

- Nagera, H., "The Developmental Profile", *The Psychoanal. Study of the Child*, XVIII, The Univ. Press, Nova York.
- Paz, C. A., "Analizabilidad". Apresentado na Assoc. Psicoanal. Argentina.
- Ross, N., Report of Panel on "An Examination of Nosology According to Psychoanalytic Concepts", *J. Amer. Psychoanal. Assoc.*, 8, 1960.
- Scott, W. C. M., "A Reclassification of Psychopathological States", *Int. J. Psycho-Anal.*, 43, 1962.
- Stengel, E., "The Classification of Mental Disorders", *Bull. World Health Org.*, 21, 1959.
- Zetzel, E. R., "The Use and Misuse of Psychoanalysis in Psychiatric Evaluation and Psychotherapeutic Practice", *Proc. 6th. Int. Congress Psychotherapy*, Kerger, Basileia e Nova York, 1965.

Grupos operativos no ensino

Conferência pronunciada em 1961 na Associação Argentina de Psicologia e Psicoterapia de Grupo. Seu resumo foi publicado na *Revista de Psicologia e Psicoterapia de Grupo*, 1, 2, 1961. Exemplares mimeografados foram utilizados pelo corpo docente da Faculdade de Medicina de Montevideu e da Escola de Psicologia da Universidade de Havana.

O grupo operativo, segundo a definição do iniciador do método, Enrique J. Pichon-Rivière, "é um conjunto de pessoas com um objetivo comum" que procuram abordar trabalhando como equipe. A estrutura de equipe só se consegue na medida em que opera; grande parte do trabalho do grupo operativo consiste, em resumo, no treinamento para trabalhar como equipe.

No campo do ensino, o grupo prepara-se para aprender e isto só se alcança enquanto se aprende, quer dizer, enquanto se trabalha.

O grupo operativo tem objetivos, problemas, recursos e conflitos que devem ser estudados e considerados pelo próprio grupo à medida que vão aparecendo; serão examinados em relação com a tarefa e em função dos objetivos propostos.

Através de sua atividade, os seres humanos entram em determinadas relações entre si e com as coisas, além da mera vinculação técnica com a tarefa a realizar, e este

complexo de elementos subjetivos e de relação constitui o seu fator humano mais específico.

No ensino, o grupo operativo trabalha sobre um tópico de estudo dado, porém, enquanto o desenvolve, se forma nos diferentes aspectos do fator humano. Embora o grupo esteja concretamente aplicado a uma tarefa, o fator humano tem importância primordial, já que constitui o “instrumento de todos os instrumentos”. Não existe nenhum instrumento que funcione sem o ser humano. Opomo-nos à velha ilusão, tão difundida, de que uma tarefa é mais bem realizada quando são excluídos os chamados fatores subjetivos e ela é considerada apenas “objetivamente”; pelo contrário, afirmamos e garantimos, na prática, que o mais alto grau de eficiência em uma tarefa é obtido quando se incorpora sistematicamente a ela o ser humano total. Por outro lado, e com isto estamos apenas aceitando os fatos como são, incorporamos o ser humano na teoria e na condução operativa da tarefa porque já estava incluído de fato. Porém esta inclusão é agora “desalienante”, de tal maneira que o todo fique integrado e que a tarefa e as coisas não acabem absorvendo (alienando) os seres humanos. No mundo humano, alcança-se maior objetividade ao incorporar-se o ser humano (inclusive os fatores subjetivos), quer dizer, tomando as coisas tal como acontecem, para entendê-las e poder fazer com que aconteçam da melhor maneira.

De modo algum estas considerações saem do nosso tema, porque entre os instrumentos sociais de alienação

está, em lugar relevante, o ensino e a forma com que – em geral – se realiza: desumanizada e desumanizante.

Para a presente exposição, baseei-me na “Experiência Rosário”, na experiência de grupos operativos da Escola Privada de Psiquiatria (que já completou três anos de experiência) e na experiência realizada em diferentes cátedras em várias faculdades¹.

Embora sem seguir estritamente esta ordem, vou procurar desenvolver as seguintes questões: a) como se realiza a aprendizagem nos grupos operativos; b) porque se procede assim; c) a experiência obtida; e d) de modo geral, o que se pode dizer sobre a aprendizagem em função desta experiência com grupos operativos.

Ensino ou aprendizagem

Trata-se de grupos de aprendizagem ou grupos de ensino? Na realidade, de ambas as coisas, e este é um ponto fundamental de nossa colocação. Ensino e aprendizagem constituem passos dialéticos inseparáveis, integrantes de um processo único em permanente movimento, porém não só pelo fato de que, quando existe alguém que aprende, tem de haver outro que ensina, como também em virtude do princípio segundo o qual não se pode ensinar cor-

.....
1. E. Pichon-Rivière e colab., “Técnica de los grupos operativos”, *Acta Neuropsiquiátrica Argentina*, 6, p. 32, 1960.

retamente enquanto não se aprende e durante a própria tarefa de ensinar. Este processo de interação deve restabelecer-se plenamente no emprego do grupo operativo.

Na proposição tradicional, existe uma pessoa ou grupo (um *status*) que ensina e outro que aprende. Esta dissociação deve ser suprimida, porém, tal supressão cria necessariamente ansiedade, devido à mudança e abandono de uma conduta estereotipada. De fato, as normas são, nos seres humanos, condutas, e toda conduta é sempre um papel; a manutenção e repetição das mesmas condutas e normas – de modo ritual – acarreta a vantagem de não se enfrentarem mudanças nem coisas novas e, assim, evitar-se a ansiedade. Porém, o preço dessa segurança e tranqüilidade é o bloqueio do ensino e da aprendizagem, e a transformação desses instrumentos no oposto daquilo que devem ser: um meio de alienação do ser humano.

Em uma cátedra ou em uma equipe de trabalho, a simples colocação da necessidade da interação entre ensino e aprendizagem ameaça romper estereótipos e provoca o aparecimento de ansiedades. O mesmo acontece quando se abordam mudanças nos cursos magistrais estereotipados e naqueles em que “tudo já está correto” e nos quais sempre se repete o mesmo; esta reação implica um bloqueio, uma verdadeira neurose do *learning*, que, por sua vez, incide sobre os estudantes como distorção da aprendizagem. Não se pode pretender organizar o ensino em grupos operativos sem que o pessoal docente entre no mesmo processo dialético que os estu-

dantes, sem dinamizar e relativizar os papéis e sem abrir amplamente a possibilidade de um ensino e de uma aprendizagem mútua e recíproca. O corpo docente teme a ruptura do *status* e o conseqüente caos e, nesse sentido, é necessário analisar as ansiedades de ficar “nu”, sem *status*, diante do estudante, que aparece, então, com toda a magnitude de um verdadeiro objeto persecutório; deve-se criar consciência de que a melhor “defesa” é conhecer o que se vai ensinar e ser honesto na valorização do que se sabe e do que se desconhece. Um ponto culminante desse processo é o momento em que aquele que ensina pode dizer “não sei” e admitir assim que realmente desconhece algum tema ou tópico. Esse momento é de suma importância, porque implica – entre outras coisas – o abandono da atitude de onipotência, a redução do narcisismo, a adoção de atitudes adequadas na relação interpessoal, a indagação e a aprendizagem, e a colocação como ser humano diante de outros seres humanos e das coisas tais como elas são.

O nível do “não sei” é atingido quando se torna possível problematizar e quando se possui os instrumentos necessários para resolver os problemas suscitados. Não estou defendendo nem fazendo proselitismo da ignorância, mas enfatizando a necessidade de colocar as coisas dentro do limite do humano e assinalando, com isso, a possibilidade de uma maior integração e aperfeiçoamento na tarefa. A imagem realizada do professor onipotente e onisciente perturba a aprendizagem, em primeiro lugar, do próprio professor. O mais importante em todo campo

do conhecimento não é dispor de informação acabada, mas possuir instrumentos para resolver os problemas que se apresentam em tal campo; quem se sentir possuidor de informação acabada tem esgotadas suas possibilidades de aprender e de ensinar de forma realmente proveitosa.

No ensino e na aprendizagem em grupos operativos, não se trata só de transmitir informação, mas também de conseguir que seus integrantes incorporem e manipulem os instrumentos de indagação. E isto só é possível depois que o corpo docente já o tiver conseguido para si. Sublinho que o mais importante em um campo científico não é o acúmulo de conhecimentos adquiridos, mas a sua utilização como instrumento para indagar e atuar sobre a realidade. Existe grande diferença entre o conhecimento acumulado e o utilizado; o primeiro aliena (inclusive o sábio), o segundo enriquece a tarefa e o ser humano. Seguindo em parte Montesquieu, pode-se voltar a dizer que encher cabeças não é o mesmo que formar cabeças. E menos ainda formar tantas, que cada um tenha a própria.

Não existe ser humano que não possa ensinar algo, quando mais não seja pelo simples fato de ter certa experiência de vida. Esclareçamos, também, que não se trata só de aprender no sentido limitado de recolher informação explicitada, mas sim de converter em ensino e aprendizagem toda conduta e experiência, relação ou ocupação. Aprendizagem e ensino estão tão solidariamente relacionados que, com freqüência, nos grupos operativos que se ocupam deste tema, cunhou-se um neolo-

gismo, que apareceu primeiro como lapso e que integra os dois termos: “Ensinação”.

O coordenador de um grupo operativo e o diretor de um ensino organizado operativamente devem trabalhar ou, melhor dizendo, co-trabalhar ou co-pensar (como diz E. Pichon-Rivière) com os estudantes e com todos os auxiliares. Quando essa proposição surgiu em um grupo operativo de auxiliares de uma cátedra, alguns alegaram que, se se trabalhasse assim, haveria o risco de que os estudantes acreditassem que existem coisas que não sabemos. E a resposta foi que isso é certo e que os estudantes terão razão se pensarem assim, e que nós também temos de admiti-lo como verdade.

A organização do ensino em grupos operativos exige que se desarmem e se rompam uma série de estereótipos, que se vêm repetindo e que servem como defesas da ansiedade, mas que paralisam o processo dialético de ensino e aprendizagem. Não se deve fomentar nenhuma imagem falsa, nem de professores nem de estudantes, e deve-se transmitir a informação no nível em que ela se encontra, sem deixar de apresentar os fatos duvidosos, contraditórios ou não resolvidos. Grande parte da facilitação ou simplificação efetuadas com finalidades didáticas, como ocorre na maior parte dos textos, administram a informação como alimento pré-digerido e servem para encher cabeças mas não para formá-las. Os sistemas educativos e pedagógicos são, por outro lado, instituições que se modelam na luta de interesses de classes sociais, e os métodos antiquados de ensino são instru-

mentos de bloqueio e controle que, nesse sentido, preencham amplamente seus objetivos políticos, sociais e ideológicos.

E como se transmitem aos estudantes os instrumentos de problematização e indagação? Só existe uma forma de fazê-lo, é empregá-los, transformando os estudantes de receptores passivos em co-autores dos resultados, conseguindo que utilizem, que “se encarreguem” de suas potencialidades como seres humanos. Em outros termos: deve-se energizar ou dinamizar as capacidades dos estudantes, assim como as do corpo docente.

O ensino grupal

A técnica operativa no ensino modifica substancialmente a organização e sua administração, tanto como os objetivos que se desejam alcançar. Problematiza, em primeiro lugar, o próprio ensino e promove a explicitação das dificuldades e conflitos que a perturbam ou distorcem. É um instrumento de trabalho e não constitui uma panacéia que resolve todos os problemas, o que, aliás, é utópico. Toda a informação científica tem de ser transformada e incorporada como instrumento para operar e, de nenhuma maneira, deve tender à simples acumulação de conhecimentos. Isso obriga a sistematizar o conteúdo dos programas ou as matérias de uma maneira distinta da tradicional. Geralmente supõe-se que se deve

ensinar o já comprovado, o depurado; o trabalho com grupos operativos, pelo contrário, conduziu-nos à convicção de que se deve partir do atual e presente, e que toda a história de uma ciência deve ser reelaborada em função disso. Não se devem ocultar as lacunas nem as dúvidas, nem preenchê-las com improvisações.

A instituição em que se oferece o ensino deve, em sua totalidade, ser organizada como instrumento de ensino e, por sua vez, ser radical e permanentemente problematizada. Os conflitos de ordem institucional transcendem, de forma implícita, e aparecem como distorções do próprio ensino. Os conflitos não explicitados nem resolvidos no nível da organização institucional canalizam-se nos níveis inferiores, de tal maneira que o estudante se torna uma espécie de recipiente no qual os conflitos poderão cair ou causar impacto.

No decorrer do ensino em grupos operativos, deve-se estudar e investigar o próprio ensino, bem como problematizar os conhecimentos e instrumentos de todo tipo. Nesse e em todo sentido, o clima de liberdade é imprescindível.

No ensino operativo, deve-se procurar caminhar para o desconhecido, para a indagação daquilo que ainda não está suficientemente elucidado. Se existe uma ordem geral básica, que deve ser levada em conta, é a de romper estereótipos em todos os níveis e planos em que apareçam. A estereotipia é a traça das cátedras. Em ciência, não só se avança encontrando soluções, mas também, e fundamentalmente, criando problemas novos, e

é necessário educar-se para perder o medo de provocá-los. Nessa ação, o estudante aprende, com sua participação direta, a problematizar tanto como a empregar os instrumentos para encontrar e estabelecer as possíveis vias de solução.

O que é aprender?

O termo aprender está bastante contaminado pelo intelectualismo; assim, concebe-se o processo como a operação intelectual de acumular informação. Outra definição, ainda que correta em certo sentido, traduz a aprendizagem em uma linguagem reducionista e afirma que é uma modificação do sistema nervoso produzida pela experiência. Preferimos o conceito de que a aprendizagem é a modificação mais ou menos estável de linhas de conduta, entendendo-se por conduta todas as modificações do ser humano, seja qual for a área em que apareçam; nesse sentido, pode haver aprendizagem ainda que não se tenha a sua formulação intelectual. Pode haver também uma captação intelectual, como fórmula, mas ficar tudo reduzido a isso; nesse caso dá-se uma dissociação na aprendizagem, resultado muito comum dos procedimentos correntes.

A técnica operativa também implica uma verdadeira concepção da totalidade do processo; essa concepção é instrumentada pela técnica, que por sua vez se enri-

quece com os resultados da sua aplicação. Procuramos fazer com que toda informação seja incorporada ou assimilada como instrumento para voltar a aprender e continuar criando e resolvendo os problemas do campo científico ou do tema tratado.

O ser humano na aprendizagem

A distorção ideológica do ensino tradicional chegou a tal ponto que é necessário, hoje, reincorporar o ser humano à aprendizagem da qual foi marginalizado em nome de uma pretensa objetividade. Uma verdade óbvia é que não existe aprendizagem sem a intervenção do ser humano, mas, na prática, ignorou-se isso, como se o objetivo não fosse realmente conseguir que o ser humano assimilasse instrumentos para o seu desenvolvimento, mas que se transformasse em um instrumento desumanizado, alienado; não se tratava somente de dominar objetos com o conhecimento, mas também de dominar e controlar seres humanos com a aprendizagem e o ensino.

O ser humano está integralmente incluído em tudo aquilo em que intervém, de tal maneira que, quando existe uma tarefa sem resolução, há, ao mesmo tempo, uma tensão ou um conflito psicológico, e quando é encontrada uma solução para um problema ou tarefa, simultaneamente fica superada uma tensão ou um conflito psi-

cológico. O conhecimento adquirido de um objeto é, ao mesmo tempo, unicamente uma conduta do ser humano. Quando se trabalha um objeto, não apenas o objeto está sendo modificado, mas também o sujeito, e vice-versa, e as duas coisas ocorrem ao mesmo tempo. Não se pode operar além das possibilidades reais do objeto, tampouco além das possibilidades reais e momentâneas do sujeito; e as possibilidades psicológicas do sujeito são tão reais e objetivas como as do objeto.

Assim, todo impedimento, déficit ou distorção da aprendizagem é, ao mesmo tempo, um impedimento, déficit ou distorção da personalidade do sujeito, e – vice-versa – todos os transtornos da personalidade (neurose, psicose, caracteropatias, perversões) são transtornos da aprendizagem. O tratamento psicanalítico tende a romper estes estereótipos de conduta, a reabrir e possibilitar de novo uma aprendizagem e – portanto – uma retificação daquilo que foi obtido anteriormente. Dessa maneira, já não há uma diferença essencial entre aprendizagem e terapia na teoria e na técnica dos grupos operativos; a diferença está tão-somente na tarefa explícita que o grupo se propõe realizar. O grupo operativo que chega a se constituir em equipe que aprende consegue implicitamente uma certa retificação de vínculos estereotipados e, portanto, um certo grau de efeito terapêutico.

Isso não quer dizer, de modo algum, que qualquer tarefa realizada em qualquer condição seja terapêutica, tampouco que basta pôr um doente para trabalhar – individualmente ou em grupo – para conseguir sua cura. Nis-

so se baseia, em grande parte, o erro de muitos sistemas de terapia ocupacional que acreditam que o trabalho cura. O trabalho em si é uma abstração que não cura nem faz adoecer; o que cura, enriquece a personalidade ou faz adoecer são as condições humanas e inumanas em que o trabalho é realizado, o tipo de vínculo ou relação interpessoal que se estabelece durante o trabalho.

O grupo operativo tende a atingir um vínculo ótimo que enriqueça a personalidade e a tarefa e retifique padrões estereotipados e distorcidos. A propósito, convém esclarecer que a “simples” estereotipia ou bloqueio da aprendizagem já é, por si só, e por isso mesmo, uma distorção da conduta (neurótica ou psicótica).

O restabelecimento da espiral e a ruptura de estereótipos são as ações conjuntas às quais o coordenador do grupo operativo deve estar atento: à medida que o consegue, as dissociações vão sendo superadas. Uma delas, que já consideramos, é a de sujeito-objeto, como par dialético; outra, de suma importância, é a da dissociação, tão freqüente entre teoria e prática, entre informação e realização ou entre o que se sabe ou diz que se sabe e o que realmente se faz. Desse modo, as dissociações (perturbações neuróticas e/ou aprendizagem) chegam a uma proporção alarmante que abrange todos os graus, desde a informação enciclopédica acompanhada de uma prática grosseira, até a falta de informação unida a uma grande habilidade e “olho clínico” na prática. Em ambos os casos, está desumanizada a tarefa e o ser humano. A práxis enriquece a tarefa e o ser humano,

e é isto que devemos conseguir no grupo, rompendo as dissociações entre teoria e prática, em cada uma e em todas as modalidades em que elas podem ocorrer, inclusive dissociação e contradição (tão freqüente) entre ideologia e ação. Elas não são apenas perturbações da tarefa, mas são também, ao mesmo tempo, dissociações da personalidade, e ao superá-las o resultado é duplo.

Embora se possam utilizar e se utilizem técnicas operativas em grupos terapêuticos, os grupos de ensino não são diretamente terapêuticos, mas a tarefa da aprendizagem implica terapia; toda aprendizagem bem realizada e toda educação são sempre, implicitamente, terapêuticas. A necessidade de recorrer a procedimentos terapêuticos específicos seria um indicador de que a técnica operativa foi mal utilizada, mobilizando e forçando ansiedades além do que indicavam os emergentes do próprio grupo, e além daquilo que é possível fazer – de modo implícito – na tarefa da aprendizagem.

Todos os procedimentos pedagógicos tenderam sempre a formar e modificar adequadamente a personalidade do estudante. Agora isso tornou-se possível através das técnicas operativas. A confusão entre terapia e ensino não pertence a essas últimas, mas sim aos pedagogos, que procuraram o que temiam encontrar e agora temem o que foi encontrado.

Pensar e aprendizagem

O pensar é o eixo da aprendizagem, e nos grupos operativos, ao estabelecer-se a espiral, faz-se com que o pensamento intervenha ativamente. Há uma aprendizagem, ou parte dela, que tem lugar exclusivamente na área corporal (como, por exemplo, aprender a escrever à máquina ou andar de bicicleta), e nestes casos deve-se completá-la levando ao plano do pensamento o que se fez ou se aprendeu no nível corporal. Uma alta porcentagem do trabalho, em nossa cultura industrial, realiza-se exclusivamente na área corporal (tanto o trabalho de um operário como o de um profissional), o que facilita ou condiciona a dissociação entre o que se faz e o que se pensa durante a execução da tarefa. Um aprendizado bem-sucedido exige a eliminação desta dissociação, e o conseqüente enriquecimento da tarefa com aquilo que se pensa, e o enriquecimento do que se pensa com aquilo que se faz.

Se nos perguntassem se pensamos, responderíamos afirmativamente e, inclusive, consideraríamos a pergunta ofensiva, óbvia ou absurda. Contudo, muito do que se chama pensar é somente um círculo vicioso e este-reotipado. Outras vezes, ou ligado ao anterior, chama-se pensar a uma dissociação na tarefa, um pensar que não antecede nem segue à ação mas que a substitui. Todas essas formas distorcidas do pensar não são só condutas psicológicas com motivações individuais, mas são, fundamentalmente, *padrões culturais* e formam parte da

superestrutura da organização socioeconômica vigente. Parte desse arsenal ideológico está constituído pela lógica formal, que fragmenta, “elementariza” o processo do pensamento. Esse é sempre um processo dialético; a lógica formal não é um pensamento criador, e sim a estereotipia e o controle do pensamento. O espontâneo é o pensamento dialético, que está limitado e reprimido pelo pensamento formal, porque com ele, na realidade, não se pensa, mas se critica e se controla o pensar dialético até um limite em que, inclusive, se chega a bloqueá-lo. A ruptura desse bloqueio traz – como se verá mais adiante – confusão e dispersão, porém é uma passagem necessária para o restabelecimento do pensamento dialético. Mencionemos, de passagem, que nem todos os que falam de dialética realmente a empregam, e que é freqüente a coexistência de um pensamento rigidamente formal com uma defesa verbal da dialética.

Para poder pensar é preciso haver chegado a um nível no qual seja possível admitir e tolerar um certo volume de ansiedade, provocada pelo aparecimento da espiral, com a conseqüente *abertura* de possibilidades e perda de estereotipias, ou seja, de controles seguros e fixos. Em outros termos, pensar equivale a abandonar um marco de segurança e ver-se lançado numa corrente de possibilidades. No pensamento, o objeto e o sujeito sempre coincidem, e não se pode “remover” o objeto sem “remover” e problematizar o sujeito; no medo de pensar está incluído o temor de passar ansiedades e confusões e ficar encerrado nelas sem poder sair. *Ansieda-*

des e confusões são, por outro lado, iniludíveis no processo do pensar e, portanto, da aprendizagem.

Uma das maiores virtudes do grupo operativo é a possibilidade que oferece de aprender a agir, pensar e fantasiar com liberdade, a reconhecer o nexos estreito e a sutil passagem que existe entre imaginar, fantasiar, pensar e propor hipóteses científicas. Nesse sentido, é muito comum o medo de cair na loucura ou no descontrole do pensamento e da fantasia (“a louca da casa”). Todavia sem fantasia e sem imaginação não existe pensamento criador. A realidade ultrapassa a imaginação e a fantasia de todos os homens juntos. Deve-se ajudar o grupo a trabalhar esse medo da loucura e do descontrole, ensiná-lo a aceitar jogar com o pensamento e com a tarefa e a obter prazer com eles. A situação mais feliz é aquela em que trabalho e *hobby* coincidem, no sentido de que o trabalho seja, ao mesmo tempo, fonte de prazer. Sem dúvida, e paradoxalmente, medos e sofrimentos são momentos do processo criador que se aceitam com mais facilidade do que os momentos do prazer de pensar e trabalhar. Um problema muito freqüente nos grupos operativos é o aparecimento de sentimentos de culpa por pensar, como outro bloqueio. E, quando se consegue que o grupo aceite sem culpa o prazer de pensar e o prazer do trabalho, pode-se enfrentar problemas ligados ao sentimento de culpa por ensinar a pensar e pelo prazer e gratificação que isso provoca no corpo docente. Não existe maior gratificação na docência do

que o ensinar a pensar, a atuar segundo o que se pensa e a pensar segundo o que se faz, enquanto se faz.

Porém o pensar não é inofensivo, e fazer pensar também não o é. Basta lembrar o destino de Sócrates e compará-lo com o de seus acusadores Meleto, Anito e Licon, representantes da tradição e da estereotipia.

Bachelard dizia que pensamos sempre contra alguém; é preciso acrescentar que também pensamos com alguém e para alguém ou algo. Na realidade, todos esses vínculos coexistem e se alternam como momentos de um só processo que, sem dúvida, pode ser perturbado e ficar paralisado em algum desses momentos. É muito frequente o caso de indivíduos que só podem pensar contra outro, contra o que pensa o outro; nesse caso comprova-se que, se o sujeito não age assim, entra em confusão. Em compensação, mantém-se livre dela enquanto atribui a outro o papel de sua própria parte contraditória.

No ensino em grupos operativos, deve-se também suprir a necessidade de pensar com rigor terminológico e técnico, envolvendo, quando necessário, a análise semântica, de modo que a comunicação verbal se preste o menos possível a ser veículo de mal-entendidos.

O processo de aprendizagem funciona, no grupo, como uma verdadeira maiêutica, não no sentido de que tudo consiste em tirar de cada um o que já tem dentro de si, mas no de que é o grupo que cria seus objetivos e faz suas descobertas através da ativação daquilo que existe em cada ser humano de riqueza e experiência, ainda que pelo simples fato de viver.

Os integrantes do grupo não só aprendem a pensar, como também que a abertura da espiral permite que se aprenda a observar e escutar, a relacionar as próprias opiniões com as alheias, a admitir que outros pensem de modo diferente e a formular hipóteses em uma tarefa de equipe. Junto com isso, os integrantes do grupo também aprendem a ler e estudar. Comenta-se habitualmente, nos ambientes profissionais, que o estudante ou o profissional interessado na sua tarefa tende apenas a se informar, isto é, a digerir uma grande quantidade de livros e revistas que vê superficialmente porque, para ele, o importante é captar o novo e fazer provisãoamento de bibliografia e informação; o grupo operativo leva a pensar durante a leitura e a considerar isso como o mais importante da leitura, de modo que ela seja utilizada como diálogo produtivo e não estereotipado ou bloqueante². Neste sentido, um só artigo consistente pode bastar para a meditação durante semanas.

Para que o grupo realize tudo isto, seu coordenador deve trabalhar, fundamentalmente, a estereotipia e analisar os esquemas referenciais do grupo, bem como manter um nível ótimo de ansiedade. Não é preciso fazer nada para que se estabeleça o processo dialético do pensar, porque ele é espontâneo; porém, há muito o que fazer para remover as barreiras e bloqueios que impedem seu funcionamento.

.....
2. A esse respeito ver o artigo de Ortega y Gasset em *Diógenes* n° 28.

Esquema referencial

O esquema referencial é o “conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais o indivíduo pensa e atua”. É o resultado dinâmico da cristalização, organizada e estruturada na personalidade, de um grande conjunto de experiências que refletem uma certa estrutura do mundo externo, conjunto segundo o qual o sujeito pensa e atua sobre o mundo.

No grupo operativo, a tática deve ser dirigida à revisão do esquema referencial, que deve ser objeto de questionamento constante. Não havendo um esquema referencial adequado, os fenômenos não são percebidos, porém, para que se forme o esquema referencial necessário, é imprescindível manter-se em contato e em interjogo com o objeto de indagação. Quando descobrimos o fenômeno, estamos além disso criando conscientemente o esquema referencial para percebê-lo; mas, para conseguir isso, é preciso uma longa experiência prévia com o objeto, que leve a produzir uma impregnação progressiva e gradual do sujeito pelo objeto, até o momento em que ocorre o salto dialético e o esquema referencial se torna consciente. O esquema referencial consciente não é a única coisa importante, mas também o são todos os seus componentes inconscientes ou dissociados que entram em jogo e que, não sendo conhecidos, distorcem ou bloqueiam a aprendizagem. Em grande parte, o esquema referencial é o *a priori* irracional do conhecimento racional e do trabalho científico. Sua revisão no

grupo operativo amplia as possibilidades racionais e implica um exame da fonte vulgar do conhecimento, e portanto também a reorganização e o seu aproveitamento racional na tarefa científica, aceitando uma continuidade entre o conhecimento científico e o vulgar.

Assim como o esquema referencial de caráter dinâmico e plástico é a condição necessária para a aprendizagem, o estereotipado transforma-se em barreira.

O questionamento do esquema referencial é o método para romper estereótipos, porém é só ao ser usado que ele pode ser questionado e mudado. A técnica do grupo operativo deve orientar-se para a participação livre, espontânea, de seus integrantes, que assim trarão seus esquemas referenciais e os colocarão à prova numa realidade mais ampla, fora dos limites da estereotipia, do autismo ou do narcisismo, tomando consciência deles, com a conseqüente retificação. Por outro lado, não se trata de obter uma modificação do esquema referencial em um sentido ou modalidade prefixada, nem de conseguir um esquema referencial já completo ou estruturado. A aprendizagem consiste, fundamentalmente, e de modo ótimo, em obter a possibilidade de uma permanente revisão do esquema referencial, em função das experiências de cada situação, tanto dentro do grupo como fora dele. Trata-se, portanto, de aprender a manter um esquema referencial plástico e não estereotipado como instrumento que se vai continuamente retificando, criando, modificando e aperfeiçoando.

O esquema referencial constitui, em síntese, uma certa integração unitária do mundo e do corpo, e com ele

controlam-se tensões e impede-se a irrupção traumática de situações ou fatos novos. A graduação das ansiedades é um fator importante para a revisão do esquema referencial.

No grupo operativo, constrói-se paulatinamente um esquema referencial grupal, que é o que realmente possibilita a sua atuação como equipe, com unidade e coerência. Isso não quer dizer que todos pensem igual, o que, em última instância, seria o contrário do que desejamos do grupo operativo. Unidade não significa, em seu sentido dialético, exclusão de opostos, mas, inversamente, a unidade inclui e implica a existência de opostos em seu seio. Essa é a verdadeira unidade de um grupo operativo. O ótimo se dá quando existe uma máxima heterogeneidade dos integrantes com máxima homogeneidade da tarefa.

O esquema referencial é sempre uma parte integrante das ideologias, e estas entram, sempre e inevitavelmente, no grupo operativo tanto como em toda tarefa de ensino e aprendizagem. Deve-se conseguir que cada membro trabalhe com a sua ideologia, e isto constitui a sua melhor crítica e revisão; não se trata de defendê-la em uma exposição teórica, mas de usá-la. Aparecerão, então, dificuldades e dissociações, bem como contradições e coexistência de ideologias excludentes ou de segmentos não integrados. A ideologia é integrada e defendida quando se trabalha com ela e não falando sobre ela. Incluímos nestas considerações as ideologias de todo tipo: políticas, científicas, sociais, econômicas, religio-

sas, etc., bem como as específicas de alguns campos científicos: psiquiatria, psicologia, etc. O problema, muito difundido, de ambigüidade e coexistência não questionadas de elementos de ideologias opostas tende a ser resolvido nessa tarefa do grupo operativo. Devemos conseguir que a ideologia seja um instrumento para o ser humano e não que ele se transforme em instrumento da ideologia. Também não se trata de considerar as ideologias como fenômenos nocivos, mas, isso sim, de que o grupo as utilize e, operando com elas, submetas-as à prova e verificação; de que possam ampliar-se e retificar-se, e tenham integração, coerência, força diretriz e convicção. No grupo operativo procuramos fazer com que cada um utilize seus esquemas referenciais, assim como suas ideologias. O resto acontece sozinho.

A tarefa como objetivo

A tarefa de aprender e o tema correspondente canalizam a atenção direta do grupo e de seu coordenador; mas, embora dando atenção à tarefa, o que fundamentalmente nos interessa são os seres humanos nela implicados, de tal maneira que, sem poder separar tarefa e participantes, uma boa tarefa é simultânea à integração e à aprendizagem grupal. A relação entre tarefa ou objetivo e os seres humanos implicados verifica-se através da análise do esquema referencial e da graduação

das ansiedades que isso implica. A informação que deve ser assimilada constitui o conteúdo manifesto, enquanto o esquema referencial é o conteúdo latente; precisamos trabalhar e dar atenção a ambos, permanentemente.

O grupo operativo trabalha a partir de certa informação, porém ela pode aparecer de diferentes maneiras no grupo; pode ser trazida diretamente em forma intelectual e, nesse caso, o grupo reconstrói a totalidade a partir do que foi trazido fragmentado por seus membros, e as dificuldades são examinadas em função do fracionamento e das omissões e distorções. O grupo enriquece a informação à medida que a reconstrói, e quando a aprende, ela já é superior à informação originariamente fragmentada. Porém, a informação pode ser levada ao grupo de forma latente ou, então, através de uma atuação. Neste último caso, o grupo, ou alguns de seus integrantes, representa a informação; se, por exemplo, o tema é o da família do esquizofrênico, o grupo operativo pode representar ou atuar com alguma das características sobre as quais tenha se informado. Esse é um aspecto muito atraente, que aparece quase sistematicamente nos grupos operativos que trabalham no ensino da psiquiatria, embora não se observe o mesmo no sentido da psicologia. É possível que uma das causas seja o grau de ansiedade despertada pela informação, no sentido de que a uma ansiedade maior corresponde uma maior identificação, enquanto para uma ansiedade menor a informação pode ser recebida ou incorporada simbolicamente, como conteúdo intelectual. Isso está estritamente vin-

culado às teorias que afirmam que o aparecimento de condutas na área da mente depende da possibilidade de transferir respostas.

Nos grupos operativos, o processo de aprendizagem só se estabelece e se leva a cabo ao se regular a distância com o objeto de conhecimento. Existe uma distância ótima, que corresponde a uma ansiedade ótima, acima ou abaixo da qual a aprendizagem fica prejudicada. Um princípio técnico básico, que E. Pichon-Rivière chamou a “regra de ouro” da técnica dos grupos operativos, é respeitar o emergente do grupo, ou seja, trabalhar com a informação que o grupo atualiza a cada momento e que corresponde ao que momentaneamente pode admitir e elaborar. Respeitando o emergente, mantém-se e trabalha-se a distância com o objeto de conhecimento que o grupo pode tolerar.

Sem ansiedade não se aprende, e com muita ansiedade também não. O nível ótimo é aquele no qual a ansiedade funciona como um sinal de alarme. Existem duas condutas grupais extremas e típicas: uma é aquela na qual não existe ansiedade e o grupo não trabalha; já “sabem tudo” e não existem dúvidas, de modo que fica bloqueado o aparecimento de qualquer novo emergente. No primeiro caso, deve-se questionar a ansiedade em função do tema; não é raro surgir uma situação de despersonalização, no grupo ou em algum de seus membros. No segundo caso, deve-se questionar o bloqueio, também em função do impacto do tema. Em ambos há um obstáculo epistemológico agindo: através de uma rup-

tura muito brusca do esquema referencial num caso, e da estereotipia no outro.

O desconhecido é perigoso (persecutório) e pode desorganizar as defesas do grupo, que se vê, então, invadido pelo tema. Na outra situação, também freqüente, deve-se fazer com que o cotidiano e comum, o já conhecido, torne-se “estranho”. Quer dizer, mostrá-lo sob aspectos diferentes dos estereotipados; dessa maneira, inclusive o cotidiano e o comum convertem-se em objeto de indagação e aprendizagem, porque o desconhecido está presente, inclusive, nos fenômenos correntes. Deve-se “tornar estranha” a experiência corrente, atitude que, por outro lado, é o procedimento de indagação, entre outros, do artista, que nos apresenta o cotidiano sob uma nova faceta ou sob um enfoque, ou perspectiva, real, mas diferente do que temos habitualmente.

Desse modo, na realidade, *aprender não é senão aprender a indagar*. Não há investigação possível sem ansiedade no campo de trabalho, provocada pelo desconhecido que, por ser desconhecido, é perigoso. Para investigar, é preciso manter, em qualquer idade, inclusive na maturidade, um pouco da desorganização ou da facilidade para a desorganização que têm a criança e o adolescente, a capacidade de assombrar-se. Na realidade, os problemas do adolescente não se resolvem nunca, consegue-se apenas bloqueá-los. Para investigar, e portanto, para aprender, é necessário reter ou conservar sempre, em certa proporção, essa angústia do adolescente diante do desconhecido.

Em toda aprendizagem aparecem simultaneamente, coexistindo ou alternando-se, tanto ansiedades paranóides como depressivas: as primeiras, pelo perigo que representa o novo e desconhecido, e as segundas, pela perda de um esquema referencial e de um certo vínculo que a aprendizagem sempre envolve.

Deve-se graduar a quantidade e o momento da informação para não tornar maciças as ansiedades, caso em que a desorganização pode chegar a uma ansiedade confusional. Em toda aprendizagem existem sempre, no momento de ruptura de estereótipos, certos momentos de confusão, que são etapas normais. Esta confusão, no entanto, deve ser dosada de modo a permitir que essas etapas possam ser discriminadas, trabalhadas e elaboradas.

No grupo operativo, resumindo, podem existir três reações típicas, segundo o tipo de ansiedade predominante: a reação paranóide, a depressiva e a confusional, que aparece quando o objeto de conhecimento ultrapassa a capacidade de discriminação e de controle do ego, ou, também, quando da irrupção de temas não conhecidos, não discriminados: de objetos que confundem.

A aprendizagem como processo grupal

A aprendizagem é um processo constituído por momentos que se sucedem ou alternam, mas que podem também isolar-se ou estereotipar-se; nesse caso apare-

cem perturbações. Cada um desses momentos da aprendizagem implica que os integrantes do grupo assumam determinadas condutas ou papéis.

Esse problema foi especialmente estudado utilizando-se questionários entre os estudantes inscritos em um curso de Introdução à Psicologia na Faculdade de Filosofia e Letras de Buenos Aires. O questionário propunha-se detectar a atitude dos estudantes ante a psicologia como objeto de conhecimento. Obtiveram-se, assim, respostas típicas. Todas as atitudes estudadas ou diagnosticadas aparecem normalmente (como momentos) no processo de aprendizagem; cada momento desse processo implica uma estrutura de conduta, ou um papel, assumidos pelo grupo ou por alguns de seus membros. Podem ser reduzidos a oito, em suas formas típicas:

a) *Momento paranóide*: o objeto de conhecimento é vivenciado como perigoso e é adotada uma atitude de desconfiança ou hostilidade ou, então, há uma reação direta com a ansiedade correspondente;

b) *Momento fóbico*: o objeto de conhecimento é evitado, estabelecendo-se uma distância em relação a ele, fugindo-se ao contato ou à aproximação;

c) *Momento contrafóbico*: precipitação compulsiva ou agressiva sobre o objeto de conhecimento que é atacado ou ridicularizado;

d) *Momento obsessivo*: tentativa de controle e imobilização do objeto de conhecimento e um controle da distância em relação a esse objeto por meio de um ri-

tual, uma estereotipia do esquema referencial, ou de perguntas que tendem a controlar;

e) *Momento confusional*: a defesa (qualquer uma das anteriores) fracassa e acontece a entrada numa situação de confusão entre o eu e o objeto com seus diferentes aspectos que não podem ser discriminados;

f) *Momento esquizóide*: organização relativamente estável da evitação fóbica; há uma estabilização da distância em relação ao objeto através do alheamento e volta para os objetos internos;

g) *Momento depressivo*: os diferentes aspectos do objeto de conhecimento foram introjetados e procede-se (ou tenta-se proceder) à sua elaboração;

h) *Momento epileptóide*: reação contra o objeto para destruí-lo.

Se esses diferentes momentos aparecem de forma isolada e estereotipada em um indivíduo ou no grupo, é indício de uma perturbação e bloqueio do processo de aprendizagem. Cada integrante do grupo tem mais facilidade para assumir momentos diferentes desse processo; o que individualmente constitui um defeito da aprendizagem converte-se numa virtude na tarefa grupal quando cada um intervém com seu papel. Em outros termos, com os papéis individuais refaz-se, no grupo, o processo total da aprendizagem, tendo em conta que cada integrante pode assumir funcionalmente papéis diferentes conforme o tema, os momentos ou níveis da aprendizagem.

O treinamento do grupo para funcionar como equipe depende da inserção oportuna de cada papel (de ca-

da momento de aprendizagem) no processo total, de tal maneira que, como totalidade, se alcance uma aprendizagem de alto nível e de grande resultado.

Como exemplo, tomemos o caso do papel esquizóide: o indivíduo que o assume tem a qualidade de ser muito bom observador, mas comunica com dificuldade seus dados e os elabora deficientemente. Considerado individualmente, tem, por sua estereotipia no papel, uma perturbação da aprendizagem, porque só realiza um momento dela. Porém, localizado na tarefa da equipe, por sua inserção no contexto da tarefa, converte-se em um momento importante e altamente frutífero da totalidade do processo. É complementado, por exemplo, com o papel (momento) depressivo, que tem a particularidade de ocupar-se da consecução de objetivos concretos e, para isso, pode aplicar-se com mais facilidade à elaboração de dados. É complementado, por sua vez, com o papel (momento) obsessivo, cuja particularidade é a de “especializar-se” ou preocupar-se com os meios corretos que se devem empregar, embora sua deficiência resida, justamente, em se estereotipar nesse papel e perder de vista os objetivos; inserido no contexto total da tarefa grupal, sua deficiência é compensada com os papéis dos demais e seu interesse fundamental converte-se, de uma perturbação individual, em uma operação de alto rendimento para a tarefa grupal.

Se a tarefa do grupo operativo se reduzisse a isso, estaríamos alienando seres humanos e convertendo-os em instrumentos, em “parafusos” de uma única engre-

nagem. Porém, o processo da comunicação faz com que, na tarefa do grupo, cada um incorpore o “outro generalizado”, como G. Mead denominou a introjeção dos papéis dos outros integrantes. Dessa maneira, cada um vai incorporando momentos dos demais e retifica assim, paulatinamente, sua própria estereotipia: com isso atinge-se não só um alto rendimento grupal, como, também, uma integração da informação, da aprendizagem e do eu de cada membro. Isso é comprovado no fato de que, progressivamente, cada um deles vai alternando seus papéis, “desempenhando” o papel dos demais, incorporando desse modo os diferentes momentos da aprendizagem e conseguindo maior integração do eu. Às vezes, a alternância dos papéis é maciça e produzem-se “viradas totais” que, também, se retificam gradualmente.

Informação e ação

Embora já tenhamos feito uma rápida referência a esse tópico, sua importância justifica que, agora, nos ocupemos dele mais detalhadamente. A informação que um grupo recebe é maior do que a que ele mesmo pode verbalizar, e isto é válido também para seus integrantes considerados individualmente; em outros termos, sempre se aprende mais do que se pensa, do que se pode demonstrar verbalmente ou declarar conscientemente.

Se a informação cria ansiedade excessiva, é muito mais provável que surja uma dramatização ou atuação da informação, que pode ser assim considerada como uma primeira introjeção do tema, embora sem a distância ótima necessária, de tal maneira que se obtém uma verdadeira identificação introjetiva, mas no nível corporal. Geneticamente, essa é a aprendizagem mais primitiva, porque tudo começa e tudo termina no corpo e com o corpo. No princípio tudo é ação. Nesse nível dá-se a regressão quando a informação recebida cria muita ansiedade.

Na atuação não só se dramatiza a informação recebida, como também, e com muita freqüência, a reação à ansiedade que tal informação provoca: despersonalização, reações fóbicas, paranóides, obsessivas, etc. Esse é o material direto e vivenciado do qual nos valem, na Escola Privada de Psiquiatria, para ensinar psiquiatria e medicina psicossomática; nele se integra o aspecto fenomenológico, a vivência que provoca, com a compreensão dinâmica da conduta, em função do vínculo grupal e do fator desencadeante. Aproveitamos a já tão conhecida formulação da continuidade entre os fenômenos normais e os patológicos e integramos no estudante uma experiência que dificilmente poderá obter de outra maneira.

Entre o pensar e o atuar existem relações muito estreitas, e a aprendizagem deve ser completada com a intervenção de ambos; porém, com muita freqüência, se dissociam, excluem ou substituem um ao outro. Assim, por exemplo, no papel obsessivo substitui-se a ação

pelo pensamento, ao qual o sujeito fica aderido perseverantemente sem poder transcender para a ação, enquanto no histérico se substitui facilmente o pensamento pela ação (dramatização). No grupo operativo, cada um atua em sua medida pessoal com seu próprio “reperatório” de conduta, e em sua forma característica; o coordenador não deve esperar nada específico de ninguém; o que cada qual dá é suficiente, e não existe maneira de não dar. Cada uma das modalidades pessoais deve dinamizar-se e localizar-se no processo e no contexto total. Só a dramatização ou só o pensar tomados isoladamente são momentos parciais com os quais não fica completa a indagação nem enriquecida a aprendizagem, porém, no interjogo de papéis, cada um aprende que o que ele faz de uma maneira, outro pode fazer de forma diferente e, em função disso, aprecia o que tem e o que têm os demais. O trabalho em grupo operativo valoriza a contribuição de cada um e de todos, contudo é uma aprendizagem de modéstia e humildade no conhecimento, e das limitações humanas diante do desconhecido e do conhecido.

O falar é uma terceira manifestação muito importante no grupo operativo e constitui a comunicação no nível mais integrado e de resultados plenos. Sem dúvida, a linguagem pode ser um atuar que paralise uma comunicação mais efetiva e plena. Entre o diálogo, a eloqüência e a oratória, existem diferenças fundamentais que é necessário distinguir, em função da comunicação que se estabelece com eles. O falar pode ser o papel

especializado de um membro do grupo, e tanto pode implicar facilitação da comunicação grupal como seu bloqueio e controle: essa última alternativa se dá, por exemplo, no caso dos que falam e não dizem nada, dos que só o fazem para “tapar a boca do outro”, como um total desligamento narcisista, ou como uma utilização neurótica da informação ou da bibliografia. Em todos esses casos existem perturbações da comunicação, uma degradação do nível simbólico da linguagem e uma conseqüente perturbação da aprendizagem: devem ser corrigidos na tarefa grupal, tornando-os úteis para o trabalho de conjunto.

Aqui também, como no caso dos momentos da aprendizagem, pensar, falar e atuar, considerados de forma excludente e isolada, são dificuldades da aprendizagem, porém no grupo operativo elas coexistem, se sucedem e potencializam.

Observa-se com relativa facilidade que existem *experts* com mais sensibilidade para perceber determinados aspectos da informação ou para detectar certo tipo de conduta, conflito ou doença; existem, igualmente, quem conte com tópicos específicos para bloquear ou apresentar escotomas, ou para distorcer a informação. Apesar de contar já com uma certa experiência, às vezes não deixa de ser impressionante a distorção que sofre uma informação e a diferença entre o que se disse ou se quis dizer e o que o auditório entendeu, levando-se sempre em conta que esse último não é um conjunto uniforme, mas uma totalidade heterogênea e multifacetada.

Funcionamento do grupo operativo

Cada grupo escreve sua própria história e deve ser respeitado em suas características peculiares, sem pretender forçar sua operatividade nem seu rendimento; o grupo trabalha no melhor nível que pode, em cada momento e como totalidade.

O coordenador do grupo trabalha o tema com sua técnica e de acordo com os objetivos que o grupo se propõe alcançar, porém sua tarefa deverá centrar-se nos seres humanos que integram o grupo. A forma de tratar o tema é o conteúdo normativo da tarefa. Em outros termos, quando se integra uma tarefa, obtém-se, ao mesmo tempo, uma integração das personalidades dos seres humanos que nela intervêm, integração que abrange tanto as funções instrumentais (ego) como as normativas (superego). A espiral do processo do conhecimento funciona não só na tarefa grupal, mas em cada um dos integrantes do grupo total, porém considerado isoladamente.

O grupo operativo nos ensina que, num grupo, pode ocorrer não apenas uma degradação das funções psicológicas superiores e uma reativação de níveis regressivos e psicóticos (segundo os estudos que vão desde Le Bon até Bion), mas também pode-se alcançar o mais completo grau de elaboração e funcionamento dos níveis mais integrados e superiores do ser humano, com um rendimento que não se pode alcançar no trabalho individual. Todas essas grandes diferenças em sua dinâmica e seus resultados não constituem qualidades es-

senciais do grupo, mas emergentes de sua organização. O grupo pode, assim, tanto adoecer como curar, organizar como desorganizar, integrar como desintegrar etc. Tudo o que se disser do grupo converte-se em uma abstração ou enteléquia, se não se particularizar e relacionar o grupo, o momento e a organização ou estrutura, e não se especificar se esta estrutura (por exemplo, regressiva) é estável, permanente ou funcional.

A técnica do grupo operativo só pode ser aprendida através da experiência pessoal, da mesma maneira que a base fundamental de uma preparação psicanalítica só pode ser aprendida passando-se pela análise.

O funcionamento de um grupo operativo oscila entre graus variáveis de coesão e de dispersão, sendo todos eles necessários, da mesma maneira que as variações entre homogeneidade e heterogeneidade. Seu funcionamento ótimo está nas condições de heterogeneidade de papéis e dispersão integrada, que também não se alcança de uma vez por todas como um nível de estabilização definitivo. A dinâmica grupal passa, necessariamente, por períodos de confusão, de intensidade e duração diferentes e que são, certamente, por alguns momentos ou períodos, um caos produtivo, que se verifica em todos os grupos.

O coordenador do grupo deve procurar facilitar o diálogo e estabelecer a comunicação, incluindo-se aqui o respeito aos silêncios produtivos, criadores, ou que signifiquem um certo *insight* e elaboração; não se pode afirmar que um grupo operativo tenha um funcionamen-

to ótimo pelo simples fato de nunca haver silêncio. Deve-se evitar confrontos estereotipados, de tal maneira que as contradições se resolvam num processo dialético de síntese ou de localização de cada termo contraditório no contexto da espiral do processo dialético.

Nenhuma opinião ou sugestão deve ser subestimada *a priori* ou em nome do senso comum; se isso acontecer, é indispensável que seja assinalado pelo coordenador do grupo. Deve-se seguir o sentido do possível, sem que isso impeça examinar as linhas ou direções mais inesperadas, da mesma maneira que se deve atentar para o ajuste plástico dos fins ou objetivos aos meios disponíveis no momento. Deve-se ajudar o grupo a sair dos estereótipos, do já conhecido; não é difícil o coordenador do grupo canalizar para si a agressão ou hostilidade ao procurar romper estes estereótipos. Insisto em que se deve ajudar e não impor, respeitando o tempo de que o grupo necessita para o processo de elaboração. Aferrar-se ao passado (em qualquer setor) é um estereótipo neurótico, que tende a evitar as ansiedades do presente e do novo. Da mesma maneira, o coordenador deve devolver as perguntas que lhe são feitas e desarmar as dependências; no caso de um integrante do grupo que diz, por exemplo: “Desculpe, eu quis dizer...” o coordenador pode, para tentar desfazer a dependência, simplesmente responder: “E por que pede desculpa?” O coordenador deve fazer o possível para estabelecer o diálogo entre os componentes do grupo e não encampar tudo nem centrar tudo em si. Assim, quando

o diálogo e a comunicação funcionam bem, o coordenador não deve intervir. Não se deve ser crítico nem coercitivo com nenhum membro do grupo, seja qual for o caráter de sua intervenção; é o próprio grupo que deve aprender a trabalhar e retificar as atitudes ou intervenções evasivas, paranóides ou “em disco”, isto é, a intervenção daqueles que sempre repetem a mesma coisa ou citam bibliografia, em lugar de participar com sua própria contribuição, pensando e intervindo ativamente. É evidente que estão excluídos os conselhos por parte do coordenador, que também não deve assumir os papéis que são projetados nele, como no caso, por exemplo, dos grupos que perguntam insistentemente e pedem informação, que querem aprender rapidamente e se queixam de estar perdendo tempo. Pode-se resumir as qualidades do coordenador em três palavras: arte, ciência e paciência.

De modo algum o coordenador deve esquecer que na técnica operativa interessam-nos os resultados da tarefa ou do tema, e que parte de nossa função é preocuparmos com os seres humanos que intervêm, de tal modo que a forma de realizar a aprendizagem tenha efeito normativo. Para compreender melhor, pensemos no exemplo seguinte: suponhamos que uma mãe ensine seu filho a brincar com massa plástica e lhe mostre como se faz um boneco. Nesta tarefa, o menino estará aprendendo um hábito instrumental ou, em outros termos, estará formando ou integrando seu ego. Mas existe algo mais: a forma com que a mãe o ensina (com carinho, impa-

ciência, irritação, agressão, etc.) será um aspecto normativo da personalidade do menino, no sentido de que o levará a aprender normas de relação e de convivência ou, em outras palavras, a formar ou integrar seu superego. O mesmo acontece nos grupos operativos, nos quais a aprendizagem se propõe a ser muito mais que a formação de uma equipe para trabalhar com conhecimentos.

Nosso objetivo é o enriquecimento do ser humano na tarefa; isto – além de outras coisas – diferencia o grupo operativo de outras técnicas, tais como o *brainstorming* (promoção de idéias, tempestade cerebral), nas quais a atenção é colocada fundamentalmente na obtenção de novas idéias e não no melhoramento dos seres humanos e da relação interpessoal (técnicas de Osborn, Gordon, Philips etc.).

O tempo

O grupo operativo deve funcionar com um tempo limitado e previsto, e com frequência regular. Não restam dúvidas de que é melhor fazê-lo em sessões de mais de uma hora de duração, porque geralmente é depois dos primeiros 50 ou 60 minutos que começa o melhor rendimento. Isso está em total contradição com a norma tradicional das aulas de uma hora, baseadas no fato de que a atenção se esgota ao cabo desse tempo; quando se trabalha de maneira diferente, o grupo, logo após

esse período, relaxa ou distende e começa a trabalhar em nível superior.

E. Pichon-Rivière insistiu reiteradamente no alto rendimento do trabalho acumulativo, ou seja, durante várias horas seguidas e, inclusive, diariamente. A experiência confirma amplamente essa afirmação; é notável a falta de cansaço nos grupos que trabalham bem, sem tensões, ou resolvendo-as à medida que aparecem.

Alguns problemas freqüentes

Dedicaremos algumas palavras ao relato de situações típicas ou freqüentes, observadas em nossa experiência, especialmente na cadeira de Introdução à Psicologia.

Observou-se que alguns estudantes, em seu primeiro contato com a psicologia, tratam de decidir rapidamente que posição tomar, e outros, que já têm uma posição tomada, tendem a defendê-la e a fazer proselitismo. A compulsão para afiliar-se rapidamente a uma escola, quando ainda não se conta com os elementos de juízo necessários, constitui uma perturbação da aprendizagem e da formação científica, porque se utiliza a afiliação como um objeto protetor e, assim, configura-se uma estereotipia. O mesmo acontece com aqueles que se dispõem a ficar sempre contra outros (os “do contra”), fazendo consistir nisso, fundamentalmente, sua “aprendizagem”. Não se trata de impedir que o estudante tenha uma posi-

ção ideológica, filosófica ou política, mas que a empreque de tal maneira que perturbe seu próprio desenvolvimento ou o desenvolvimento de sua ideologia.

Estudou-se detidamente o fenômeno da contradição entre a nossa maneira de ensinar e de organizar o ensino e o regime de exames. Neles, em razão da grande quantidade de estudantes e do escasso número de professores, exige-se somente informação, quando na realidade, o examinando foi preparado para ter critério e pensamento psicológico; o estudante fica muito frustrado porque, dentro do escasso tempo que cada aluno dispõe, ele não pode demonstrar o que aprendeu. Com freqüência, os estudantes solicitam que o exame continue e que se lhes pergunte mais e sobre outras coisas. Vêm dispostos – com toda razão – a manter, durante o exame, um diálogo com o professor e não a que se exija deles respostas concretas e rápidas.

Outro problema que se comprovou com certa freqüência é que os exames parciais coincidem com momentos de elaboração ou de confusão na aprendizagem e, portanto, os estudantes não terminaram de elaborar e integrar o tema quando já se exige que se submetam às provas.

Os estudantes afirmam, com freqüência, que a matéria torna-se fácil porque aprenderam a trabalhar e estudar com prazer, e também é freqüente entregarem “trabalhos” nos quais estudaram um tema, emitiram opiniões pessoais e solicitam a opinião dos professores.

A tarefa foi, em resumo, muito proveitosa e agradável. Os problemas que se colocam dependem, bem mais, da relação com a organização institucional do ensino, porém – como disse Freud – já que se invocaram os fantasmas, não é o caso de sair correndo quando eles aparecem.

O grupo como instituição e o grupo nas instituições

Conferência pronunciada na V Jornada Sul-Riograndense de Psiquiatria Dinâmica de Porto Alegre, de 1º e 2 de maio de 1970, a convite dos organizadores.

Meu propósito é contribuir com uma certa experiência, um certo conhecimento e uma boa dose de reflexão para repensar o conceito generalizado do que é um grupo e o que é um grupo numa instituição. Na concepção generalizada do que é um grupo, incluo aquela definição que o postula como “um conjunto de indivíduos que interagem entre si compartilhando certas normas numa tarefa”.

Ocupei-me dessa questão em outras oportunidades, tomando como ponto de partida o problema da simbiose e do sincretismo. Entendo por isso os estratos da personalidade que permanecem em estado de não discriminação e que existem em toda constituição, organização e funcionamento de grupo, baseados numa comunicação pré-verbal, subclínica, difícil de detectar e conceitualmente difícil de caracterizar. Em função disso, temos de formular fenômenos com um tipo de pensamento e categorização, cuja estrutura está muito distante deles.