

DINÂMICAS DE GRUPO E OFICINAS PSICOPEDAGÓGICAS: FACILITADORAS DA RELAÇÃO DE VÍNCULO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ivanete Lau da Silva Câmara¹
Uipirangi Franklin da Silva Câmara²

RESUMO

O presente ensaio pretende pontuar a relação de vínculo entre professor e aluno como fundamental para um processo efetivo de ensino e aprendizagem. Tendo como horizonte comum o uso de dinâmicas de grupo e oficinas psicopedagógicas como instrumentos facilitadores desse processo, o texto articula-se, principalmente, através das contribuições do autor suíço-argentino Pichon Rivière.

Palavras Chave

Ensino, Aprendizagem, Vínculo, Pichon Rivière, Oficinas psicopedagógicas, Dinâmicas de Grupo.

ABSTRACT

This essay intends to punctuate the relationship between teacher and student as fundamental to effective process of teaching and learning. Having as ordinary goal the use of group dynamics and psychopedagogical workshops as tools to facilitate this process, the text is structured mainly through the contributions of the Swiss-Argentinean author Pichon Rivière.

Keywords:

Teaching, Learning, Bonding, Pichon Rivière, psychopedagogical Workshops, Group Dynamics.

INTRODUÇÃO

O contexto educacional oferece ao educador uma oportunidade ímpar de interferir positivamente em prol de uma aprendizagem efetiva e eficaz ao disponibilizar estratégias diferenciadas que envolvam todos os atores da educação, aproximando-os espacial e afetivamente. Dentre as inúmeras estratégias de intervenção, de suporte, de apoio ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, integral do educando, as oficinas psicopedagógicas têm apresentado resultados extremamente positivos, sobretudo, por proporcionar

¹ Psicóloga, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, atualmente atua como Psicóloga da Saúde em Barra do Turvo, SP.

² Doutor em Ciências da Religião, atua como professor de Filosofia da Educação nas Faculdades OPET.

um contexto de aprendizagem que privilegia o vínculo afetivo e relacional entre professores e alunos.

O presente ensaio vai privilegiar a abordagem da relação de vínculo entre professor e aluno tendo como mediadora a teoria de Pichon Rivière, sobretudo, por sua imensa contribuição para o embasamento das oficinas psicopedagógicas. O texto vai-se articular em 3 momentos distintos, porém interligados. Num primeiro momento, pontuará a importância da relação de vínculo entre professor e aluno para uma aprendizagem efetiva e eficaz no contexto escolar. Ensejará uma visão panorâmica da teoria de Pichon Rivière e, por fim, apresentará de que maneira suas contribuições podem ser aproveitadas quando se tem em mente a intervenção psicopedagógica através de suas oficinas.

1. A RELAÇÃO DE VÍNCULO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

Um dos grandes desafios no contexto escolar brasileiro tem sido o déficit na aprendizagem desde a educação infantil até a superior. Numa primeira análise, é possível observar, entre outros fatores (evasão escolar, indisciplina, violência, carências didático-pedagógicas, etc.), uma necessidade de se aprimorar a relação professor-aluno, não apenas como um dos componentes nesse processo de aprendizagem, mas como um fator primordial.

O desenvolvimento do vínculo afetivo entre professor e aluno deve ser o fator diferencial no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo inclusive para o minoramento dos problemas relacionados ao contexto escolar observado nas escolas brasileiras. O fracasso da aprendizagem determina a impossibilidade do sujeito de reconhecer-se como temporal, de localizar-se em um aqui e agora. Portanto, um fracasso da aprendizagem da realidade pode caracterizar-se em termos de fracasso de integração. Cabe, nesse sentido, afirma Pichon Rivière (1995), que o professor estabeleça vínculos em sua relação com os alunos.

Roncaglio (2003) reconhece a necessidade de tal vínculo e uma articulação no sentido de que mediadores para efetivá-la sejam implementados, já que, no contexto didático-técnico-pedagógico, a

qualidade da relação professor-aluno está relacionada a diversos fatores que não dependem apenas do aluno e do professor. Nessa relação, é possível perceber o "contrato didático" que, segundo Brousseau (2001), é o conjunto de regras, sobretudo, implícitas que determina o que cada um - professor e aluno – deve gerir e esperar do outro acerca do comportamento esperado de ambos, por cada um deles, visão trabalhada por Pichon Rivière (1980, 1995) quando articula a noção de grupo operativo.

A relação professor-aluno está sujeita a normas, escolhas pedagógicas, objetivos dos alunos, dos professores e dos cursos. Libâneo (1990) e Mizukami (1986) discutem a relação professor-aluno no Ensino Fundamental e Médio, onde traz a identificação das raízes de alguns modelos educacionais como modelo tradicional, progressista, crítico social dos conteúdos, escola nova, tecnicista, libertária e libertadora.

Pichon Rivière (1980, 1995) e Mizukami (1986) questionam, ao oferecer uma teoria sobre a relação professor/aluno/aprendizagem, "o que fundamenta a ação do docente"? Segundo Roncaglio (2003), "a abordagem tradicional destaca a autoridade do professor como centro da ação pedagógica, onde há diretividade e decisões tomadas para o aluno pelo professor.

Na abordagem comportamental, cabe ao professor a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino aprendizagem no sentido de maximizar o desempenho do aluno. E a este cabe o controle do processo de aprendizagem.

Na abordagem cognitivista, o professor que deve evitar a rotina, a fixações de respostas e hábitos. Deve criar situações em que haja condições de se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo moral e racional, provar desequilíbrios e fazer desafios. Ao aluno cabe um papel ativo, devendo ser tratado de acordo com suas características estruturais, próprias de sua fase evolutiva. E que nas tendências pedagógicas e das abordagens da psicologia, encontra-se a polarização professor-aluno em ponto comum, pois ora acentua-se o papel do professor, ora do aluno.

Parzianello (2003) e Pichon Rivière (1980, 1995) defendem a ideia de que o professor deve ser visto dentro de um referencial humanista e cognitivista, desempenhando o papel de facilitador, de mediador entre o

aluno e o mundo que o rodeia, auxiliando na construção do desenvolvimento cognitivo, onde, o aprender é uma ação contínua, que precisa ser internalizada para transformar-se em ato do próprio sujeito.

Sua tarefa não termina aqui, espera-se também dele que auxilie na formação da personalidade do aluno. Na prática diária, nem sempre o docente está preparado para desenvolver um trabalho pautado em uma concepção que valorize o educando em sua totalidade e a afetividade como elemento importante no processo ensino-aprendizagem. O professor não pode desvincular sua própria dimensão pessoal da profissional e precisa, ele próprio, assumir sua necessidade de estar em constante movimento de aprender. Necessita estar imbuído de valores humanos e ser capaz de sustentar o afeto que possibilita a criação de vínculos tão necessária para a constituição de uma aprendizagem significativa.

Quanto ao aluno, em diversos teóricos (PIAGET, VYGOTSKY, WALLON, ROGERS e GOLEMAN), que embora partam de referenciais teóricos diferentes, partilham da concepção de que todos os indivíduos são capazes de aprender e aprender dentro de um contexto significativo no qual as interações desempenham papel importante e a afetividade exerce um fator relevante na construção do saber bem como na formação da personalidade do sujeito. Para Parzianello (2003), a função do professor não é transmitir conteúdos, nem intervir nas atividades das crianças, mas estimular, desafiar e pontuar, não em uma posição passiva, pois cabe a ele captar os interesses que emergem do aluno. Para tanto, deverá estar disponível, criar um ambiente acolhedor no qual a criança possa agir de forma livre e criativa com os objetos e situações de aprendizagem, mas também estar atento a fim de garantir o interesse pelas atividades oferecidas em sala de aula.

É indispensável respeitar o interesse e a fase de desenvolvimento das crianças, trabalhando a partir de sua atividade espontânea, privilegiando sempre o que elas, por si só, puderem descobrir. Tanto em relação ao aluno quanto ao professor, é importante que o ato de aprender transcenda a formalidade da sala de aula, ou de um currículo hermético, determinado, enrijecido. O ato de aprender dá-se durante toda a vida do ser humano, do nascimento até a morte, porque disso depende sua sobrevivência. A formação do professor não se constrói, portanto, por

acumulação, por certificados e cursos, mas por uma reflexão crítica sobre as práticas. Deve-se oportunizar, na formação dos professores, o desenvolvimento de uma perspectiva crítico-reflexiva, oferecendo-lhes caminhos para serem mais autônomos e participativos.

É necessário ressaltar que por maiores que sejam os conhecimentos técnicos dos professores, o valor dos mesmos depende essencialmente do seu valor humano. Em uma sociedade em constantes mudanças, o professor é chamado, cada vez mais, a realizar uma tarefa que vai além da construção do saber. É um comprometimento no sentido de estar constantemente buscando atualizar-se e aperfeiçoar-se no que diz respeito ao conhecimento do conteúdo que vai ensinar, mas também, no sentido de avaliar-se e conhecer-se melhor.

As principais competências que um professor precisa desenvolver para exercer sua atuação em sala de aula são, segundo Perrenoud, (2001, citado em Parzianello, 2003),

organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias e enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação contínua.

Não podemos esquecer que a relação professor-aluno é uma relação de poder e nela, não pode estar presente implícita ou explicitamente, o desejo de subjugar o outro. A noção de grupo operativo na perspectiva de Pichon Rivière (1980) vem como uma resposta a essa carência de relações justas, de troca, de intercâmbio, crescimento individual e coletivo. Num grupo operativo, argumenta Pichon Rivière, a realização da tarefa não pode ser encarada como a finalidade em si, pelo contrário, o intuito é perceber como o conhecimento vai sendo integrado e elaborado. É por isso que o grupo deve existir concretamente em suas relações, forjando um ambiente onde cada um dos participantes vivencia a experiência grupal tanto em nível emocional, na trama relacional, quanto conceitual, na tarefa. Cada membro se envolve emocional e conceitualmente, conciliando ação e reflexão na vivência grupal, na busca da realização da tarefa e da consciência da dinâmica do grupo.

2. ASPECTOS INTRODUTÓRIOS DA TEORIA DE PINCHON-RIVIÈRE

Pichon Rivière³ é um suíço radicado na Argentina desde os 4 anos de idade. Estudou psicanálise por influência de Freud. Em 1936, formou-se em medicina, dedicando-se à psiquiatria. Nesse mesmo ano, decidiu fixar residência em Buenos Aires, onde trabalhou muitos anos no Hospital de "Las Mercedes", acumulando, também, a função docente. Provavelmente sua prática psiquiátrica no Hospital de "Las Mercedes" o tenha influenciado a trabalhar com pessoas, sobretudo, em grupos. Pichon Rivière (1980) via o homem da perspectiva de grupo, não como um ser isolado. Deu muito importância, principalmente, ao grupo familiar. Fruto de sua prática, elaborou uma metodologia a qual denominou de grupo operativo. O objetivo principal dessa técnica era o de envolver todos os pacientes na realização de uma tarefa e, através da mesma, oferecer um ambiente, oportunidade, de diagnóstico, cura ou aprendizagem. Isso se daria, acreditava Pichon Rivière (1980), quando houvesse envolvimento de todos os participantes na resolução conjunta das tarefas propostas. Segundo ele, para um grupo tornar-se operativo precisa levar em conta a motivação para a tarefa, mobilidade nos papéis a serem desempenhados e disponibilidade para mudanças que são necessárias (PICHON RIVIÈRE 1980), (OSÓRIO, 2000).

Pichon Rivière (1980) dividiu o grupo operativo em três importantes etapas: a) pré-tarefa, caracterizada por uma desorganização (confusão) das ideias nos membros do grupo. Nessa etapa, afirma Pichon Rivière, os medos e ansiedades básicas não são elaborados e tratados de forma adequada, o que gera um obstáculo para a realização da tarefa.; b) na segunda etapa, denominada de tarefa, o grupo já é capaz de elaborar as ansiedades e medos, quebrando, portanto, as barreiras geradas pelos comportamentos estereotipados e, por conseguinte, permitindo um contato ativo com a realidade (esse é o momento propício para a elaboração de estratégias e táticas para a realização da tarefa); c) a etapa que produz mudanças, em que o novo surge, denominada de projeto. Além da compreensão das etapas ou momentos que caracterizam o grupo operativo,

³ Os aspectos da Teoria e Biografia de Pichon Rivière são retratados com as mesmas ênfases em diversos trabalhos e pesquisas no Brasil, sobretudo, pelo uso compartilhado dos mesmos textos.

Pichon Rivière considera fundamental o desempenho e reconhecimento dos papéis que são assumidos. Esses papéis se revelam no interior do grupo como condutas organizadas para satisfazer necessidades e expectativas individuais de todos os seus componentes. Cada papel corresponde a um outro papel, que é o seu complementar. Por exemplo, professor/aluno, pai/filho, paciente/médico. A organização dos papéis que devem ser desempenhados no interior dos grupos operativos não é aleatória. Pichon Rivière (1980) divide os papéis em duas categorias: a) Papéis Instituídos e Papéis Espontâneos (não-instituídos). Os papéis instituídos estão divididos em 3 categorias. São elas: a) Coordenador, cuja função é facilitar a articulação do grupo com a tarefa, trazendo à tona os fatos implícitos; b) Observador, cuja função é realizar a observação e registro da história do grupo (processo grupal); c) Integrantes, sem função fixa, ou seja, ela dependerá dos objetivos do grupo. Os papéis espontâneos, ou, não instituídos, são: a) o porta-voz, cuja função é esclarecer o que está implícito no grupo com o objetivo de permitir a tomada de consciência; b) o bode-expiatório, esse papel surge apenas quando o grupo não aceita o que foi dito pelo porta-voz, que, por conseguinte, torna-se o bode-expiatório; c) O líder de mudança, definido a partir do momento em que o grupo aceita o que o porta-voz disse, como expressão do sentimento do grupo, contribuindo então para a realização da tarefa.

Pichon Rivière (1980) não compreende o grupo como algo estático, mas como um fenômeno em constante mutação, num movimento que inclui sempre estruturação e reestruturação, movido pela luta de contrários, a luta da complementaridade, que nunca cessa. É o processo de aprofundamento das contradições de conhecimentos, dos desacordos, que fundamenta o processo de resolução. No grupo operatório, existem múltiplos pares de opostos contraditórios (sujeito/grupo; velho/novo; projeto/resistência à mudança), atingindo diferentes níveis de resolução, sem, no entanto, resolverem-se completamente. Essas contradições vão chegando a diferentes níveis de resolução, mas nunca se resolvem de todo. Nesse processo de encontro e confronto, estão presentes as ansiedades básicas de perda e de ataque. Surge a desestruturação e a tendência a repetir velhas receitas, tentando reduzir e controlar essas ansiedades. É aí que as contradições se manifestam num grau muito alto, entrando, por conseguinte,

em crise. Isso gera um clima emocional intenso, o grupo dá um salto do velho para o novo e, mais adiante, esse novo se transforma em velho, garantindo a continuidade do movimento no grupo. Pichon Rivière (1980) considerou que a interação do grupo não deveria ser algo isento de intervenção, pelo contrário, deveria ser avaliada sistematicamente. Nesse sentido, ele desenvolveu alguns parâmetros para avaliar a interação grupal:

- a) Afiliação e Pertença, cujo objetivo é apontar o maior ou menor grau de identificação com a tarefa, de responsabilidade ao assumir a tarefa;
- b) Cooperação, com o objetivo de verificar o desenvolvimento de papéis diferenciados e complementares (nível em que a tarefa é realizada);
- c) Pertinência, com o objetivo de verificar a capacidade de centrar-se na tarefa (produtividade do grupo);
- d) Comunicação, com o objetivo de observar as conexões, codificações e decodificações das mensagens;
- e) Aprendizagem, caracterizada pelo acréscimo da informação, por meio da participação de cada integrante de um grupo, constatada pela adequação à realidade. Isso pode se mostrar como um fator positivo ou negativo, implicando num reencontro realista e verdadeiro entre os participantes do grupo, sem as projeções e distorções transferenciais.

3. O VÍNCULO E O GRUPO NA PERSPECTIVA DE PINCHON RIVIÈRE

Pichon Rivière (1995), fixando o olhar na complexidade de ações e reações que permeiam o ambiente escolar, elabora uma teoria cujo objetivo principal é analisar a relação professor/aluno, sobretudo quanto ao tipo de vínculo que essa relação tem produzido e suas consequências para o processo educativo. Para Pichon Rivière, o ser humano precisa ser visto de forma integral, sobretudo, em sua dimensão humana. Tal conhecimento se dá na integração dialética das dimensões de mente, corpo e mundo exterior.

Consciente da complexidade do ambiente escolar, sobretudo nas relações que ali se desencadeiam, cabe ao professor não apenas essa consciência, como também, o domínio de ferramentas que lhe permitam lidar positivamente com a mesmas, gerando, por conseguinte, um ambiente rico de aprendizagem, caracterizado pela mudança positiva. É aí, pensa Pichon Rivière (1995), que o grupo tem uma importância fundamental, já que para ele, o aprender a pensar surge como fruto da organização de tarefas em um

grupo com objetivos em comum. Também, continua Pichon Rivière, é no ambiente do grupo que as pessoas articulam-se para concretizar os objetivos, aprendendo a conviver com as possíveis ansiedades e obstáculos e com a superação dos mesmos. A sistematização do conhecimento se dá em conjunto. É lugar comum a compreensão de que a tarefa educativa como produto da ação do grupo só é possível quando ele aprende a transformar uma ação individual numa ação coletiva. Quando a escola consegue articular-se na perspectiva de grupo, professor e aluno começam a compreender que estão do mesmo lado de um processo de crescimento, assunção da realidade, busca de uma aprendizagem mais efetiva. Nesse sentido, um não pode representar uma ameaça para o outro, portanto, em tal circunstância, torna-se lícito a busca por ajuda, por trocas de experiências (sair para passear com alunos, ouvir a família, ouvir o aluno, rever a maneira de organizar a sala de aula, etc). É possível sentir-se acolhido diante da adversidade; é possível perceber que errando é possível acertar, (Pichon Rivière, 1995)

O grupo deve ser entendido como um conjunto restrito de pessoas ligadas entre si por constantes de tempo e espaço, articuladas por sua mútua representação interna, que se propõe de forma explícita ou implícita à realização de uma tarefa, a qual constitui sua finalidade, interagindo através de complexos mecanismos de atribuição e assunção de papéis.

O grupo é o espaço onde se é possível crescer, quer individualmente, como pessoa, quer coletivamente, como grupo. É através das interações que ocorrem no grupo que este se elabora, solidifica-se. E se este se desenvolve, os seus membros se desenvolvem também (Pichon Rivière, 1980). O grupo surge devido a carências e interesses comuns aos seus membros. No grupo deve-se levar em conta o que cada indivíduo traz, já que cada indivíduo, em sua unidade, é um ser histórico, além de social. Por outro lado, é através da interação no grupo que as necessidades e interesses individuais são compartilhados e o conhecimento é elaborado. Isso ocorre devido à mobilização e motivação propiciadas pela convivência no grupo e, individualmente, em cada membro a partir de suas necessidades e interesses. O grupo também, afirma Pichon Rivière (1995, 1980), é um lugar propício à elaboração do conhecimento devido a seu significado histórico. É no grupo, na relação com os outros, que muitos conhecimentos,

não apenas científicos, foram elaborados e através deles os indivíduos se tornaram sujeitos. Se o conhecimento da dinâmica do próprio grupo fosse atingido, os seus membros participariam de forma mais criativa e crítica, pois seriam conscientes da ação transformadora delas mesmas e do contexto onde estão inseridas. Todo esse processo ocorreria em torno de uma tarefa comum, na qual todos estão empenhados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto pedagógico, professor e aluno precisam se ver como parte de um mesmo processo de aprendizagem e crescimento individual e coletivo. Isso não é um processo natural, dado que cada um traz sua história de vida e carga social. A aprendizagem supõe conflitos e um processo de interação e comunicação. Ela envolve a ruptura com outra experiência, com outros modelos e é constituída por momentos que se sucedem ou se alternam, mas podem isolar-se, estereotipar-se, gerando perturbações. Para que funcione como equipe, o treinamento do grupo depende da inserção oportuna de cada papel no processo total, de tal maneira que, como totalidade, uma aprendizagem de alto nível e de grande resultado seja alcançada.

Pichon Rivière propõe, através de sua teoria sobre grupos operativos e relação de vínculo entre professor e aluno, subsídios importantes para uma intervenção psicopedagógica no ambiente escolar. Sobretudo, quando se tem como foco e instrumento as oficinas psicopedagógicas. O vínculo entre professor e aluno, a necessidade de superar obstáculos pessoais, estruturais, a consciência de que se cresce em conjunto tem nas oficinas psicopedagógicas um ambiente bastante propício para se concretizar.

5. REFERÊNCIAS

BROUSSEAU, G. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (Orgs). *Didática da Matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2001;

GRASSI, T. M. *Oficinas psicopedagógicas*. 2 ed. Curitiba; Editora IBPEX, 2008;

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990;

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino, as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

PARZIANELLO, Marisa Terezinha (2003). *A Importância da relação vincular professor-aluno na educação infantil da modalidade de educação especial na área da deficiência mental*. Curitiba.

PICHON RIVIERE, E. *El proceso grupal – del psicoanalysis a la psicologia social*. 5ªed. Buenos Aires. Ed. Nueva Vision. 1980.

_____. Teoria do vínculo. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. “História de la técnica de los grupos operativos”. In: *Tema de Psicologia Social*, ano 4, vol.3, Buenos Aires: 1980.

RAMALHO, C.M.R. *Piscodrama e dinâmica de grupo*. Disponível em: <http://profint.com.br/artigos/piscodrama_e_dinamica_de_grupo.pdf> Acesso em 15 de agosto de 2011.

RONCAGLIO, SONIA MARIA (2003) *A relação professor-aluno na educação superior. A influência da gestão educacional*. Dissertação de Mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná: Curitiba.

SOARES, D.C. *Indicadores para uma construção psicopedagógica*. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=243>> Acesso em 16 de agosto de 2011.