



PUC
RIO

ROSANE FÁTIMA DE QUEIROZ INNOCENZI

O GRUPO OPERATIVO
NA
INSTITUIÇÃO-ESCOLA
E
A INVESTIGAÇÃO DO PSICÓLOGO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Departamento de Psicologia

Rio de Janeiro, 30 de novembro de 1983

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea

CEP 22453-900 Rio de Janeiro RJ Brasil

<http://www.puc-rio.br>

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC/RJ, fazendo parte da Banca Examinadora os seguintes professores:

Circe Navarro Vital Brazil

Circe Navarro Vital Brazil
PUC/RJ

Oswaldo Isidoro Saidon

Oswaldo Isidoro Saidon
IBRAPSI

Esther Maria de Magalhães Arantes

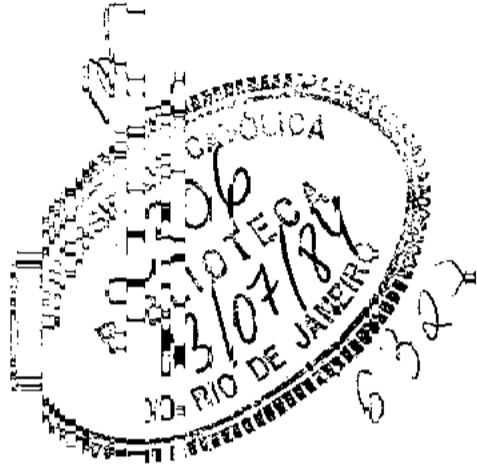
Esther Maria Magalhães Arantes
PUC/RJ

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 10 de janeiro de 1984.

Vera Maria F. Candau

Vera Maria Ferrão Candau
Coordenadora dos programas de
Pós-Graduação do Centro de
Teologia e Ciências Humanas



130
158
TESE de

130

ROSANE FÁTIMA DE QUEIROZ INNOCENZI

O GRUPO OPERATIVO
NA
INSTITUIÇÃO - ESCOLA
E
A INVESTIGAÇÃO DO PSICÓLOGO

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC/RJ, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora:

Circe Navarro Vital Brazil

Departamento de Psicologia

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Rio de Janeiro, 30 de novembro de 1983

Ao Ainho e ao Leandro

pelo gesto amoroso de me deixar voar.

A voces dedico a beleza do que descobri no vôo.

AGRADECIMENTOS

À Circe Navarro Vital Brasil, cuja orientação firme foi mais do que uma orientação — foi uma descoberta humana.

Ao CNPq e a PUC/RJ, pelo apoio que facilitou a realização deste trabalho.

À Sueli Szczupak, doce amiga nessa longa caminhada pelo reino do saber.

Ao Oswaldo Isidoro Saidon, pelas discussões elucidativas que mantivemos.

À Heliana C. Rodrigues, pelas sugestões valiosas.

À Rosane Cavaliere, que tão bem cuidou de minha jóia, minha imensa gratidão.

À Adelaide, Wanda e Rosaldo, o meu carinho pela ajuda prestada.

e, especialmente, à Escola que me ajudou a descobrir a escola.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo a análise das possibilidades e limitações da teoria e técnica de Grupo Operativo enquanto instrumento de intervenção em uma instituição de ensino. Através desta "investigação" foi questionada a função do psicólogo em um estabelecimento de ensino.

Abordou-se a função social da escola como instituição reprodutora, micro-sistema da sociedade. Discutiu-se ainda a noção de instituição e foi realizado um paralelismo entre a perspectiva de análise da instituição dos autores argentinos José Bleger e Fernando Ulloa (ênfase em uma abordagem psicológica) e os autores franceses George Lapassade e René Lourau (ênfase em uma abordagem sócio-política-econômica).

Constatou-se que o trabalho do psicólogo não pode restringir-se apenas a uma das abordagens. Além disso, foram identificados problemas que ultrapassam esses dois enfoques e apontadas novas direções.

As questões levantadas no presente trabalho se impuseram depois de algum tempo de experiência em uma escola, a partir de observações da influência do Grupo Operativo na dinâmica institucional.

ABSTRACT

The purpose of the present paper was to analyse the possibilities and limitations of Operative Group's theory and technic, as working tools at an institutional intervention. Through this investigation, the psychologist's role at a school was also discussed.

The school, as a reproductive social system, was questioned. The concept of Institution was examined. A paralel was drawn between two main theorethical perspectives: the argentinian through the works of José Bleger and Fernando Ulloa — emphasis in a psychological point of view and the french through the works of George Lapassade and René Lourau — emphasis in a social-political-economical point of view . It was seen that the psychologist's work cannot be restricted to only one of those perspectives. Moreover, problemas were identified that surpassed both standpoints, and new directions were indicated.

The questions drawn in this paper came forth through the author's work experience at a school, once it was observed how the institutional dynamics was influenced by the operative groups.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I -	INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II -	INSTITUIÇÃO: MEDIDA DE PRISÃO / LIBERDADE	3
CAPÍTULO III -	GRUPO OPERATIVO: UM CAMINHO	26
	1 - O TRABALHO EM GRUPO	26
	2 - TEORIA E TÉCNICA DE GRUPO OPERATIVO ..	29
	3 - REFLEXÕES CRÍTICAS	50
CAPÍTULO IV -	UMA INVESTIGAÇÃO	52
	1 - A ESCOLA	52
	2 - O SERVIÇO DE PSICOLOGIA	53
	3 - A PESQUISA	61
	4 - LIMITES DA INTERVENÇÃO	80
CONCLUSÃO		83
BIBLIOGRAFIA		87

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Este trabalho é feito na base de experiências, que implicam operações reais para provocar mudanças no estabelecimento de ensino, onde se deu a pesquisa de campo.

A prática está fundamentada na perspectiva teórica da Psicologia Institucional, segundo autores como José Bleger, Fernando Ulloa, ampliada com conceitos dos autores franceses George Lapassade e René Lourau.

Utiliza-se a teoria e a técnica de Grupos Operativos, criada e desenvolvida por Enrique Pichon-Rivière, como instrumento básico de intervenção.

Após um período de atuação na organização de ensino, algumas questões se impuseram, nos despertando para um estudo mais aprofundado, o qual se concretizou através desta pesquisa-ação.

Nosso trabalho nessa escola é fruto da seleção de conceituações das teorias destes autores citados. Com isto queremos dizer que, na análise da instituição escolar, investigamos tanto os aspectos psicológicos, quanto os sócio-político-econômicos que perpassam a escola.

Nesse sentido, constitui mais uma tentativa de teorizar uma prática, que de praticar uma teoria.

As questões que nortearam a pesquisa foram:

- a técnica de grupo operativo promove mudanças e/ou cria um certo adaptacionismo disfarçado pela ilusão

de transformação e, desse modo, se alia à estrutura de poder?

- quais as possibilidades de o grupo operativo servir como um espaço que promova a catarse com tal intensidade que alivie os seus integrantes de sentimentos de culpa ou raiva, decorrentes de situações externas do grupo, notadamente com referência a relações que impliquem indivíduos com diferentes hierarquias de poder?
- após algum tempo de emprego desta técnica operativa na escola, ela se torna estereotipada e é absorvida pela instituição, mantendo a aparência de renovação de um espaço para discussão quando na realidade isto não acontece mais? Há o momento da burocratização do grupo operativo?
- qual o papel do psicólogo que se delinearã, na instituição-escola, com o uso dessa técnica?

CAPÍTULO II - INSTITUIÇÃO: MEDIDA DE PRISÃO / LIBERDADE

"A Escola funciona para o Estado e em nome dos seus propósitos econômicos e ideológicos. Fugir destas verdades e mascarar o funcionamento escolar em termos psicologizantes ou pedagógicos é um esforço paralelo dos representantes da dominação de classe de mascarar o fundo político de sua existência nos temas pseudo-científicos e técnicos de uma psicologia e de uma pedagogia"⁽¹⁾. Não se pode culpar a escola de produzir as classes que certamente lhe precederam, "... ela se limita a reproduzir ou a perpetuar desigualdades sociais..." (Roger Establet) - confirmando estas classes ou assegurando sua reprodução. Como nos diz a célebre expressão de Pierre Bourdieu "a escola favorece os favorecidos e desfavorece os desfavorecidos".

A função social da escola é de reprodução das relações sociais. Neste sentido, Carlos Escobar chama atenção para o perigo de escamotear esta realidade através de técnicas pseudo-científicas, recursos estes que podem ser usados tanto na Pedagogia, quanto na Psicologia.

"Em nenhum momento do capitalismo a educação formal (a escola conseqüentemente) foi posta em prática com a finalidade real de se constituir em oportunidade educacional e cultural igual para todos, mas sempre agiu de forma discriminadora, embora acobertada pela ideologia ou legislação mais liberal"⁽²⁾.

O sistema de ensino numa sociedade tem por função produzir, reproduzir e transformar as relações sociais dessa sociedade. Ocorre porém que a escola não só reproduz as relações so-

ciais, como também as contradições da sociedade.

O sistema educativo é organizado em função dos interesses da classe dominante. A instituição de ensino reproduz em seu seio as características do sistema social em que insere e ao qual serve, estando as relações entre os homens determinadas pelo sistema de produção em que atuam. Dessa maneira, pode-se inferir que os modos de relação propostos pela escola tem sido os de dependência, verticalismo, autoritarismo, anulação da criatividade e carência de espírito crítico.

Estas opressoras e repressivas relações de ensino são justificadas, erroneamente, em nome das exigências da formação e da cultura. Isto fica evidente, principalmente, na relação professor-aluno, entre outras existentes no estabelecimento de ensino. O professor, em geral, determina os conteúdos programáticos, as tarefas discentes e os métodos de avaliação. Estabelece, com isso, uma relação dominador-dominado.

No entanto, observa-se uma contradição no discurso das escolas, principalmente as de rede particular, que dizem seguir uma "filosofia de educação" que surgiu como reação à passividade das correntes pedagógicas tradicionais. Usualmente falam de métodos didáticos ativos, adaptados ao desenvolvimento da criança; falam, ainda, de, propiciando um clima de respeito à liberdade e diferenças individuais, formar crianças e adolescentes que serão, no futuro, adultos criativos e críticos frente à sociedade...

É importante notar que nenhuma escola hoje ousa se dizer

contrária a esta abordagem: todas se colocam a partir do ponto-de-vista da criança, por menos que isso ocorra na prática.

Além disso, essa "filosofia modista" das escolas parece ter a pretensão de ser suficiente para a resolução dos problemas pedagógicos.

Este reducionismo é muito bem demonstrado, pela advertência feita por Marie Claire Lepape:

"... Seria necessário não se fiar na ilusão que consiste em pensar que todos os insucessos escolares e que todas as infelicidades que denunciemos na escola, se poderiam evitar se se respeitasse melhor a personalidade da criança: esquece-se, assim, demasiado facilmente as dificuldades sócio-culturais dos alunos, o absurdo de uma certa formação intelectual dos professores que faz com que ignorantes ensinem a ignorantes e a eficácia dos métodos pedagógicos"⁽³⁾.

Os problemas de aprendizagem são, na maioria das vezes, entendidos dentro de um psicologismo, o que contribui para dissimular os reais problemas na instituição de ensino, os quais são, em parte, produzidos pelas contradições da sociedade de classes em que se vive.

Um dos aspectos que evidencia tal situação é o fato de a escola procurar explicação para as dificuldades escolares da criança nas características individuais, no "desvio" em relação às crianças "normais". De acordo com Monique Vial, "acaba-se por achar algum pequeno retardo, algum pequeno desvio que se pode vitoriosamente ostentar para explicar porque uma criança

aprendeu mal ortografia ou cálculo" (4).

Atribuir a culpabilidade do fracasso às características individuais da criança significa culpar a própria vítima e livrar a escola de qualquer responsabilidade por esse fracasso, o que no mínimo, seria cômodo.

A escola faz uso deste desvio para reforçar as diferenças sociais, construindo uma muralha entre aqueles que são bons alunos e aprendem e aqueles que fracassam. E isso, ocorre, frequentemente, com o aval do psicólogo que trabalha na escola.

A legitimação do sucesso e do fracasso é de fundamental importância para justificar a divisão da sociedade em classes. Assim, deve-se entender o fracasso escolar como um "elemento necessário" para que a escola cumpra o seu papel fundamental na sociedade capitalista, qual seja, a de evidenciar as várias diferenças sociais, dando suporte, com isso a uma sociedade iníqua.

Observa-se que as próprias contradições da sociedade capitalista criam condições para que, em determinados momentos, haja avanços da classe dominada.

A classe dominante, ao tentar assegurar seu domínio pelo controle da sociedade, precisa conceder interstícios de relativa liberdade, levando as classes dominadas a supor que elas optam livremente por sua concepção de mundo. (5)

A contribuição da escola para a manutenção, e conseqüente perpetuação, do "status-quo", nem sempre é feita de forma estática, nem tampouco numa total dependência das normas impostas

pela sociedade.

Dessa maneira não é possível encarar assim de modo tão estático a educação, já que o controle pelas classes dominantes sobre as instituições não é total. Com isso pretende-se enfatizar as possibilidades de ação educacional no processo de transformação da sociedade.

Esses momentos de afrouxamento dos controles repercutem na prática educativa. Se não houvesse as horas vagas em que as crianças podem fazer o que lhes interessa, se não houvesse um certo não-conformismo de parte dos professores, que procuram mais o contato humano do que respeitar o programa, se não houvesse uma certa preocupação em atrair e em interessar, provavelmente nada seria transmitido. Se alguma coisa é transmitida, é porque o modo de dominação pedagógica não é absoluto, pois toda aquisição verdadeira faz-se contra o modo de dominação pedagógica.

Na escola observa-se, então, a luta entre a tendência "conservadora", que visa difundir a ideologia dominante, e a "progressista", que aproveita as brechas, os espaços político-pedagógicos criados, para reduzir o efeito da dominação.

Defendemos ser esta dialética uma das causas que permite ao psicólogo intervir em instituições de ensino com objetivo básico de explicitar o "não-dito" institucional.

Outro dado que também deve facilitar a intervenção em escola mais do que em hospital (que se ocupa do homem doente) ou empresa (que tem o lucro como objetivo fundamental e único) é

o fato de que "... a instituição de ensino se ocupa do "homem aprendendo". De uma maneira não rigorosa pode-se dizer que o indivíduo está em uma situação progressiva ou de crescimento em sua tarefa emocional e/ou intelectual"⁽⁶⁾. A escola tem como "força propulsora" o fato de lidar com indivíduos em desenvolvimento.

Torna-se necessário um entendimento do que vem a significar instituição, pois a postura do psicólogo na escola, começa a ser definida pela maneira como ele a conceitualiza. Esta discussão será norteadada por algumas considerações feitas em relação a este conceito pelos autores franceses René Lourau e Georges Lapassade, e por autores argentinos como José Bleger e Fernando Ulloa.

Em pesquisa, como nas várias formas de intervenções institucionais, o conceito de instituição não é nem unívoco nem fixo. Trata-se de um conceito ambíguo, pois como nos diz Ulloa "... tanto pode designar regularidade de conduta, como uma organização social, com o alcance que habitualmente tem este termo, ou seja um organismo com uma geografia e uma ordenação do tempo e das responsabilidades, com objetivo por alcançar e meios adequados a tal fim, tudo regulado por um código de normas explícitas e implícitas. A designação mais adequada parece ser então a de organizações institucionais"⁽⁷⁾.

Os psicossociólogos definem instituição enfatizando que: "as relações interpessoais não se produzem entre desconhecidos, que se encontram no deserto; desenvolvem-se em contextos sociológicos, têm instituições como moldura, e dependem mesmo estreitamente

tamente da cultura particular em que aparecem".

Para Bleger, o conceito instituição, é assim definido:

- "conjunto de normas, pautas e atividades agrupadas ao redor de valores e funções sociais".

- "organização no sentido de uma disposição hierárquica de funções que se realizam geralmente dentro de um edifício, áreas ou espaço delimitado"⁽⁸⁾.

O conceito instituição, segundo o pensamento de Lapassade, abrange tanto as normas que estruturam um grupo social, quanto as formas pela qual os indivíduos delas participam (as relações sociais reais), além disso, as instituições são consideradas como "atravessando" todos os níveis dos conjuntos humanos e fazendo parte de sua estrutura simbólica, portanto, não atuam no exterior (cf. Lapassade, 1977a).

Pode-se perceber que o termo recebe, em francês, uma significação jurídico-política. As instituições são as leis que regem uma sociedade, elas definem tudo o que está "estabelecido" ("instituído").

Não se deve confundir instituição com estabelecimento. O estabelecimento, ou grupos de estabelecimentos constituem o nível das organizações que se definem como conjunto prático-concretos organizados para determinados fins. É o nível do estabelecimento escolar. Nele temos uma organização burocrática, uma hierarquia de saber na qual o professor e os alunos são um dos últimos elos. Cada estabelecimento escolar tem, além de seus objetivos gerais determinados pelo Estado (instituições ex

ternas), uma margem de liberdade na decisão de suas regras internas (instituições internas).

O psicólogo, ao fazer uma intervenção em uma organização de ensino, deve estar atento permanentemente às instituições externas e internas, para uma maior inteligência da dinâmica institucional. Estabeleceremos, então, a distinção entre instituições externas e internas.

. Instituições Externas - estruturas pedagógicas exteriores à classe ou à escola: pareceres da Secretaria de Educação, currículo mínimo, etc., que são propostos pelo Ministério de Educação e Cultura determinando o funcionamento da escola. Neste aspecto, é organizada externamente pela cúpula da burocracia pedagógica. As decisões tomadas pela administração burocrática são difundidas, pela via hierárquica, até a base do sistema, até os professores e os alunos. O conhecimento do sistema institucional externo supõe, portanto o conhecimento da organização burocrática da educação.

. Instituições Internas - são as normas estipuladas pelo regimento interno de cada escola, ou seja, o conjunto de normas institucionais e/ou educacionais que se utiliza na sala-de-aula ou na escola, como cargos, funções, horários, atividades educativas. Como instituição interna a escola também institui, não é somente um lugar instituído.

As instituições externas ou "sociais" escapam ao controle e ao poder do grupo-escola.

A influência das instituições externas, pela análise permanente, pode explicitar a margem de liberdade na qual o grupo-escola poderá autogovernar seu funcionamento e seu trabalho, assegurando a própria regulação pela criação de instituições internas. Esta orientação supõe a análise da instituição em termos de poder. Tem como objetivo permitir aos grupos inferiores, na relação hierárquica, instituírem, na medida do possível, sua organização, fazendo-as adquirir consciência das coações e contradições institucionais e sociais através da explicitação do implícito.

Instituição é um conceito que explica o modo pelo qual se reproduzem, no seio das organizações de grupos, as formas das relações sociais predominantes na sociedade. Como tal, está presente ou atravessa todos os níveis de uma determinada formação social.

Este conceito implica na análise dos processos de institucionalização. Tal processo supõe sempre uma relação de oposição entre forças instituintes versus forças instituídas.

A ordem instituída produz, como efeito, não só o "esquecimento" das origens do instituído, como a "repressão social" do conhecimento acerca dos conflitos de interesse que presidiram o processo de institucionalização, promovendo ou favorecendo a "ignorância institucional". Reduzindo-se as instituições ao sistema de leis, regras, normas, costumes, tradições que o indivíduo encontra na sociedade (o instituído), desconsideram (ou negam) a ação das forças instituintes e colocam-se a serviço do instituído.

Não se pode dizer nem pensar o verdadeiro por que uma repressão social proíbe, de maneira permanente, o acesso à verdade sobre a situação e sobre o conjunto do sistema. Como diz Lapassade, o Estado é quem cumpre a função de ocultação ideológica, através das mediações institucionais que penetram por todos os poros da sociedade.

A análise institucional visaria estudar e intervir sobre as relações reais (objetivas e subjetivas instituídas e instituintes) que os vários grupos mantêm com as instituições.

Bleger parece não enfatizar o contexto mais amplo no qual a escola está inserida, quando diz: .."La institución en que se importe la enseñanza debe, en su totalidad, ser organizada como instrumento de enseñanza y, a su vez, radicalmente problematizada en forma permanente. Los conflictos de ordem institucional transcienen, en forma implícita, e aparecen como distorsiones de la enseñanza misma"(10).

Por esta definição pode-se perceber que o autor deixa de valorizar a importância do contexto sócio-político-econômico, considerando que problemas referentes à ordem institucional se limitem ao estabelecimento e são produtores dos problemas no ensino-aprendizagem. Uma das origens desses problemas, necessariamente, tem que ser investigada na perspectiva do macro-sistema.

Confirma-se seu posicionamento quando, mais adiante, diz "... os conflitos não explicitados nem resolvidos no nível da organização institucional se canalizam para os níveis inferior -

res, de tal maneira que o estudante torna-se recipiente dos mesmos..."(11).

Defendemos que este deva ser um nível de investigação , pois, por exemplo, uma relação inadequada entre professor e direção, certamente influirá na relação professor-aluno. Mas, certamente estas "relações de poder" reproduzem a estrutura de classes do macro-sistema.

Em todo estabelecimento há uma tendência à retenção e formalização de seus membros, e uma estereotipia espontânea e facilmente contagiosa. Esta homogeneização acontece de acordo com as estratificações de poder, de maneira que seja facilitada à equipe diretiva a tarefa do mando. Esta é a razão pela qual os conflitos das classes superiores se canalizam e atuam nos níveis inferiores. Neste pensamento de Lapassade fica-nos claro a fundamental importância dada ao contexto sócio-político-econômico.

Na abordagem deles (Lourau e Lapassade), as instituições formam a trama social que une e atravessa os indivíduos, os quais, por meio de sua práxis, mantêm as ditas instituições - (instituído) e criam outras novas (instituintes).

As instituições não são sô as regras que se manifestam na superfície das relações sociais. Tem uma face escondida, a qual procura-se descobrir através da análise da instituição. É o que se revela no não-dito. Esta ocultação é o produto de uma repressão. O que se censura é a palavra social. Tenta-se, portanto, através da análise institucional liberar a palavra so -

cial, a expressão coletiva.

Dentro deste enfoque, a intervenção em estabelecimentos de ensino procura confrontar o instituído com o instituinte para que as pessoas dentro das instituições possam vir a produzir sua própria voz.

Já os argentinos como Bleger e Ulloa, falam da intervenção, baseando-se na psicologia institucional que é definida como o estudo dos fatores psicológicos que se acham em jogo na instituição, pelo simples fato de que nela participam seres humanos e, também, porque a mediação do ser humano é imprescindível para que ditas instituições existam.

Eles consideram como objetivo do psicólogo no campo institucional "... conseguir a melhor organização e condições que tendam a promover saúde e bem-estar dos integrantes da instituição. O psicólogo institucional pode ser definido neste sentido como um técnico da relação interpessoal... se pode também dizer que é o técnico da explicitação do implícito" (12).

Nesta perspectiva, o papel do psicólogo na escola é de investigador do implícito nas relações interpessoais. Já no enfoque de Laurau e Lapassade, o psicólogo tem a função de produzir crises na instituição.

Pode-se constatar a tendência de privilegiar a dimensão psicológica (do grupo-escola em Bleger e Ulloa), ou a dimensão macro e micro-política (o Estado, no caso de Lapassade e principalmente Laurau).

A crítica que se faz à psicologia institucional é que em

bora tenha contribuído para melhor entendimento das relações grupais e das organizações - consideradas como "grupo dos grupos" - incorre em um desvio psicologista que consiste em super valorizar as "relações humanas", "interpessoais" ou "intergrupais", desvalorizando as determinações institucionais (econômico, jurídico, políticas e ideológicas) que atravessa estes mesmos grupos e organizações. Por outro lado, não parecem dar muita importância à análise em termos mais amplos das consequências de sua ação, ou melhor, aquilo que instituem através de sua própria ação.

Esta abordagem traz uma proposta que idealiza a possibilidade de equilibrar as relações humanas onde existe linhas de forças internas e externas. É difícil criar um paraíso numa bota de sabão.

Quanto à proposta dos teóricos franceses anteriormente citados, a restrição que se faz é a de super valorizar a dimensão sócio-político-econômico em detrimento de uma compreensão psicológica. Suas intervenções são densas e provocam crise na organização objetivando acabar com as instituições e promover um sistema de auto-gestão, o que parece ser uma situação utópica.

Intervenção, como sabemos, é uma das maneiras a qual o psicólogo, a pedido de uma organização social, institui nessa organização um processo coletivo de análise da dinâmica institucional.

Jaques Ardoino descreve a intervenção como "uma marca

mais ou menos sistemática, efetuada por vários técnicos, de acordo com a demanda de um cliente, geralmente coletivo (grupo, organização ou instituição) que contribui para liberar ou suscitar forças, até aí inexistentes ou potenciais, algumas vezes bloqueadas, visando uma mudança desejada"(13).

Em se tratando de intervenção em organizações escolares a palavra fica com Robert Pagès: "... estudo teórico e prático dos comportamentos sociais implicados nos processos de ensino, ficando entendido que estes não se reduzem mais às relações diretas ensinante-ensinado. Este par é apenas o elemento terminal de toda uma estrutura escolar com cadeias coletivas cada vez mais longas e complexas"(14).

Na prática de R. Lourau e G. Lapassade o espaço-tempo da intervenção é sempre extremamente reduzido, não havendo nunca um acompanhamento do processo. "... Instituímos, num tempo reduzido (3 dias, no de uma semi-maratona), uma intervenção uma crise na organização cliente, e acreditamos que eles, em seguida, poderão apropriar-se da análise e começar a praticá-la ..."(15).

Esta postura é muito distinta da dos teóricos argentinos que propõem uma investigação gradual, num espaço maior de tempo.

Os franceses trabalham, sempre que possível, no "grande grupo", na assembléia geral. Já os argentinos, geralmente, atuam em pequenos grupos defendendo a idéia de que o trabalho de mudança só pode ser feito em uma progressão lenta.

Em nossa ótica, defendemos uma intervenção mais duradou-

ra, e que leve em consideração os seguintes momentos:

1º MOMENTO:

- a) formulação de uma demanda por parte do cliente.
- b) existência de uma demanda implícita que pode ser percebida a través de uma coleta de dados da escola:
 - 1) finalidade e objetivos da instituição.
 - 2) grupo humano que a integra e sua estratificação, o que in clue tarefas e responsabilidades.
 - 3) sistema normativo que rege seu funcionamento.
 - 4) características geográficas.
 - 5) relações com a comunidade.
 - 6) relações com outras instituições do sistema educativo (ou tras escolas, Conselho de Educação, Secretaria de Educa -
ção).
 - 7) história da instituição desde sua criação, evolução, mu -
danças ocorridas, situações, conflitos mais frequentes e
sua atitude frente a eles, crises e suas resoluções.

É significativo poder detectar as situações críticas pelas quais passou a instituição e sua modalidade de reso lução, dado que, frequentemente, encontra-se conflitos que se repetem, assim como modelos estereotipados de reso lução desses conflitos.

- 8) Expectativas a respeito da inclusão do psicólogo. Investigaçãõ da imagem que a instituição, através de seu grupo gestor, tem do psicólogo como profissional — expectativas do grupo-escola em relação ao psicólogo.
- c) reconhecimento e aceitação pelo cliente, de uma regra ou de um sistema de regras proposto.
- d) determinação do pagamento.
- e) elaboração de um contrato entre ambas as partes.

Em resumo, o primeiro momento da intervenção é a análise da demanda que compreende o contrato oficial "staff-cliente" (responsáveis pelo estabelecimento de ensino) sua demanda implícita deslocada com relação ao contrato ou escondida atrás do contrato e a demanda do "grupo-cliente" (membros e usuários da escola). O composto do "staff-cliente" e dos "grupo-cliente" corresponde ao coletivo sobre o qual age a intervenção.

Os debates que se desenrolam entre o momento em que a demanda é enunciada, e o momento em que ela se transforma em contrato constituem um material de primordial importância para a análise.

2º MOMENTO:

Faz-se uma avaliação do material colhido para se chegar

a um diagnóstico institucional.

A partir do diagnóstico elaborase a estratégia, que deverá ser uma articulação das necessidades e das possibilidades reais e presentes que tem a escola, e das possibilidades do psicólogo, determinando assim qual é o papel que realmente assumirá.

Em seguida, executa-se o planejamento (plano de tarefas) no qual propõem-se todas as atividades que o psicólogo considera serem adequadas para a escola; isto depende do nível de receptividade e do nível da instituição.

O planejamento deverá ser elaborado segundo os seguintes critérios:

- delineiam-se os objetivos gerais da intervenção, e os objetivos específicos de cada tarefa a ser executada;
- determina-se a que nível da organização estariam dirigidas estas tarefas;
- especifica-se as técnicas a serem utilizadas;
- fixa-se o tempo de duração e a frequência de cada tarefa.

Um planejamento claro, conciso e real permite que o grupo-escola tenha uma verdadeira imagem dos limites da tarefa do psicólogo, contribuindo com isso para, desde o início, destruir uma expectativa que se tem do psicólogo como panacéia, como um ser que, com poderes divinos, poderia resolver sozinho to

dos os problemas institucionais.

Para tornar o planejamento factível, torna-se necessário que o mesmo seja lido e discutido com todos os membros da escola.

Uma vez aceito pela instituição o plano de trabalho, com o contrato e o enquadre estipulados, o psicólogo passará à execução (intervenção propriamente dita) das tarefas explicitadas.

Logo recolherá novos dados (normalmente depois de um ano letivo) resultantes desta execução que permitirão uma nova avaliação, um novo diagnóstico, e um novo planejamento.

Pode-se perceber que o processo de intervenção delineado neste trabalho é fruto da seleção de conceituações das teorias francesa (representada por G. Lapassade e R. Lourau) e argentina (baseada neste estudo em J. Bleger).

J. Bleger fundamenta a intervenção do psicólogo em três pontos básicos, que delimitam bem sua tarefa: o âmbito, o enquadre da tarefa, o método.

A psicologia institucional se caracteriza por um âmbito (as instituições) e por seus modelos conceituais. Dentro de sua estratégia de trabalho se inclui, como parte fundamental, o enquadre da tarefa e a administração de recursos.

Conceituaremos abaixo estes três pontos e, logo após, buscaremos correspondência nas teorias dos autores franceses citados:

ÂMBITO - "compreende a extensão ou amplitude particular em

S

que os fenômenos são abrangidos para seu estudo ou para a atividade profissional" (16).

Para delimitar o âmbito institucional é imprescindível um mínimo de informações sobre o estabelecimento, tais como: - origem, finalidade, história, evolução, tradições, conflitos e crises. Seu contingente humano com sua divisão hierárquica, suas funções e papéis, etc.

Para Bleger, âmbito significa um recorte que delimita um campo de entendimento. Ao se pensar qual seria o âmbito para os já citados autores franceses, pode-se dizer que eles se detêm num foco político-econômico-social, descaracterizando-o de seu aspecto psicológico.

MÉTODO: supõe uma observação detalhada, prolongada, intensiva e profunda, realizada num enquadre rigoroso. O método clínico se circunscreve na atividade do psicólogo, como um método de investigação, que no estabelecimento de ensino tem a finalidade de analisar os fatores implícitos, o não dito da instituição (17). Segundo Bleger, este método é o mais adequado para se fazer uma intervenção institucional, já que o papel do psicólogo na escola é de investigador.

Dentro desta perspectiva o método clínico não é uma observação pura e simples, mas, principalmente, uma indagação operativa, quando o psicólogo aparece como um observador participante.

Este método se utiliza de um enfoque psicanalítico que

visa possibilitar maior compreensão dos problemas a serem abordados no estabelecimento.

Não discordamos do enfoque desenvolvido acima, mas parece insuficiente quanto à transversalidade^(*), isto é, à totalidade dos fenômenos que atravessam a instituição. A partir desse limite que foi por nós identificado, nosso trabalho vai recorrer às contribuições de Lapassade e Lourau.

ENQUADRE DA TAREFA: "fixação de certas constantes dentro das quais se pode controlar as variáveis do fenômeno pelo menos em parte"⁽¹⁸⁾. Dentro do enquadre da psicologia institucional, a tarefa deve ser produto do estudo e do diagnóstico da situação. Cabe também ao psicólogo a decisão de quais e como serão trabalhados os conflitos emergentes na organização. Isso só é consequente devido ao fato de o psicólogo ter independência profissional.

Entre as constantes, são de relevante importância⁽¹⁹⁾:

- a) a relação do psicólogo com a instituição na contratação, programação e realização do trabalho profissional;
- b) os critérios que sustentam tal relação.

É imprescindível destacar a diferença existente entre o trabalho psicológico em um estabelecimento de ensino e o trabalho de análise da instituição. O primeiro faz um atendimento individual aos membros e/ou cumpre tarefas dentro do mecanismo

^(*) Transversalidade significa o entrecruzamento na instituição de outras instituições, principalmente da instituição econômica.

conjuntural da organização, enquanto que o segundo realiza um diagnóstico institucional e se propõe a investigar as relações instituído-instituente com a finalidade básica de revelar o "não-dito" institucional. Neste enfoque é a escola o cliente do psicólogo; no outro o cliente é o aluno.

Numa perspectiva institucional o que interessa é a instituição como um todo; o psicólogo pode ocupar-se apenas de parte do estabelecimento, mas sempre correlacionando com a totalidade do mesmo.

A pesquisa é fundamentada neste aspecto, pois embora não trabalhem com todos os segmentos da escola, o entendimento das situações institucionais é sempre em função do todo. Na prática, é interessante notar que determinadas situações emergem nos vários grupos trabalhados, são que com discursos diferentes. Logo, podemos inferir que, mesmo os setores com os quais não se trabalha diretamente, passam pelas mesmas dificuldades, pois todos são pertencentes à mesma instituição de ensino. A equipe diretiva é o único grupo que não se pode deixar à margem de um trabalho freqüente e sistemático, pois é dela que advêm as normas internas. Além disso, esta deve se tornar capaz de assumir as mudanças, e as tensões que suscita toda intervenção.

Os teóricos franceses estudados mostraram não haver, na intervenção, uma fixação de constantes, não há nenhuma delimitação. O enquadre, de certa maneira, fixa o lugar do silêncio (o que fica fora dele).

Por outro lado, estes teóricos desenvolveram o conceito

de dispositivo grupal como analisador. Este tem o objetivo de provocar a revelação do que se oculta nos discursos e práticas institucionais (tudo é passível de ser falado).

Em outras palavras, analisador são "elementos que, pelas contradições ou diversos tipos que eles introduzem na lógica do estabelecimento enunciam as determinações da situação" (20).

O analisador pode ser "natural" (acontecimento revolucionário, ação de um desviante ou atípico, crises institucionais, etc) ou "construído" (dispositivos produzidos para criar as condições propícias a um exercício total da enunciação pelos participantes). Isto mostra que uma ação pode ser analítica. Ela não existe apenas através do discurso dos psicólogos interventores.

Não há indivíduo ou grupo que exerça, de maneira fixa, a função analítica: qualquer sujeito ou grupo, em qualquer momento ou lugar, pode produzir um efeito de verdade, pode servir de "analisador".

Outro ponto a ser considerado é o de implicação. Significa que o psicólogo está, necessariamente, envolvido como observador participante através da influência de sua ideologia no trabalho. Trata-se de uma posição contrária à aceitação de uma possível neutralidade. Nesse sentido, o profissional está sempre implicado na situação na qual intervêm. Deve, portanto, estar atento ao nível de interferência dos seus sentimentos e ideologia que, pode estar prejudicando a distância mínima necessária ao trabalho institucional.

A implicação significa que o desejo do psicólogo, sua relação com o dinheiro, suas contradições, comunicados ao grupo, constituem material a ser entendido da mesma forma que os provenientes dos analisadores. (21)

Este conceito criado pelos autores franceses tem correspondência na abordagem dos autores argentinos na noção de contra-transferência institucional.

Esta abarca a totalidade da resposta emocional do psicólogo ante a instituição. Neste contexto, as suas reações conscientes e inconscientes representam reações à realidade da instituição e à sua transferência, assim como às necessidades derivadas da realidade do próprio psicólogo e de seus conflitos.

Desta maneira, a contra-transferência também é útil para aprofundar o entendimento acerca da instituição.

A posição defendida neste trabalho resulta numa terceira abordagem que não pretende se restringir ao psicológico, ou ao sócio-político-econômico, mas sim na confluência dessas duas perspectivas de análise.

Buscamos, assim, apontar para os limites da escola como instituição. Limites estes que ao mesmo tempo em que são identificados como uma prisão, indicam a medida de nossa liberdade por uma oposição entre o instituído e as forças instituintes. A desalienação se constitui a partir dessa ação que identifica a diferença entre a liberdade e a ordem repressora.

CAPÍTULO III - GRUPO OPERATIVO: UM CAMINHO

2 - O TRABALHO EM GRUPO

Faz parte do movimento natural do homem a vida social que se estende por diversos grupos. Os antropólogos, ao reconstruírem os seus passos, constataram que tal fato aconteceu desde os seus primórdios.

O primeiro grupo a que se pertence é a família marcante no desenvolvimento de qualquer sujeito. Os primeiros vínculos são aí criados. É através dela que se estabelece o contato com o mundo exterior e um padrão básico de comportamento.

Depois entra-se em contato com numerosos grupos extrafamiliares: na rua, com outras famílias, na Igreja, na escola, mais tarde na universidade, no local de trabalho, etc.

Para A. Bauleo, o grupo é o intermediário entre o homem e a sociedade, sendo considerado num espaço-tempo, no qual se entrecruzam estrutura mental e estrutura social. Em uma definição mais específica, Pichon Rivière afirma que o grupo é "todo conjunto de pessoas ligadas entre si por constantes de tempo e espaço e articuladas por sua mútua representação interna..." Diz ainda que estrutura, função, coesão e finalidade, acrescido de um número determinado de integrantes, configuram a situação grupal que tem seu modelo natural no grupo familiar⁽²²⁾.

Trabalhar com grupos pode ser considerada uma experiência social privilegiada. Permite a visualização e a análise da conduta de seus membros e dos aspectos motivadores inconscien-

tes.

O valor do grupo reside no fato de envolver a todos em uma tarefa comum, nunca previamente definível a não ser em seus objetivos mais estratégicos.

Por outro lado, os grupos são considerados a base da sociedade que está regida por instituições, isto é, sob a superfície das relações humanas há as relações de produção, de domínio e de exploração⁽²³⁾.

Quando tomamos o grupo como instituição, este, está implicado todo o tempo em sua ativa relação com todas as demais instituições.

Concorda-se com o pensamento de Lapassade quando escreve que "o significado do grupo está na instituição a qual pertence e, esta última, sobre determinará sua dinâmica, constituindo em negativo o impensado, o inconsciente"⁽²⁴⁾.

Existe uma relação de interdependência entre os conceitos de grupo, de estabelecimento e de instituição.

G. Lapassade situa no nível do grupo a análise e a intervenção institucional. Nele já existe o instituído: horários, normas de trabalho, estatutos e papéis, cuja função é manter a ordem, organizar o aprendizado e a produção.

Ponderando as interrelações citadas acima, compreende-se porque o trabalho com grupos é uma técnica privilegiada dentro da análise da instituição. Na realidade, muitos são os autores que atualmente afirmam que a análise sistemática das situações grupais possibilita registrar um conjunto de processos ligados

entre si que permite um maior entendimento da dinâmica institucional.

Assim, qualquer análise que se faça sobre um grupo — seja natural ou artificial — deverá admitir como hipótese que o significado do que ocorre no aqui-e-agora do mesmo tem relação direta com o conjunto de instituições de nossa sociedade que, por sua vez, constitui o seu suporte.

Dito de outra maneira, o significado último dos grupos, analisado e explicitado através do sistema institucional, está no contexto social, o que não descaracteriza a riqueza de seus próprios processos e a importância de estudá-los e os trabalhá-los. Trata-se aqui de aspectos diferentes entre si (grupo e instituição) mas que se interpenetram, cada um a seu modo.

O espaço grupal amplia a situação bipessoal, dando margem a um maior questionamento, que pode ou não ser desenvolvido dependendo de atitudes ativas ou passivas (contemplativas) do grupo.

Todo grupo se reúne com a finalidade ou com a ilusão de poder realizar uma transgressão. Transgressão no sentido de questionar o instituído em cada um dos sujeitos, isto é, discutindo a estereotipia do pensar, do agir e do sentir. Esta modificação se dá numa busca de identidade, com o reconhecimento das diferenças. Assim sendo, o sujeito pode se dar conta como desejante e constituído por elementos desejantes. Percebe a si mesmo enquanto social, mas não necessariamente assujeitado a normas pré-estabelecidas.

2 - TEORIA E TÉCNICA DO GRUPO OPERATIVO

A teoria e a técnica de Grupos Operativos foram criadas e desenvolvidas por Enrique Pichon Rivière.

A teoria dos Grupos Operativos toma como base uma epistemologia convergente que articula a psicanálise (Freud, Melanie Klein), as teorias de comunicação, os estudos da sociologia americana sobre os pequenos grupos (Kurt Lewin e George Mead) e a sociometria (Moreno). Postula uma Psicologia Social com uma visão de integração do homem, situado em um determinado momento histórico e social.

A técnica de Grupo Operativo se caracteriza por "estar centrada de maneira explícita em uma tarefa que pode ser a aprendizagem, a cura (neste sentido abrange os grupos terapêuticos), o diagnóstico das dificuldades de uma organização profissional, etc. Sob esta tarefa subjaz outra, implícita, que aponta para a ruptura, através do esclarecimento, das pautas ^sestereotipadas que dificultam a aprendizagem e a comunicação, significando um obstáculo frente a toda situação de mudança". (25)

A investigação - ação, verdadeira investigação operativa, tem como objetivo o esclarecimento das operações que acontecem no âmbito intra e inter grupal.

Armando Bauleo, por sua vez, num artigo de 1969, define grupo operativo como "todo grupo em que a explicitação da tarefa e a participação através desta permite não só sua compreensão, mas também sua execução" (26).

Chama-se grupo operativo a todo grupo que tenha uma tarefa explícita e tenha por objetivo "aprender a pensar" em termos da resolução das dificuldades criadas e manifestadas na interação grupal. Rompe com a dissociação entre a razão e afeto. "... Com a possibilidade de dar racionalidade à experiência e paixão ao pensamento, em relação a uma determinada tarefa, obtendo-se com o Grupo Operativo um modelo situacional diferente daquele que geralmente se dá com a aprendizagem nesta sociedade o qual é paralizado e trata de desconectar o vivido do pensado" (27).

A diferença entre grupo terapêutico e grupo operativo é que neste a tarefa deixa de ser uma suposição implícita para tornar-se em algo explícito e racionalmente estipulada.

Na aprendizagem grupal existe uma tarefa, e a maneira de a enfrentar demonstra o jogo afetivo diante da informação. Vários autores, embora com abordagens técnica e teórica diferentes, distinguiram três momentos pelos quais passa um grupo na sua proposta de organização.

Pichon Rivière denomina estes três momentos como: "pré-tarefa", "tarefa" e "projeto". Estes momentos podem apresentar-se em uma sucessão evolutiva no processo de trabalho grupal ou em uma única sessão, seguindo ou não a ordem acima exposta.

PRÉ-TAREFA - é o momento em que o predomínio de atividades defensivas mobilizadas pelo incremento das ansiedades de perda e de ataque, impedem a leitura da realidade. Estruturam-se, manifestando resistência à mudança.

A este momento Armando Bauleo denomina de "indiscriminação". Os integrantes sabem falar sobre os objetivos que querem alcançar. Fazem-no de modo racional, sem os ter introjetado realmente. A participação dos membros é feita numa perspectiva individual, isto é, com referência às suas próprias experiências. "O que caracteriza esta situação é uma incoerência organizativa frente à tarefa"(28).

A pré-tarefa está caracterizada por uma situação de in - postura que paraliza o prosseguimento do grupo. A ação se desenrola "como se" o grupo estivesse trabalhando, "como se" se efetuasse o trabalho especificado.

Várias coisas acontecem. O tempo passa. Na verdade, dá-se o "mecanismo de postergação", ou seja, evita-se iniciar o trabalho pelo receio de enfrentar frustrações. Isto produz uma insatisfação constante, disfarçada pela sensação de produtividade.

O que se observa são maneiras ou formas de não entrar na tarefa como, por exemplo, no tipo de manejo do tempo que realiza o grupo, os risinhos e conversas amenas no início da sessão, troca de lugares, etc.

Na opinião de Osvaldo Saidon, a característica desta situação é o "obsoletismo dinâmico" — os movimentos se sucedem aparentando ação, mas na realidade são realizados para impedir qualquer evolução. "É a expressão "gato pardismo" nos grupos, de mudar algo para que nada mude"(29)

É importante notar que a pré-tarefa faz parte habitual -

mente do trabalho grupal. Sendo que, caso venha a se cristalizar, anulará a produção do grupo.

Na passagem da pré-tarefa à tarefa realiza-se um salto por acumulação quantitativa de "insight" através do qual se personifica e se estabelece uma relação com o outro diferenciado.

TAREFA - este momento consiste na abordagem e elaboração das ansiedades, ou na "emergência da posição depressiva básica, na qual o objeto de conhecimento torna-se penetrável pela ruptura de uma pauta dissociativa e estereotipada"⁽³⁰⁾, que impede a aprendizagem da realidade e uma real comunicação.

Armando Bauleo nomeia este estágio de "diferenciação" ou de "discriminação". A emergência de determinadas lideranças que, no primeiro momento se mantinham indiferenciadas nesta etapa vão surgir ligadas ao tema e à estrutura do grupo.

"Tarefa é o tema, ocupação ou título para onde converge todo o funcionamento da reunião"⁽³¹⁾. É o objetivo pelo qual o grupo se formou.

Neste estágio a resistência à mudança é rompida, as ansiedades diminuem tornando possível a elaboração. O grupo mostra-se menos temeroso e mais tolerante. Diminuem seus impulsos de projetar suas dificuldades e o impulso para a integração torna-se preponderante. A projeção e a introjeção promovem a integração.

A tarefa é percebida como um todo. Percepção da partici-

pação e não participação do grupo em relação ao tema. Tornam-se mais claros os papéis. A percepção grupal é menos deformada. Pontos positivos e negativos são vistos com maior clareza.

O grupo torna-se mais consciente de si mesmo. Há uma elaboração gradual, surgindo a capacidade de vincular e abstrair.

O grupo mostra-se com uma "percepção global" dos acontecimentos em jogo, e com possibilidade de instrumentá-los e elaborar estratégias. A partir de então pode atuar, transformar. A situação se apresentará sob nova forma e o processo: recomeça (modelo da espiral).

Os membros do grupo, ao discutir e questionar as relações intra e inter grupais, ao explicitar o implícito da dinâmica institucional, reformulam sua aprendizagem, aprofundando-a, restabelecendo suas redes de comunicação de forma multidirecional e os papéis, de fixos e estereotipados, tornam-se funcionais.

PROJETO - neste estágio ocorre a percepção e a interação dos fatores, a possibilidade de instrumentá-los e um contato com a realidade de modo ativo, leva o grupo a elaborar estratégias e táticas. O grupo organiza a ação, ou seja, planifica a realização de atitudes com a finalidade de alterar a realidade. É o momento da "síntese", segundo A. Bauleo. Começa uma organização dos vários sub-temas que fazem parte do tema principal. É quando o grupo tomará as decisões.

A idéia de grupo está centrada na relação entre dois as-

pectos: o externo, ou manifesto — a existência real do grupo — e o interno, ou latente — o E.C.R.O.

O Esquema Conceitual, Referencial e Operativo (E.C.R.O) é assim explicado: cada integrante do grupo traz um esquema referencial (conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais um indivíduo pensa e atua) que é confrontado com os dos outros integrantes e, através de um movimento espiral — dialético, configura-se um E.C.R.O. grupal (esquema referencial operativo sustentado pelo denominador comum dos esquemas prévios).

A técnica operativa tem como objetivo a elaboração de um E.C.R.O. dialético, no qual as contradições relativas ao campo de trabalho devem referir-se ao próprio campo de tarefa grupal (praxis). A determinação "... de um esquema referencial comum é a condição básica para o estabelecimento da comunicação, a qual se dará na medida em que as mensagens possam ser decodificadas por uma afinidade ou coincidência dos esquemas referenciais do emissor e do receptor"⁽³²⁾.

No instante em que se dá a discussão da tarefa — abordada sempre a partir da indagação das situações cotidianas —, os participantes lançam mão de procedimentos de compreensão que utilizaram em situações passadas.

Estas condutas respondem e comportam em si determinada ideologia — idéias, sentimentos — que tem suas raízes na experiência vivida de cada integrante.

O E.C.R.O. é a ideologia instrumental que possibilita o

operar e investigar em determinado campo. Isto porque este esquema abrange os diferentes tipos de comportamentos que se interligam grupalmente, a diversidade de seus pontos de partida e a modalidade de conceptualização que emerge dele.

De grande importância é a análise sistemática das contradições (análise dialética). Tem como objetivo básico investigar a infraestrutura inconsciente das ideologias que se atualizam na interação grupal. Estas ideologias — "sistemas de representações com grande carga emocional" — podem se constituir de sinais contrários gerando ambigüidade que aparece como contradição e estancamento da produção grupal.

As sucessivas situações geradas no grupo possibilitam que as experiências prévias, com características defensivas, sejam discutidas e elaboradas. Isto porque o sujeito desfaz as condutas conflitantes, aprendendo no grupo e como grupo novas facetas de comportamento que tem sua base concreta na tarefa proposta.

Por exemplo, na pré-tarefa as ansiedades de ataque e de perda, que se estruturam como resistência à mudança, mantêm uma relação entre sujeito — integrante do grupo e suas maneiras habituais de abordar uma tarefa (bagagem instrumental).

A ansiedade paranóide aparece quando ao enfrentar um novo campo não se possui um instrumento adequado. Isto é, este campo se apresenta como perigoso frente à impossibilidade que se sente de poder abordá-lo adequadamente.

Já o medo da perda está relacionado à insegurança que se

operar e investigar em determinado campo. Isto porque este esquema abrange os diferentes tipos de comportamentos que se interligam grupalmente, a diversidade de seus pontos de partida e a modalidade de conceptualização que emerge dele.

De grande importância é a análise sistemática das contradições (análise dialética). Tem como objetivo básico investigar a infraestrutura inconsciente das ideologias que se atualizam na interação grupal. Estas ideologias — "sistemas de representações com grande carga emocional" — podem se constituir de sinais contrários gerando ambigüidade que aparece como contradição e estancamento da produção grupal.

As sucessivas situações geradas no grupo possibilitam que as experiências prévias, com características defensivas, sejam discutidas e elaboradas. Isto porque o sujeito desfaz as condutas conflitantes, aprendendo no grupo e como grupo novas facetas de comportamento que tem sua base concreta na tarefa proposta.

Por exemplo, na pré-tarefa as ansiedades de ataque e de perda, que se estruturam como resistência à mudança, mantêm uma relação entre sujeito — integrante do grupo e suas maneiras habituais de abordar uma tarefa (bagagem instrumental).

A ansiedade paranóide aparece quando ao enfrentar um novo campo não se possui um instrumento adequado. Isto é, este campo se apresenta como perigoso frente à impossibilidade que se sente de poder abordá-lo adequadamente.

Já o medo da perda está relacionado à insegurança que se

estilo pessoal são fatores preponderantes"⁽³³⁾. Tal situação é corroborada pelo fato da existência da pouca bibliografia sobre este assunto, que acarreta, na maioria das vezes, um empirismo em sua prática.

Uma hipótese para entender esta situação é de ser consequência de uma postura ideológica baseada na competição, onde transmitir a experiência seria "dar armas ao inimigo" (colega de profissão), que poderia criticar destrutivamente as atuações inadequadas e usar as adequadas que foram feitas.

O coordenador costuma ser muito valorizado como o "dono do grupo", "a figura do pai", o "mais importante", "o que tem a primeira e a última palavra". Isto fica patente quando as pessoas se referem ao grupo como o "grupo de fulano", no qual fula no é sempre o coordenador.

Já o observador, ao contrário, aparece "como o segundo", "o que está calado", "o que está aprendendo" — é comum psicólogos que desejam apenas ser observadores, pois assim podem "aprender e, mais tarde, com mais experiência coordenar um grupo".

Parece que ser coordenador é uma meta ou um símbolo de status. Representa uma postura ideológica e é bastante contrária a técnica operativa onde "se há um líder, o líder é a tarefa".

O coordenador tem como primeiro objetivo, estabelecer o enquadre (horário, lugar, enfim, o contrato com os membros do grupo) e, aos poucos, ir explicitando o E.C.R.O. grupal, isto é, ir facilitando a tarefa grupal através da clarificação dos

elementos que concorrem para isso no seu movimento.

O grupo lida com a tarefa, enquanto o coordenador e o observador têm como objetivo visualizar e favorecer a relação grupo - tarefa. Deste modo, se encontram descentralizados em relação ao grupo e sua finalidade.

O fato do coordenador se distanciar em relação ao grupo exige a aprendizagem de que sua função não é a de líder, mesmo que, no primeiro momento, seja esta a expectativa do grupo.

Ao contrário, o coordenador deve estar atento a relação líder-grupo, pois é em torno do líder que este se organiza. Se o coordenador assumisse a postura de líder, estaria comprometido, envolvido com a tarefa e não teria condições de explicitar os movimentos grupais. Nestas condições, ele estaria identificado com o grupo e não agiria sobre a relação grupo-tarefa.

O coordenador se limita a apontar as dificuldades que impedem a tarefa. Não responde às questões, mas auxilia o grupo a formular aquelas que o possibilitarão a enfrentar os medos básicos. Seu papel é o de ajudar os integrantes a pensar, abordando o obstáculo epistemológico que impede a eles se aproximar da tarefa.

Neste sentido a transferência é interpretada não em relação ao coordenador, e sim em relação à tarefa, enriquecendo-a ou impedindo um desenvolvimento.

A tarefa é o mais importante dentro deste tipo de grupo. É em relação a ela que as fantasias que permeiam seus membros são valorizadas e entendidas.

Novamente, cabe aqui ressaltar que a tarefa do coordenador consiste em refletir na relação inter-grupal e a tarefa prescrita. Conta com duas ferramentas: o assinalamento — que opera sobre o explícito, chamando a atenção sobre elementos significativos da experiência vivida falados por alto, mostrando relações peculiares. Estimula a autocompreensão e uma posterior interpretação — e a interpretação que é uma hipótese de entendimento dos fatores implícitos dos fatos e processos grupais que devem ser explicitados para que não funcionem como obstáculos.

Na pré-tarefa, por exemplo, os assinalamentos do coordenador devem dirigir-se mais sobre o enquadre do que sobre a tarefa.

Quanto ao observador sua função é perceber a dinâmica grupal. Não participa verbalmente. Permanece calado, ouvindo e registrando a sessão, enquanto a mesma está ocorrendo.

O observador fica atento à disposição física, à comunicação verbal e pré-verbal, como também à atuação do coordenador, auxiliando-o a perceber o que lhe escapa pelo fato de estar envolvido no campo. O observador se utiliza de uma distância instrumental para exercer com maior amplitude o papel de investigador. Quer dizer que pode ter a distância suficiente para visualizar todo o grupo inclusive o coordenador, e que tipo de circunstâncias estão se estruturando.

Seu papel é importante, pois realiza uma supervisão ou uma avaliação mais objetiva do campo. Com o seu auxílio, o coor

denador repensa as hipóteses formuladas e as adequa em função do processo grupal.

A estrutura de funcionamento de um grupo será dada pela interrelação de mecanismo de aceitação e distribuição de papéis.

A análise dos "papéis" e a forma como se apresentam são partes fundamentais no estabelecimento de um esquema referencial operativo grupal.

Cada integrante do grupo constrói seu papel em relação aos outros. Isto ocorre "a partir do que ele pensa de si, do que ele pensa que os outros pensam dele e do que os outros pensam dele. Da articulação entre o papel prescrito e o papel assumido surge a atuação característica de cada integrante do grupo" (34).

Logo, a inter-relação social é produto da expectativa que o indivíduo tem dos outros e que estes têm dele.

Os medos básicos — o medo do ataque e o medo da perda — manifestam o fenômeno da resistência, impedindo o prosseguimento do trabalho grupal.

Para que se disfaçam os esteriótipos, faz-se necessária a rotatividade entre os papéis desempenhados no decorrer do grupo. Este se enriquece quando as lideranças são exercidas por todos os integrantes. Quando não ocorre um rodízio de papéis e os líderes se fixam nas mesmas pessoas, pode ocorrer um acirramento de conflitos entre os integrantes.

A função do coordenador nestes instantes é a de esclarecer que os vários papéis desempenhados pelos sujeitos revelam

momentos e versões diferentes da tarefa os quais não se excluem. A interpretação do coordenador deverá unir as lideranças enfatizando a tarefa. Cada tipo de liderança é necessária conquanto não se cristalice.

O tipo de liderança, de situação denota o emergente. Emergente é todo elemento, a partir do qual a situação adquire certo sentido. Trata-se das expressões verbais ou prē-verbais, feitas por um ou mais indivíduos do grupo, que explicitam a experiência com relação à tarefa.

Emergente pode ser tanto um sintoma, quanto um indivíduo, uma situação ou um grupo.

O emergente denuncia a situação. É indicador do que está acontecendo, e, neste sentido, três perguntas se fazem necessárias: porque? (sua motivação), para que? (seu objeto fim) e como? (seu significado).

Sempre um indivíduo ou vários, através de suas manifestações revelam o acontecimento predominante no grupo, independente do fato do emergente ser uma situação ou conduta grupal.

Estes indivíduos vêm a ser chamados de "porta-voz". "Porta-voz é aquele que sendo depositário da ansiedade grupal, aparece, no grupo, expressando-a de diversas maneiras (através de palavras, atos ou silêncios)*. (35)

* É importante discriminar neste processo de depositar ansiedades, três elementos: o depositante (quem deposita), o depositário (a pessoa que recebe a ansiedade grupal) e o depositado (o conteúdo), a fim de permitir uma redistribuição da ansiedade e a quebra do esteriótipo dos papéis.

O que determina que um sujeito e, não outro, desempenhe este papel depende da confluência da verticalidade da horizontalidade, que o torna emergente qualificado para revelar qual é a ansiedade predominante que está impossibilitando o prosseguimento da tarefa.

O conceito de verticalidade implica nas experiências e sentimentos pertencentes à história pessoal do indivíduo. Já o conceito de horizontalidade refere-se à circunstância que ocorre aqui-e-agora, com a totalidade dos membros do grupo, que leva à sua estruturação atual.

Em outras palavras, um indivíduo ao enunciar um acontecimento é um "porta-voz" de si mesmo e das fantasias inconscientes do grupo. É o que permite a emergência do material a ser interpretado. Assim, a interpretação levará em conta estes dois elementos: a verticalidade e a horizontalidade. Isto demonstra a característica peculiar do grupo operativo que é a de pretender resolver as dificuldades criadas no campo grupal.

A interpretação do coordenador quanto ao porta-voz é a de explicitar tanto a situação referente à história pessoal do indivíduo, quanto das fantasias inconscientes do grupo que interagem com relação à tarefa e ao coordenador (caráter horizontal do emergente).

Um fato a ser observado é o de que, na enunciação do momento vivido pelo grupo, o porta-voz pode estar fazendo conhecer a resistência à mudança, por exemplo.

Quando isto acontece, recebe o nome de "sabotador" ou

ou de "bobo do grupo". Estes papéis são depositários das forças que se opõem à tarefa no interior do grupo e incluem o aparecimento de mecanismos de segregação.

Dentro dos mecanismos de segregação tanto o indivíduo que desempenha o papel como o grupo que deposita o papel são cúmplices entre si.

A segregação além de ser uma ameaça constante nos grupos e impedir a redistribuição da ansiedade, gerando dificuldades para enfrentar situações de mudanças, é também o grande obstáculo na construção de uma comunicação grupal.

Entende-se por "sabotador" aquele que desqualifica a tarefa, levantando argumentos ou atitudes que a paraliza e a esvaízia. Já o "bobo do grupo" é aquele que tenta descaracterizar o trabalho grupal através de brincadeiras, piadas, chamando a atenção do grupo para si mesmo.

Outro papel que surge frequentemente nos grupos é o "bode expiatório". Torna-se depositário de todas as dificuldades e aspectos atemorizantes da tarefa ou do grupo e culpado de cada um de seus fracassos, num acordo silencioso onde ele se compromete tanto quanto os outros membros, dando margem ao aparecimento dos mecanismos de segregação e exclusão.

Aparece como contrapartida ou decadência do chamado "líder messiânico". Esta situação é característica quando existe uma forte predominância do polo paranóico. As ideologias messiânicas ou com tendência a idealização, que se fazem a cargo do grupo, tendem, constantemente a desenvolver este tipo de papel.

Cabe aqui desenvolver um pouco sobre o conceito de "líder messiânico".

O grupo utiliza-se por diversas vezes de um processo psíquico denominado idealização, ou seja, tende a tomar um objeto ou pessoa com qualidades e valores levados à perfeição. A projeção maciça deste mecanismo sobre um só indivíduo converte-o em "líder messiânico" — o sujeito identificado como ideal e tem condições de terminar com todas as insatisfações, dúvidas, conflitos, etc., que estejam perturbando o andamento do grupo. Alguém disponível e inesgotável. Capaz de aglutinar.

Da mesma forma, considerando as qualidades opostas ao do líder messiânico, qual sejam: perseguidor, desintegrador, conflitante, etc., surge a figura do "bode expiatório". Sobre ele convergem todos os defeitos e discrepâncias e é identificado como o seu foco de origem.

Nos dois casos, o grupo se desvencilha, através da projeção total de aspectos bons ou maus, da responsabilidade e da participação no processo. O que é de todos concorre para um único indivíduo, aliviando os outros de suas atuações no grupo.

A verificação sistemática de certos processos grupais permitem construir um esquema denominado cone invertido. Este reúne as diferentes formas de interação grupal. Trata-se de uma figura composta por seis vetores (fenômenos), através dos quais se fundamenta a operação no interior do grupo.

A avaliação da tarefa realizada pelo grupo é feita pela utilização da análise interrelacionada destes vetores.

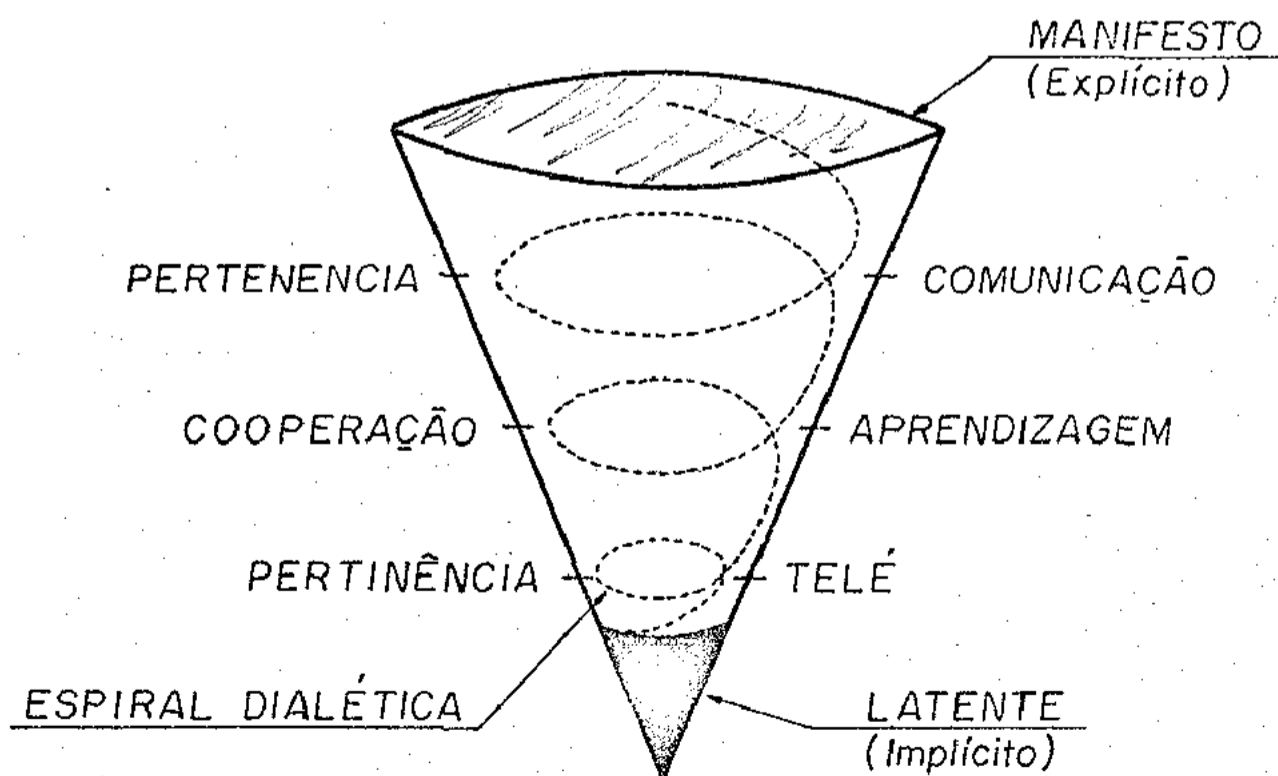
Estes vetores são: Pertinencia, Cooperação, Pertinência, Comunicação, Aprendizagem e Telê. Eles permitirão, por meio de seu esclarecimento e manejo, a abordagem das ansiedades desencadeadas pelas situações de mudança pelas quais todo grupo passa necessariamente.

Cada vetor é um elemento a ser conquistado, em maior ou menor grau, dentro do grupo.

O desenho do cone invertido expressa em sua parte superior (a base do cone), os conteúdos manifestos, emergentes, explícitos; em sua parte inferior (o vértice), as fantasias grupais, latentes, implícitas.

No seu interior, encontra-se uma espiral que representa o movimento dialético de indagação e esclarecimento.

A dialética implica no ato de conhecer — a partir dos fatos fundamentais das relações cotidianas — desvendar, os princípios opostos, as tendências contraditórias, fontes configuradoras da dinâmica dos processos.



PERTENENCIA: este vetor pode ser dividido em dois momentos:

a) "afiliação" - etapa de conhecimento dos membros do grupo. O sujeito se associa por encontrar nos integrantes certas características comuns, afinidades. É o primeiro instante que marca o indivíduo em relação ao grupo. Ainda não fica delineado um envolvimento maior com a tarefa. Mesmo havendo uma certa distância entre os elementos do grupo e a tarefa, há um interesse acentuado por uma futura participação. Por isso mesmo, o passo seguinte a este será a pertença.

O termo espanhol é mantido por não haver um equivalente em português. Exprime a condição ou equivalente da quele que é pertencente.

b) "pertença" - o indivíduo se sente fazendo parte do grupo; como necessário ao seu desenvolvimento. Ele participa do grupo, por meio de sua presença, pontualidade, intervenções, etc.

Através da pertenencia é possível planificar a tarefa grupal, estabelecendo a identidade do grupo e do sujeito como seu integrante.

COOPERAÇÃO: "Consiste na contribuição, ainda que silenciosa, para a tarefa grupal" ... "Através da cooperação é que se torna manifesto o caráter interdisciplinar do grupo operativo e o interjogo daquilo que foi anteriormente definido como

verticalidade e horizontalidade" (36).

No grupo, a cooperação se manifesta pela capacidade de se colocar no lugar do outro.

PERTINENCIA: corresponde ao nível em que os elementos do grupo se atêm à tarefa concernente, própria do grupo.

A avaliação deste vetor é dada pela intensidade da pre-tarefa, da criatividade e da produtividade do grupo e suas aberturas para um projeto.

Estes três vetores descritos são interdependentes significando, por exemplo, que quanto maior a pertinencia, maior a colaboração e maior a pertinência.

COMUNICAÇÃO: A comunicação pressupõe um emissor, um receptor e a mensagem. Dentro deste vetor leva-se em conta não só o conteúdo da mensagem, mas também quem a transmite e de que maneira o faz. No Grupo Operativo, ela reflete as dificuldades do grupo, apontando para estereotipias que dificultam o aprendizado de novas atitudes e a produção de estilos e que, consequentemente, interferem no desenvolvimento da tarefa. Pode-se detectar mal-entendidos (distorção da mensagem devido a uma percepção pessoal interna), segredos (que todos conhecem, mas não podem ser ditos), etc.

Quando se faz referência à comunicação, tanto faz que ela seja verbal ou gestual. O relevante é o contexto que inclui um

mundo de sinais que são codificados e decodificados pelos integrantes do grupo.

A meta do grupo operativo é a reconstrução das redes de comunicação, com o objetivo de se tornarem multidirecionais. Por exemplo, num grupo onde haja pessoas de diferentes posições hierárquicas é necessário que a comunicação circule não só numa direção, do alto da organização para a base, mas também no sentido contrário.

Outra maneira de definir E.C.R.O. é em termos de comunicação e informação. Em última instância, a comunicação grupal é possível pela existência de um esquema conceitual referencial e operativo de caráter grupal.

Uma fluidez de comunicação denota uma fluidez de aprendizagem e vice-versa.

APRENDIZAGEM: "É obtida pelo somatório de informações dos integrantes do grupo, cumprindo-se em dado momento a lei da dialética de transformação de quantidade em qualidade. Produz-se uma mudança qualitativa no grupo, que se traduz em termos de resolução de ansiedades, adaptação ativa à realidade, criatividade, projetos, etc." (37)

A adaptação ativa à realidade e a aprendizagem estão extremamente ligadas entre si. Um indivíduo sadio, é aquele que ao mesmo tempo em que aprende e transforma o que aprende (torna a aprendizagem operativa) modifica-se resultando dar um interjogo dialético com o mundo. Nesse processo a rede de comunicação

é constantemente reajustada, e, só assim é possível reelaborar, um pensamento capaz de diálogo e de enfrentar a mudança.

Em momento de resistência à mudança, o sujeito tende a lançar mão de comportamentos anteriormente aprendidos e não resolvidos. Não consegue ultrapassar essas situações e as repete, sem que atinja uma nova compreensão. Precisamente, o objetivo do grupo operativo é facilitar a modificação destes pontos enquistados, abrindo caminho para novas formas de entendimento e esclarecimento das fantasias que estão impedindo a tarefa grupal.

TELE - conceito tomado da teoria psico-dramática de Moreno, representando a disposição positiva ou negativa para trabalhar como um integrante do grupo. "Isto configura o clima que pode ser traduzido como transferência positiva ou negativa dos membros entre si, ou do grupo para com o coordenador.

Cada pessoa tem suas vivências e tende a projetá-las em novas experiências, nos vínculos, como se estes fossem iguais aos antigos. Assim, quando as pessoas se encontram em um grupo têm a propensão de manifestar um clima afetivo - tele - uns em relação aos outros. O grau de empatia encaminha-se a uma transferência positiva ou negativa do grupo para com o coordenador e dos membros entre si. A projeção de fantasias decorrentes de vivências grupais antigas, pessoais, dependendo de sua intensidade, podem sabotar a tarefa. Neste caso, o grupo ou alguns elementos não aparecem como diferenciados.

As concepções acima são fundamentais para o entendimento

deste trabalho. Outras foram desenvolvidas por Pichon Rivière, mas nos limitaremos às que utilizaremos na análise da pesquisa.

3. REFLEXÕES CRÍTICAS

Pichon Rivière, em seus artigos sobre processos grupais, dedica pouca ênfase ao contexto mais amplo no qual os grupos estão inseridos. Isto fica explicitado quando ele fala do emergente, limitando-se aos aspectos de verticalidade e horizontalidade do grupo, deixando de lado as situações sócio-político e econômicas que o atravessam.

O mecanismo de produção do emergente grupal não se vincula somente ao grupo em si, mas também com o "aqui-e-agora" grupal em relação ao "... conjunto de instituições de nossa sociedade..." (38). No enfoque deste autor parece que o "porta-voz" sempre enuncia uma situação, que é produto da dinâmica grupal.

Para ele, a resolução das contradições deverá ser concluída no interior do próprio grupo. Quando faz referência às relações intra e inter grupais, não se reporta às relações de poder, que certamente coexistem na dinâmica grupal. Defende-se a idéia que o entendimento e as possíveis resoluções destas contradições só serão alcançadas se analisadas sistematicamente no cenário político-econômico-social. A intervenção institucional grupal operativa consistiria na interpretação crítica das articulações destas instâncias.

Neste sentido, questionamos a noção de E.C.R.O., que tem como ponto-de-partida a idéia de unidade e consenso grupal. Parece-nos necessário vir a discutir os mecanismos de produção destes níveis de consenso.

As questões que levantamos acima mostram a necessidade de uma atuação mais ampla do coordenador, qual seja, a de tornar inteligível as relações inter e intra que se estabelecem nos grupos em decorrência das relações reais (objetivas e subjetivas, instituídas e instituintes) que os grupos e o coordenador mantêm com as instituições.

Em relação à técnica operativa, discordamos da atitude do observador de transcrever a sessão durante a mesma. Observou-se na prática que favorece um clima persecutório e, geralmente, provoca inibição no grupo. Além disso, o observador, ficando preocupado em escrever os fatos, deixa de perceber o clima do grupo, as comunicações não verbais, enfim a dinâmica grupal.

O fato de esta técnica ser baseada, fundamentalmente, na comunicação verbal, acarreta dificuldades ao grupo em desenvolver outras maneiras de se expressar, chegando, às vezes, a estabelecer um discurso viciado que serve como defesa. A utilização de exercícios corporais, por exemplo, facilita a dissolução das verbalizações como defesa do grupo, além de propiciar a revelação do segredo grupal, que na comunicação verbal pode, mais facilmente, ser mantido.

CAPÍTULO IV - UMA INVESTIGAÇÃO

1 - A ESCOLA

A escola onde trabalhamos, e que tornou-se também objeto de nossa pesquisa, situa-se num bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro, atendendo basicamente à classe alta e média alta. Conta de 1.268 alunos, divididos em três segmentos: pré-escolar, primeiro e segundo Grau.

Esta instituição de ensino tem, como uma de suas principais características, a preocupação com o alto nível de ensino, mantendo contatos frequentes com universidades, o que proporciona uma constante avaliação e atualização de seus métodos de ensino.

O estabelecimento em questão dispõe de um espaço físico privilegiado com salas amplas e claras, corredores espaçosos e um enorme pátio arborizado. Possui ótimas condições materiais que permitem uma grande diversificação de suas atividades, contando inclusive com volumosa biblioteca.

Além do corpo docente, composto de 110 professores, conta com 6 coordenadores de área. A equipe técnica é formada por supervisores pedagógicos e orientadores educacionais atendendo a cada segmento.

O corpo administrativo conta com 29 funcionários atuando em setores tais como: mecanografia, secretaria, tesouraria, dactilografia, portaria, lavanderia, serventes, etc.

É interessante ressaltar que o organograma da escola não faz referência ao Serviço de Psicologia. Parece haver uma dificuldade em reconhecê-lo oficialmente e, em definir na hierarquia institucional, o lugar por ele ocupado.

2 - O SERVIÇO DE PSICOLOGIA

Fomos contratados para trabalhar na escola, objeto de nossa posterior investigação, em 1977, com a finalidade de atender aos alunos do 2º grau. A indicação foi feita pela coordenação do Setor de Orientação Educacional. Tanto ela, quanto a direção, falaram da necessidade de ter um "orientador" no 2º grau e o fato de sermos formados em Psicologia, naquele momento, não parecia sensibilizar a instituição.

O processo de contratação traz várias conseqüências para a delimitação do papel do psicólogo. Como nos diz Remi Hess: "... para haver intervenção é necessário haver um acordo preliminar entre a demanda de intervenção por parte do cliente e a oferta do consultante".

Neste caso, não tentamos explicitar ao cliente a demanda em todos seus aspectos, e não foram evidenciadas quais seriam as nossas motivações para a intervenção. O Colégio precisava de uma orientadora educacional para o 2º Grau, e parecia estar em dificuldades para manter um técnico neste cargo.

Entramos como orientador educacional e nosso espaço ficou ambíguo na escola: ora havia uma demanda por parte desta co

mo se fôssemos orientador educacional, ora atuávamos como psicólogo. Havia uma distância entre a oferta e a demanda, uma inadequação entre o consultante e seu cliente (escola).

Foi através dos planejamentos anuais e de discussões com o grupo-escola, que o nosso papel foi sendo delimitado, embora até hoje sentimos a influência desse contrato inicial. Isto mostra a importância fundamental de um contrato explícito, pois é neste momento que "se negociam os limites"⁽³⁹⁾.

Na fase inicial, deste trabalho, tínhamos a atenção voltada para uma integração aluno-escola e vice-versa. Assim nas atividades durante os dois primeiros anos foram mais voltadas diretamente para o aluno. Fizemos reuniões de equipe para discussão de caso, atendimento individual a professores no 2º Grau, atendimento individual e/ou grupo a alunos, grupo com adolescente para orientação vocacional.

No pré-escolar, durante o ano de 1978, coordenamos um grupo operativo com integrantes de diferentes setores.

Nesta época havia muita desconfiança devido ao desconhecimento da nossa proposta por parte do contratante. Qualquer trabalho em grupo ameaçava a instituição, como se objetivasse subverter a ordem estabelecida. Esta foi uma das razões que levou a escola a só permitir, num primeiro período, o grupo operativo com a presença do "poder", a fim de exercer o "controle" da situação. Nesse caso o poder era representado pelo cargo de chefia correspondente ao grupo.

Neste grupo, formado por pessoas de diferentes posições

hierárquicas, a presença do poder, sem nenhum trabalho anterior, inibia os membros de setores subalternos fazendo com que permanecessem a maior parte do tempo, calados. A tarefa do grupo, que era discutir as relações entre si, com as crianças, e com os demais grupos da instituição, raramente era atingida.

O chefe, por sua vez, utilizava o espaço do grupo para repreender os outros num discurso muito sutil e freqüentemente buscava nosso apoio através de uma "explicação psicológica" da situação. Diante disso, foram duas as nossas preocupações: não formar uma aliança com o poder, e mostrar a necessidade da promoção de grupos operativos constituídos por pessoas do mesmo nível hierárquico, a fim de propiciar um espaço onde sobressaíssem suas necessidades e desejos específicos.

Defendemos a importância de um trabalho primeiramente com cada setor, a fim de que sejam caracterizadas suas especificidades e tenham, dessa maneira, possibilidade de se diferenciarem. Num segundo momento, depois de identificadas essas diferenças (desejos e necessidades), é que, então podemos partir para grupos formados por membros de vários setores, para que estes encontrem, através de suas especificidades, os seus traços-de-união. Neste segundo momento possivelmente haverá a possibilidade de um diálogo mais real com a estrutura de poder.

Discordamos neste sentido da posição de G. Lapassade e R. Lourau que defendem a realização, desde o início da intervenção, de assembleias gerais com todos os integrantes da instituição. Segundo estes autores tal atitude levaria a uma

crise na instituição que facilitaria a liberação da palavra social. Talvez esta seja uma das causas que leva estas intervenções a serem efetuadas num espaço de tempo reduzido.

A partir de 1979 optamos por uma atuação restrita ao pré-escolar, não só a fim de se obter uma transformação do nosso papel na instituição como também na tentativa de abrir um espaço para a contratação de um outro psicólogo com o objetivo de aumentar o grupo interventor. Tal atitude tem como finalidade formar uma equipe de intervenção e, com isso, evitar que se desenvolva um carisma em relação ao interventor. Neste sentido é necessário que se faça uma organização do plano de trabalho, a fim de que o mesmo seja assumido coletivamente pela equipe de intervenção.

É indispensável que se evite qualquer contaminação messiânica do psicólogo ou da Psicologia como salvadores de qualquer espécie. Os objetivos que se quer alcançar se fazem por meio da investigação.

Naquele ano, entregamos um relatório à diretoria no qual sugerimos a modificação na proposta inicial do serviço de psicologia. Neste texto explicamos a mudança de nossa postura através de breve justificativa teórica baseada em observações da dinâmica institucional. Na época havia um sentimento de exigência e um alto nível de competição. A comunicação se dava com muitas dificuldades e a relação com as chefias era de extrema dependência. Outro aspecto que contribuiu para esta mudança foi a constatação do aumento significativo do número de encaminhamentos de crianças para o serviço de psicologia. Parecia que

tais encaminhamentos eram feitos, algumas vezes, mais para aliviar uma grande ansiedade gerada pela "criança-problema", do que pela convicção de um resultado satisfatório. Frequentemente, tão logo o aluno era encaminhado, a situação em sala-de-aula parecia se tranquilizar. Isto pode ser constatado pelos seguintes dados: em 1978 nos foram encaminhadas 21 crianças, já em 1979, somente no 1º semestre, foram feitos 30 encaminhamentos.

Leituras e cursos vários nos possibilitaram o redimensionamento da nossa atuação no sentido de atingir e atender a estrutura global da organização. Assim o atendimento a casos individuais foi reduzido ao máximo, em proveito de uma atuação mais eficaz.

A instituição não é o lugar onde o psicólogo trabalha ; ela é um nível de sua tarefa. A instituição escolar é o campo de trabalho do psicólogo. Ele não trabalha na instituição, ela trabalha a instituição. O cliente do psicólogo é a própria escola.

Essa proposta de trabalho teve, como objetivo, propiciar aos integrantes da escola um maior entendimento da dinâmica institucional, utilizando técnicas de grupo que mobilizassem as estruturas estereotipadas. Proporcionamos, assim, uma maior conscientização do grupo-escola, seu papel e sua função. O foco central passou a ser o desenvolvimento de grupos. A utilidade da técnica de grupos operativos é a de transformar a investigação, de uma simples coleta de dados, em uma investigação ativa que permita uma discussão — a mais ampla possível — sobre os problemas levantados. A aplicação desta técnica permite aos

grupos formados para a tarefa, tomar consciência dos obstáculos que dificultam a sua realização.

O Grupo Operativo tem como objetivo conjugar o pensamento, o sentimento e a ação.

Uma de suas premissas é a de que toda alteração na comunicação traz uma alteração na aprendizagem (mudança de conduta) e toda dificuldade na aprendizagem comporta falha na comunicação. Partindo desta hipótese, é possível detectar, na própria interação grupal, as perturbações e os ruídos na comunicação, com as concomitantes falhas na aprendizagem da tarefa específica de cada grupo.

A partir deste momento, quando a atividade prática levou-nos à reformulação da postura teórica do trabalho desenvolvido, optamos por um estudo mais sistemático da instituição de ensino.

Surgiu então a concepção de pesquisa na qualidade de "pesquisa-ação". Visamos deste modo que a investigação fosse, não apenas teoricamente consistente, como viável em termos práticos, para o trabalho do psicólogo na escola, dentro da realidade sócio-institucional brasileira. Vimos, ainda, a necessidade de se acrescentar, a esta proposta, um estudo da dinâmica dos grupos operativos, instrumento principal do presente trabalho.

No segundo semestre de 1979, encaminhamos uma proposta de trabalho de grupo operativo junto aos diversos setores da escola, além de um outro com pais de alunos.

Nem todos os grupos propostos foram aceitos de imediato. Alguns sō puderam ser criados dois anos apōs o pedido inicial.

Atē o ano de 1979, o nosso setor era subordinado ao Setor de Orientação Educacional. Ao final deste ano letivo sob a alegação de que a direção da escola havia pedido uma redução de custos a coordenação desse setor optou por nos demitir.

Este fato incitou um grupo de professores a encaminhar pe dido à direção da escola, mostrando a necessidade e importância de dar continuidade ao trabalho de grupo que, eficaz e conseqüen temente, estava sendo desenvolvido.

A Direção, atendendo à reivindicação destes, não aceitou a demissão proposta pela Coordenadora. No entanto, nossa carga horária foi reduzida de 16 para 12 horas, havendo, conseqüente mente diminuição de nossas atividades. Em decorrência, o Serviço de Psicologia passou a constituir um grupo diferenciado, com um sō membro, ligado diretamente à direção.

Com a nova carga horária nossas atividades, em 1980, foram basicamente a coordenação de grupos operativos. Junto aos pais nossa atuação limitou-se a entrevistas e participação em algumas reuniões.

Esta nova realidade acarretou um menor tempo disponível para observação da dinâmica institucional. Conseqüentemente, a falta de um contato mais direto e freqüente com as pessoas do estabelecimento, provocou críticas e queixas dos professores, não obstante o conhecimento por parte deles da exigüidade de tempo de que dispúnhamos para atendê-los. Se de um lado, essa

situação nos deixou apreensivos, por outro nos mostrava a dimensão e importância do trabalho institucional.

Em 1981, o planejamento sofreu algumas alterações, tais como: as reuniões com as chefias se tornaram mensais e, além dos grupos operativos já existentes, foram criados outros já anteriormente por nós solicitados. Iniciaram-se também, encontros mensais com grupos de diferentes funções.

O objetivo principal destes encontros eram investigar e aprofundar as relações hierárquicas, que se estabeleciam neste grupo e que se faziam refletir na relação professor-aluno, instituída na forma do saber.

Foi-nos possível formar um grupo com os diversos setores, visto que vinham num processo de se caracterizarem com suas especificidades há 2 anos. Era o momento em que, através de suas diferenças grupais, poderiam encontrar seus traços de união.

O atendimento aos pais foi progressivamente diminuído, ficando cada vez mais sob a responsabilidade do Setor de Orientação Educacional.

Nos anos de 1982 e 1983 prosseguimos com o trabalho de grupo operativo.

Em 1983, voltamos a ter reuniões quinzenais com a chefia — o que, de certa forma, é a admissão da relevância do nosso trabalho por parte do "poder" — e certos grupos passaram a ser constituídos de modo diferente por solicitação da escola.

3 - A PESQUISA

A nossa pesquisa realizou-se através de uma investigação participativa, onde o objeto de estudo foi ao mesmo tempo objeto de transformação. Daí a escolha do título: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.

O estudo que desenvolvemos nesta pesquisa tem, como recurso básico, a técnica operativa de grupo. Optamos pela utilização da teoria e técnica de Grupos Operativos como analisador construído, principalmente, pelo fato de permitir uma indagação ativa, distinguindo a unidade pensar - agir, onde, em um clima de interação, coordenador e grupo indagam descobrem e redescobrem, com a finalidade de se estabelecer uma discussão, a mais ampla possível, sobre os problemas levantados.

A aplicação desta técnica tem como objetivo primeiro permitir aos grupos formados para a tarefa tomar consciência dos obstáculos que dificultam sua realização. Explicando melhor, a tarefa a que nos propomos, ao planificar e realizar cada investigação pode ser definida principalmente como a tentativa de descobrir junto aos diferentes setores, certos tipos de interações que cristalizam a dinâmica institucional. À medida que existam grupos funcionando, novas significações começam a ser produzidas.

Naturalmente, a utilização deste instrumento sõ tem sentido para o funcionamento da grupalidade, na medida em que se permita a liberação da palavra, tomando-se cuidado para que a intervenção não se transforme numa nova mordaca, mais sofisticada.

Visamos investigar se esta técnica torna mais "aceitáveis" as desigualdades e as insatisfações, ou se ela constitui um instrumento capaz de dar origem a mudanças nas relações de poder tornando-as mais democráticas, ou seja, com a colaboração de todos os que dela participam.

A importância básica de utilizarmos a técnica operativa, diz respeito ao fato desta por em andamento um processo de reflexão grupal, em que os próprios investigados participam como investigadores e observadores na tarefa com a qual estão comprometidos. Isto seria impossível de acontecer se limitássemos nossa atuação a entrevistas, atendimentos, orientações a professores e encaminhamentos de alunos a setores especializados, etc, ou seja, se trabalhássemos sem a perspectiva institucional.

Dessa maneira, daremos ênfase ao estudo da técnica grupal mas não nos limitamos a ela, pois embora seja um instrumento fundamental na nossa intervenção não é o único. O trabalho institucional vai além do trabalho de grupos. Assim, será necessário nos reportarmos à dinâmica da instituição para melhor entendermos o processo grupal e vice-versa.

Com isto queremos ressaltar que muitas situações escapam a este analisador construído, mostrando que o grupo operativo, ou qualquer técnica grupal, não tem um fim em si mesmo, mas é um meio para se fazer a análise da instituição.

A reserva profissional, tão estrita neste campo como em um consultório, com a dificuldade de poder detalhar em demasia sem identificar a situação, levou-nos a exemplificar só com si-

tuações fragmentárias e, sobretudo, a referir-nos sã̄ aquelas ob-
servações que fossem relevantes para esta pesquisa.

O início do emprego desta técnica de grupo se deu em mar-
ço de 1978 até os dias atuais, sendo que em função da pesquisa,
limitamos os dados até julho deste ano, perfazendo um total de
setenta e dois sessões como equipe técnica, sessenta e três com
o corpo docente e trinta e seis com equipe administrativa.

Os grupos se encontram quinzenalmente com uma hora de
duração. Este fato, nos mostra que embora este trabalho já te-
nha algum tempo, o número total de sessões não é muito, pois a-
lém da freqüência muito espaçada, estes funcionam sã̄ nos meses
do ano letivo, ou seja, de março até junho e de agosto até no-
vembro. Nos meses de férias escolares os grupos são interrompi-
dos.

Participam dos vários grupos operativos diferentes seto-
res da escola tais como: equipe técnica, corpo docente, funcio-
nários administrativos. Com a equipe diretiva fazemos reuniões
quinzenais, as quais não se configuram como grupo operativo.

Constitui a tarefa grupal os seguintes aspectos:

- favorecer uma atuação eficaz, visando a filosofia e
aos objetivos educacionais do estabelecimento, explicitando as
contradições entre seus objetivos e sua prática.

- procurar uma delimitação e uma clarificação de suas
funções, discutindo a importância de seus papéis no processo
que participam.

- entender de que maneira os fatores sócio-políticos-eco

nômicos interferem na dinâmica do trabalho.

- facilitar o entrosamento inter e intra-grupo.
- analisar as relações de poder através do estudo da autoridade, do uso do tempo livre e ativo, da modalidade ou transmissão de informações.

- propiciar uma maleabilidade nos processos de comunicação, tornando-a mais clara e multidirecional.

A sala na qual se dão as reuniões fica no 4º andar o que faz com que pessoas que trabalham em andares inferiores se movimentem pela escola.

O fato desta sala ser um pouco afastada do local de trabalho, além de facilitar um contato entre as pessoas de diferentes setores, parece facilitar a fala deles no grupo, pois então, de certa maneira, longe de seus "chefes" diretos.

O início das sessões passou a ser de muita festividade, conversas, sentido por eles como um momento de descontração da pressão institucional. "... Ah! É muito bom o grupo se reunir aqui, parece que nos sentimos mais à vontade para falar... longe da chefia... do ambiente de trabalho...".

Com o objetivo de melhor expor e avaliar nossa experiência prática, optamos pela análise de determinadas categorias que descrevem as operações destes grupos durante o período da nossa pesquisa - ação.

Destacamos como categorias relevantes que norteiam a análise do nosso trabalho os seis vetores do Cone Invertido - Per-

tenencia, Cooperação, Pertinência, Comunicação, Aprendizagem e Telê - e uma categoria que julgamos ser fundamental para avaliar a eficácia da intervenção institucional que diz respeito às relações de poder, tentando pesquisar se este analisador construído possibilita a criação do discurso instituinte - instituído de forma dinâmica e multidirecional.

Não faremos uma apresentação resumida de uma sessão, pois são muitos os elementos que intervêm na existência de um processo grupal e nem todos tem o mesmo valor determinativo. Além disso, esses vetores podem ou não aparecer em algumas sessões. Sua importância está no processo. Assim o recorte que fazemos diz respeito às categorias propostas.

A fim de termos uma visão mais profunda do processo grupal, levantamos uma série de situações emergentes comuns nos diferentes grupos:

1 - Em decorrência deste trabalho, os grupos desenvolvem uma atitude mais profissional, quebrando, em parte, uma relação "familiar estereotipada" com a instituição de ensino. Colocam com mais facilidade seus limites, procuram saber mais sobre seus direitos e lutam por uma maior delimitação de suas funções.

Isto mostra o reconhecimento de suas possibilidades, o reconhecimento da própria morte, deixando de lado a onipotência de poder fazer tudo, a toda hora. Procuram se esforçar dentro do possível. Começou a haver uma preocupação em limitar atividades, reuniões, dentro da carga horária de trabalho.

Tais situações favorecem o sentimento de pertencencia em relação à instituição e mostra uma mudança de conduta - aprendizagem adquirida.

Isto pode ser melhor explicitado através das falas dos integrantes dos grupos, no início deste trabalho: "... trabalhamos 45 minutos a mais, diariamente, sem receber..." "... as reuniões são fora do nosso horário de trabalho e se a gente não pode vir, olham de lado..."

Depois de um ano e meio de trabalho em grupos, já percebíamos uma mudança de atitude: "... ontem cheguei no horário para o qual fui contratado. Encontrei com uma pessoa da coordenação e esta cobrou-me o atraso. Olhei para o relógio e disse que estava no horário de acordo com a minha carteira profissional".

Quando uma pessoa precisava faltar ou chegar atrasado, compactuava com o poder, fazendo aliança: contava detalhes de sua vida particular, se expunha, para justificar esse pedido. Depois, esta mesma pessoa se queixava pelo fato de sua vida particular ser invadida. "... Antes eu chegava e ia falando da minha vida para justificar um pedido. Atualmente me reservo o direito de falar assuntos particulares para quem eu quiser. Com isso, procuro adotar uma atitude mais profissional quando necessito de alguma coisa extra..."

Depois de um ano de trabalho com os grupos, era assim que as pessoas se posicionavam: "... hoje na reunião, consegui dizer que não tinha gostado da atitude dele..." (da pessoa que exerce um cargo de chefia) .

Estes tipos de relações ainda ocorrem mas há maior conscientização dos seus significados, o que leva a diminuição de suas freqüências.

A eficácia desta técnica pode ser ilustrada através do exemplo que se segue: Em 1979, em algumas sessões de grupo operativo, um determinado setor se queixava de situações conflitantes que estavam ocorrendo. Percebiam que determinadas pessoas, recém-contratadas, detinham um poder e ocupavam posições privilegiadas na instituição. O grupo dizia se sentir confuso, frágil e sem condições de fazer críticas em relação a esta pessoa, — não tinham "voz" na relação com o instituído; "... não consigo dizer que não estou gostando da maneira que ele conduz a reunião..."

Já em 1983, este mesmo grupo, ao constatar que tal conflito institucional se repetia, foi capaz de fazer uma análise da instituição, através do entendimento do significado de que determinadas pessoas, escolhidas pelo "poder", desempenhavam o papel de líder-messiânico. A partir das discussões no grupo, tornaram-se mais conscientes da dinâmica da instituição, puderam se situar — compreendiam que a dificuldade de adotarem uma atitude crítica frente a um "líder messiânico" transcende em parte suas características pessoais e de grupo.

2 - Relevância de fatos cotidianos a responder o dia a dia. A importância de fazer algo e a dificuldade de refletir de forma integrada sobre as causas do que acontece. Isto corresponde ao momento da pré-tarefa e tem como característica o "obsole tismo dinâmico".

Exemplos destas situações é quando o grupo passa grande parte da sessão discutindo sobre alguma data festiva ou sobre o número de alunos matriculados e a divisão deles nas salas, etc.

Todos os setores se queixam da quantidade de reuniões e da pouca produtividade das mesmas. "... reunião disso, reunião daquilo e nunca falamos o essencial... a produtividade é nula..." (neste exemplo, podemos perceber que os seis vetores não aparecem em nível significante).

Na nossa experiência, percebemos uma dificuldade, em todos os grupos, de passar à fase do projeto, período que levaria a uma ação. À medida que isto foi sendo observado, começamos a trabalhar dando ênfase ao terceiro momento (síntese). A partir de constatação e da discussão de determinado problema, indagávamos como eles poderiam dar um encaminhamento àquela situação. Isto facilitou, em alguns momentos, aos grupos se organizarem e tomarem determinadas atitudes.

Se o grupo permanece mais no trabalho interno dos mesmo, o grupo deixa de ser um instrumento analisador, o processo grupal não extrapola as sessões. O grupo passa a ter um fim em si mesmo.

3 - Embora os grupos caminhem para uma maior autonomia, a sensação de impotência frente à constatação das dificuldades sentidas, a ausência de um posicionamento mais consciente das causas determinantes, e uma atribuição excessiva a pessoas ou a fatores externos a responsabilidades das dificuldades sentidas, ainda são situações frequentes nos grupos, funcionando como um obstáculo a atitudes de mudança.

O "bode expiatório" pode ultrapassar o espaço grupal e vir a centralizar e expressar sintomaticamente a perturbação institucional.

Na nossa prática observamos que, frequentemente, as pessoas que desempenham o papel de "bode expiatório" são pessoas que ocupam funções de poder na instituição. E embora ausentes fisicamente, estavam presentes nos grupos como "eminência parada".

Um dos aspectos que deve facilitar este fenômeno é a imaturidade dos grupos, que impede de se firmarem com mais autonomia, dificultando o estabelecimento de lideranças no interior do grupo.

Geralmente, o "bode expiatório" tem uma determinada maneira de desempenhar sua função, precisamente aquele que é criticada, pelos membros da escola, e chega a configurar uma disfunção da qual não se pode livrar, a qual fala em favor da intensidade do deslocamento que os integrantes do estabelecimento fazem sobre ele.

Nos grupos, o emergente de abertura, frequentemente, era a queixa das chefias, falavam delas como as únicas responsáveis por tudo que não dava certo.

Observamos que em relação ao "sabotador", este, também, se localiza no poder, ou em alguém que não pertence ao grupo e não ocupa função de poder, mas tem forte ligação com este.

Em uma sessão, uma pessoa comentou que "... chegou aos ouvidos do "chefe" o que acontece no grupo, ele diz saber o

que é dito aqui..." "... ele próprio veio me contar... disse saber de tudo que é discutido aqui, tem pessoas que lhe dizem..."

Esta situação também ocorreu, em outro momento e em outro grupo: numa sessão as pessoas chegaram muito desconfiadas. Depois de algum tempo, e a partir do nosso assinalamento mostrando esse movimento grupal, disseram: "... hoje combinamos não falar nada no grupo, só superficialidade... estamos cheios de dúvida... nos falaram para ter muito cuidado com esse grupo, porque as informações vazam... quem nos disse, não tem interesse e não pertence ao grupo... Estivemos pensando: por que a escola não nos permite ter um descanso de 10 minutos e deixa que nós fiquemos aqui uma hora... há interesse neste trabalho... de que lado você (psicólogo) está?..."

A fala desta pessoa nos remete a duas questões: 1. a contradição da escola — ao mesmo tempo que facilita o trabalho numa abordagem institucional, que tem como uma de suas metas tornar as relações de poder mais democráticas, institui este tipo de norma.

2. a contradição da nossa posição enquanto psicólogo que trabalha a relação instituído - instituinte sendo também funcionário da escola.

Discordamos dos autores que falam da impossibilidade de se trabalhar, numa abordagem institucional, sendo empregado da escola. Certamente, esta situação contraditória traz limites para este tipo de trabalho mas, na nossa opinião, não o inviabili

za. O imprescindível é termos uma autonomia profissional.

Os líderes, tanto fora como dentro do grupo, são pessoas freqüentemente prescritas pela instituição e obedecem a certos quadros de hierarquia.

Esse tipo de liderança hierárquica, decidida pela instituição, cria um relacionamento dependente, desestimulando a criatividade dos membros da escola. Podemos observar também pedidos ambivalentes de autonomia: necessidade de independência dos grupos de decisão e busca de uma autoridade que tome decisões. Isto também é observado nos grupos de poder os quais, ao mesmo tempo que falam da necessidade das pessoas se tornarem mais independentes, com mais iniciativa, tomam atitudes que inibem este processo.

4 - A comunicação é um vetor que ocupa um lugar privilegiado, pois é através dele que se expressam os transtornos e dificuldades grupais para enfrentar a tarefa.

Segundo um dos integrantes, "o grupo operativo é um momento privilegiado para falarmos das situações que estão ocorrendo; as quais no dia a dia, por estarmos sempre correndo, com falta de tempo, ou até com falta de coragem, não temos possibilidade de expressar o que sentimos.

Partindo da hipótese que a comunicação tem estreita relação com a aprendizagem e vice-versa, detectamos na própria interação grupal, as perturbações e os "ruídos" na comunicação, com as concomitantes falhas na aprendizagem da tarefa (relações de poder, atitude mais profissional, etc.).

Através da tarefa grupal as dificuldades mais evidenciadas em relação a estes vetores são as seguintes:

a. Resistência a expressão de conflitos entre pessoas e ideologias, decorrentes talvez da dificuldade de manifestar sentimentos emergentes das diferentes situações.

A comunicação é feita através de duplas mensagens e de maneira superficial. Há um controle e um cuidado em não colocar sentimentos, principalmente os de raiva, desacordo, mágoa. Embora, por meio de uma linguagem não verbal, as pessoas mostrem as suas insatisfações.

b. Reprodução na comunicação grupal, da estrutura hierárquica da instituição de ensino. Observamos este fenômeno nas seguintes situações grupais:

- na preocupação dos membros em procurar, a aceitação da pessoa de maior ascendência ("autoridade") a qual coincide com a pessoa de maior hierarquia institucional em relação ao grupo.

- a comunicação é unidirecional, isto é, só circula numa direção, do alto da organização burocrática para a base. A cúpula não recebe de volta informações quanto às repercussões e à recepção das "mensagens" (ordens, instruções) que emitiu. Surge, então, na escola diferentes formas de comunicação: rumor, legendas escritas nos muros e nas portas, piadas, etc. Além disso, a comunicação percorre, no estabelecimento, um caminho singular: ela não se dá entre colegas do mesmo setor, ou seja, ao invés de se falar de uma insatisfação diretamente com seu par, o sujeito procura pessoas que ocupam cargo de chefia. Por exem-

plo: um integrante do grupo disse da sua vontade de trabalhar em outro lugar e disse que já havia comunicado seu desejo ao "chefe", o qual tinha sido "muito compreensível e muito amigo". Disse que tinha falado desde o início daquele ano, e colocado ainda como uma dúvida. Só comunicou ao grupo (seus pares) no final daquele ano, depois de ter certeza de sua decisão e depois de ter falado com as pessoas hierarquicamente acima dele. Disse que não tinha falado com eles porque "tinha medo que o assunto vazasse" e por achar "que o grupo não aguentaria suportar este segredo, ... ia começar a falação.. achei melhor falar só quando tivesse decidido..."

Os grupos se queixam de receber orientações diferentes e até opostas, o que gera muita dificuldade no trabalho deles. Esse tipo de comunicação facilita ao poder por vários motivos:

a. os membros do estabelecimento, por não saberem claramente o que devem fazer, têm a sensação de estar sempre faltando fazer alguma coisa, e se preocupam se as atividades que estão executando é o esperado ou não pelas pessoas que exercem o cargo de "chefia." Não é muito clara a expectativa da escola em relação aos seus integrantes.

Este exemplo, de uma fala em um grupo operativo, mostra com clareza o que dissemos: "...um "chefe" diz para eu fazer tais atividades, depois chega outro e me cobra um outro serviço...". "...um chega e diz: faz assim, vem outro e critica o que estou fazendo..."

Após várias discussões nos grupos, houve uma mudança de atitude (aprendizagem): qualquer dúvida que surgisse em relação as suas funções, recomendavam que as pessoas falassem diretamente

te com seus chefes imediatos.

b. na diversidade de orientações acontece de umas serem mais agradáveis de executar do que outras. Isto produz uma dicotomização: o "chefe democrático" x "chefe autoritário", conservador. Sendo que o primeiro constrói esta sua imagem delegando ao outro chefe as tarefas árduas. Como consequência, suas ordens são mais facilmente atendidas. Isto gera um jogo institucional que dificulta as "chefias", desempenhar o seu papel, influenciando também na produção das pessoas.

É muito comum, nos grupos, haver "segredos" que todos conhecem, mas que não podem ser revelados.

Talvez por se tratar de uma escola, há uma predominância da comunicação verbal. Quando propúnhamos, no grupo, algum exercício que usasse outras formas de comunicação, reagiam muito e mostravam dificuldade em se expressar desta maneira. O interessante é que essas pessoas acham que a dramatização, por exemplo, é um rico instrumento a ser utilizado com os alunos.

A técnica dos grupos operativos tem a preponderância do verbal. Os professores, por exemplo, geralmente, usam como o único meio de comunicação a fala. Parece-nos que podemos correr o risco de se reforçar um discurso verbal viciado, onde as pessoas dizem o que o outro quer ouvir. Isto ainda nos ficou mais claro quando propúnhamos, nos grupos operativos, algum exercício que utilizasse outras formas de comunicação que não fosse a verbal. Os grupos reagiam muito, tinham até dificuldade de se movimentarem. É curioso notar que nas atividades em sala de aula, frequentemente, eles cobravam dos alunos dramatizações,

teatros, etc. Quando apontávamos para esta contradição foi assim que responderam: "... para a criança é mais fácil ela faz o que pedimos..."; "... para eu dramatizar é necessário ter cenário e todo o material que preciso para imitar alguém ou alguma coisa..."

A análise do vetor aprendizagem é bem exemplificada no seguinte exemplo: "... o grupo operativo favorece no aspecto de trocar experiências com outras pessoas e possibilita ver como estes indivíduos reagiram em momentos semelhantes. Poder ver um outro tipo de atitude, ajudou muito no nosso trabalho..."

5 - Analisaremos, a seguir, os outros itens que nos permitam avaliar a dinâmica grupal: pertencencia, cooperação, pertinência, e telê.

Observamos não haver um nível crescente, numa linha contínua nos três primeiros vetores e sim períodos de maior pertencencia, cooperação e conseqüentemente maior pertinência e períodos que parece haver uma regressão no processo grupal, onde esses vetores aparecem em nível baixo. (Isto acontece, principalmente quando o grupo sofre uma pressão externa).

Chamou-nos atenção o fato de que nenhum grupo é pontual em relação ao horário da sessão, embora a maioria das vezes haja uma presença significativa.

Os grupos se mostram muito mais pertencentes quando sofrem a ameaça de terminar este trabalho. Daí a necessidade de se trabalhar o término do grupo desde o seu início. Isto permite ao grupo aprender a lidar com a morte - com seus limites.

No momento em que os grupos passam a ser incorporados pela instituição, desenvolve-se a idéia de que eles serão para sempre, e não haverá nenhuma mudança na sua estrutura. Exemplo — " ... no início do grupo operativo é novidade, nós viemos falamos ... depois vira um hábito..."

Como já havíamos dito o vetor pertinência é decorrente dos dois anteriores. Nesta intervenção, percebemos que sempre depois dos grupos alcançarem um bom nível de pertinência, parece que se assustam e apresentam uma regressão.

Isto fica melhor exemplificado pelo seguinte movimento grupal: em uma sessão, o grupo fez uma análise do movimento da instituição quanto aos seus líderes, e através de uma associação de idéias o grupo pode explicitar e entender várias situações que estavam ocorrendo. O grupo vibrava, cada membro cooperava, até que tiveram um entendimento dos problemas que vinham sentindo. Perceberam que muitas das dificuldades, que estavam sendo depositadas neles, os transcendiam e se localizavam nas relações institucionais.

Na sessão seguinte (15 dias depois), várias pessoas faltaram, discutiram superficialidades, como se o fato de terem explicitado um movimento institucional os tivesse assustado muito. Neste momento há uma exarcebação do medo à mudança.

Outro exemplo ligado a este aspecto foi quando durante uma sessão, dois integrantes do grupo, começaram a discutir, a expor seus pontos de vista divergentes, e com isso explicitaram uma cisão (mecanismo de segregação) que havia no grupo e não "podia" ser explicitada.

Na sessão seguinte (15 dias após) além de muitas pessoas faltarem, o grupo evitava falar do assunto, faziam "brincadeiras", mas da crise ocorrida na sessão anterior, ninguém falava.

O clima dos grupos (telê), geralmente é persecutório, de competição e desconfiança. Fica melhor exemplificado por esses comentários, freqüente nas sessões: "... será que se ouve lá de fora o que estamos falando?..."

"... acho melhor mandar fechar a veneziana..."

"... olhem quando eu vinha para cá, parei no corredor para ver se dava para escutar... não fica nítido o que se fala, mas assim mesmo acho bom falarmos baixo..."

A desconfiança em relação a nossa posição pode ser avaliada quando um integrante do grupo diz: "... falaram este assunto também nos outros grupos?..." (nesta pergunta há o desejo de saber se passo informações de um grupo para outro).

"... a quem serve o psicólogo?..."

"... de que lado você está?..."

Este sentimento é mais verbalizado nos grupos hierarquicamente inferiores. Um sentimento falado, em todos os grupos, é a dúvida de estarmos fazendo aliança com um determinado grupo, em geral o grupo que não está presente naquele momento. Por exemplo, o "poder" diz achar que "... o problema está sendo visto só do lado dos funcionários." Já estes indagam quanto a nossa posição na escola: "... o que se discute na reunião da direção? ..." "... você faz parte da equipe técnica? ..." "... a que grupo você pertence? ..."

6 - As relações de poder se atualizam de maneira insegura e

de muita dependência. Quando os grupos se percebem mais autônomos, independentes, alcançando um bom nível de eficácia na tarefa (pertinencia) e articulam uma ação (projeto) com a finalidade de modificar o real, têm uma atitude regressiva: se mostram assustados e culpados. A comunicação volta a prevalecer através da chefia.

Ressaltaremos alguns aspectos que nos permitirão uma análise mais completa desta categoria - relações de poder.

No início do trabalho de grupos operativos, as pessoas sentiam a necessidade de demonstrar uma grande disponibilidade interna e de tempo para a escola.

As relações estabelecidas eram, basicamente, pouco profissionais. Uma dificuldade no trabalho era justificada através de um problema pessoal. A aceitação deste tipo de justificativa era cobrada, em outro momento, pela mesma "chefia", quando havia interesse.

Atualmente, podemos perceber, em algumas situações, um posicionamento profissional dos integrantes da escola. Estabelecem, com mais facilidade a colocação de limites em relação ao horário de trabalho e não permitem, tão facilmente, uma invasão em suas vidas particulares. Numa tentativa de se discutir as dificuldades relativas ao trabalho em bases profissionais.

Percebemos, no entanto, que a relação profissional entre os integrantes da escola sofre oscilações, dependendo das circunstâncias e do contexto sócio-econômico. Queremos com isto dizer que, em decorrência da grande crise econômica e do índice de desemprego elevado, as pessoas se tornaram mais amedrontadas,

questionando menos e fazendo concessões para a instituição. Isto fica ainda mais flagrante nos setores mais inferiores da hierarquia institucional.

Os grupos operativos têm como um dos objetivos, a discussão da relação entre instituído/forças instituintes, a fim de que esta se torne mais democrática e dinâmica.

Determinados medos cristalizados tendem a acabar, por exemplo: as pessoas percebiam seu emprego na escola, com uma força determinante em suas vidas: "... se nós formos demitidas vamos ficar com o nome sujo na "praça"..."; "... vai ser difícil conseguir outro emprego sendo demitido desta escola..."

Como não havia nenhum momento, anterior ao do grupo operativo, em que todo um setor se reunisse, essa visão estereotipada era mantida e impedia um posicionamento autônomo das pessoas. A partir das discussões em grupo, e trocas de experiências, este estereótipo foi quebrado.

O grupo é visto, pelas pessoas que ocupam uma posição de chefia, como um lugar para se falar delas, se "conspirar contra elas". Daí a necessidade de se trabalhar com estas pessoas, onde no espaço do grupo elas possam colocar suas dificuldades e suas necessidades. Assim, se tornar capaz de assumir as mudanças e suportar a tensão que este tipo de trabalho produz.

As pessoas localizadas nos níveis mais baixos da hierarquia institucional mostram muito receio de fazer parte dos grupos operativos. Esse medo atualmente está mais exarcebado, e uma das razões é crise sócio-econômica que aumenta o fantasma do desemprego.

O grupo é percebido como "...lugar para refletir sobre o trabalho...", como um lugar que incomoda, pois "...as pessoas deixam de pensar como o "chefe" quer...". O grupo ajuda a clarificar "mal entendidos" e com isso melhora a dinâmica institucional..." "...O fato de estar aqui refletindo sobre a minha função, ajuda a perceber se estou ou não sendo um chefe opressor".

Percebemos, assim, que algumas mudanças ocorreram. A relação instituído-instituente, no entanto, precisa ser mais refletida e discutida a fim de que as transformações se tornem mais significativas.

4 - LIMITES DA INTERVENÇÃO

O ponto básico a ser ressaltado é a falta de clareza do contrato inicial entre nós e a escola, decorrente da não explicitação mútua quanto à expectativa em relação ao nosso papel.

Em nossa primeira proposta de trabalho, o cliente do psicólogo era o aluno. No entanto, com o decorrer do tempo, constatamos a necessidade de haver uma mudança que foi se efetivando na prática: nosso cliente passou a ser a escola na sua totalidade. Assim, a abordagem institucional foi se delineando e se concretizando, a partir das avaliações de final de ano letivo e nos planejamentos que se seguiram.

O fato de estabelecer uma proposta de trabalho e de modificá-la, ao longo da prática, contribuiu para dificultar a delimitação da nossa função.

Outro aspecto de marcante influência em nossa atuação é a inexistência do serviço de psicologia no organograma da escola. É o "não dito" do organograma, que pode ser analisado de

duas maneiras:

1 - Levantamos a hipótese de que a não oficialização do serviço de psicologia facilita, de certa maneira, o desenvolvimento deste trabalho. Como sabemos são poucas as escolas que contratam um psicólogo para intervir na instituição de ensino. Na maioria delas, o atendimento psicológico se volta para o "aluno-problema". Assim, alivia a instituição, através de seu parecer técnico, de qualquer responsabilidade sobre as suas dificuldades e, principalmente, reforça a alienação de seus integrantes.

2 - Por outro lado, no momento em que este serviço, com o objetivo de atender à organização de ensino, é clandestino, delineia-se a possibilidade de assumi-lo ou não, quando for conveniente à equipe diretiva, favorecendo a resistência institucional.

Isto fica ainda mais significativo pelo fato de nossa intervenção ser limitada à pré-escola, no que diz respeito ao corpo técnico e docente. Não há continuidade deste trabalho nos outros segmentos. O depoimento de um grupo em relação a este aspecto é o seguinte: "... na nossa opinião o grupo operativo deveria ser estendido aos outros segmentos da escola. Haveria um trabalho mais uniforme. O trabalho seria realmente a nível da escola e não a nível de determinados grupos dentro da escola..."

Como dissemos anteriormente, fazemos um trabalho sistemático com a direção e todo o setor administrativo. Através de uma atuação com estes grupos é possível termos um entendimento de como se estabelecem as relações institucionais nesta organização. Como nos diz Bleger "...podemos nos ocupar de uma parte

do estabelecimento, mas sempre em função da totalidade"⁽⁴⁰⁾.

No entanto, ao longo de nossa experiência, concluímos que os resultados seriam melhores se todos fizessem parte do processo de análise da instituição e, conseqüentemente, percebessem com mais clareza a dinâmica institucional, o que facilitaria uma real participação das pessoas e o crescimento da comunidade escolar. As dificuldades, ao serem discutidas e trabalhadas grupalmente, permitem a procura de processos consultores que possam ser assumidos pela totalidade da Instituição escolar.

Um aspecto que, certamente, interfere no nosso trabalho é a baixa remuneração. Nosso salário equivale ao de um professor do segundo segmento do 1º Grau.

O dinheiro tem um significado específico no trabalho institucional. Neste aspecto há uma certa coincidência entre as posições Bleger e Lapassade, ou seja, o dinheiro visto como a valorização que o estabelecimento dá o produto do trabalho do psicólogo. Nesse sentido, o dinheiro ganha a dimensão de um analisador.

O fato dos grupos operativos serem quinzenais e com uma hora de duração em cada sessão dificulta não só o desenvolvimento do processo grupal, como não acompanha as várias situações que ocorrem e seu ritmo. Podemos observar este aspecto pelas seguintes falas: "... é muito ruim o grupo ser quinzenal, temos que esperar duas semanas para discutirmos com todos esse assunto..."; "... o grupo é muito espaçado, se o assunto que discutimos nos mobiliza temos que esperar quinze dias para continuarmos a discussão, o que, geralmente, não ocorre, o assunto já esvaziou... tem outros assuntos..."

CONCLUSÃO

A partir do desenvolvimento teórico e técnico, e da reflexão sobre a prática deste trabalho, destacamos seus três eixos fundamentais:

- grupo operativo
- instituição-escola
- investigação do psicólogo

A utilização da técnica operativa mostrou-se bastante adequada quando se necessita minimizar as variáveis histórico-pessoais, particulares, em favor de uma reflexão sobre aspectos profissionais. Ou seja, de atividade em comum, como instrumental de análise da instituição, ajudando o indivíduo a se localizar dentro da instituição e da sua relação de trabalho.

O desenvolvimento do grupo operativo se faz necessariamente por um caminho que se inicia no conhecimento cotidiano até alcançar o conhecimento objetivo, científico. Esta obrigatoriedade visa, principalmente, quebrar os estereótipos. Cada integrante do grupo necessita refletir e organizar seu pensamento em torno das suas experiências, poder reconhecer o pensamento do outro e, assim, chegar ao entendimento mais geral. Desse modo, fica difícil desvincular da tarefa a parte afetiva.

Se o processo fosse inverso daria margem à manipulação de teorias previamente adquiridas que favorecessem a resistência, ou seja, serviriam para preencher espaço e tempo do grupo, sem que necessariamente fizessem sentido aos seus integrantes. Facilitaria a alienação.

O percurso do grupo operativo tende a proporcionar a

desalienação do sujeito dentro do grupo (explicitação das semelhanças e das diferenças entre os seus membros em relação à tarefa). Quando o grupo se movimenta na direção de se fechar em sua unidade, de se reduzir a sua própria existência, está se opondo a qualquer grupo. A tarefa torna-se o próprio grupo. Por conseguinte, o grupo se aliena de sua perspectiva social, do contexto mais amplo no que se insere, obstaculizando seu processo de transformação. Torna-se, assim, adaptacionista.

No momento em que esta técnica não é utilizada como um meio (a serviço da elucidação da tarefa e da resistência) e, sim, como um fim, o grupo operativo pode se burocratizar. Torna-se estagnado, adquirindo existência formal, ou seja, é oferecido como mais uma atividade da instituição, perdendo sua especificidade de reflexão e transformação da prática.

O grupo operativo não é uma panacéia. É uma técnica adequada à uma intervenção institucional, mas não transforma, como recurso único, a relação instituído/instituente. Se é aplicado como um fim, termina por não elucidar o "não-dito". A transformação institucional é decorrente da articulação do particular com o geral.

Na nossa experiência observamos que o grupo operativo possibilita momentos de catarse. Se, de um lado, este movimento é natural, por outro lado, devemos ter cuidado para que não se limite a essa situação. Por exemplo, quando os integrantes expressam sua ansiedade em relação a alguma dificuldade com as instâncias de poder e a partir do momento em que isto é revelado no grupo, podem sentir-se aliviados o suficiente para negar

o conflito.

Nestes termos, o grupo operativo se alia ao poder, absorvendo esses conflitos e não dando margem à conscientização e possíveis transformações na instituição - escola.

Outro aspecto de fundamental importância, é uma atuação sistemática junto ao setor diretivo, único setor que não se pode deixar à parte na intervenção, pois além de ser o grupo com o poder de instituir as normas internas, ele deve se tornar capaz de assumir as mudanças, e as tensões que suscita toda intervenção.

Ainda em relação a este setor, observamos que muitas decisões são tomadas fora do contexto do grupo operativo - a lei, a norma não são discutidas no grupo. As informações, embora não sejam "faladas" no grupo operativo vão aparecer na prática. É indispensável que o psicólogo esteja atento a estas manifestações na prática, que por confronto ele sabe que foram omitidas — omissão e aparecimento. Atenção constante capaz de ler na prática o discurso omitido.

A atividade psicológica em uma instituição - escola não deve se restringir ao entendimento desta com relação a seus objetivos, mas deve compreender também o trabalho específico pedagógico. Há a necessidade de conhecer a metodologia pedagógica para constatar as contradições entre esta e sua ideologia. A função do educador deve ser analisada como um reflexo da ideologia da escola no micro enfoque, que é o da relação de trabalho.

O psicólogo precisa conhecer o papel do educador na sala de aula, na sua ação pedagógica. Isto porque esta prática, ao

ser falada pelo professor, poderá também ser refletida e discutida enquanto uma relação de poder. A contribuição essencial do psicólogo, neste processo de mudança, deve ser no sentido de as sinalar a defasagem que existe entre como se diz que se ensina, e como na realidade se ensina.

Necessário se faz, também, atentar para o discurso feito pelo psicólogo — muitas vezes no retorno deste discurso pode-se perceber que este, ao invés de servir para revelar o implícito, é usado para normatizar.

O grupo operativo é o espaço para o professor pensar a sua prática e refletir a sua relação de poder com o aluno. Sem esse recurso, o trabalho do psicólogo, em uma abordagem institucional, corre o risco de transformar-se em uma via paralela ao que constitui o cerne do trabalho na instituição de ensino — o processo educacional.

OBRAS CITADAS

- (1) ESCOBAR, C.H. "As Instituições e os discursos", Rev. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, nº 35, 1973, p. 19.
- (2) SANFELICE, J.L. Educação Brasileira Contemporânea: da Necessidade de uma Prática Discriminatória à Impossibilidade de uma Educação para Todos, Tese de Mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1978, p.3.
- (3) LEPAPE, M.C. Pedagogia e pedagogias, Lisboa, Edições 70, 1975, p. 240.
- (4) VIAL, M. "Um Desafio à Democratização do Ensino: o Fracasso Escolar" em Zaia Brandão (Org) Democratização do ensino: meta ou mito, R.J., Francisco Alves - Editora CAPI.
- (5) FREITAG, B. Escola, estudo e sociedade, São Paulo, EDART, p. 32-33.
- (6) ULLLOA, F. Psicologia de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica; Rev. de Psicoanálisis. Buenos Aires, XXVI, 1969, p. 6.
- (7) _____ . op. cit., p. 6.

- (8) BLEGER, J. Temas de psicología. (Entrevistas y Grupos), Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1976, p. 98.
- (9) LAPASSADE, G. et alli. El analisis institucional (Por un cambio de las instituciones); Madrid, Campo Abierto Ed., 1977 a.
- (10) BLEGER, J. Temas de psicología - Entrevistas y Grupos - Ediciones Nueva Visión - Buenos Aires - Argentina - 1976, p. 62.
- (11) _____. Op. cit., p. 62.
- (12) BLEGER, J. Psicohigiene y psicología institucional, Buenos Aires, Editorial, Paidós, 1976, p. 61.
- (13) ARDOINO, J. "L'intervention dans les Organisations e les institutions" - Epi, 1974, p. 77.
- (14) LOURAU, R. A análise institucional, Petrópolis, Editora Vozes, 1975, p. 237.
- (15) LAPASSADE, G. et alli. Análisis institucional y socioanálisis, México, Editorial Nueva Imagen, S.A., 1977, p.207.

- (16) BLEGER, J. Psicohigiene y psicologia institucional, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1976, p. 65-66-
- (17) _____. Op. cit., p. 66.
- (18) _____. Op. cit., p. 50.
- (19) _____. Op. cit., p. 50.
- (20) HESS, R. La socianalyse, Paris, Psychotèque, Éditions Universitaires, cap. II.
- (21) LAPASSADE G. Analyse institutionnelle et socianalyse, Paris, Connexions nº 6, EPI, Ed. Paris, 1973, p. 41 a 43.
- X (22) PICHON-RIVIÈRE, E. El proceso grupal - Del psicoanálisis a la psicologia social (I), Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, fev. de 1977, p. 152.
- (23) LAPASSADE, G. Grupos, organizações e instituições. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora, 1977, p. 14.
- (24) _____. Op. cit., p. 14.

- (25) PICHON-RIVIÈRE, E. El processo grupal - Del psicoanálisis a la psicología social (I), Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, fev. 1977, p. 152.
- (26) SAIDON, O. Guia terminológico da teoria e a técnica de grupo operativo, Rio de Janeiro, Cadernos IBAPSI, set. de 1979, p. 5.
- (27) BAULEO, O. "Notas para la conceptualización sobre grupo" em Caparrós, N. - Psicología y sociología de grupo, Madrid, Editorial Fundamentos, 1979, p. 56.
- (28) _____ . Ideología, grupo y familia, Buenos Aires, Ediciones Kargieman, 1974, p. 16.
- (29) SAIDON, O. Op. cit., p. 14.
- (30) PICHON-RIVIÈRE, E. Op. cit., p. 34 e 35.
- (31) CAPARRÓS, N.S. e ORNAT, S.L. "Teoría y práctica de grupos operativos em Caparrós, N.(org) Psicología y sociología de grupo. Madrid, Editorial Fundamentos, 1979, p. 79.
- (32) PICHON-RIVIÈRE, E. Op. cit., p. 125.

- (33) SAIDON, O. Op. cit., p. 33.
- (34) KAMKHAGI, V.R. "Horizontalidade, verticalidade e transversalidade em grupos" em Barembliit, G. (org.) Grupos teoria e técnica, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1982, p. 207.
- (35) SAIDON, O. Op. cit., p. 16.
- (36) PICHON-RIVIÈRE, E. Op. cit., p. 154.
- (37) _____. Op. cit., p. 154.
- (38) KAMKHAGI, V.R. Op. cit., 207.
- (39) HESS, R. "La socianalyse", psychothèque, Editions Universitaires, Paris, France.
- (40) BLEGER, J. Psicohigiene y psicologia institucional, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1976, p. 55.

OBRAS CONSULTADAS

- ALVITE, M.M.C. Didática e psicologia-crítica ao psicologismo na educação, São Paulo, Edições Loyola, 1981.
- AIRES, P. História social da criança e de família, R.J., Zahar Editores, 1978, cap. 2, p. 165 a 183.
- BAREMBLIT, G. Para uma introdução à psicologia institucional - Revista da Atualidade Psicológica, R.J., ano I nº 1, nov. 1977.
- BARROS, E.B. (Coord). "Educandos com dificuldades de aprendizagem". Rio de Janeiro, Pesquisa CENESP - PUC/RIO, 1977.
- BATISTA DE SOUZA, V.L. A relação pré-escola - família: um enfoque institucional. Tese de mestrado, PUC/RIO, Rio de Janeiro fevereiro 1983.
- BAULEO, Armando. "Reconstrucción histórica da psicologia social", em Caparrós, N(org.) Psicología y sociología del grupo, Madrid, Editorial Fundamentos, 1979.
- CAPARRÓS, N. e ORTANT, S.L. "Teoria y prática de grupos operativos", em Caparrós, N. (org.) Psicología y sociología del grupo, Madrid, Editorial Fundamentos, 1979.

ESTABLET, R. "A escola". Rev. Tempo Brasileiro, Rio, 35, out-dez. 1973.

GUILHON ALBUQUERQUE, J.A. Instituição e poder, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1980, cap. I.

KATZ, C. "Ensaio de análise institucional" - Revista de Cultura Vozes, Petrópolis, Volume LXVII, ano 67, nº 4, maio de 1973.

LAPASSADE, G. Socianalyse et Potentiel Humain, Paris, Villars Editeur, 1972.

MALDAVSKY, C.R.R. e BOFFA, C.D.S. El rol del psicólogo educacional en la institución escolar. Artigo de revista.

PATTO, M.H.S. (org.) Introdução à psicologia escolar, São Paulo, T.A. Queiroz Editor, Ltda, 1981.

RIVAS, C.N. "Trabalho e prazer na educação", Forum Educacional, Rev. do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, vol. 5, nº 4, out./dez. 1981.

SAIDON, Osvaldo et alli. Práticas grupais, Rio de Janeiro, Editora Campus Ltda, 1983.

_____. (coord) Proposta teórico-técnica para uma psicoterapia de grupo alternativa na área de saúde mental, Projeto, R.J. maio de 81 a abril de 81.