grupais você participou no seu trajeto formativo até agora? Devido a algumas mudanças durante o processo, o questionário, que a princípio seria respondido em aula, teve que ser mandado por e-mail para as alunas responderem.

As narrativas decorrentes das escritas e das observações foram sendo pensadas e entrelaçadas com os preceitos teóricos que trazem as questões da formação e das questões grupais, para a compreensão dos fenômenos que envolvem aprendizagens. Com relação às vivências de cada um, o exercício de “olhar para si”, indo ao encontro de que:

A percepção e o entendimento do seu vivido passam por representações que pressupõem uma *figuração* do curso de sua existência e do lugar que nela pode ocupar uma situação ou um acontecimento singular. Essa atividade de *biografização* aparece assim como uma *hermenêutica prática*, um quadro *de* estruturação e significação da experiência por intermédio do qual o indivíduo se atribui uma figura no tempo, ou seja, uma história que ele reporta a um si mesmo (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 27).

Buscamos, além das escritas narrativas dos alunos, em suas aprendizagens, sentidos e significados construídos na experiência da participação na disciplina “Dispositivo Grupal e Formação Docente”, o exercício reflexivo de suas vivências naquele espaço, o “olhar para si”, a importância do dispositivo como provocador na formação de suas vidas.

Para entendimento de um contexto, de um grupo, do outro, é importante pensarmos nossas próprias vivências, pois “o princípio mesmo de uma ciência *humana* constrói-se com base na autorreflexão e na auto interpretação que o homem é capaz de realizar sobre si mesmo a partir de sua própria experiência de vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 57).

Ainda, na Universidade Federal de Santa Maria, no que concerne à pesquisa com seres humanos, seguimos rigorosamente a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, através de seu Conselho de Ética e Pesquisa, ao qual esta pesquisa submeteu-se. Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa, protocolo CAAE: 04319312.1.0000.5346.

4 - OS MOVIMENTOS ENCONTRADOS...

4.1 - O GEPEIS...

Nossas experiências nos espaços coletivos partem da concepção de conhecimento fundamentado na prática social, em que o sujeito não é pensado somente como indivíduo, mas também como sujeito social. A partir disso, esta articulação dos homens entre si, por relações sociais, nos orienta o campo da aprendizagem (Quiroga, 1989).

Neste sentido, existem variados tipos de grupos nos quais fazemos parte, desde o familiar, considerado um grupo primário, por ser o primeiro contato com outras pessoas, até grupos maiores, com variadas redes de relações e interações entre seus membros. Todos estes espaços nos possibilitam diferentes vivências e aprendizagens.

Poderíamos citar muitos outros espaços grupais, mas como foco de interesse desta pesquisa nos deteremos na experiência mais significativa, que serve de base para esta, as aprendizagens compartilhadas em um grupo de pesquisa, o GEPEIS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social, coordenado pela professora Dr^a. Valeska Fortes de Oliveira.



Fotografia 1 – símbolo antigo do grupo GEPEIS, imagem escolhida pelos integrantes da época (1998) para representar o grupo.



Fotografia 2 – símbolo atual (2010) do grupo GEPEIS, imagem feita pelo Professor André Dalmazzo, integrante do grupo.

Estas duas imagens anteriores trazem as identidades visuais do GEPEIS em diferentes épocas, são símbolos escolhidos pelos integrantes, demonstrando o imaginário grupal das pessoas que compartilham este espaço, em relação aos conceitos de imaginário e grupo.

A princípio faremos uma breve caracterização do campo teórico do GEPEIS, que tem como aporte o Imaginário Social de Cornelius Castoriadis, nascido em Atenas, em 1922, morreu na França em 1997. Naturalizado francês foi economista, filósofo e psicanalista. O autor elabora o conceito de imaginário radical, em que a criação aparece como categoria central,

[...] É uma *criação imaginária*, de que nem a realidade, nem a racionalidade, nem as leis do simbolismo podem explicar (é diferente se esta criação não pode “violiar” as leis do real, do racional e do simbólico), e que não tem necessidade de ser explicitada nos conceitos ou nas representações para existir, que age na prática e no fazer da sociedade considerada como sentido organizador do comportamento humano e das relações sociais independentemente de sua existência “para a consciência” desta sociedade (CASTORIADIS, 1982, p.171).

Com este conceito, Castoriadis faz uma crítica ao paradigma da modernidade, da ciência moderna, que defende um mundo ordenado, obedecendo a um determinismo universal, como uma grande máquina, que rejeita a dimensão criadora

ou imaginária. Em contrapartida traz o conceito da indeterminidade, o espaço da criação, onde o ser é entendido como processo aberto, como fluxo, um vir a ser.

Na obra *A Instituição Imaginária da sociedade* (1975), Castoriadis defende, entre outras coisas, que o mundo da determinidade, do acabado, da repetição, precisa coexistir com o mundo do indeterminado, das significações, do novo, da criação. Apresenta-nos os conceitos de instituído e instituinte, sendo o primeiro, tudo aquilo que está posto, as normas, as leis, as maneiras que certa sociedade criaram para si. O segundo é a criação, o novo, novas formas criadas, a partir das já existentes, que esta mesma sociedade recria.

Neste sentido, defende que para buscarmos entender ou explicar o mundo que nos rodeia, mundo este articulado em função de um sistema de significações, que são constituídas na forma do imaginário efetivo, ou o imaginado, precisamos ir além. Se antes a ciência respondia as perguntas somente de maneira concreta, palpável, agora para além destas respostas existem outras não captáveis com os mesmos métodos. Como nos aponta:

Até aqui toda sociedade tentou dar uma resposta a algumas perguntas fundamentais: quem somos nós, como coletividade? Que somos nós, uns para os outros? Onde e em que somos nós? Que queremos, que desejamos, o que nos falta? (...) O papel das significações imaginárias é o de fornecer uma resposta a essas perguntas, resposta que, evidentemente, nem a "realidade" nem a "racionalidade" podem fornecer (CASTORIADIS, 1982, p.177).

Salienta, ainda, que essas perguntas e respostas não são explicitadas, nem as definições são dadas na linguagem, elas acontecem no próprio agir das coletividades. As significações imaginárias são um magma, de onde se pode extrair e/ou construir inúmeras formas, maneiras de ser e fazer de cada sociedade considerada.

Assim, o imaginário é criação, a partir do que a sociedade cria as suas formas de existir, bem como os modos de explicar o que acontece no social. Sendo a educação uma criação social, o olhar a partir do imaginário oportuniza uma reflexão significativa acerca das questões a serem abordadas e possibilita a articulação com outras formas de pensamento para recolocar velhos problemas.

Assim, atravessados por teorias compartilhadas, estas vivências grupais nos oportunizam transformações, somos impulsionados a agir e pensar conforme um sistema simbólico próprio, regulador do nosso existir na sociedade. Esse sistema simbólico também é formado por desejos, crenças, valores, gostos, que mesmo não explicitados como as teorias, compõem nosso ser e estar social.

Esta breve introdução nos leva a pensarmos que algumas características e maneiras de ser deste grupo específico, são assim em função das bases teóricas compartilhadas neste. Serve para orientar o leitor a respeito de que grupo falamos, a partir de quais bases teóricas. Se falássemos de outro, teria outra configuração e sentido organizador de suas práticas e sentidos.

Este grupo existe há vinte anos e é composto por alunos de graduação, mestrado, doutorado, professores das redes municipal e estadual da educação básica e de outras instituições de ensino superior. Diversas pessoas que já trabalharam no grupo com ele permanecem em contato através do e-mail coletivo: algo como um pertencimento indissolúvel, uma forma de permanecer interagindo com os novos integrantes e as novas gerações que vão chegando ao grupo.

Para falar das características deste grupo nos referendamos em uma pesquisa realizada, *“O grupo como dispositivo de formação de professores”*, orientada pela coordenadora do GEPEIS, em que, ao pesquisar o GEPEIS e outros dois grupos de pesquisas, concluiu que um grupo de pesquisa pode ser pensado como um dispositivo na formação de professores, em que muitos saberes são construídos e compartilhados pelos seus integrantes.

O GEPEIS se configura como grupo operativo, caracterizado assim por ser centrado na tarefa, neste caso, na aprendizagem. A tarefa é o próprio acontecer, o movimento, um conjunto de experiências, afetos e conhecimentos que contextualiza o sentir e o agir individual e grupal, movimentando as relações interpessoais. A partir da psicologia social, além do conceito de grupo, da noção de tarefa, temos a ideia de vínculo, que ocorre quando os participantes estão envolvidos com objetivos comuns, numa intensa reciprocidade e proximidade, com forte sentimento de pertença ao grupo (Pichon-Rivière, 1998).

A partir da formação do grupo e da convivência das pessoas, vai ocorrendo a dinâmica grupal. Nesta, estão incluídos vários momentos, como a organização, a entrada e saída de membros e também os sentimentos que alimentam os movimentos da grupalidade. Dentre estes sentimentos o vínculo é um dos organizadores do grupo:

Vínculo é uma estrutura complexa de relações interpessoais que envolve comunicação e aprendizagem. Implica em uma vivência externa, como também em sua representação no mundo interno das pessoas (GAYOTTO, 1995, p.32).

Neste sentido, com o convívio das pessoas as relações interpessoais são construídas, compartilhando momentos, viagens em eventos, trabalhos, projetos, leituras, em que uns se aproximam e outros se afastam, conforme as afinidades e necessidades.

Assim, na descrição dos processos do grupo GEPEIS utilizamos o texto imagético como forma de registro do dispositivo grupal acontecendo. São vários encontros e momentos compartilhados pelos integrantes em diferentes atividades realizadas.



Fotografia 3 – Apresentação de trabalhos pelas bolsistas no XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, em Belo Horizonte, MG.



Fotografia 4 – Participação das bolsistas do grupo no 5º CBEU – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, RS.

Nas duas imagens anteriores temos grupos de bolsistas de diferentes épocas participando de eventos para apresentação de resultados das pesquisas e projetos de extensão desenvolvidos pelo GEPEIS. Como relatam, essas viagens de trabalho aproximam cada vez mais as pessoas, são momentos significativos em que compartilham dúvidas, angústias, sonhos, conquistas, projetos pessoais, estreitando laços e reforçando a criação de vínculos entre si. Outra característica do dispositivo grupal são os diferentes projetos e eventos organizados pelo grupo, em que “ o dispositivo passa a ser entendido como qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si, sendo um movimento no qual o sujeito está implicado” (Oliveira, 2011,p.308), como aparece nas imagens a seguir:



Fotografia 5 – Cenário montado para as “Cirandas do Imaginário”, evento organizado pelo GEPEIS que conta com discussões de variadas temáticas como o consumismo, as relações de poder, o Imaginário, comumente não abordadas nos espaços da sala de aula.



Fotografia 6 – Caracterização de alguns integrantes do grupo para divulgação da “Ciranda “Diferenças em gerações e/ou gerações diferentes? ”, em que houve um resgate das histórias e peculiaridades das gerações de 1970 até 2010.

Este evento acima citado são as Cirandas do Imaginário, que têm como objetivos promover em rodas de discussão o debate de temas, com o olhar a partir do campo teórico do Imaginário, instituindo um espaço de formação cultural. E também, promover estudos e debates sobre temas contemporâneos que nos

inquietam como professores deste tempo; possibilitar intercâmbio entre pesquisadores que têm produzido na perspectiva do Imaginário.

As duas fotos anteriores são da Ciranda intitulada como “Diferenças em gerações e/ou gerações diferentes?”, esta trouxe para a roda de discussão a problematização acerca das diferenças na sociedade atual, bem como proporcionou a realização de um resgate das histórias e peculiaridades das gerações de 1970 até 2010.

Para instigar a comunidade acadêmica nas semanas que antecederam nossa Ciranda foram colocados pelo Centro de Educação objetos diversos, mensagens, cartazes que fizessem lembrar épocas passadas, para ir preparando o público e ir instigando toda a comunidade sobre as questões de gerações e as diferenças de hábitos, valores, gostos, vontades, enfim o Imaginário que mobiliza cada época. Também alguns integrantes do GEPEIS se caracterizaram com roupas de diferentes épocas para divulgação nas salas de aula e recepção dos participantes no dia do evento (fotografia 6).

Porém, o GEPEIS se configura como um grupo além da tarefa, em que os vínculos são muito fortes resultando em amizades, levando alguns de seus integrantes a se encontrarem para as mais variadas atividades, festas, aniversários, encontros nos parques para um chimarrão, passeios, viagens. Logo abaixo temos algumas imagens que mostram momentos de festas e passeios feitos por algumas pessoas do grupo, ressaltando o desejo do estar-junto grupal (Mafessoli, 1998).



Fotografia 7 – Comemoração do aniversário de uma integrante do grupo.



Fotografia 8 – Alguns integrantes do grupo em passeio no intervalo de um evento na Praia do Laranjal, em Pelotas, RS.

A escolha por estar juntos e dar outros sentidos aos lugares, ao que fazemos, como fazemos, ao ar festivo nos encontros não tem a intenção de excluir responsabilidades, regras e condutas, mas nos remete a outros significados que damos ao que vivenciamos, como nos aponta:

Transitar no território do simbólico pode nos constituir pessoas sensíveis para outras ordens: a percepção dos sentidos e significados. “Daquilo” que não faz mais sentido, e pelo qual não nos mobilizamos, e “disto”, onde colocamos nossas energias, nossos esforços e nos movimentamos. É nessa soma de energias, que poderiam estar dispersas num outro contexto, com outra lógica de convivência, que nos ocupamos de nós e especialmente com os outros, instituindo outra cultura institucional que é da ordem dos afetos (OLIVEIRA, 2009, p. 107).



Fotografia 9 – Integrantes do grupo em um acampamento de verão.



Fotografia 10 - O grupo em um balneário na festa de final de ano.

Todos estes momentos compartilhados de festas e encontros foram carregados de significados, para cada ideia de organizar um destes eventos a adesão da maioria é imediata, como que uma necessidade de estar junto e vivenciar algo além dos trabalhos acadêmicos.



Fotografia 11 – Encontro/janta do GEPEIS, janta após a fala que a Dr^a. Marta Souto fez para o grupo a respeito das suas experiências com trabalho grupal na Argentina, com foco na dimensão clínica e terapêutica do dispositivo grupal.

Assim, os laços que unem o grupo vão muito além de tarefas a cumprir, em que o estar junto tem sentido de amizade, pertença, criando laços e relações duradouras. Neste sentido:

É na convivência, no estar-junto, na relação com o outro, nas reuniões, nos encontros, nos agrupamentos, na efervescência festiva, ou seja, no momento passado com os outros, que se estabelecem os vínculos, um pertencer múltiplo. Trata-se de um processo de identificação viabilizado por outra lógica do estar-junto, em que atração, agregação, pertença, partilha, socialização, vínculo, aliança, ligação ao outro, corpo coletivo são palavras-chave. É neste estar-junto que mobilizamos as teias de alma, a partir dos sentimentos e humores instáveis, as intuições proféticas, a sensibilidade ao irracional, a inerente capacidade de amar, a faculdade de sentir a natureza e, finalmente, e não menos importante, as relações com o inconsciente (OLIVEIRA, 2009, p. 106).

Então, é neste misto e complexo de forças, sentimentos e emoções que o acontecer grupal vai se desenrolando no GEPEIS. Uma imensa variedade que nos provoca, nos faz refletir e perceber o espaço grupal como propício a muitas aprendizagens. A participação no grupo e nas atividades desenvolvidas torna-se uma experiência produtora de conhecimento, que nos permite (res) significar conceitos e, principalmente, maneiras de ser, em que estas mudanças são ocasionadas pelas trocas com o outro.

Outra característica presente na teoria de grupos e que está também no GEPEIS são os subgrupos, sendo um dos fenômenos mais frequentes no decurso da história de vida de um grupo. As pessoas vão se agrupando por afinidades, empatia diante de uma situação, sentimentos de proteção, em que um participante protege outro mais indefeso, amizades anteriores ao grupo e por problemas transferenciais. O tempo de vida desses subgrupos varia conforme os motivos que os uniram, bem como a quantidade de subgrupos dentro do grupo também (Gayotto, 1995).

A diversidade é uma das maiores qualidades deste grupo: ali estão juntos, alunos e profissionais, da História, Enfermagem, Medicina, Desenho Industrial, Artes Cênicas, Pedagogia, Psicologia, Educação Especial, Filosofia, Sociologia, dentre outras áreas. Essa diversidade, tanto de formações, quanto de visões, torna o grupo um espaço privilegiado de aprendizagens. Por ser constituído por pessoas de diferentes áreas do conhecimento, graus de formação e campos de atuação

profissional, possibilita aos participantes uma troca intensa de experiências, pensamentos, sentimentos e emoções.

Diante de toda esta heterogeneidade de pessoas convivendo e compartilhando aprendizagens no GEPEIS, a estrutura do grupo, como trazem alguns autores, baseia-se no Interjogo de mecanismos de atribuição de papéis. Estes são formas de condutas que os indivíduos assumem em função da situação ou posição que ocupam. Os papéis não são fixos, eles variam de acordo com o momento que os sujeitos estão vivendo e como está o próprio grupo. Existem três tipos principais de papéis: o porta-voz, o bode expiatório e o líder. O porta-voz é caracterizado pelo participante que denuncia as ansiedades e necessidades do grupo. O bode expiatório é aquele que recebe do grupo o depósito dos aspectos negativos. Por fim, o líder recebe o depósito dos aspectos positivos (Pichon-Rivière, 1998).

Assim, este espaço grupal possibilita trocas intensas entre seus integrantes e mobiliza-os para a realização de vários projetos. Porém, com o forte vínculo criado, nem sempre são pensados no ambiente da academia, em muitos, as reuniões são feitas em plenas férias, nas casas de alguns dos participantes. Sempre em torno da mesa, que entre uma escrita e outra, também degustam pratos deliciosos, fazendo do ritual da comida um ato simbólico, em que não é sentido o peso da obrigação do trabalho e sim o prazer de estar juntos compartilhando mais momentos significativos para todos.

Apesar de ter vários projetos organizados e realizados ao longo desses anos, alguns se tornam mais relevantes para esta pesquisa, pois trabalharam as questões grupais mais significativamente e serviram de estímulo para esta. Assim, um exemplo importante foi uma parceria firmada entre o GEPEIS e uma escola estadual da cidade de Santa Maria/RS para formação continuada dos professores.

A formação foi pensada para um grupo específico, dentro de seu próprio ambiente de trabalho, sendo algo singular, onde o professor sente-se valorizado e mais à vontade para explicitar suas inquietações. A escola é o lugar, por excelência, da formação continuada de professores:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal/profissional dos

professores e das instituições escolares, uma vez que, supõe condições de trabalho propiciadores da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em rede de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. (PIMENTA, 1999, p.31)

Reconhecendo a importância da temporalidade no processo, foi preciso um tempo para conhecer a escola e firmar um contrato de confiança entre todos os envolvidos na formação, sendo assim a aprendizagem deu-se de maneira gradativa.

Após algumas reuniões, a formação foi acontecendo numa troca intensa, com sugestões de temáticas por parte dos professores, envolvimento nas atividades, resultando em um grupo comprometido com as questões e necessidades individuais e também as coletivas da escola. Ao longo do ano, vários anseios, dúvidas, angústias, conquistas, projetos, foram compartilhados pelos professores e os integrantes do GEPEIS, com várias aprendizagens experimentadas.

No ano seguinte o projeto continua, com o pedido de ajuda da direção para a reorganização do Projeto Pedagógico, que era antigo e não condizia mais com a escola que se apresentava no momento. Foi organizado um trabalho de mobilização de toda a comunidade escolar, com o efetivo envolvimento, principalmente dos alunos, que queriam muito ser ouvidos nas suas reivindicações.

Cabe ressaltar que quando o GEPEIS chegou, eram três escolas em uma, ou seja, manhã, tarde e noite, cada turno tinha as suas prioridades, sem trocas entre os professores. Mas, com uma equipe diretiva comprometida, aos poucos foram percebendo a importância do desenvolvimento das questões grupais na escola.

Mesmo que desde o começo, quando o foco era mais na formação dos professores, já percebíamos a formação de um grupo, agora com essa parte do Projeto Pedagógico, a escola apareceu efetivamente como grupo. Todos envolvidos em função da tarefa de (re) significar o documento, para que ele retratasse a escola que realmente tinham e conseguissem mudanças em todos os aspectos, como nas relações interpessoais e no espaço físico.

O Projeto Pedagógico não se constrói sem a participação ativa de toda a comunidade escolar, sendo um documento que ressalta a singularidade da escola, com objetivos e valores específicos das pessoas que a compõem. Por isso, a

importância do envolvimento de todos os segmentos para a realização deste trabalho. Desta forma, compartilhamos da ideia de que:

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo (VEIGA, 1998, p. 9).

(Res)significar um Projeto Pedagógico traz consigo uma responsabilidade social frente a comunidade envolvida. Desta forma, entendemos a reflexão como um elemento importante, através do qual cada um pode perceber-se como sujeito ativo na organização e manutenção deste espaço de tamanha importância para formação do indivíduo.

O resultado foi a conquista de um Projeto Pedagógico com a participação de todos os segmentos da escola, que possibilitou que as pessoas se sentissem pertencentes àquele lugar, criando vínculos, tendo assim, mais trabalhos conjuntos, trocas entre os professores, alunos, pais e funcionários.

Voltando à escola depois do desenvolvimento do projeto, eram visíveis também as mudanças no espaço físico. Foi pintado o muro da escola, estava melhor a limpeza dos banheiros, foram colocados canteiros de flores no pátio, algumas salas com ar condicionado e todos cuidavam do lugar que tinham conquistado na coletividade.

Também, outra modificação significativa aconteceu na sala de reuniões da direção. Antes tinham uma mesa retangular, em que tinham pouco contato visual entre os professores. Depois colocaram uma mesa redonda, pintaram as paredes, decoraram a sala com vários objetos coloridos. Enfim, estava outro cenário, que demonstrava um cuidado especial com o ambiente e com as pessoas que se encontravam ali. Estas mudanças vão além das questões físicas, resultam de uma nova maneira de perceber a escola, novas significações, indo ao encontro de que:

Tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. (...) Encontramos primeiro o simbólico, é claro, na linguagem. Mas o encontramos igualmente, num outro grau e de uma outra maneira, nas instituições. As instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em

segundo grau e constituem cada qual a sua rede simbólica (CASTORIADIS, 1982, p.142).

Assim, para o GEPEIS, como um grupo que trabalha com o simbólico e com as questões grupais, essas mudanças são muito significativas, demonstram que as pessoas que convivem e trabalham naquele lugar realmente (res) significaram vários conceitos. Principalmente a equipe diretiva, salientando a importância de trabalhar as questões grupais no contexto da escola, sendo esta um espaço diverso, que necessita da postura de pessoas agregadoras, que somam, que pensem no coletivo para a melhoria da escola como um todo.

Os projetos organizados e desenvolvidos pelo GEPEIS, seja em algumas escolas específicas, com questões locais, ou nas formações de professores de uma maneira mais ampla, de vários locais diferentes, em todos aparece a necessidade de trabalhar as questões grupais. Percebemos o quanto é preciso que diminuam os trabalhos isolados, o individualismo, a falta de comprometimento com os problemas maiores do que a sua própria sala de aula. A partir deste cenário encontrado, surgem os questionamentos a respeito da importância de pensarmos o lugar da teoria de grupos na formação de professores, como um avanço nas discussões da profissão docente e da educação de uma maneira geral.

4.2 - O GEPEIS por outro olhar...

Tratando-se de um exercício cartográfico, alguns movimentos e processos são importantes e precisam ser considerados. Ao nos remetermos aos motivos da escolha do tema de grupos na educação, aparece a experiência no GEPEIS como determinante. Como na maioria das pesquisas das Ciências humanas, os temas estão atravessados e seus autores implicados com estes.

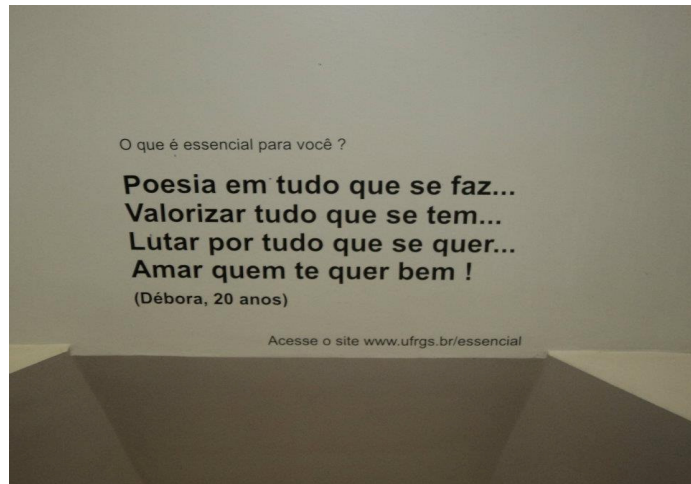
Acima foi descrito e relacionado com a teoria de grupo algumas características do GEPEIS, mas, cabe salientar que além dos dados resultantes da pesquisa "*O grupo como dispositivo de formação de professores*", existem os oriundos do imaginário de quem escreve esta, a autora deste estudo.

Então, o GEPEIS é um grupo que me permitiu realizar coisas que talvez não conseguisse em outro espaço na universidade. Na época em que comecei tinha que conciliar os papéis de aluna, mãe, esposa e sonhadora, mas o acolhimento aconteceu de imediato, logo me senti parte daquele lugar. Esse sentimento de pertença aparece com a criação de vínculos entre os participantes, porém, vai além, para sinceras e duradouras amizades.

No convívio com diversas pessoas, as aprendizagens são inúmeras, mas não nos aproximamos de todos da mesma maneira, com alguns temos mais afinidades. Assim se formou um subgrupo das bolsistas da época, e ficamos tão próximas que logo surgiram laços fortes, estávamos sempre nos reunindo para além das tarefas da universidade.



Fotografia 12 – Grupo de bolsistas de Iniciação Científica, todas inseridas no grupo ainda no início do Curso de Pedagogia Diurno.



Fotografia 13 – Foto feita durante a participação em evento, de uma poesia escrita no teto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Uma característica do GEPEIS é que em cada época o grupo de bolsistas se organiza de uma maneira, conforme o entrosamento das pessoas que o compõem. Sentia que uma completava a outra, o que uma não sabia, podia contar com a ajuda da colega e fazíamos um bom trabalho em equipe. Na época dos relatórios finais das pesquisas, nos reuníamos fora da universidade, para conciliar os horários e todas poderem participar, fazíamos janta na casa de uma e depois do trabalho comemorávamos por mais uma etapa vencida. Teve um dia que fizemos até uma noite do pijama¹ na casa de uma colega, depois da escrita compartilhamos momentos agradáveis.

Mas, vários outros integrantes também estavam neste mesmo clima no grupo, mais de um verão fizemos trabalhos e projetos juntos e nem sentimos a falta das férias. O entrosamento era tanto que um dos verões organizamos um acampamento, em que compartilhamos momentos inesquecíveis juntos.

¹ Noite do pijama é uma prática cultural exercida entre as crianças, em que se juntam para dormir na casa de uma delas.



Fotografia 14 – Integrantes do GEPEIS em encontro de férias.



Fotografia 15 – Bebida feita de abacaxi, presente nas festas do GEPEIS.



Fotografia 16 – Galinhada, prato feito por uma integrante do GEPEIS.

Mas, o grupo é mais que o subgrupos de bolsistas de diferentes épocas, por ele passaram diversas pessoas, algumas apenas passaram, sem deixar marcas e sem levar, aparentemente. A cada momento do grupo existem diferentes lideranças, que determinam, mesmo que enquanto não muda o papel de líder, as direções do grupo e da tarefa, pois “os papeis grupais representam modelos de conduta correspondentes à posição (relativa) dos indivíduos nessa rede de interações, e estão ligados às expectativas próprias e às dos outros membros do grupo” (Quiroga, 1989, p.17).

Esse movimento e participação dos integrantes dependem do grau de implicação que têm com as questões grupais e com os sujeitos, pois “implicar-me consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa” (Barbier, 2002, p. 101). Porém, outras pessoas estiveram no grupo, foram e permanecem ainda, não fisicamente, mas se aguçarmos os sentidos, podemos percebê-las. Este é o exemplo mais próximo que temos do simbólico, como aparece na escrita:

E as xícaras amarelas? (...) Estas falam de outras aprendizagens e, talvez daquelas que vamos levar para outros lugares, para outros espaços onde outros grupos vão sendo criados: a dos afetos, a da solidariedade. A partir de um presente que foi dado ao grupo por alguém que sai, mas que fica, um dos integrantes do GEPEIS, pensamos nesse simbólico que produz representações, que materializa de forma significativa nossa ideia de grupo: um jogo de xícaras, onde cada uma é importante para que o conjunto seja percebido (OLIVEIRA, 2004, p. 9-10).

Neste sentido, as xícaras amarelas são muito mais do que simples objetos para serem utilizados, simbolizam a presença de alguém, a pertença ao grupo, a reunião para tomar um café, o cuidado com o outro. Ainda, como elas permanecem no grupo, permitem o diálogo de uma geração antiga com a atual, representando o movimento que existe, as trocas e o constante devir grupal.



Fotografia 17 – conjunto de xícaras amarelas, presente dado ao GEPEIS
Por um participante do grupo.

Também, o presente dado ao grupo por um participante mestrando, demonstra a característica de uma época, em que os integrantes do GEPEIS tinham o hábito de tomar um café, seja para acompanhar as discussões de teorias, escritas de trabalhos e projetos, ou pelo simples fato de saborear uma boa conversa. Atualmente, nas reuniões, o que representa o grupo é o chimarrão, que entre uma cuia cheia que vai e vazia que vem, compartilhamos sonhos, dúvidas, certezas, alegrias, tristezas. O ritual da roda de chimarrão aproxima as pessoas e ajuda a criar vínculos, que em muitos casos, como no GEPEIS, se transformam em lindas amizades.



Fotografia 18 – Alguns participantes do GEPEIS no intervalo de um evento em Pelotas, RS.

Assim, com tantos momentos recheados de significados e sentidos não é fácil explicar o desejo de estar juntos, são intensidades difíceis de quantificar. A maior aprendizagem que fica é que mesmo no ambiente da academia a amizade pode ser maior que a competitividade e o individualismo, que ainda podemos acreditar na “humanidade” das pessoas e no grupo para além da tarefa.

4.3 – Os movimentos grupais no Curso de Pedagogia...

Além da experiência marcante no GEPEIS o contato com o Curso de Pedagogia Diurno também se configurou como espaço grupal. As turmas surgidas em cada semestre são caracterizadas como grupos de aprendizagem, com entrada e saída de membros durante a sua existência, próprios da dinâmica grupal. Talvez uma das características que o diferencie do grupo formado no GEPEIS, seja em relação aos tipos de vínculos formados entre os participantes. O tempo de convivência é menor e a própria organização das aulas, com prazos e conteúdos que precisam ser vencidos, interferem nessas relações.

Assim, nem todas as turmas têm a mesma característica, mas falando da que convivi, a maioria conviveu durante os quatro anos da graduação e alguns subgrupos criaram fortes amizades que foram para além da universidade, muitas existindo até hoje.

O referido curso funciona por meio de regime semestral, com matrículas por disciplinas, preferencialmente, em turno único. Está previsto a relação teoria-prática desde o primeiro semestre, promovendo uma inserção mais efetiva do estudante na escola a partir do 3º semestre.

Para melhor conhecimento do curso, recorreremos ao seu Projeto Político Pedagógico, formulado com base na Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006. Neste está previsto a formação de um profissional capacitado para agir nas diversas realidades educacionais, bem como parcerias efetivas entre a Universidade e as Escolas. Ainda, a proposta formadora dá ênfase aos processos articulados de ensino, pesquisa e extensão.

A condução destes aspectos, anteriormente citados, acontece através de uma Matriz Curricular que organiza as disciplinas em todos os semestres a partir de eixos articuladores das Práticas Educativas – PEDs: Educação, Tempos e Espaços; Conhecimento e Educação, Contextos e Organização Escolar; Saberes e Fazeres na Educação Infantil; Saberes e Fazeres no Ensino Fundamental; Saberes e Fazeres da Educação nas suas Modalidades; Saberes e Fazeres na Educação Básica e; Docência Reflexiva na Educação Básica.

Estes eixos articuladores, representados pela PED, são compostos por um elenco de disciplinas ofertadas semestralmente. Cabem aos professores responsáveis por cada uma destas disciplinas, a discussão e realização de propostas pedagógicas, relacionando-as as diversas áreas do conhecimento, visando à integração da matriz curricular.

Além das disciplinas obrigatórias, estão previstas e ofertadas ao longo do curso, no mínimo três Disciplinas Complementares de Graduação – DCGs, carga horária de 30h cada, com temáticas variadas, conforme a necessidade ou interesse, para escolha por parte dos alunos. Também existem as Atividades Complementares de Graduação – ACGs, destinadas a atividades teórico-práticas, que serão

desenvolvidas pelos acadêmicos no decorrer de sua formação, como participação em projetos, publicações, atividades artísticas, entre outras, totalizando 115 horas. Todas estas atividades têm como finalidade o aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelo aluno em estudos e práticas.

Enfim, este curso tem como desafio preparar os futuros profissionais para as demandas da contemporaneidade, sem perder o horizonte humanizador da atividade docente. Formar professores capacitados para agir nas diversas realidades educacionais, resgatando o aspecto social como fonte de reflexão profissional, geradora de saberes. Ressaltando, também, processos articulados de ensino, pesquisa e extensão.

Quando acima explicitamos o modelo de Curso de Pedagogia que temos é o que está instituído como tal, são normas, regras, organização dos tempos e espaços que foram pensados em determinada época pelas pessoas encarregadas por isso, ou seja, temos o imaginário instituído em relação à formação e ao curso. Mas, no caso da DCG estamos fazendo um movimento instituinte, criando algo novo para repensar o próprio curso e a formação. Indo ao encontro de que:

A pedagogia, entretanto, não lida apenas com o indivíduo, sua imaginação radical, suas fantasias inconscientes, seu fluxo representativo-afetivo-intencional, com o que constitui o mundo privado. A pedagogia diz respeito à socialização do indivíduo, ou seja, com à educação do sujeito no sentido de fazer com que ele interiorize as instituições sociais existentes, goste delas ou não e quaisquer que sejam elas. Por outro lado, a pedagogia é o espaço no qual se realiza o confronto de dois imaginários radicais: a imaginação radical da psique-soma e o imaginário social como magma ou profusão de significações imaginárias, em torno das quais se organiza, em cada sociedade, o mundo humano e não humano e a que a ele dão sentido. E é em razão dessa dimensão da pedagogia que torna possível uma educação para a autonomia, que é uma outra designação da pedagogia transformadora e emancipadora (CÓRDOVA, 1994, p.39).

Neste sentido, pensar este Curso de Pedagogia com aporte nas questões grupais e do imaginário se configura como uma demanda do próprio curso, que para além da dimensão institucional e funcional da universidade a que pertence, necessita pensar também o lado humano, que permite aos sujeitos criar novas formas de pensar a formação e a educação.

4.4 – Apresentando a Disciplina Complementar de Graduação “Formação docente e dispositivo grupal”

Com o olhar para as questões da formação, no Curso de Pedagogia Diurno da Universidade Federal de Santa Maria, partimos das vivências da autora deste estudo, egressa do mesmo, do diálogo com outros egressos e também com os novos alunos que chegam, bem como atentando para as ementas das disciplinas. Constatamos no curso de Pedagogia, que as disciplinas são distribuídas por departamentos que possuem seus respectivos professores. Cada professor desenvolve sua aula a partir da ementa da disciplina, utilizando os autores que comumente trabalha.

Assim, não encontramos nenhum espaço que abordasse, em específico, a formação das questões grupais. Entendendo como grupal o próprio contexto de atuação do pedagogo, através das turmas de alunos, do coletivo de professores, da escola inserida em uma comunidade. Procuramos, então, fazer algo inovador no curso: construir uma disciplina optativa que abordasse questões e vivências relacionadas à temática de grupos. E ainda, a partir desta, investigar a questão grupal, convergindo os interesses da pesquisa com o dos alunos que dela participariam.

Concordamos com a ideia trazida por Nóvoa (2009), da necessidade para a profissão docente do trabalho compartilhado, em que o professor deixe de realizar suas atividades de maneira individualizada, formando uma rede, com saberes e práticas desenvolvidas de maneira colaborativa. Neste mesmo sentido nos traz:

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento da equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho (NÓVOA, 2009, p. 40).

Assim, para que ocorram mudanças significativas no trabalho docente realizado nas escolas, precisamos reorganizar os cursos de formação e pensar

maneiras de promover experimentações que desenvolvam as questões grupais e o trabalho coletivo.

Então, o grupo formado pelos alunos e professores da disciplina se configura com um dispositivo de formação, um mediador para que esta ocorra. O dispositivo grupal pode ser entendido como uma “ferramenta”, algo que cria as condições para abordar as temáticas e a formação do sujeito. Entender a formação de professores de forma mais profunda implica conhecer os dispositivos que nela atuam.

Neste sentido, instigados pelos questionamentos do tema, surgiu a necessidade de olhar mais de perto o curso, experimentar, juntamente com os alunos, como as questões grupais estavam sendo trabalhadas, e se havia o interesse pela temática. Com este fim, foi criada a disciplina complementar de graduação (DCG), *Dispositivo Grupal e Formação Docente*, ofertada pelo Curso de Pedagogia Diurno.

Este movimento de pensar algo diferente do que está posto, de como está organizado o curso, é um movimento instituinte, de criação de novas maneiras de pensar a formação e a organização dos tempos e espaços da sala de aula. Apesar da organização e do sistema funcional, toda instituição tem sua dimensão simbólica, por isso a importância de se reconhecer a dimensão imaginária para entendimento de cada sociedade considerada, neste caso, a imaginação criadora que permite pensar para além do que está instituído no Curso de Pedagogia, indo ao encontro de que:

Tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais ou coletivos – o trabalho, o consumo, a guerra, o amor, a natalidade – os inumeráveis produtos materiais sem os quais nenhuma sociedade poderia viver um só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica. (...) As instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico (...) (CASTORIADIS, 1982, p. 142).

Assim, na integração do instituído com o instituinte foram sendo pensadas as questões e atividades que seriam propostas durante as aulas, em que a referida disciplina teve como objetivos o aprofundamento dos estudos e debates referenciados nas teorias de grupo e suas contribuições às questões educacionais e

à formação de professores; experimentar situações grupais que possam conduzir aprendizagens acerca do trabalho coletivo; compreender o lugar de trabalho do professor como espaço grupal.

Ainda, teve como proposta ser o espaço/lugar à reflexão da questão grupal no próprio curso, mas também nas escolas e noutros ambientes de formação. Mesclando teoria de grupo com as experiências de técnicas grupais, a disciplina oportunizou pensarmos a formação docente sob outros ângulos.

4.5 – Acompanhando a DCG...alguns movimentos

Este momento da escrita constitui-se como os primeiros movimentos do grupo formado na DCG. Como já dissemos, o desenvolvimento desta pesquisa acontece nos encontros do grupo da Disciplina Complementar de Graduação (DCG) “Dispositivo Grupal e Formação Docente”. Este tipo de disciplina, ofertada pelo curso, aborda diferentes temáticas, e os alunos podem optar as de seu interesse. No caso da referida disciplina, o grupo era composto por vinte e quatro alunos, oriundos de diferentes semestres do curso de Pedagogia (diurno e noturno) da UFSM e duas professoras.

A partir da teoria de grupo que optamos por trabalhar, esta oriunda da Psicologia Social, com forte influência na Argentina, mas também no Brasil, com os preceitos teóricos de Pichon-Rivière. Sua obra parte da Psicanálise e culmina na Psicologia Social, com o esquema conceitual que busca conhecer o homem entendido como se constituindo numa relação dialética com o mundo, este sempre entrelaçado de vínculos e relações sociais, emergindo um sujeito produtor ao mesmo tempo que produzido nesta complexa trama de relações (QUIROGA, 1989).

Assim, a DCG é composta por pessoas com objetivos comuns, segundo Pichon-Rivière (1998), em torno de uma tarefa, neste caso, a aprendizagem. Neste mesmo sentido:

Así hemos conceptualizado al grupo de aprendizaje como “una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos), a través de su participación en el grupo. Dichos aprendizajes que se expresan

en los objetivos del grupo, son conocidos y sistemáticamente buscados por el grupo a través de la interacción de sus miembros” (SOUTO, 1993, p.55).

Então, se caracteriza como um grupo de aprendizagem, um espaço múltiplo, em que nas relações interpessoais e intrapessoais os alunos assimilam o que é compartilhado. Assim sendo, permite também que diversas abordagens se aliem para o entendimento de toda dinâmica existente, como o psíquico, o instrumental e o pedagógico.

Esta forma de trabalho, a técnica de grupo operativo, que propõe como principal instrumento a aprendizagem, o indivíduo precisa aprender a aprender, integrando o sentir, o pensar e o fazer no processo cognitivo, indo ao encontro de que:

O grupo é, em essência, uma estrutura de operação, cenário imediato, horizonte de nossa experiência social. A técnica de grupo operativo procura potencializar essa operatividade, centrando seus integrantes no reconhecimento de suas necessidades, na elaboração de um projeto e no desempenho de uma tarefa (QUIROGA, 1989, p. 24).

Neste sentido, o sujeito toma para si o compromisso com o processo de aprendizagem, pois a tarefa implica um fazer e refletir criticamente acerca deste fazer. Também, os obstáculos e processos interacionais presentes no grupo geram ansiedades nos indivíduos, presentes nos processos de aprendizagem, em que a transformação do sujeito e da realidade não se dá sem contradições.

Este trabalho com as questões grupais é conceituado como didática grupal, em que se recupera para a aprendizagem o caráter social da produção do conhecimento, indo ao encontro de que:

Se propone una didáctica de lo grupal, es decir un conjunto de construcciones teóricas que describan y expliquen la enseñanza, interpreten sus situaciones, procesos y prácticas, privilegiando el carácter grupal de las mismas. Se trata de algo más que un ángulo o perspectiva de análisis ya que el pensamiento acerca de los grupos de aprendizaje y de las clases escolares en tanto grupos trae aparejadas nuevas concepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje (SOUTO, 2003, p.25).

Então, em um trabalho grupal fundado na experiência e nas trocas entre os integrantes, os conceitos deixam de ser abstratos, tornando-se ricos em conteúdos reais. A partir deste pensamento, é (res) significada a questão do ensino e da aprendizagem dos sujeitos, criando-se uma dinâmica diferenciada, em que, principalmente o aprender perpassa por uma mudança de modelos passivos, individualistas e competitivos para uma postura autônoma e à cooperação.

Assim, partindo destas premissas, a DCG foi organizada em encontros que ocorreram semanalmente, todas as sextas-feiras, das 13h 30min. às 15h10min. Os temas discutidos se relacionaram com a formação docente e com a teoria de grupos, em que, juntamente, com a literatura da área, foram analisados casos concretos.

As observações aos pronunciamentos e comportamentos em geral dos alunos constituíram as anotações diárias, detalhadas, tão importantes para que não se perca os detalhes dos movimentos, nas suas minúcias, nos indícios que passam despercebidos a muitas abordagens metodológicas. Foi necessária a regularidade dos relatos após cada atividade ou encontro, o que mesclou informações objetivas, precisas, como o dia da atividade, com as experiências vivenciadas pela pesquisadora na sua subjetividade. Os relatos são um exemplo de que a escrita, a partir da experiência, contribui para a produção de dados a uma pesquisa; que a escrita está permeada pelas falas de todos os integrantes.

No primeiro encontro foram feitas as apresentações, a partir de uma técnica de grupo em que em duplas, os alunos se apresentam. Antes têm uma conversa para se conhecerem melhor e cada um apresenta o outro. A ideia é que exercitem a atenção no outro, para as coisas do outro.

Continuando, surge a questão de porque escolheram esta disciplina. As respostas foram variadas, mas a maioria disse que o tema chamou atenção por ser novidade e por sentirem necessidade de discutir essas questões grupais. Também foi organizado um contrato grupal, em que todos participaram. Esta técnica se torna importante para a própria organização das futuras atividades, como por exemplo, prever o número de participantes, os horários, tudo para um maior cuidado com o “outro”, enfim, são combinações feitas com todos. No referido contrato apareceram questões como: respeito, compreensão, ética, comprometimento, leitura prévia dos textos, assiduidade, participação de todos, colaboração, acolhimento e amizade.

Além do cuidado com o “outro”, o contrato grupal é recomendado e utilizado pelos estudiosos de grupo, pois se configura como uma forma de organizar o trabalho diante da heterogeneidade de pessoas que perpassam o espaço grupal, como nos traz:

Uma importante recomendação de técnica grupalística consiste no estabelecimento de um enquadre e a necessidade de preservação do mesmo. O enquadre é conceituado como a soma de todos os procedimentos que organizam, normatizam e possibilitam o funcionamento grupal (QUIROGA, 1989, p.21).

Então, o contrato, também chamado de enquadre é um artifício indicado e que deve ser revisto, dependendo do tempo de duração do grupo. No desenrolar das atividades, algumas combinações como horários de chegada e saída, a participação de todos, vão deixando de ser seguidas e atrapalham o grupo. Na DCG pudemos perceber esse movimento e uma das alunas chamou a atenção para isso: **“acho que temos que voltar ao nosso contrato, tem gente que está saindo antes, chegando atrasado e atrapalha os outros e acaba não participando de tudo, perde muita coisa”** (fala oriunda das anotações no diário de classe da pesquisadora).

Assim, percebemos que mesmo sendo no primeiro encontro, antes mesmo do contato com as teorias de grupo, alguns aspectos destas já aparecem nos combinados do contrato feito, como também na tentativa de manter este ou revisá-lo quando perceberam que não estava sendo seguido.

Outro aspecto que surgiu foi em relação às demandas do próprio curso de Pedagogia. Durante as discussões os alunos traziam outras temáticas que precisavam de espaço para discussão e estes não encontravam no curso. Tivemos, nesse sentido, um cuidado para respeitar o que traziam, pois entendemos que também fazem parte dos processos formativos e grupais.

Cabe trazer aqui um exemplo do que ocorreu em um dos encontros da disciplina. Com a aula planejada, com um texto para discussão a respeito da teoria de grupo, que foi disponibilizado para leitura prévia, começamos a discuti-lo e não passamos nem da primeira página. Logo uma das alunas traz um assunto que estava sendo amplamente discutido na mídia um dia anterior, a polêmica questão de

permissão de interrupção da gravidez de fetos anencéfalos. Esta discussão tem fundamento na decisão dos ministros do Supremo Tribunal Federal em descriminalizarem o ato de por fim à gravidez para mulheres com diagnóstico seguro de anencefalia. Para eles, não pode ser considerado aborto, pois não existe possibilidade de vida do feto fora do útero.

Esta decisão tomou conta das discussões na aula, algumas alunas eram contra a decisão, outras a favor. Muitas não conseguiam aceitar a determinação em função de vários valores instituídos na sociedade, principalmente aos ligados a religiões que defendem o direito incondicional à vida e a decisão, pertencente a Deus, de manter ou tirar esta. Este modo de ver as coisas, este imaginário instituído na sociedade, é assim constituído pelas significações imaginárias sociais, em que os indivíduos criam suas normas, leis, maneiras de pensar e agir no social, como nos mostra:

(...) Deus não é nem o nome de Deus, nem as imagens que um povo pode dar-se dele, nem nada de similar. Carregado, indicado por todos estes símbolos, ele é, em cada religião, o que faz desses símbolos, símbolos religiosos, uma *significação* central, organização em sistema de significantes e significados, o que sustenta a unidade cruzada de uns e de outros, o que permite também sua extensão, sua multiplicação, sua modificação. E essa significação, nem de uma percepção (real) nem de um pensamento (racional) é uma significação imaginária (CASTORIADIS, 1982, p. 170).

Assim, as maneiras de entender e perceber as coisas são diversas, os valores estão introjetados nos indivíduos conforme o meio em que estão inseridos e às crenças que pertencem. O que coube as professoras, neste assunto em específico, foi, além de respeitar cada posição das alunas, chamar a atenção para a questão do lugar que estavam falando, o da universidade. Ali era o momento de discutir a questão a partir do conhecimento organizado, da ciência, mesmo considerando, mas para além das crenças individuais e de alguns grupos. Claro que isto não é uma tarefa fácil, conceber algo fora do que estamos acostumados, novas formas de explicar o que acontece precisam de um tempo maior para ser instituídas.

Este caso também vem reforçar a questão da formação docente, do papel, da complexidade que configura esta profissão. Demonstra o quanto precisam estar preparados para trabalhar com o imprevisto, com o inesperado. Devido à

multiplicidade das salas de aula, estes profissionais necessitam entender, além do conteúdo específico de sua área, um mínimo de vários outros temas que surgem no caminho. Além disso, devem ter ciência de que não vão poder trabalhar com respostas prontas, dadas, receitas, que nem sempre vão ter respostas e que precisam assumir que seus conhecimentos não estão acabados, que muitas vezes vão ter que pesquisar e instigar os próprios alunos e discutir depois as respostas.

Neste sentido, essas posturas do docente envolvem o seu próprio conceito de formação, em que, para dar conta da multiplicidade da sala de aula precisam estar seguros e ter bem claro o que entendem por formação, para oferecer um leque variado de opções para seus alunos, quando:

La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo (FERRY (2004, p.54).

Assim, cada pessoa, docente, aluno, precisa conceber esta formação como um desenvolvimento pessoal, em que, através dos mais variados dispositivos poderão tomar para si e encontrar a melhor maneira de desenvolver as ações no exercício de seu trabalho.

Ainda, diante dos desafios da profissão, salientados nas discussões das aulas da DCG, voltam os olhares para os cursos de formação de professores que cada vez mais necessitam conceber o exercício da docência como uma multiplicidade de saberes que precisam ser trabalhados, como nos aponta:

O debate sobre os saberes que os professores acionam no seu trabalho cotidiano permite também que se fale na docência como uma profissão, como um trabalho que exige um repertório de conhecimentos que precisam ser debatidos e trabalhados nos cursos de formação de professores. O campo de estudos conhecido como epistemologia da prática docente tem produzido uma série de reflexões significativas para que possamos pensar no trabalho docente e suas exigências na sociedade atual (OLIVEIRA, 2006, p.176).

Então, além das disciplinas já ofertadas nos cursos de formação, o cenário atual da sociedade exige que se olhe mais de perto a questão da prática, do

cotidiano escolar. E isso envolve também a organização dos cursos e a distribuição das disciplinas, que a exemplo da Pedagogia Diurna, o contato direto com a sala de aula acontece efetivamente no final do curso. Ainda, a relação do Curso de Pedagogia com as escolas e com as secretarias de educação é distante, o que não resulta em uma parceria firme e de confiança. A fala de uma das alunas explicita isso: **“eu demorei muito tempo para conseguir uma escola para observar, eles diziam que não estavam aceitando alunos da universidade porque nunca traziam o retorno do trabalho, só usavam a escola”** (fala oriunda do trabalho escrito após a observação das alunas nas escolas).

Neste mesmo sentido Nóvoa (2009) traz uma importante contribuição para refletirmos esses aspectos, defendendo que a formação de professores deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, em que os professores mais experientes tenham um papel central na formação dos mais jovens. Segundo ele, a responsabilidade pela formação docente e a regulação da profissão vem sendo delegada a outros profissionais e especialistas que ocupam lugares de destaque nas entidades oficiais, deixando os próprios professores com um papel secundário. Entende o trabalho destes especialistas essencial para a formação de professores, mas ressalta que os processos de formação baseados na investigação só faz sentido se forem construídos dentro da profissão, como nos aponta:

Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 38).

Assim, as reflexões acerca da formação de professores e do exercício da docência foram ricamente possibilitadas pelo dispositivo grupal da DCG, que nos permitiu pôr em questão alguns conceitos já cristalizados, que foram (res) significados na troca entre os participantes. Como também a discussão a partir de casos concretos presenciados por todos torna mais significativa a aprendizagem das questões do ser professor.

4.6 - O Imaginário grupal da DCG...

Dando continuidade, os outros encontros intercalaram técnicas de grupo, muitas trazidas pelos próprios alunos, com teorias e com exemplos de casos concretos. Ainda, foram alguns professores convidados para mostrarem suas experiências em outros espaços grupais, nos cursos de psicologia e de enfermagem, contribuindo significativamente com as discussões. Conhecer outros exemplos de trabalhos, principalmente os relacionados à área da saúde, reforçam a ideia do imaginário grupal que é compartilhado.

Nas observações ao grupo, percebemos as diferentes formas de linguagens e as aprendizagens que circulam neste meio específico. Pensar o lugar do grupo na formação é problematizar e buscar refletir sobre o próprio Curso de Pedagogia, as condições, em como se “formam” os alunos. A formação a partir do grupal também é trazida:

En los grupos de aprendizaje y de formación estos procesos tienen lugar generando imaginarios grupales de carácter específico, pero que más allá de provenir del proceso imaginante individual encuentran un fondo, una matriz de significación común para los participantes (SOUTO, 2009, p.445).

Então, na DCG, a partir do individual, pudemos encontrar o que era comum a todos os sujeitos envolvidos; entender o que estava por trás do que cada um nos mostrava, com o que surgiram muitas questões que permearam as aprendizagens dos componentes daquele espaço grupal.

Neste sentido, a dimensão imaginária do grupo era permeada por conteúdos conscientes, racionais, como também os emocionais, inconscientes, as projeções, as ansiedades. Todos estes conteúdos eram compartilhados, interferindo e sendo interferidos, sendo parte também na produção e organização do conhecimento, por se tratar de um grupo centrado na tarefa da aprendizagem.

Ainda, as interações criam significações próprias daquele grupo, regras de convivência, de conduta, rituais, as técnicas de grupo realizadas no início de cada aula, laços, vínculos, todos estes aspectos fazem parte do imaginário grupal que se criou no espaço da sala de aula numa disciplina optativa. Essas características fazem deste grupo diferente de outros, tornando cada um único.

Pensar um lugar coletivo é entender que há neste meio tanto um grupo que precisa diminuir as expressões de individualidade de seus membros para manter-se como tal, como também um indivíduo que sempre tenta distinguir-se do todo para não perder sua individualidade. É preciso tempo para inventar entradas:

Foi assim que cheguei à primeira formulação sobre os grupos: não era possível uma única entrada, não era possível tomá-los como objetos constituídos e sobre eles aplicar teorias, explicando-os. Se percorremos as histórias das práticas grupais, verifica-se que muitas haviam tentado este tipo de apreensão. Nas andanças pelos grupos, no entanto, sempre sobrava muita coisa. Havia um excesso não-representado, que não se encaixava nas postulações existentes (BARROS, 2009, p.30).

Assim, quando olhamos o coletivo, o indivíduo nele aparece e o contrário também, pois um não se separa do outro. Também, sendo o espaço grupal complexo, necessitamos diversas formas para intervir e entender, não como algo pronto precisamos pensá-lo como um constante devir.

As aprendizagens aparecem quando captamos as significações imaginárias que cada um havia construído da experiência vivida num grupo de aprendizagem, estas deram visibilidade aos valores das pessoas, como também mudanças e deslocamentos de sentidos em práticas e comportamentos individuais e sociais. Um exemplo disso está na fala de uma aluna: **“meninas, vamos organizar a sala com as cadeiras em círculo para podermos nos ver melhor e trocar ideias”** (fala oriunda das anotações no diário de campo da pesquisadora). Ou ainda a contribuição de uma aluna depois das observações nas escolas: **“eu percebi alguns aspectos da teoria de grupo estudada aqui, a sala dos professores tinha uma mesa redonda e todos podiam se ver”** (fala oriunda do trabalho escrito após as observações das alunas nas escolas). Neste sentido, vários aspectos são trazidos, de todas as ordens, como nos aponta:

Entendemos por lo grupal, en segundo término, aquel campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, etc. donde surgen acontecimientos y procesos compartidos (imaginarios, reales, etc.) entre sujetos que persiguen objetivos comunes de aprendizaje (SOUTO, 2003, p.58).

A construção do imaginário grupal passa por experimentações onde as pessoas se implicam, produzindo em si próprios e nos outros algumas experiências.

É um espaço de formação coletiva e auto formação singularizada em cada um. A perspectiva que se coloca neste estar-junto grupal é de que a gente se conheça a partir do “outro” e reconheça este “outro” como merecedor do nosso respeito.

Como cada grupo é único, a partir da observação pudemos perceber no grupo da DCG diversas posturas e sentidos. Aparecem os da ordem da linguagem, do dito e o não dito, movimentos espaciais, os silêncios, movimentos corporais, geradores de múltiplos sentidos que envolvem os seus integrantes, produzindo subjetividades.

A distribuição circular nos encontros permitiu um maior intercâmbio através do olhar, jogos que desencadearam ressonâncias fantasmáticas e alguns processos, que resultam em redes identificatórias e transferenciais, como nos traz:

Tal peculiaridade identificatória em rede faz do pequeno grupo um *nó*. Nó que se constitui nas alternâncias de enlaces e desenlaces de subjetividades. Desse modo, propiciam-se singulares enodamentos e desenodamentos que orientam o pequeno coletivo pelos avatares de suas produções, institucionalizações e dissoluções (FERNÁNDEZ, 2006, p.174).

Essa contribuição da autora nos ajuda a perceber a multiplicidade de abordagens que são possíveis na interpretação do grupal. Esses nós podem ser pensados como entrelaçamentos de múltiplas inscrições, institucionais, econômicas, sociais, ideológicas, agindo como espaços de enlaces e desenlaces de subjetividades, permitidos por esses fios de diferentes intensidades. Dessa maneira podemos pensar que em um grupo muitas outras produções são geradas, além das que estão sendo lidas ou enunciadas, o que define é o nível de relevância e o interesse em cada momento grupal.

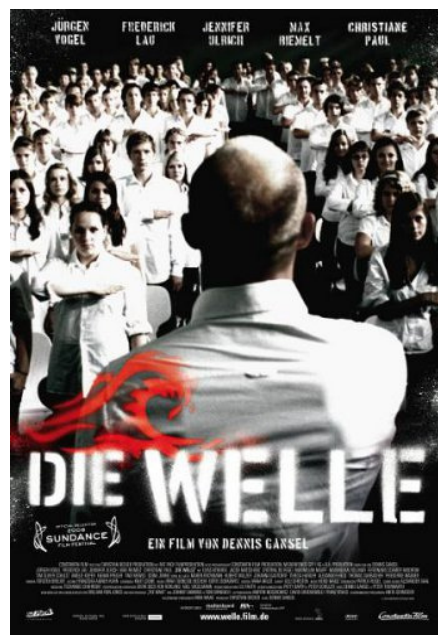
Ainda, o grupo inventou suas próprias formas ou figuras de suas significações imaginárias, constituídas por ilusões, mitos, utopias. O que é compartilhado por pessoas implicadas num tempo/espaço/dispositivo, indo ao encontro de que:

O imaginário é uma força, um catalisador, uma energia e, ao mesmo tempo, um patrimônio de grupo (tribal), uma fonte comum de sensações, de lembranças, de afetos e de estilos de vida. (...) O imaginário é um reservatório/motor. Reservatório, agrega imagens, sentimentos, lembranças, experiências, visões do real que realizam o imaginado, leituras de vida e, através de um mecanismo individual/grupal, sedimenta um modo de ver, de ser, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo. (...) Motor, o imaginário é um sonho que realiza a realidade, uma força que impulsiona indivíduos ou grupos (SILVA, 2006, p. 11-12).

Assim, os conjuntos de significações imaginárias produzidas pelo grupo formam o imaginário grupal. São sentidos e significados que permeiam as relações e

definem as ações, mas influenciadas pelas “significações imaginárias institucionais que atravessam o nó grupal bem como das significações imaginárias da sociedade onde se desenrolam seus dispositivos” (Fernández, 2006).

Continuando, as aulas foram acontecendo com leituras e seminários sobre as teorias de grupo e formação, como também com a utilização de filmes como dispositivo para as discussões. Um dos filmes que assistimos juntos foi “A onda”. Este filme é baseado em fatos reais e no livro com o mesmo nome do autor americano Todd Strasser. Retrata um professor de história que era anarquista e acabou ficando com a disciplina de autocracia para lecionar, criando sua própria dinâmica para ensinar os alunos sobre o tema.



Fotografia 19 – Capa do DVD do filme A onda.

O professor e seus alunos criaram um grupo com o nome “A onda”, fizeram camisetas, saudações, passaram a pixar a cidade com seu próprio símbolo, desrespeitar outros grupos e os colegas da escola. Uma das alunas logo percebeu que estavam indo longe demais e começou a fazer campanha contra o crescimento do grupo. Porém, um dos alunos levou tudo muito a sério, tinha o professor como seu líder e se dedicou plenamente a este grupo, mudando seu comportamento.

Quando o professor percebeu a dimensão que tinha tomado sua ideia, tentou reverter o problema reunindo os alunos para explicar o quão perigoso era tudo que estavam fazendo, mas o aluno mais dedicado ao grupo não aceitou o seu fim. Retirou uma arma, matou um colega e depois se suicidou. O professor foi preso.

A partir do filme, as alunas deveriam escrever um texto relacionando-o com a teoria de grupo e formação docente estudada. Ainda, fizemos uma conversa mediada pelas professoras, para que entendessem a ideia do filme como um dispositivo para a discussão e entendimento da teoria a partir de um caso concreto.

Assim, a maioria conseguiu fazer uma relação pertinente entre o que aconteceu no filme com as leituras das teorias sobre grupo. Em vários momentos aparecem as questões grupais, especificadas nas narrativas das alunas: **“pude perceber no filme o quão forte pode se tornar um grupo”**; **“o quanto um líder pode influenciar o seu grupo”** (fala extraída das narrativas das alunas no trabalho escrito sobre o filme). Aqui aparece a noção dos papéis grupais, como nos traz:

A estrutura e função de um grupo qualquer, seja qual for seu campo de ação, estão dadas pelo interjogo de mecanismos de assunção e adjudicação de papéis. Estes representam modelos de condutas correspondentes à posição dos indivíduos nessa rede de interações, e estão ligados às próprias expectativas e às dos demais membros do grupo. O papel e seu nível, o *status*, ligam-se aos direitos, deveres e ideologias que contribuem para a coesão desta unidade grupal (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p.169).

Então, com o comportamento do professor do filme perante os alunos, o papel do líder fica evidenciado, pela maneira como ele conduz os acontecimentos e a própria dinâmica grupal. Em grupos de aprendizagem a liderança geralmente é atribuída ao professor, visto como líder formal, um papel instituído pela própria escola, mas conforme a teoria pode variar e ocorrer trocas deste papel entre os membros.

Neste caso em que algumas pessoas têm a característica de liderança mais acentuada entre as outras, é natural que além de variar o papel de líder no grande grupo, também se formem os subgrupos. Comumente acontece em grupos de aprendizagem, maiores, e faz parte do acontecer grupal, conforme nos aponta:

Durante el proceso, el grupo va consolidándose como tal. Las relaciones se centran primero en la autoridad, en la figura del docente como conductor o líder formal y en la elaboración de las relaciones de dependencia hacia él. Si la coordinación del grupo permite la descentración, el grupo marcha hacia una cierta autonomía. Aparece la división en subgrupos en torno a líderes espontáneos. Los miembros se preocupan más por las interrelaciones. Surgen la cooperación y la competencia (SOUTO, 1993, p.123).

A autora nos traz o conceito de líder formal, exemplificado na figura do professor e ainda o líder espontâneo, que seria o do subgrupo. As diferentes situações que são vivenciadas neste espaço aparecem durante o filme, como também na sala de aula, na DCG. As pessoas se aproximam mais por afinidades e criam vínculos, como nos apresenta a narrativa de uma das alunas: **“os grupinhos na sala de aula também é mostrado no filme, e sobre isso nos identificamos bastante, pois na faculdade, só sentamos com aqueles que temos mais afinidade”** (fala de uma aluna oriunda das anotações do diário de classe da pesquisadora).

Além da discussão dos papéis grupais evidenciados no filme, temos o papel do professor, que relacionamos à formação docente. Mesmo com as mudanças que ocorreram na Educação nos últimos anos, o professor ainda é visto como autoridade perante os alunos. Pela maneira como são conduzidas algumas aulas e a postura de alguns professores, ainda está muito presente a relação de poder entre professor e aluno.

Outra característica da teoria de grupo observada no filme e que relacionamos nas discussões da DCG é a dinâmica de grupo visível e invisível. Quando os participantes do grupo tomam consciência das suas ações, estas implicam em atitudes e comportamentos eficazes para si e para os demais membros do grupo em direção aos objetivos comuns. Na dinâmica invisível está o implícito, resultante de um conjunto construído pelo conteúdo pré-consciente, que é logo percebido e incorporado à consciência e o inconsciente, que é a resistência à mudança. A importância destes aspectos para o grupo operativo está no movimento dialético destes conteúdos, principalmente na elaboração da dinâmica invisível para a realização da tarefa proposta e o alcance dos objetivos comuns, como nos traz:

A operatividade do grupo dependerá de como os emergentes forem desvendados, tanto pelos integrantes, como pelo coordenador. Quando os

integrantes não desvendam os conteúdos grupais recalcados em conjunto, compõem um pacto a serviço da não organização grupal, da não operatividade. Tais aspectos compõem a dinâmica invisível e esta precisa ser aclarada no próprio grupo, caso contrário poderá sempre reaparecer (já que implicitamente presente), impedindo a operatividade (GAYOTTO, 1995, 48).

Neste sentido, nossas discussões a respeito do grupo formado no filme, percebemos que muitos conteúdos implícitos não foram devidamente observados, resultando na saída de alguns integrantes e a desestabilidade do grupo. Ainda, algumas alunas levantam a questão da importância de conhecer esses aspectos para o trabalho do professor na sala de aula: **“eu acho muito importante entender esses aspectos, pois na sala de aula vamos poder perceber algumas reações dos alunos e procurar ajudar a resolver”** (fala oriunda das anotações no diário de classe da pesquisadora). Então, como resultado das discussões, percebemos que estas questões são complexas e de muita relevância para a formação docente. São conhecimentos de ordem clínica, oriundos da psicanálise, e que somariam aos que já são abordados nos cursos de formação de professores.

Assim, foi possível, a partir do filme perceber as características e a dinâmica presente no espaço grupal, ficando fácil relacionar com o que é vivenciado na sala de aula da DCG e em outros espaços coletivos de aprendizagem pelos quais passamos.

4.7 - A escola como grupo...

Como previa a ementa da DCG, as alunas fizeram observações nas escolas, em pequenos grupos. Para isso organizamos um instrumento para os dados, em que todos participaram dando sugestões de pontos importantes a serem consideradas, pensando em relacionar a teoria de grupo com a escola e a formação docente. O roteiro previa questões como: a interação na sala dos professores; as relações interpessoais entre professores, a direção, os funcionários, destes com os pais e alunos; como eram os espaços de socialização; como foi feito o Projeto Pedagógico; se percebiam grupos na escola e na sala de aula, quais eram; os

trabalhos dos professores eram isolados ou em parcerias; se existia interação entre os diferentes turnos da escola.

Este momento da organização da ida às escolas já serviu como um exercício de trabalho grupal. Todos queriam participar com suas ideias e precisavam respeitar a opinião dos colegas, como também decidirem juntos o que seria realmente importante de ser observado, pois não teria como colocar todas as sugestões. Puderam experimentar uma negociação e tomar decisões em comum acordo, em que uns tinham que ceder. Esta dinâmica tomou um tempo considerável da aula, mas de muita relevância para a prática das questões grupais estudadas na teoria.

Para esta atividade foi necessário a liberação de três aulas presenciais, pois conforme a distribuição das disciplinas no curso, alguns alunos tinham somente o horário destinado à DCG para ida às escolas. Além disso, entendemos ser importante observarem mais vezes para não ficarem com um recorte superficial de casos isolados da escola.

Foi combinado que após a observação, cada grupo faria a apresentação dos dados da sua escola e entregariam um trabalho escrito em que deveriam relacionar tudo o que viram com os conceitos desenvolvidos na DCG. A apresentação oral foi permeada por discussões sobre várias questões importantes observadas em cada escola, casos concretos, que auxiliaram na reflexão sobre a formação docente e a Educação como um todo.

De uma maneira geral todas as observações e discussões apontaram para a escola como um espaço coletivo, em que seus participantes interagem a maior parte do tempo. A escola aparece como instituição, como nos traz:

Um grupo nace en el seno de una organización, una escuela, una universidad, un club, un centro cultural, una familia. Representantes a su vez de instituciones sociales más genéricas. La institución en tanto organización cobija una propuesta, convoca, propone, provoca, facilita, materializa un encuentro en un espacio y un tiempo (SOUTO, 2003, p. 109).

Neste sentido, a própria organização de tempo e espaço da escola propicia a formação grupal, mas não é condição única para que isso aconteça, é preciso que todos tenham objetivos comuns, que pensem como grupo. Como nos traz uma das alunas: ***“percebi, no trabalho da disciplina que consistia em analisar o***

ambiente escolar, que a maioria das instituições não se configura como um grupo, ainda mais analisando as salas dos professores” (escrita narrativa em resposta ao questionário respondido pelas alunas). Esta narrativa tem um elemento importante de ser pensado e discutido, a questão do papel do professor.

Assim, a figura do professor no ambiente escolar é decisiva em vários setores, mesmo os que ele não atua diretamente. Essa discussão nos remete diretamente à formação do professor e ao exercício da docência, pelo seu histórico, como uma profissão que trabalha de forma isolada.

A própria organização do ensino em disciplinas contribui para o isolamento do docente, salvo em algumas tentativas de se trabalhar a interdisciplinaridade, em que planejam juntos, mas na hora de desenvolver as atividades com os alunos, continua sendo cada um na sua sala de aula.

Já em relação à formação, a discussão na DCG foi mais presente, as alunas levantaram a discussão sobre o curso de Pedagogia. Algumas disseram: ***“nunca ouvi falar sobre isso, grupos, logo que vi a oferta da DCG tive curiosidade de saber o que era”*** (fala de uma aluna oriunda das anotações no diário de classe da pesquisadora). Para as que estão nos primeiros semestres do curso, ainda pode haver tempo de mudanças, mas a preocupação é para as que estão se formando, pois no grupo tínhamos alunas que estavam no último semestre do curso. Assim, a formação inicial aparece como o lugar que deve oferecer o contato com várias outras teorias, além das que já compõem o currículo.

Sabemos que a teoria de grupos é relativamente nova na Educação, mas de muita importância, tem muito a contribuir, considerando a sala de aula como um espaço grupal instituído. Conhecer a dinâmica de um grupo, ter as leituras dos conteúdos manifestos, o que é visível no comportamento dos alunos e os latentes, que é invisível, auxilia o professor no entendimento e possível resolução de muitos problemas em sala de aula.

Entendemos a escola como instituição, produzida historicamente como domínio de saber-poder. Mas, se pretendemos dar outro significado à escola, precisamos começar a pensa-la de outro modo. Como toda instituição, por ser uma

criação social, tem uma brecha para o instituinte, está nas mãos da sociedade de cada época decidir o que quer e como instituir o novo. Neste mesmo sentido:

Uma escola é uma organização, com seu regulamento, espaço físico definido, número de alunos, seus professores especialistas, etc. Através dela, muitas instituições se engendram: a da pedagogia, a da infância, a da disciplina, a da higiene, etc. (BARROS, 2009, p.222).

Esta ideia trazida pela autora nos ajuda a entender a escola como organização, com possibilidades de ser pensada por outros campos do conhecimento, diferentes dos que estão instituídos, criando novas formas de ser e estar para os indivíduos que interagem neste espaço.

Neste sentido, mesmo que encontrem uma escola organizada de tal maneira, é o professor que vai desenvolver o seu trabalho no cotidiano e que pode pensar algo novo para este espaço. Mas, para isso sua formação precisa ser ampla, para desenvolver ações diferenciadas e tomar para si a responsabilidade de modificar o que está dado.

Assim, a teoria de grupos tem uma importante contribuição para as questões da formação, da escola, do ensino e da aprendizagem, em que no grupo operativo são trabalhados diferentes aspectos do fator humano. Como característica principal deste tipo de grupo é a tarefa, quando o humano é incorporado, o resultado se torna desalienante, pois inclui os fatores subjetivos.

Na maneira tradicional, a escola tem uma pessoa que ensina e um grupo que aprende, e a manutenção destas normas e condutas, de modo ritual, servem de meio para a alienação. O rompimento destes estereótipos provocam ansiedades, desestabilizando e acarretando em uma maior aprendizagem nas pessoas que interagem no ambiente grupal. A organização das cadeiras em círculo permite um maior contato visual entre os participantes e rompe com a relação de poder entre quem ensina e quem aprende. Estas são pequenas modificações, mas formam significações imaginárias instituídas a respeito da escola.

Então, o entendimento das questões grupais permite aos professores um papel fundamental para colocar em prática essas mudanças, fugindo da imagem de

que é detentor do saber, inquestionável e que concebe o conhecimento como acabado, como nos aponta:

Não se pode pretender organizar o ensino em grupos operativos sem que o pessoal docente entre no mesmo processo dialético que os estudantes, sem dinamizar e relativizar os papéis e sem abrir amplamente a possibilidade de um ensino e de uma aprendizagem mútua e recíproca. (...) Esse momento é de suma importância, porque implica – entre outras coisas – o abandono da atitude de onipotência, a redução do narcisismo, a adoção de atitudes adequadas na relação interpessoal, a indagação e a aprendizagem, e a colocação com ser humano diante de outros seres humanos e das coisas tais como elas são (BLEGER, 1998, p. 62-63).

Estas questões levam o professor a pensar em si como pessoa, percebendo que não se separam as dimensões pessoais e profissionais, em um exercício de autorreflexão sobre sua vida. Todos estes aspectos observados reforçam a ideia da complexidade do trabalho docente, pois “trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa” (Nóvoa, 2009).

Então, nas discussões das aulas da DCG pudemos debater amplamente estes pontos e entender a importância do professor para uma escola mais humana, como aparece na fala de uma aluna: **“também incentiva levar esse assunto para dentro da escola na qual irá trabalhar para que a instituição seja um lugar organizado, preocupado com as pessoas, acolhedor e com objetivos comuns”** (escrita narrativa em resposta ao questionário). Nestas palavras percebemos as questões da formação e de grupo, salientando a importância de se pensar a formação a partir do grupal.

Ainda, como a aluna nos traz, percebemos o anseio por uma escola mais preocupada com as pessoas que ali estão, que seja um espaço acolhedor, enfim, mais humano, indo ao encontro de:

Recuperar a humanidade roubada supõe ainda que nós, adultos, nos revelamos tão humanos quanto os educandos. Nosso ofício é revelar as leis da natureza, a produção do espaço, da vida, ensinar matérias... mas sobretudo revelar-nos às novas gerações, revelar a humanidade, a cultura, os significados que aprendemos e que vêm sendo aprendidos na história do desenvolvimento cultural. (...) Dialogamos solto. Um professor profundamente humano. Aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes

educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência (ARROYO, 2000, p.66-67).

Assim, todos estes entendimentos sobre o ser professor, a docência, a escola, a formação, aliados às questões grupais, nos permitem (res) significar o lugar da Educação na atualidade, criando novas maneiras de interação entre as pessoas, instituindo outros caminhos possíveis para trocas de saberes e diversos processos de aprendizagens. Pudemos perceber a urgência de outros olhares para a Educação, conhecimentos que vêm somar com a grande diversidade de abordagens já existentes nesta área. O cenário que temos nos estimula a inventar novas formas, resgatando a ideia de que somos seres humanos, e, portanto, podemos ser pensados e estimulados de maneira integral.



4.8 - Os atravessamentos no caminho...

No desenrolar dos acontecimentos, quando o grupo da DCG estava criando vínculos, a partir da interação nos dez encontros regulares semanais, fomos surpreendidos com uma greve dos professores da universidade.

O movimento tomou grandes proporções no país, contando com a adesão da maioria das Universidades e Institutos Federais de Educação. Logo após os professores, os técnicos administrativos também paralisaram, em seguida foi a vez dos alunos se unirem à causa e apoiarem o movimento. A maior greve registrada na UFSM, ultrapassando cem dias, o que nos restou apenas mais três encontros presenciais para terminarmos as atividades propostas.

Os professores reivindicaram, além de melhores salários, alteração no plano de carreira do magistério superior e melhores condições de trabalho. Nos documentos da SEDUFSM – Seção Sindical dos docentes da UFSM encontra-se um gráfico comparativo dos salários dos servidores públicos federais, em que o salário do professor, com exigência de titulação de doutor, encontra-se no final da tabela, perdendo para muitas outras categorias. Este panorama nos ajuda a perceber a desvantagem em que se encontra a profissão docente em relação às outras, a desvalorização e falta de incentivo por parte do governo para com os docentes.

Outra questão que impulsionou a greve foi em relação à expansão proposta pelo governo criando novos cursos, aumentando o número de alunos, mas não acompanhando com pessoal suficiente para atender toda a demanda. Também, muitos Institutos Federais de Educação não contam nem mesmo com o mínimo necessário para alguns cursos, como laboratórios e outras infraestruturas básicas.

Assim, depois de meses sem aula, a greve termina e aos poucos foram sendo retomadas as atividades. Porém, o grupo da DCG, mesmo ao retomar os encontros, não tinha a mesma interação de antes. Para o desenvolvimento das questões grupais, o contato entre os participantes é essencial, pois o grupo existe a partir das trocas entre os seus membros. Como o grupo depende da tarefa e do vínculo, concordamos com:

No grupo as necessidades tornam-se comuns e as pessoas se articulam para concretizar estes objetivos. Com a ótica da psicologia social pichoniana, essa passagem ocorre em torno da tarefa (ação) que o grupo desenvolve em conjunto e implica em vínculos de intensa reciprocidade entre seus integrantes. Tarefa e vínculo são os organizadores do grupo (GAYOTTO, 1995, p.31).

Então, para acontecer a tarefa e, no caso da DCG, muito mais para a questão do vínculo, era preciso ter o encontro. Porém, aproveitamos o momento para discutirmos estes aspectos da dinâmica grupal, em que para o dispositivo grupal se constituir são necessários alguns aspectos como: regularidade dos encontros, contato entre os participantes, disposição para estar em grupo. Com a greve, estas questões puderam ser percebidas e discutidas em grupo posteriormente, resultando em significativa aprendizagem, como nos mostra a fala de uma das alunas: ***“agora percebo como é importante o contato diário com as nossas colegas, me sinto um pouco perdida, às vezes não me sinto a vontade como antes da greve”*** (fala de uma das alunas registrada no diário de classe da pesquisadora).

A partir das destas constatações sobre a necessidade da interação entre os membros de um grupo, nos remetemos ao vínculo como uma estrutura de relações pessoais complexa, envolvendo comunicação e aprendizagem, que resulta de uma vivência externa, como também a sua representação interna das pessoas. As trocas são imprescindíveis, pois no interjogo das questões internas do sujeito estão presentes as questões dos outros, que vão sendo construídas na mediação do grupo, sendo expressas nos encontros. “A representação é mútua, não se refere apenas a como me aproprio da realidade, mas a como me aproprio com mais alguém” (Gayotto, 1995, p.32).

Ainda, outra discussão importante que surgiu nos últimos encontros após greve foram as do próprio movimento da manifestação. Com resultante da luta de uma categoria, a dos professores, a greve é associada ao dispositivo grupal e volta ao centro das atenções no grupo da DCG, formado por professores e futuros professores. Pudemos perceber, em grupo, a importância do entendimento das questões grupais para o fortalecimento de qualquer categoria, principalmente a dos docentes, que persistem em trabalhar isoladamente.

Neste momento, algumas alunas falavam: **“eu não gostei de ficar sem aula, vamos passar um calorão no verão tendo aula”**, em contrapartida, outras respondiam: **“mas era por uma causa maior, amanhã seremos professores também e vamos fazer a mesma coisa para garantir melhores condições”** (falas registradas no diário de classe da pesquisadora). As falas geraram uma ampla discussão sobre a importância da participação dos professores nas manifestações, e principalmente nas discussões sobre sua própria carreira, não delegando a outros a decisão sobre o que devem fazer. Também foi discutido sobre a diversidade que existe no grupo, tanto de opiniões, ideias, maneiras de ser e estar. Nem todos tinham a mesma posição, mas saber discutir, ouvir o outro, tentar entender, são características vivenciadas na DCG, que fazem parte da dinâmica grupal e que puderam ser discutidas a partir de uma experiência vivenciada por todos do grupo, o que contribuiu para tornar mais significativa a aprendizagem das questões grupais.

Neste sentido, surgiu a questão de que nem todos os professores aderiram ao movimento grevista, alguns insistiram em dizer: **“eu estou satisfeita com o meu salário”** (frase dita por uma professora durante a greve e registrada no diário de classe da pesquisadora), ignorando totalmente a causa maior, a luta por melhorias de condições e, principalmente, ao plano de carreira, que beneficiaria a outros professores. A fala da professora demonstra a individualidade que persiste entre alguns docentes, a falta de perspectiva para o trabalho em grupo, que entre os benefícios, estaria o fortalecimento da categoria.

Ainda, pudemos refletir a respeito do envolvimento e compromisso político do professor, que neste caso, alguns se comportaram de maneira totalmente alheia ao que estava sendo reivindicado. Também, política vai muito além das lutas pelos direitos das categorias, é questão de postura, de não se acostumar, não aceitar tudo o que vem pronto, de estar sempre pensando maneiras de fugir do que está sendo imposto quando não concorda, de saber ter uma posição em relação a tudo aquilo que nos diz respeito, nos afeta.

Assim, o grupo como dispositivo permite trocas intensas, produção de subjetividades através do cruzamento de desejos, fantasmas individuais e coletivos, múltiplos devires, de ordem extra individual, como os sistemas econômicos, sociais e

os de ordem intrapessoal, como os sistemas perceptivos, de afeto. O grupo é pensado, neste sentido, por um paradigma ético-estético-político, como nos traz:

Eis a entrada grupal que o paradigma ético-estético-político nos abre: a de uma subjetividade que experimente, se arrisque em outros modos de composição; a de uma subjetividade que se produza heterogênea, sendo ao mesmo tempo heterogênica; a de uma subjetividade que esteja comprometida com os processos coletivos que a produzem (BARROS, 2009, p.325).

Este viés trazido pela autora nos remete às discussões da greve, em que o individual e o grupal estão permanentemente dialogando. É neste sentido que ela traz a ética, como se pôr a ouvir, considerar o resultado do que se produz no encontro com o outro. Já a estética está em acionar a problematização, criando outros processos de subjetivação, implicando a diferença, que consegue escapar da fala única. E, juntamente, está a questão política, que o grupo nos leva a tomar os enunciados, não como a sujeitos individuais, mas a coletivos, procurando nas multiplicidades o que é melhor para o sujeito e o coletivo, sempre criando e fugindo do que está sendo imposto.

Portanto, as discussões permitiram pensar elementos para além das questões práticas, de melhorias econômicas, de condições de trabalho, pudemos refletir também sobre outros aspectos que permeiam os processos formativos dos professores. O dispositivo grupal em curso durante os acontecimentos da greve nos possibilitou experimentar e após debater, nos permitindo, a partir da postura do outro, (re) significarmos vários conceitos e certezas já cristalizados a esse respeito. Mesmo com a falta dos encontros, em que muitos movimentos não puderam acontecer, outros aspectos foram percebidos, que talvez não tivessem espaço com o transcurso normal e regularidade dos acontecimentos.

5 – CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS...AINDA NÃO FINAIS...

Pensar a formação de professores a partir do grupal nos permitiu compartilhar experiências e aprendizagens significativas em relação à importância das teorias de grupo para as questões da escola e da Educação na contemporaneidade. Tendo o grupo formado na DCG como um dispositivo, pudemos acompanhar os movimentos e processos formativos das pessoas que compartilhavam aquele espaço grupal.

Entendendo o processo formativo como uma dinâmica pessoal, as trocas com o outro foram imprescindíveis e um suporte para que efetivamente ocorresse a formação. Aliados às teorias amplamente conhecidas na área de formação, incorporamos as contribuições de alguns autores que pensam pelo viés de outras áreas, como a psicologia, sociologia e a psicanálise, com experiências significativas que nos auxiliaram a pensar a formação de professores a partir de outros olhares.

Durante o desenrolar das atividades, cada gesto, cada olhar, cada palavra foi importante para a construção dos dados. Mas, uma grande dificuldade aparece no momento onde atuamos como pesquisadoras, atentas a observar, e também interventoras, propondo as atividades e nos envolvendo ao realiza-las. Porém, este movimento de observar e intervir ajuda-nos a desmistificar a ideia de que quando pesquisamos somos capazes de alcançar tudo, ao contrário, nos remete a outros olhares possíveis para a mesma questão.

A organização do espaço, com as cadeiras em círculo durante as aulas, tem algo a mais do que a simples troca de posição, simbolicamente institui uma nova maneira de pensarmos a formação, permitindo maior troca entre as pessoas, através da interação e dos jogos que se estabelecem pelo olhar. Para as teorias de grupo esse aspecto é imprescindível, pois não teríamos o mesmo resultado com as pessoas sentadas umas atrás das outras. Além disso, a relação de poder instituída entre quem ensina e quem aprende vai aos poucos sendo (re) significada, com o entendimento de que quanto maior a interação e a criação de vínculos, mais significativa será a atividade e melhor será a aprendizagem.

O grupo formado na DCG era diversificado, com pessoas de diferentes semestres do curso diurno e alguns da Pedagogia noturna, com diferentes histórias de vida e vivências para serem compartilhadas, o que possibilitou maiores trocas e variadas aprendizagens, a partir de diferentes opiniões, ideias, maneiras de ser e estar. Nem todos tinham a mesma posição, mas saber discutir, ouvir o outro, tentar entender, foram características vivenciadas na DCG, que fazem parte da dinâmica grupal e que puderam ser discutidas a partir de uma experiência vivenciada por todos do grupo, o que contribuiu para tornar mais significativa a aprendizagem das questões grupais.

Para que uma turma de alunos se torne um grupo, é necessário, entre outras coisas, o encontro, pois é a partir do envolvimento e da criação de vínculos entre seus integrantes que acontece o sentimento de pertença àquele lugar. Assim, essa foi uma aprendizagem significativa vivenciada por todos da DCG, pois quando o grupo estava conseguindo maior interação pelos encontros regulares das aulas, encontramos alguns obstáculos com o movimento grevista na Universidade. Foi uma oportunidade de vivenciarmos o afastamento de todos e podermos nos reencontrar após o longo período da greve e discutirmos a respeito.

Ainda, no decorrer dos encontros, refletindo sobre tudo o que estávamos vivenciando, pudemos perceber a ausência das discussões de grupo na formação inicial de professores. Ficou evidenciada ainda, a importância destas questões grupais durante a formação inicial no curso de pedagogia, em que os alunos possam desenvolver a escuta, o maior contato com as pessoas, ter maior interação e respeito com a diversidade que existe na sala de aula.

Também, percebemos a necessidade da escola ser entendida e pensada como grupo, em que os sujeitos se tornem comprometidos uns com os outros e haja maior interação entre toda a comunidade escolar, resultando em um ambiente prazeroso e de significativas mudanças, tanto do espaço físico, como no comportamento das pessoas.

A partir do que foi vivenciado e discutido na DCG salienta-se a necessidade das teorias de grupo também como componente curricular para a formação de professores. Em diversas situações profissionais precisamos desenvolver a escuta, o respeito às opiniões, as trocas, posturas necessárias e comuns no cotidiano da

sala de aula e da escola. Neste sentido, o trabalho com as questões grupais assume um papel importante no desenvolvimento das relações interpessoais, nos processos de formação nas escolas e universidades, como também para o exercício das mais variadas profissões que trabalham com pessoas e precisam (res) significar os processos formativos constantemente.

Além de todas essas aprendizagens já mencionadas temos as da autora deste estudo, que com o desenrolar da pesquisa pôde perceber o quanto estava implicada com as questões de grupo, com as da formação e da cartografia. Como bolsista do projeto “O grupo como dispositivo de formação de professores”, realizado pelo GEPEIS, percebeu a importância das questões grupais para a formação das pessoas que passaram e passam pelo grupo. A experiência formadora proporcionada pelo espaço grupal foi tão significativa que nasceu o desejo de pensar para além do grupo, para a formação inicial de professores, na intenção de compartilhar essa abordagem teórica com o maior número possível de pessoas e com o curso do qual é egressa.

Compartilhar os momentos da DCG permitiu olhar para si como pesquisadora e perceber que nem tudo que é planejado para o estudo é possível, muitas ideias são abandonadas e outras surgem no lugar. A cada dia que sentamos para a escrita outros atravessamentos surgem, somos seres em constante movimento, o que era importante ontem, hoje já não é. As pessoas com quem compartilhamos e trocamos ideias, dúvidas, teorias, também a cada dia estão diferentes. Neste sentido, a cartografia cabe perfeitamente, com a ideia de pesquisa que acompanha processos e registra-os. Este é outro aprendizado, que os resultados ou registros dos acontecimentos são uma maneira de ver e conceber, entre muitos outros que podem ser vistos por outros pesquisadores.

Assim, tudo que foi registrado, todos os movimentos são resultado de significativas aprendizagens de todos que participaram da DCG, demonstrando a complexidade que encontramos quando estudamos as questões da formação das pessoas. O dispositivo grupal nos permitiu entender que a busca por algumas respostas são permeadas por um constante devir, tanto em relação à pesquisa, quanto às pessoas que integram o espaço grupal.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARBATO JR, Roberto. O aborto de fetos anencéfalos. O direito e a realidade atual. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 13, n. 1792, 28maio 2008. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/11319>>. Acesso em: 25 mar. 2013.
- BARBIER, René. **A Pesquisa – ação**. Brasília: Plano Editora, 2012.
- BARROS, Regina Benevides de. **Grupo**: a afirmação de um simulacro. Porto Alegre: Sulina/Ed. Da UFRGS, 2009. 2ª ed.
- BLEGER, José. **Temas de psicologia**: entrevista e grupos. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico**: seminários 1986-1987: a criação humana I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- CÓRDOVA, R. de A. **Imaginário Social e Educação**: criação e autonomia. Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 61, p. 24-44, jan./mar. 1994.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- EXUPÉRY, Antoine de Saint. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: PocketOuro, 2008.
- FERNÁNDEZ, Ana Maria. **O campo grupal**: notas para uma genealogia. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FERREIRA, Nilda Tevês; EIZIRIK, Marisa Faermann. Educação e Imaginário Social: revendo a escola. In: **Em Aberto**. Brasília, n. 61, p. 5-14, jan./mar. 1994.
- FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.
- GADAMER, Hanz-George. **Verdade e Método I**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GAYOTTO, Maria Leonor Cunha (Org.). **Trabalho em grupo**: ferramenta para mudança. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presentes. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. As Xícaras Amarelas: imaginários e memória de uma rede de pesquisa. In: PERES, Lúcia Maria Vaz (org.) Imaginário: o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano. Pelotas: Editora e Gráfica / UFPel, 2004.

OLIVERIA, Valeska Fortes de. **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de et al. El grupo como experiência formativa. In: III CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN: construcciones y perspectivas, 2009, Santa Fé – Argentina. **Anais...** Santa Fé: UNL, 2009.

PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez. 1999.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SANJURJO, Liliana. **Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales**. Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2012.

SILVA, Juremir Machado da. **As tecnologías do Imaginário**. Porto Alegre: 2ª Edição, Sulina, 2006.

SOUTO, M. **El carácter de “artificio” Del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 2007.

SOUTO, Marta et al. Imaginário grupal y formaciones grupales em torno al saber. **Revista Educação**, Santa Maria, v.34, n.3, p.437-452, set./dez. 2009.

SOUTO, Marta. **Hacia una didáctica de lo grupal**. Buenos Aires: Miño y dávila editores, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. Resolução CNE/CP 01/2006. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena**. Santa Maria, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos e RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Org.). **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p.9-32.

WIKIPEDIA. A Onda (filme), em [http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Onda_\(filme\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Onda_(filme)), acesso em 08/02/2013.

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS

Oi Meninas, conforme combinamos, estou reafirmando o convite para participarem da minha pesquisa para a dissertação de mestrado por hora intitulada “Formação inicial de professores e dispositivo grupal: cartografando processos formativos”. Esta tem como objetivo conhecer as implicações possíveis na formação de professores acadêmicos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria que participaram da Disciplina Complementar de Graduação “Formação docente e dispositivo grupal”. Assim, gostaria que vocês respondessem as questões abaixo:

1 - A partir do que você experimentou e vivenciou na DCG (Disciplina Complementar de Graduação) "Formação docente e dispositivo grupal" esta pode ser pensada como um grupo?

Sim, pois as atividades propostas, as discussões e o compartilhamento de ideias e pontos de vista foram feitas em grupos e as mesmas colaboram para nossa futura atuação em pensar sempre como um grupo para organizar e chegar a um determinado objetivo. E o que cada um trouxe de suas experiências e significados construídos foram compartilhados entre todos, ou seja, um grupo de aprendizagem.

2 - O que os estudos sobre grupo podem provocar na acadêmica que está num curso inicial de Formação de Professores?

Outros olhares que são aliados à educação, além aprender sobre sua ação em sala de aula, aprender a conviver com um grupo de pessoas que estão na escola e como todos podem colaborar para uma organização e principalmente aprender a respeitar a individualidade e opiniões de cada um para juntos construirmos um ambiente prazeroso em grupo.

3 - O que você leva da experiência na DCG (Disciplina Complementar de Graduação) "Formação docente e dispositivo grupal" para a escola?

A verdadeira ideia do que é ser um grupo em vez de agrupamento. O pensar em conjunto, ter os mesmos objetivos, todos tem suas responsabilidades e participação. Você precisa ter voz e saber ouvir, não pode ser um espaço de somente alguns.

4 - Que outros espaços grupais você participou no seu trajeto formativo até agora?

Desde 2009 participo de um grupo pesquisa na UFSM, já atuei em dois projetos de pesquisa e atualmente participo de um programa de extensão. A própria graduação em Pedagogia em cada disciplina há um grupo de pessoas com o objetivo de aprender e a cada semestre estamos nos aperfeiçoando para futura atuação em sala de aula. Todos ali tem um objetivo de compreender o que é e como ser um professor, cada um colabora com sua bagagem de experiências e o professor que orienta com as suas experiências e referenciais para novas descobertas.

1 - A partir do que você experimentou e vivenciou na DCG (Disciplina Complementar de Graduação) "Formação docente e dispositivo grupal" esta pode ser pensada como um grupo?

Acredito que essa disciplina pode ser pensada como um grupo, porque ela tem o objetivo de querer ser um grupo e não um agrupamento. Os textos lidos fazia com que nós compreendêssemos o que é um grupo e eu percebia que a turma, apesar do pouco tempo juntos em função da greve, queria ser um grupo e não um agrupamento. Os textos faziam com que através do conhecimento e as discussões em sala de aula tivéssemos entusiasmo para mudar nosso comportamento competitivo e egoísta e passássemos a pensar em um todo. Era assim que eu me sentia após a aula e acredito que os meus colegas também, pelo menos a maioria. O nosso objetivo na aula era conhecer a teoria e tentar vivenciar na disciplina; acredito que estávamos conseguindo atingir esses objetivos. Ceio que, por estarmos vivendo em uma sociedade competitiva da satisfação do eu através do consumismo, a maioria das pessoas tem certa resistência (e me incluo nessa maioria) em pensar e viver em grupo. Assim, penso que com maior conhecimento dessa teoria e discussões poderemos ter uma sociedade que pensa em um todo e ambientes mais harmônicos e que consegue alcançar seus objetivos.

2 - O que os estudos sobre grupo podem provocar na acadêmica que está num curso inicial de Formação de Professores?

Podem provocar uma mudança de comportamento da acadêmica na sala de aula, nos trabalhos em conjunto com a turma, na compreensão do que é ser um grupo. Também, incentiva levar esse estudo para dentro da escola na qual irá trabalhar para que a instituição seja um lugar organizado, preocupado com as pessoas, aconchegante e com objetivos em comum.

3 - O que você leva da experiência na DCG (Disciplina Complementar de Graduação) "Formação docente e dispositivo grupal" para a escola?

Tentar fazer desse lugar, em conjunto com a comunidade escolar, um grupo. Percebi, no trabalho da disciplina que consistia em analisar o ambiente escolar, que a maioria das instituições não se configura como um grupo, ainda mais analisando as salas de professores.

4 - Que outros espaços grupais você participou no seu trajeto formativo até agora?

Em alguns trabalhos em grupo tivemos objetivos em comum, papéis que eram desenvolvidos pelas colegas e por mim, um contrato que fazíamos para que o grupo funcionasse, ajuda entre todos, negociação, participação de todos e, muitas vezes, trocas de papéis. Em outros trabalhos, não se configurou um grupo porque a tarefa era dividida entre os membros, cada um fazia a sua parte e depois uma pessoa ficava responsável em juntar o trabalho..

1 - A partir do que você experimentou e vivenciou na DCG (Disciplina Complementar de Graduação) "Formação docente e dispositivo grupal" esta pode ser pensada como um grupo?

Com certeza ,pois eu tive a oportunidade de conhecer pessoas novas, fiz novos amigos entrei em novos grupos o que eu acho importante pois irei ter mais afinidade e conhecer mais pessoas, achai magnífica essa experiência de conviver com pessoas que eu não conhecia. Creio a DCG em si já é um grupo, pois é ali que pessoas de diferentes visões de vida se unem com um só objetivo: a busca pelo conhecimento.

2 - O que os estudos sobre grupo podem provocar na acadêmica que está num curso inicial de Formação de Professores?

Muitas coisa, mas acho que o principal seria a visão que você tem depois dos estudos sobre grupo, é outra visão consigo enxergar o que não via antes, sei o conceito de grupo, sei que agrupamento e grupo não são as mesmas coisas. O meu modo de pensar mudou, eu as vezes sou a líder de um grupo, agora sei como é ser um líder nato.

3 - O que você leva da experiência na DCG (Disciplina Complementar de Graduação) "Formação docente e dispositivo grupal" para a escola?

Aprendi a distinguir um grupo de outro e como saber lidar com ele de acordo com cada características das pessoas que o compõem. Ser um grupo significar pessoas diferentes ter um mesmo objetivo.

4 - Que outros espaços grupais você participou no seu trajeto formativo até agora?

Um grupo que considero especial e que faço parte é o da faculdade, meus próprios colegas de aula, é um grande grupo onde todos se ajudam e estão atrás de um mesmo objetivo, é um grupo que tenho orgulho de fazer parte.