

EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO: O GRUPO OPERATIVO COMO UM DISPOSITIVO DE AVALIAÇÃO

*Domenico Uhng Hur
Gabriel Silveira Mendonça
Douglas Alves Viana*

Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, Brasil

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir a formação em Educação Física, a partir dos discursos dos membros de uma Instituição de Ensino Superior. Como método de investigação e avaliação, realizamos uma sessão com o dispositivo do grupo operativo com professores, estudantes e um trabalhador desta Instituição. No processo de avaliação, o coletivo depositou o mal estar sentido na formação em distintos alvos, seja no currículo, ou na lógica de mercado, num movimento de cisão do objeto em positivo e negativo, característico do momento da pré-tarefa. Ao mesmo tempo, o grupo idealizou a construção de um currículo ampliado, como forma de resolução dos problemas vividos, que assumiu o lugar de uma utopia grupal.

Palavras-chave: Grupo operativo; Análise institucional; Educação Física; psicanálise de grupo.

PHYSICAL EDUCATION AND UNDERGRADUATE: THE OPERATIVE GROUP AS AN EVALUATION DEVICE

ABSTRACT

This article aims to discuss the undergraduate program in Physical Education, through the discourses of members from a Higher Education Institution. We conducted a session of operative group device with professors, students and an employee from this Institution. In the evaluation process, participants reported negative feelings regarding the program in distinctive dimensions, such as program's curriculum and market logic, splitting the object into positive and negative, typical of pre-task phase. At the same time, the group idealized the construction of an expanded curriculum, which took place as group utopia.

Keywords: Operative group; Institutional analysis; Physical Education; Group psychoanalysis.

EDUCACIÓN FÍSICA Y FORMACIÓN: EL GRUPO OPERATIVO COMO UN DISPOSITIVO DE EVALUACIÓN

RESUMEN

El objetivo de este artículo es discutir la formación en Educación Física, desde los discursos de los miembros de una Institución universitaria. Como método de investigación y evaluación, realizamos una sesión con un grupo operativo con profesores, estudiantes y un trabajador de la Institución. En el proceso de evaluación, el grupo depositó el mal estar de la formación en distintos aspectos, sea en el curriculum, o en la lógica del mercado, en un movimiento de cisión del objeto en positivo y negativo, característico del momento de la pre-tarea. Al mismo tiempo, el grupo idealizó la construcción de un curriculum ampliado, como forma para resolver los problemas, asumiendo el lugar de una utopía grupal.

Palabras clave: Grupo operativo; Análisis Institucional; Educación Física; psicoanálisis de grupo.

A problemática da avaliação institucional da formação no Ensino Superior ainda é um tema que merece maiores discussões. Atualmente destacamos dois principais modelos: a avaliação externa, mais hegemônica, fomentada por iniciativas governamentais, tal como o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, no qual se insere o ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, e a avaliação interna. O modelo adotado de avaliação externa ainda não é um consenso entre especialistas da área e movimento estudantil, e a avaliação interna é realizada de forma muito variada, dependendo das iniciativas de cada Estabelecimento de Ensino Superior.

No fim do ano de 2012, recebemos a demanda para colaborarmos com a avaliação da formação de um curso de bacharelado de Educação Física de uma Universidade pública, que acabava de formar sua primeira turma. Recebemos tal pedido, pois temos um serviço de atendimento gratuito vinculado ao curso de Psicologia intitulado GRITE: Serviço de Grupos, Instituições e Trabalho Emancipatório. Tal serviço é organizado pelo CRISE: Núcleo de Estudos e Pesquisas Crítica, Insurgência, Subjetividade e Emancipação de uma Universidade Federal do país, e tem como proposta fornecer atendimento a grupos, instituições, comunidades e movimentos sociais com o objetivo de incitar processos de autoanálise e autogestão (Baremblyt, 2002).

Para a avaliação, a coordenação do curso de bacharelado de Educação Física nos solicitou a realização de um grupo focal. Sugerimos outro dispositivo: o grupo operativo, a partir das formulações teóricas e técnicas de Enrique Pichon-Rivière (1986, 1998). A coordenação do curso a ser avaliado aceitou a mudança de dispositivo. Fomos além. Para avaliar a formação, propusemos uma avaliação qualitativa em grupo, que deveria ser formado por representantes dos três segmentos que compõem a Instituição: docentes, discentes e servidores técnico-administrativos. A proposta foi de que cinco representantes de cada segmento pudessem participar da atividade.

Com o intuito de conhecer experiências similares, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o dispositivo do grupo operativo no ensino superior, nos Portais de Periódicos Eletrônicos de Psicologia – PePSIC e da Scientific Electronic Library Online – SciELO, no mês de abril de 2014. Utilizamos a palavra-chave “grupo”, pareando com os termos “Universidade”, “ensino superior”, “formação”, “avaliação”, “psicologia”, “psicanálise”. Dos artigos encontrados que utilizam o dispositivo de grupo para trabalhar aspectos da formação no ensino superior, constatamos as seguintes utilizações do grupo operativo de Pichon-Rivière. De modo geral é utilizado para a reflexão sobre a aprendizagem em pequenos coletivos, como na elaboração do conhecimento com estudantes do quarto ano do curso de enfermagem (Luchese & Barros, 2002), a utilização para o ensino da Psicologia Social (Azerêdo, 2002), reflexões sobre a formação com estudantes de Psicologia (Franco & Volpe, 2011) e com estudantes de Medicina (Colares & Andrade, 2009), a interação entre estudantes e professor numa disciplina de Física (Silva & Villani, 2009), a transmissão da psicanálise de grupos para estudantes de diversos cursos (Hur, Almeida, & Batista, 2012) e a reflexão de servidores públicos em estágio probatório na Universidade (Santeiro, Souza, Santeiro, & Zanini, 2012). Percebe-se, então, maior utilização do grupo operativo com coletivos de estudantes e restritos à experiência da aprendizagem. Não encontramos, nos artigos investigados, a utilização do grupo operativo pichoniano para a avaliação institucional do processo formativo envolvendo os três segmentos distintos da Universidade: docentes, discentes e técnico-administrativos. Para as práticas de avaliação institucional, geralmente utilizam-se outros procedimentos, como questionários, pesquisa de opinião, entrevistas em grupo, grupo focal, etc. Em nosso caso, consideramos que o grupo operativo, além de ser um dispositivo que opera na elaboração da aprendizagem, aparece como um dispositivo político, pois agencia discursos de setores com diferentes regimes de poder na Instituição universitária.

O dispositivo do grupo operativo fomenta com que a palavra circule, rompendo a tradicional relação instituída entre professor-aluno, na qual o primeiro fala e avalia, e o segundo escuta e reproduz o que lhe é consignado. No agenciamento do grupo operativo, os alunos, tal como os técnico-administrativos, podem produzir e ensinar conhecimentos também. Portanto, o objetivo deste artigo é discutir a formação em Educação Física, a partir dos discursos dos membros de uma Instituição de Ensino Superior. Pretendemos conhecer os discursos emergentes dos três segmentos distintos de uma Instituição de Ensino Superior no dispositivo do grupo operativo, para discutir como vivenciam seu processo de formação de bacharelado em Educação Física.

Consideramos que uma avaliação participativa e democrática da formação deve escutar todas as partes envolvidas, não apenas os discentes e docentes, como também os técnico-administrativos que são indispensáveis na construção do cotidiano institucional. E consideramos que o grupo operativo proporciona algo importante: uma construção discursiva que se opera coletivamente e não de forma segmentada. Compreende-se o bônus e ônus que toda essa diversidade pode trazer: por um lado pode enriquecer o debate e reflexão pelos distintos vieses presentes, mas também pode aumentar o nível de conflitos, devido aos distintos lugares de poder que estes segmentos ocupam nos territórios institucionais. Contudo, nossa proposta é que os participantes possam associar livremente suas opiniões e que “(...) expressem o que supõem sobre o tema com o suporte emotivo que toda relação interpessoal implica” (Bauleo, 1989, p. 21, tradução nossa), para possibilitar uma autoanálise mais ampla e participativa do trabalho institucional.

O DISPOSITIVO DO GRUPO OPERATIVO

Para a análise e avaliação do processo, utilizou-se o grupo operativo. Este dispositivo de investigação e intervenção se constitui como decorrência técnica da teoria do psicanalista e psicólogo social argentino E. Pichon-Rivière (1986). Esta proposta consiste em um grupo de discussão centrado numa tarefa e tem como função fomentar a troca de representações e experiências do coletivo no âmbito cognitivo e afetivo. Muitos pesquisadores contemporâneos vêm discutindo de forma aprofundada sobre a teoria e a técnica dos grupos operativos (Carniel, 2008; Castanho, 2007; 2012; Emílio, 2010; Pereira, 2013). Portanto, nossa pretensão neste tópico é apenas realizar uma breve apresentação sobre o dispositivo, visando justificar sua fertilidade para intervenções e reflexões no âmbito dos fenômenos psicossociais-institucionais e a formação em um curso superior, no caso, o bacharelado em Educação Física.

Pichon-Rivière adiciona à psicanálise freudiana e kleiniana, a contribuição de Kurt Lewin, com suas noções de campo, situação e aspectos de princípios topológicos da aprendizagem, e a de George Mead, sobre os papéis, criando assim uma complexa teoria no estudo de grupos. Para o autor, o grupo é o local onde há uma relação dialética entre o sujeito e o objeto, havendo uma indissociabilidade entre eles e uma lógica dialética entre a fantasia inconsciente do sujeito e a estrutura social em que está inserido. Essa relação dialética, fundada nas contradições necessidade-satisfação e sujeito-contexto vincular, forma uma configuração, uma estrutura, que ele denomina de vínculo. Este conceito é estruturante de sua teoria (Fernandes, 1994) e considerado fundamental à Psicologia Social (Pichon-Rivière, 1998).

A Psicologia Social promove esta mediação do social no comportamento coletivo, que não é uma somatória dos comportamentos dos indivíduos isolados, mas sim uma relação dinâmica entre indivíduo e sociedade. Focaliza-se os processos de grupo e da sociedade como um todo, e não o indivíduo isoladamente. O centro de análise não é o sujeito isolado, mas sim os processos de grupo e da instituição articulados, o que justifica a utilização desse dispositivo para a avaliação da formação neste estabelecimento de ensino.

Toda realização da tarefa implica no grupo entrar num processo de mudança. Portanto, o movimento deste se dá pela relação entre mudança e resistência à mudança. Pichon-Rivière estipula uma genealogia do funcionamento grupal para a elaboração da tarefa (Berstein, 1986). O primeiro momento é o da pré-tarefa. Configura-se pela dificuldade de entrar em tarefa, numa postura de resistência à mudança, na qual o grupo opera através de mecanismos defensivos e estereotipados. Tal configuração se expressa pela emergência e intensificação das ansiedades e medos básicos, que fazem com que se intensifiquem as fantasias ameaçadoras e dificulta-se assim o processo de elaboração, podendo obstacularizar a elaboração da tarefa. Há o medo de ataque, uma ansiedade persecutória, e o medo da perda, como também uma ansiedade depressiva. Ambas, respectivamente, referem-se às posições esquizo-paranóide e depressiva nas postulações kleinianas, que são as duas principais posições de desenvolvimento (Klein, 1971). A posição esquizo-paranóide é marcada por forte clivagem, existindo assim uma idealização do bom, um afastamento do mau e a negação mágica onipotente. Já a posição depressiva dá a oportunidade ao sujeito de adquirir identidade, base do insight, e facilita uma aprendizagem de leitura da realidade por meio de um sistema de comunicação. O funcionamento psíquico do sujeito no grupo remete-se a essas posições.

O segundo momento é o da tarefa. As fantasias e ansiedades são de frontadas e elaboradas, para que assim haja uma “regulação afetiva” para a concomitante elaboração psíquica e desenrolar da tarefa explícita. Para Fernandes (1989, p. 134), a tarefa no grupo operativo funciona “(...) como a criação de um espaço potencial (no sentido winnicottiano), através do qual os vínculos poderiam ser trabalhados”. Castanho (2007) compreende, então, que a tarefa tem uma função transicional para o grupo, como momento potencial de trânsito para a elaboração.

Compreendemos que há dois tipos de tarefas: a explícita, concreta, que é aquela consignada ao grupo, e, a implícita, que é a da elaboração das ansiedades inconscientes, na qual o grupo deve romper as estereotípias. Com o desenvolvimento da discussão (tarefa) há a emergência de uma série de conteúdos implícitos e não-ditos do grupo, em que se busca uma análise aprofundada do processo em questão, contemplando a expressão do singular e dos dissensos. Após a realização da tarefa, chega-se ao momento do projeto, quando o grupo pode configurar a sua ação futura.

A técnica do grupo operativo, embora possibilite a compreensão da atuação de um membro específico no grupo, prioriza a análise dos aspectos horizontais do coletivo, ou seja, da relação estabelecida entre os membros que formam determinado grupo, e as funções que estes estabelecem para essa coletividade. Logo, busca-se uma análise não individual, mas a partir do agenciamento grupal, apreendendo assim o quanto cada conteúdo manifesto expressa dos conteúdos latentes na dinâmica do coletivo e da instituição em questão.

O GRUPO OPERATIVO EM AÇÃO: DISCURSOS EMERGENTES

Foi realizada uma sessão de grupo operativo no início de 2013, na qual a equipe interventiva se dividiu entre os papéis de coordenador e dois observadores (o professor e os dois estagiários, respectivamente). Os integrantes foram os representantes dos distintos segmentos da instituição, com a possibilidade de participação de cinco membros por cada um dos três segmentos. No dia anterior, segundo indicação do coordenador do curso de Educação Física e sem a presença da equipe, cada segmento separadamente discutiu sobre a formação e escolheu os participantes para o grupo operativo.

No grupo operativo, compareceram cinco estudantes, quatro professores e apenas um técnico-administrativo. Os estudantes presentes representaram distintos períodos letivos, (2º, 4º, 6º, 8º), escolhidos pelas respectivas turmas, e mais um do Centro Acadêmico, enquanto os professores também foram escolhidos pelo próprio segmento. O grupo teve a duração de uma hora e trinta minutos e foi realizado numa sala em que dispusemos as cadeiras em círculo. A tarefa que propusemos ao coletivo foi a pergunta: “Como vocês avaliam a formação em bacharelado em Educação Física a partir das discussões realizadas em cada segmento (docentes, discentes e técnicos) nesse período?”.

A análise dos discursos emergentes foi feita após a realização do grupo. Todas as falas foram transcritas pelos observadores no decorrer do grupo, recebendo uma revisão cuidadosa após seu término. Também foi realizada uma sessão devolutiva dos conteúdos emergentes do grupo na semana de planejamento dos docentes da faculdade, no início do primeiro semestre de 2013. No registro, para não identificar os participantes utilizamos siglas. Para a referência aos estudantes utilizou-se a letra E.

Para os professores a letra P e ao técnico a letra T. O número ao lado da sigla tem a função de diferenciar os atores sociais. No fim de cada citação, também consta a página em que o trecho referido aparece na transcrição integral da sessão grupal. E, para não identificar o nome do Estabelecimento educacional, utilizou-se a sigla IES – Instituição de Ensino Superior. Ressalta-se que o projeto de pesquisa está aprovado pelo Comitê de Ética desta Universidade e que todos os participantes consentiram em participar da intervenção/pesquisa.

A discussão em grupo, mesmo com a circulação das falas, foi marcada pela tensão entre os distintos participantes. A avaliação do curso pelos alunos iniciou-se pelo ponto de vista negativo, com bastante crítica aos conteúdos ministrados no curso. Já os docentes fizeram falas muito longas, de certa forma, defendendo o curso e obstruindo o discurso dos estudantes.

Houve sucessivos deslocamentos da origem do problema, em que a cada momento um aspecto era o culpado pelos problemas da formação, seja o currículo, os alunos, ou mesmo a lógica de mercado; aspectos que o coordenador enunciou em suas falas no decorrer do grupo. Vale ressaltar que o número de falas dos membros do grupo foi muito elevado, mal dando espaço para o intervalo entre a troca de falas, ou mesmo para o coordenador. A partir dos discursos emergentes, detectamos três temáticas gerais que discorreremos neste artigo: a crítica e a defesa à formação, a crítica à lógica de mercado e a formação multidisciplinar como utopia.

A CRÍTICA E A DEFESA DA FORMAÇÃO

A crítica à formação se deu por diversos âmbitos, seja pela ênfase adquirida no currículo, ou à própria Instituição. As primeiras falas no grupo referem-se às críticas à formação dada pelo curso, que foi grande alvo de ataques dos alunos de forma geral. E6 afirma: “(...) *em um grupo de estudantes teve-se que a IES é muito extremista e isso tem atrapalhado a formação dos alunos aqui dentro. (...) Alguns querem outras áreas além da saúde coletiva, como esporte, lazer*” (p.2). A crítica colocada é sobre a perspectiva assumida pela formação na faculdade, que privilegia o que o grupo denomina como saúde coletiva. E8 continua a crítica: “*Eu, por exemplo, entrei no curso pela lógica da saúde coletiva, mas foi uma formação extremista, o que deveria ser ampliado se torna muito específico (...) o problema é não ter treinamento*” (E8, p. 3). Outras falas retomam a crítica à falta de ênfase em fitness e esporte, principalmente pelos alunos dos períodos iniciais. Por isso os estudantes defendem uma mudança curricular que contemple estas áreas:

Temos que repensar o currículo. Nós estamos um pouco conformados com isso, deixamos de lutar, temos que fazer mais. Mas não devemos negar nenhum conhecimento, como historicamente temos negado uma área ou outra, para mim, temos que ter um movimento em todas as áreas (E8, p. 4).

Conversamos sobre a possibilidade do curso ser estendido e conseguir atender essas duas áreas (E11, p. 5).

Constatam-se, na representação dos estudantes, dois modelos de formação: o existente, que é voltado para a saúde coletiva, e o em falta, que seria da ênfase em

disciplinas relacionadas ao treinamento e ao esporte. Há uma cisão imaginária do objeto-formação, no qual o primeiro modelo adquire uma conotação negativa no imaginário estudantil, enquanto o segundo, positiva, em que passa a ser idealizado enquanto um “objeto bom” (Klein, 1971). Ressalta-se que, em toda a discussão, não houve críticas sobre disciplinas pontuais, ou mesmo sobre a didática de alguns professores, mas sim o rechaço pelos alunos de uma formação que tem ênfase na saúde coletiva e nas ciências humanas. A matriz curricular da IES tornou-se o bode-expiatório (Pichon-Rivière, 1986) dos estudantes para o mal estar sentido na formação, estratificando-se assim essa posição.

Não apenas ocorreu uma cisão do objeto-formação, como também houve uma cisão do grupo. Estudantes e professores assumiram posições contrárias. Devido a tais críticas, e numa identificação com a IES, os professores passam a defender o curso, a formação transmitida, a matriz curricular e a ênfase na saúde coletiva, tal como expresso na fala de P5:

O que se refere à saúde coletiva e saúde pública, realmente há uma confusão, saúde coletiva não se refere apenas a uma saúde de mais de uma pessoa. Saúde coletiva é um paradigma, enquanto que saúde pública é um campo prioritário de atuação. Quando se diz que faltam conteúdos, reclama-se que não há disciplinas, mas várias ementas contemplam esse conteúdo (P5, p. 3).

Defende-se que saúde coletiva não é um apenas um conteúdo, mas uma perspectiva de atuação e nega-se que haja ausências no currículo. Os professores utilizam muitos argumentos para defendê-lo, seja no ponto de vista de algo atualizado, ou no ponto de vista do compromisso social da Universidade. “(...) *Eu acho o currículo da IES extremamente avançado. Ele segue a lógica da legislação, quantas disciplinas de humanas, de biológicas, de lazer*” (P1, p. 5). “(...) *Ir para saúde pública significa uma forma de contribuir socialmente, implica um compromisso da Universidade Pública*” (P5, p. 3).

As falas dos docentes tornam-se hegemônicas e, de certa forma, coíbem as falas dos discentes, que passam a se expressar menos após esse primeiro momento grupal. Vale ressaltar que um professor, P4, no início do grupo, critica o viés do curso numa postura semelhante aos estudantes, mas, com as falas dos outros docentes, também deixa de se expressar. Aqui refletimos sobre a função do silêncio no grupo: refere-se a uma concordância com seu segmento institucional, ou uma esquivada da discussão que parece tensionada? Consideramos que o discurso dos professores assume uma função defensiva frente às críticas dos alunos, expressando a resistência institucional (Bleger, 1980) frente a uma possível mudança curricular. A defesa do currículo é correlata à defesa da Instituição, que se sente atacada pelo discurso dos estudantes. Um possível risco é que, através deste mecanismo defensivo, os processos se enrijeçam e permaneçam no âmbito do instituído, e não da mudança e transformação, imperando a incomunicabilidade e estagnando-se assim na pré-tarefa.

A CRÍTICA À LÓGICA DE MERCADO

Frente ao impasse, uma participante cumpriu função intermediária, de passagem (Kaës, 2005), entre os dois grupos para que a construção discursiva grupal fosse retomada. A representante estudantil do Centro Acadêmico critica a alienação frente ao instituído tentando articular a queixa dos estudantes com a posição dos professores. Mas, curiosamente, defende o currículo da IES, diferente da posição dos outros estudantes: “O CA também defende o currículo do bacharelado (...) o problema do currículo é que ele bate em conflito com a concepção que o acadêmico traz de fora da universidade, que é a lógica do mercado, da exploração do trabalho” (E9, p. 6/7).

Ela é porta-voz de um elemento emergente para a discussão, de como a lógica do mercado influencia nas concepções coletivas acerca do currículo e da formação. Traz a denúncia de como tal lógica segmenta a formação: “Nós estamos olhando de forma compartimentalizada para o currículo, numa visão reduzida. Temos que ver que isso faz parte de uma totalidade da lógica da universidade, que hoje é produtivista e não voltada para formação humana” (E9, p. 7).

Tais falas eliciam uma produção discursiva de crítica à lógica do mercado que incita uma formação mais técnica, ao invés de crítica. Denuncia-se que o estudante, ao ingressar na IES, idealiza a formação a partir dessa lógica, numa perspectiva mais técnica e produtivista, que condiz com as questões de treinamento e performance, e não com a questão de uma formação mais crítica e calcada na saúde coletiva. Aparecem, assim, algumas tentativas de elaboração e desenvolvimento das reflexões postas. O único técnico administrativo participante adere a esse raciocínio intensamente, criticando tanto a postura dos alunos, bem como de alguns professores:

Eu acho que falta aos alunos pensarem, não só o currículo, mas pensar essa lógica. Vamos pensar a formação de pessoas que não sejam voltadas para o mercado, para serem apenas mão de obra. Quando iremos formar pessoas para a vida? (...) Infelizmente tem alguns alunos do 8º período que vão sair daqui sem compreender o que é Educação Física. Saem daqui reclamando, simplesmente por não pensar (...). Acho que devemos ir contra essa lógica de universidade como centro tecnológico e instrumental, nós precisamos dar conta de uma formação ampliada que permita uma formação da vida (...) Temos alunos que só querem conhecimentos instrumentais e outros professores que só querem isso (...). Acho legal a gente falar mais aberto ao desejo (T3, p. 8/9).

Portanto, o debate passa a girar contra a lógica de mercado que está normatizando a Instituição Universitária e seus atores sociais, sejam os estudantes, ou os professores. Representa-se a produção de estudantes e professores guiados pela lógica do mercado e que passam assim a se interessar apenas por conhecimentos instrumentais, pela técnica, e não pela reflexão e pela crítica; uma formação técnica que parece oprimir a vida e o desejo. E nos chama a atenção que este emergente da opressão do desejo via lógica de mercado é enunciado pelo servidor técnico-administrativo, que não cumpre funções explicitamente pedagógicas na IES. P2 corrobora com esse discurso trazendo outros elementos: “Que o professor quer ocupar a pós-graduação, pois dá status e o aluno quer resultados imediatos” (P2, p. 9). Observamos que, com a crítica ao mercado e à formação técnica, com exceção da representante do Centro Acadêmico, os estudantes não se expressaram mais verbalmente. Constata-se então a

constituição de uma nova cisão institucional, entre a formação crítica e a formação técnica, guiada pelo mercado, na qual a segunda adquire conotação negativa, tornando-se o novo depositário do mal estar da formação na IES. Quando o tempo da sessão do grupo terminou, o discurso ainda girava estereotipado sobre esse tema.

O CURRÍCULO AMPLIADO COMO UTOPIA

Apesar do clima de tensão grupal e a eleição de bodes-expiatórios, o currículo, por parte dos alunos, e a lógica de mercado, pela outra parte do grupo, o coletivo se mostrou aberto ao diálogo e à construção de resoluções aos problemas da formação. Houve falas frequentes sobre a necessidade de construção do “currículo ampliado” com enfoque multidisciplinar, que integrasse uma formação para a vida, com as demandas técnicas da profissão. Um currículo que expressasse uma formação multidisciplinar emerge como ideia de solução à problemática da formação. Então, compreendemos que o ideal de um currículo ampliado, que contemple os diferentes anseios do coletivo, surge como espécie de utopia na ideologia grupal (Kaës, 1997).

A utopia, tal como a ideologia, pode cumprir uma função psíquica estruturante e continente das angústias para o coletivo, pois “a ideologia é associação, ligação, sutura de ideias, paralelamente, dos agrupamentos humanos” (Kaës, 1980, tradução nossa). No entanto, a utopia não se refere a um conjunto de ideias instituídas sobre um presente vivido, refere-se a um porvir, a uma condição futura desejada pelo coletivo, uma constituição imaginária coletiva idealizada. Aparece, então, como um organizador psíquico institucional, que pode estruturar uma tarefa e meta comuns ao grupo (Kaës, 1997), conseqüentemente, podendo fortalecer o laço grupal.

Mas, para que essa utopia possa tomar lugar e se concretizar, há alguns desafios para sua construção, tal como foi enunciado pelos próprios participantes, que constataram a falta de clareza do projeto institucional. Por mais que haja uma defesa em relação à crítica dos alunos, também se faz uma autocrítica, na qual se percebe o próprio desconhecimento dos professores. Esta falta de compreensão apresenta-se como um desorganizador institucional, portanto, como elemento que obstaculariza a realização da tarefa, podendo desencadear conflito e sofrimento. Os docentes que teriam que ter o domínio sobre a matriz curricular, afirmam que há certa confusão. “*Aí entendemos que até nós professores não estamos com a compreensão clara do que é o Projeto Pedagógico do Curso, do que é saúde pública, e do que é saúde coletiva, isso tem prejudicado*” (P5, p. 4). Uma certa incompreensão que os próprios estudantes percebem: “*Todos os cursos de saúde passam por essas dificuldades de compreender o que é, os próprios professores não compreendem o que é*” (E9, p. 7). Ter clareza sobre o projeto institucional é fundamental para a resolução da tarefa, pois mitiga assim os elementos sincréticos e indiferenciados do processo (Bleger, 1980), possibilitando assim uma redução da confusão.

Outro desafio para se chegar à meta é lidar com a resistência à mudança e estereotípias, constatadas em setores da IES, pois, no discurso de um professor, tanto alguns docentes podem ter essa conduta de resistência frente à mudança institucional, como os próprios alunos, frente a sua concepção idealizada do que é a Educação Física:

Hoje alguns professores estão começando a se apropriar, e outros têm enorme resistência, nunca leram e já não concordam, essa é a conjuntura hoje. (...) Os

alunos chegam com uma compreensão que não é Educação Física. O aluno chega tendo certeza que sabe o que é, quando mostramos, ele tem resistência, pois aquilo que ele vê na televisão como se fosse tudo, é apenas uma parte da Educação Física (P2, p. 10).

Deste modo percebe-se a crítica sobre os atores sociais da IES que não estão muito mobilizados para modificar tal quadro. Entretanto, ressaltamos que tal resistência não deve ser localizada em apenas alguns indivíduos, ou em alguns setores da IES: ela é da Instituição e deve ser pensada como um sintoma do processo que se experiencia. Contudo, acompanhamos Bleger (1994), que afirma que, quando a Instituição percebe suas dificuldades, já é sinal de um processo de saúde institucional para uma possível transformação. Por isso, destarte dos conflitos e estereotípias que emergiram no grupo operativo, constatamos uma tele direcionada ao diálogo, que tem como finalidade avaliar a formação e quem sabe, encaminhar proposições para sua melhoria, na tentativa da construção coletiva de uma formação multidisciplinar. Percebemos, também, um grupo que se mostrou bastante mobilizado para essa construção. Vale lembrar que, no ensino superior, ainda são raros os espaços em que professores, técnicos e estudantes sentam juntos para discutir e avaliar a formação democraticamente, ainda mais num dispositivo psicológico de grupo, coordenado por uma equipe externa à Instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se, com este artigo, discutir o processo de avaliação da formação de um curso de bacharelado de Educação Física, através do dispositivo do grupo operativo, com distintos segmentos de uma Instituição de Ensino Superior. Frente aos diversos temas relacionados à formação, constatamos que o grupo expressou seu lado negativo, proferindo críticas e quase nenhum elogio. O coletivo depositou o mal estar sentido na formação em distintos alvos, num movimento de cisão do objeto em positivo e negativo, característico do momento da pré-tarefa. Primeiramente os estudantes atacaram o currículo existente, enaltecendo e idealizando o que estava ausente da matriz curricular, criticando assim a saúde coletiva e defendendo as práticas relacionadas ao fitness e ao esporte: houve um ataque ao modelo existente e um enaltecimento da falta. Em seguida professores, técnico e a representante do Centro Acadêmico atacaram a lógica de mercado, a formação técnica e o sujeito alienado que advêm desta lógica, em defesa de uma formação mais crítica e humanista, e conseqüentemente, do próprio currículo e formação dada na IES. Constatam-se, assim, diferentes discursos sobre a formação em Educação Física na IES. O primeiro a considera deficiente por não desenvolver temáticas que são demandadas pelo mercado, e o segundo a considera positiva, pois assume posicionamento político contrário à lógica de mercado. Mas, de qualquer forma, houve uma polarização da discussão, em que os dois polos se estereotiparam numa postura e o coletivo criou depositários para o mal estar institucional, seja o currículo, ou a lógica de mercado, não dando um passo além. Consideramos que criar depositários como bodes-expiatórios do processo é um mecanismo defensivo grupal que tem a função de regulação psíquica e de continência para lidar com a angústia relacionada aos percalços institucionais: o mau fica depositado no outro. O problema é que a constituição de bodes-expiatórios não resolve os problemas vividos, mas sim bloqueia a

tarefa e diminui o processo de comunicação e elaboração do grupo, fazendo com que o coletivo permaneça na pré-tarefa.

Por outro lado, constatou-se a emergência de uma utopia grupal, na forma de um currículo ampliado que contemplasse uma formação mais pluralizada. A utopia pode ter um potencial de organização grupal e de transição para a elaboração da tarefa quando cria um quadro comum de atuação ao coletivo, sendo uma formação psíquica coletiva idealizada. Ela também oferece uma continência frente às dificuldades impostas pelo mercado de trabalho, caracterizado por um dos discursos do grupo, como algo que privilegia a formação técnica, em detrimento da formação crítica, que pode empobrecer a formação universitária.

Para finalizar, consideramos que a utilização do dispositivo do grupo operativo em processos avaliativos da formação no ensino superior é bastante interessante, pois possibilita a circulação da palavra e o debate entre os participantes, assume função de passagem e ligação entre os distintos segmentos institucionais, cumpre função diagnóstica das diferentes opiniões emergentes, como também possibilita uma leitura dos movimentos do grupo e seu processo. Portanto, aparece como dispositivo autoanalítico que atua de forma mais próxima à autogestão, frente à heteronomia instituída nas Instituições. No entanto, sugere-se que sua utilização não seja pontual e que possa fazer parte de um processo contínuo de avaliação, a qual não foi realizada neste caso.

REFERÊNCIAS

- Azerêdo, S. M. da M. (2002). O político, o público e a alteridade como desafios para a psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 22(4), 14-23.
- Baremblytt, G. (2002). *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari.
- Bauleo, A. (1989). *Contrainstitución y grupos*. Madrid: Atuel S. A. Ediciones.
- Berstein, M. (1986). Contribuições de Pichon-Rivière à Psicoterapia de Grupo. In L. C. Osório, *Grupoterapia hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bleger, J. (1980). *Temas de Psicologia: entrevistas e grupos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bleger, J. (1994). *Psico-higiene e Psicologia Institucional*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carniel, I. C. (2008). Possíveis intervenções e avaliações em grupos operativos. *Revista da SPAGESP*, 9(2), 33-38.
- Castanho, P. C. G. (2007). O momento da tarefa no grupo: aspectos psicanalíticos e psicossociais. *Revista da SPAGESP*, 8(2), 13-22.
- Castanho, P. C. G. (2012). Uma introdução aos grupos operativos: teoria e técnica. *Vínculo*, 9(1), 47-60.
- Colares, M. de F. A., & Andrade, A. dos S. (2009). Atividades grupais reflexivas com estudantes de medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, 33(1), 101-114.
- Emílio, S. A. (2010). O grupo psicanalítico de discussão como dispositivo de aprendizagem e compartilhamento. *Vínculo*, 7(2), 35-43.

- Fernandes, M. I. A. (1989). *De como emerge a questão do narcisismo e da alteridade no grupo operativo*. Tese de Doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Fernandes, M. I. A. (1994). A subjetividade à luz de uma teoria de grupos. *Revista Psicologia USP*, 5(1/2), 285-96.
- Franco, E. M., & Volpe, A. J. (2011). Sentidos para a formação em um grupo de reflexão. *Psicologia Ensino & Formação*, 2(1), 33-42.
- Hur, D. U., Alencar, A. K. S., & Almeida, H. B. (2012). Experiências de formação com dispositivos psicanalíticos de grupo com não psicólogos. *Revista da SPAGESP*, 13(2), 77-85.
- Kaës, R. (1980). *L'ideologie: etudes psychanalytiques*. Paris: Dunod.
- Kaës, R. (1997). *O grupo e o sujeito do grupo: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kaës, R. (2005). *Espaços psíquicos comuns e partilhados: transmissão e negatividade*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Klein, M. (1971). *O Sentimento de Solidão, Nosso Mundo Adulto e Outros Ensaio*. Rio de Janeiro: Imago
- Lucchese, R., & Barros, S. (2002). Grupo operativo como estratégia pedagógica em um curso de graduação em enfermagem: um continente para as vivências dos alunos quartanistas. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 36(1), 66-74.
- Pereira, T. T. S. O. (2013). Pichon-Rivière, a dialética e os grupos operativos: implicações para pesquisa e intervenção. *Revista da SPAGESP*, 14(1), 21-29.
- Pichon-Rivière, E. (1986). *O Processo Grupal*. São Paulo, Martins Fontes.
- Pichon-Rivière, E. (1998). *Teoria do Vínculo*. São Paulo, Martins Fontes.
- Santeiro, T. V., Souza, A. M., Santeiro, F. R. M., & Zanini, D. (2012). Grupo de encontro e reflexão: experiência com servidores em estágio probatório. *Revista da SPAGESP*, 13(1), 44-53.
- Silva, G. dos S. F., & Villani, A. (2009). Grupos de aprendizagem nas aulas de física: as interações entre professor e alunos. *Ciência e Educação*, 15(1), 21-46.

Sobre os autores:

Domenico Uhng Hur é professor adjunto da Universidade Federal de Goiás.

Gabriel Silveira Mendonça é psicólogo pela Universidade Federal de Goiás.

Douglas Alves Viana é graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás.

Correspondência: domenico@ufg.br

Recebido: 16/06/2015

1ª revisão: 10/12/2015

Aceite final: 05/02/2016