

## **RESUMO**

Esta pesquisa pretendeu gerar pistas para situações do dia-a-dia dos alunos do curso de Administração, na disciplina de Psicologia, co-responsabilizando-os por sua produção e solução dos conflitos da classe. Nossa investigação centrou-se no grupo de discussão constituído por representantes (rodiziados) dos pequenos grupos da classe, apoiados pelo professor para discutir: a) dúvidas temáticas; b) sugestão para conflitos ocorridos intragrupos e intergrupos. Indagamos se: essa metodologia favoreceu a cooperação e a criatividade intergrupos e intragrupos?

Como recursos auxiliares, utilizamos o sistema de monitoria/didática dos emergentes/devolutiva do processo grupal/confecção de textos pelos alunos.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Intergrupo; Intragrupo; Representantes dos pequenos grupos; Monitoria; Didática dos emergentes; Devolutiva do processo grupal.

## **ABSTRACT**

This research intended to find some guidelines to everyday situations for the Business Administration students in the Psychology study. The intention was to make them share the responsibilities for the production and for solving class conflicts. Our investigation was centered on the discussion group formed by the representatives (who took turns) of the class groups, assisted by the professor to discuss: a) thematic doubts; b) suggestions for intergroup and intragroup problems. We raise question if this methodology favored cooperation and creativity intra and intergroups.

Other methodological tool used: monitoring/emerging didactics/devolution of the group process/text elaboration by the students.

## **KEY WORDS**

Intergroup; Intragroup; Small groups representatives; Monitoring; Emerging didactics; Devolution of the group processes.

## SUMÁRIO

I. Objetivo da pesquisa.....	4
II. Considerações iniciais .....	4
III. Pressupostos teóricos.....	9
IV. Metodologia .....	28
V. Análise de dados.....	34
VI. Conclusão.....	61
VII. Bibliografia.....	69
VIII. Anexos	
1. Perguntas iniciais.....	73
2. Relatórios dos monitores .....	76
3. Gestalt/Behaviorismo .....	101
4. Psicanálise .....	149
5. Relatos sobre o papel dos representantes .....	169

# **EMPREENDENDO A APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA DE CO-PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA**

*Ideli Domingues\**

## **I. OBJETIVO DA PESQUISA**

Esta investigação explorou como o trabalho em pequenos grupos pode gerar pistas para situações do dia-a-dia dos alunos, co-responsabilizando-os por sua produção e solução dos conflitos.

Pretendemos indagar se o pequeno grupo, constituído por representantes (dos pequenos grupos de trabalho), rodiziados para discutir com o professor dúvidas temáticas, sugestões para conflitos ocorridos (entre os grupos de trabalho), favoreceu:

- a solidariedade e a criatividade intragrupo e intergrupos da classe?

## **II. CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Compreendendo a importante atuação do administrador no presente momento, na qualidade de consultoria e educação, temos pensado na contribuição para essa formação e atuação competente no mercado atual de trabalho.

---

\* Agradecimentos ao aluno que participou da pesquisa que originou o presente relatório como bolsista do PIBIC (Programa Institucional de Iniciação Científica) do CNPq, Silvio Hitoshi Ikegami.

Segundo Pichon-Rivière<sup>1</sup>, aprendizagem traduz-se em um processo de reconhecimento da realidade e intervenção nesta pelo indivíduo, advinda de uma transformação dele, quer em ação no mundo externo que o cerca, quer em seu mundo interno. Diante dessa perspectiva, a partir de pesquisas realizadas<sup>2</sup>, coletamos, através do sistema de monitoria (rodízio de alunos que observavam a comunicação e a cooperação de seus pares nos pequenos grupos), resultados importantes, em relação a algumas características necessárias ao desempenho do papel do administrador. Tentamos, assim, continuar nossa exploração.

Esta população de jovens/adolescentes apresenta comportamento singular, caracterizando-se por comportamentos contraditórios bastante acirrados. É, nesse momento, que deve aprender conceitos da Psicologia necessários à sua carreira futura.

Esperamos que aprenda a trabalhar e se desenvolver em equipes, ou seja, apresentar atitudes solidárias e criativas. Essas atitudes solidárias implicam co-responsabilidade e co-participação. Isso não se traduz em negação da autoridade, nem da assimetria presente, necessária em todas as relações.

Marshall<sup>3</sup> defende a postura de que haveria uma mudança, enquanto nação, se ensinássemos às pessoas a como usar o poder e a criatividade dos lugares de trabalho. Leonardis, Mauri e Rotelli<sup>4</sup> apregoam que “a liberdade, autonomia e responsabilidade crescem com o uso”.

---

<sup>1</sup> Pichon-Rivière, E. *O Processo Grupal*. 4ª ed., São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1994.

<sup>2</sup> Domingues, I. O Ensino da Psicologia no Curso de Administração: Como Trabalhar em Pequenos Grupos Favorecendo a Relação de Equipes. Relatório publicado pelo Núcleo de Pesquisas e Publicações da EAESP-FGV/junho 1995.

\_\_\_\_\_. A Psicologia no Curso de Administração: Reflexão sobre a Produção em Pequenos Grupos e a Confecção de Textos pelos Alunos. Relatório publicado pelo Núcleo de Pesquisas e Publicações da EAESP-FGV/janeiro 1996.

<sup>3</sup> Marshall, E. M. Preface. In *Transforming the Way We Work. The Power of the Collaborative Workplace*. Chapell Hill, North Caroline, Amacom, 1993.

<sup>4</sup> Leonardis, O.; Mauri, D.; Rotelli, F. *La Empresa Social*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1995.

Na realidade da sala de aula, deparamo-nos com um grande contingente de alunos (grupo amplo) que, no entanto, favorece a identidade grupal<sup>5</sup>, mas, geralmente, utiliza o processo de denegrimiento do diferente, no sentido de reforçar sua identidade por oposição. Na interação professor-aluno, a apropriação do conteúdo teórico é marcada por esse processo, como o comprovou as pesquisas já citadas anteriormente. Os grupos menores (no caso, os pequenos grupos de trabalho) favorecem a intimidade, a aproximação com sentimentos mais profundos, conflitos e também a discriminação. Amplos e pequenos são, no entanto, complementares.

Pretendemos através desta pesquisa estimular, com o trabalho em pequenos grupos de representantes eleitos e rodiziados, pelos subgrupos da classe, um acercamento jovem/professor (representante do mundo adulto) mais discriminado. Esperávamos assim compartilhar mais responsabilidades, enfocando a solução de problemas para que esta discriminação eu-outro pudesse ser construída mais dinamicamente.

#### *A exigência da flexibilidade*

As mudanças organizacionais constantes exigem a flexibilidade pessoal dos envolvidos, onde os profissionais devem ter habilidades para lidar com mudanças, tanto em um modelo administrativo como em outro, quanto de conviver com as situações imprevisíveis do cotidiano de trabalho.

A construção de equipes supõe que elas venham a ser eficientes. Isto implica um processo constante de produção, criação e protagonismo entre seus integrantes. Para tal, devem saber enfrentar as mudanças que se fazem necessárias; superar as resistências que surgem em todo processo de mudança; evitar que os profissionais

---

<sup>5</sup> Calderón, R. B.; Alfaro, M. C.; Tenório L. R. Grupo de Pares en la Adolescencia: Trocar Individualidad en Solidariedad. In *Adolescencia y Juventud. Aportes para una discusión*. OMS Representación de Costa Rica, Marzo, 1995.

tenham fobia à mudança, por acharem que em grupo não conseguirão encontrar as soluções dos nossos problemas; impedir que os impasses não elaborados do grupo se cristalizem, chegando a provocar somatizações nos integrantes.<sup>6</sup>

### *Obediência e comprometimento*

Estas questões ficam mais claras no texto de Legge<sup>7</sup> em que há evidências que os funcionários recebem bem as iniciativas que os envolvem, por outro lado, não há evidências consistentes de seu impacto na motivação, desempenho ou resultados nas relações industriais. Acrescenta ainda que nenhuma correlação foi encontrada, salvo raras exceções, entre o uso de iniciativas de envolvimento do empregado e o desempenho da companhia, possivelmente devido ao número de variáveis potencialmente intervenientes. Kelly e Kelly apresentam quatro razões para o limitado sucesso das iniciativas de envolvimento no sentido de gerar uma mudança de atitudes nos empregados: a falta de escolha deles em participar dessas iniciativas; a desconfiança em relação às intenções dos empregados, *status* e resultados desiguais; e uma carência de suportes institucionais. Marchington et alii concluem que as iniciativas de envolvimento dos empregados são muito afetadas pela cultura e pelo ambiente organizacional, prevalecendo assim como fontes de mudança cultural.

Guest alerta que, freqüentemente, técnicas são introduzidas de modo pontual, não fazendo parte de uma estratégia total coerente. Uma consequência disso é que elas não são suficientemente amparadas pelos sistemas da companhia, caindo rapidamente em desuso.

Gostaríamos de fazer algumas considerações acerca do conteúdo relatado até aqui. Acreditamos que nossas relações e a “compra” de determinados pacotes de treinamento trazem em seu bôjo uma visão de homem e de mundo. Essa visão se

---

<sup>6</sup> Gayotto, M. L. C.; Domingues, I. *Liderança: Aprender a Mudar em Grupo*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1996.

<sup>7</sup> Legge, K. HRM: from Compliance to Commitment? In. *Human Resource Management Rhetorics and Realities*, London, MacMillan Business, 1995.

manifesta no cotidiano, na maneira de interação entre chefias/funções várias, no manejo dos conflitos, nas relações de poder, na hierarquia. Não podemos utilizar uma técnica para trabalhar um segmento isolado sem relacionarmos seus resultados com o todo. Há vários âmbitos ou áreas em uma organização que interagem e, vamos dizer, que se contaminam. A saber, o âmbito do indivíduo, do grupo, da organização e da comunidade. Podemos privilegiar um deles, mas não podemos ignorar a relação entre todos. Ao se estudar pessoas, podemos privilegiar o contexto e lermos as suas relações em função dos estímulos que lhes são externos (S-R). Mas as contradições, as resistências estão presentes. Não há controle que as burle, que as impeça, pelo contrário, necessário se faz incluí-las no processo, compreendê-las e utilizá-las para o crescimento. Nesse sentido, as projeções, depositações estarão circulando nesse campo invisível das relações de trabalho e estarão se mostrando através de sintomas que, muitas vezes, são significados como “falhas”, “erros”, “resistências”. **No entanto, este é o caminho de acesso ao que não é falado e não-reconhecido, muitas vezes, na empresa.** Digamos que as pessoas portadoras desses “desvios” são porta-vozes do oculto, do negado. Na medida em que possam ser escutadas de uma maneira continente e não de forma defensiva apenas, abre-se um campo novo: leitura dos emergentes e inclusão do implícito. Nomear o que não é dito, dar corpo, forma ao invisível (medo, fantasias, desejos, expectativas) e assim com ele travar diálogo e buscar uma saída. Porque a empresa não pode fazê-lo? Ao bloquear esse processo, insere-se o incremento do sofrimento psíquico, obliteram-se vias que podem gerar maior prazer e maior comprometimento.

Isto, no entanto, não é repentino e implica um compromisso com mudanças do ponto de vista humano mais profundas que se ligam à cultura da organização. Acreditamos ser esse o desafio e o caminho que ainda nos resta.

Se há desconfianças e cremos no trabalho que envolve pessoas, é necessário “conquistar” a confiança e aqui nos deparamos com o envolvimento dos “comandantes” com uma maneira de pensar/ser/sentir. Defrontamo-nos com o comprometimento com o projeto de mundo; do que querem realizar em suas vidas e



não apenas obedecer o que lhes foi ditado muitas vezes pelo poder e pela produção. Por que não incluir nesse poder e nessa produção uma relação que envolve/engrandece a todos, privilegia como líderes os que vão mais à frente em um projeto comunitário e não apenas solitário. Talvez devamos mostrar em nossas pesquisas os ganhos deste último ou isto é utopia?

Tentamos nesta investigação construir alicerces para a leitura do campo invisível e delinear saídas que enfatizam a colaboração, a solidariedade como um caminho de conflitos enriquecedores.

### III. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

*Para quê grupo?*

Segundo Gayotto<sup>8</sup>, os grupos e as instituições trazem as marcas dos modelos de aprendizagem ocorridos basicamente no contexto familiar e escolar.

Apesar das propostas inovadoras e dos profissionais, o autoritarismo e a diretividade continuam presentes na escola e na universidade. No ensino tradicional, o aluno é incentivado a ser um bom membro do grupo e a preocupação localiza-se na produção e não nas relações internas do grupo ou nos objetivos que unem seus integrantes. Valoriza-se a centralização, o domínio pelo saber, o individualismo. Como consequência, advém a falta de iniciativa, o reforço da relação linear: os que sabem, e os que não sabem propiciando o surgimento da “fidelidade ideológica” dos chefes, e estes como consciência do grupo. Os que fazem oposição estão excluídos, tornam-se grupos marginais.

---

<sup>8</sup> Gayotto, M. L. C. Grupos para quê? A técnica de grupo operativo como instrumento de compreensão dos processos grupais. Texto editado pelo Instituto Pichon-Rivière de São Paulo, 1994.

Os profissionais sentem-se desinstrumentalizados. Os papéis esperados são de chefias conformistas e acríticas.

Por outro lado, nas instituições com objetivos mais inovadores, aos chefes são delegadas soluções mágicas, sem esforços ou confrontos. Os objetivos não são definidos claramente, o que levaria a uma solidariedade menos individualista.

Com a competição, o trabalho dividido, as relações pautadas pela estereotipia, rigidez, intransigência, o que se tem é a manutenção do *status quo* já que não é permitida a força da união em uma ação comum de mudança.

A força do grupo como instrumento de mudança desaparece, havendo apenas interesses particulares em jogo. Não há conscientização do próprio trabalho sendo este vivido em um contínuo “como se”, impessoalmente, desprovido de comprometimento. Os vínculos intersubjetivos não facilitam um *feedback* que conscientize as condições de trabalho.

Entendemos que o significado dos grupos nas instituições nos leva a indagar o significado do cotidiano, dos estilos de participação, a maneira como são definidas a filosofia e a cultura em função de seus objetivos. Gayotto aponta que, nesse presente momento, é importante saber lidar com a transição de modelos administrativos da estrutura e dinâmica dos grupos nas instituições.

#### *O grupo como espaço facilitador de mudanças*

Nascemos e vivemos em grupo. Mas nem sempre ele é visto como espaço que gera mudanças. Talvez pelo conceito que temos de que as mudanças são mágicas. Mas, ao observarmos a natureza, qualquer planta ou animal está sujeito à temporalidade e à transformação paulatina.

Ao termos que produzir algo nesse espaço grupal, na interação com o outro vamos experimentar: sensações, pensamentos e ações que divergem das outras pessoas, comparamos, identificamos muitas semelhanças e opções que não havíamos imaginado. O grupo se constitui em uma rede de apoio para o nosso desenvolvimento, discriminação de processos que nos mobilizam, estilos de defesa e descoberta de potencialidades. Evidentemente, há obstáculos que, ao serem enfrentados, tornam-se fonte de riqueza.

### ***Da colaboração à cumplicidade***

Utilizaremos aqui colaboração como sinônimo de condutas de solidariedade.

Para Marshall<sup>9</sup>:

*“Collaboration is the premier candidate to replace hierarchy as the organizing principle for leading and managing the 21th-century workplace.”*

É um modo de vida que nos torna aptos para encontrarmos nossas necessidades fundamentais para auto-estima e respeito mútuo no local de trabalho. Consiste em algo que naturalmente as pessoas desejam trabalhar. Não é um programa, uma técnica ou uma solução parcial; contém elementos éticos que reconhecem que o trabalho é feito através das pessoas.

Colaborar, no entanto, não significa abolir individualidades, individualismos, diferenças ou conflitos advindos de divergências.

É um processo, uma conquista com o suor do dia-a-dia.

Implica o reconhecimento de limites e da reciprocidade.

---

<sup>9</sup> Marshall, E. M. *Transforming the way we work. The power of the collaborative workplace*. Amacom, New York, 1993.

Para Winnicott<sup>10</sup>, a preocupação pelo outro é um indicador de que o indivíduo não somente se interessa, mas se importa, sente e aceita a responsabilidade. Acrescenta ainda que a capacidade para experimentar tal preocupação constitui-se no sustento de todo jogo e trabalho construtivos, sendo própria do viver sadio e normal.

A colaboração, muitas vezes, é confundida com a cumplicidade. Reflitamos um pouco sobre essa diferença...

### *Os pactos grupais para inviabilizar mudanças*

O grupo se constrói e se enriquece, cresce dentro de progressões e regressões. As resistências fazem parte da interação e não são necessariamente nocivas desde que compreendamos o significado delas. Não basta apenas ter informação sobre o que devemos fazer, mas vivenciar a interação com todos os “acidentes de percurso”, o que possibilita a identificação dos conflitos, a dinâmica invisível (medos, fantasias) na qual são tecidos. Sem isto, torna-se difícil a integração dentro de uma proposta que visa aos resultados de forma comprometida e realçando o processo humano do trabalho e do ser reconhecido.

O viver interdependentemente não é fácil principalmente em momentos de mudanças que se caracterizam por crises, por rupturas. Esse enfrentamento da instabilidade que essas situações promovem tanto pelo esgotamento de modelos antigos quanto pelo desconhecimento das conseqüências dos novos modelos instauram uma mobilização dos conteúdos narcísicos latentes<sup>11</sup>. Esses momentos são vividos como ataque ao Eu, à auto-estima e à identidade. As defesas são acirradas como forma de evitamento de desconforto provocada pela situação que sugere uma alteração de papéis e relações. Essa desorganização pode ser enfrentada com uma rigidez defensiva o que leva a um afastamento de tudo que sugere algo que não seja

---

<sup>10</sup> Winnicott, D. D. *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires, Paidós, 1993.

<sup>11</sup> Gayotto, M. L. C.; Bignardi, T. C. - Grupo como espaço de inter-mediação da dor psíquica (edição e reedição de um pacto denegador do grupo), *Revista Gruppo*, ano 2, n. 2, ago. 1995.

familiar, conhecido e, portanto, manejado pelo(s) sujeito(s). Nesse momento, as parcerias são vistas como ameaçadoras. Instaure-se, portanto, um pacto em nível grupal. Há uma aliança inconsciente entre os integrantes no sentido de impedir o contato com o que as inovações geram. **Esse pacto ocorre quando essa enunciação das dificuldades não se dá.** Há uma cumplicidade no grupo para que essa situação se mantenha. Na medida em que isto pode ser apontado e vivenciado na relação das pessoas com o trabalho, há um resgate da história pessoal, grupal e institucional. Dá-se, nesse processo, o fortalecimento da própria identidade.

Outro aspecto é que nos processos interacionais algumas situações cotidianas trazem à tona certos temas e necessidades que devem ser revistos, dentro do enquadre estabelecido (são os chamados emergentes). Quando a rotina das reuniões não se acomoda às necessidades das pessoas, fecha o lado criativo das interações. É necessário ter clareza do porquê de se reunir e perceber o falado e o oculto andando de mãos dadas. Do contrário, o estar junto jamais se transformará em rede de apoio às relações de trabalho que pretendem ser criativas e revitalizadoras quer para os indivíduos, quer para a organização. As pessoas ficam com a sensação de “passar tempo”, não há produção, instaure-se o tão conhecido faz-de-conta. **Acreditamos que uma das contribuições da psicologia seja esta: de facilitar o entendimento dos aspectos humanos (conscientes e inconscientes) dos grupos e das organizações para um resultado proveitoso, ou seja, pistas de saídas criativas.**

**A superação do pacto** se dá através do retrabalho dos vínculos dos integrantes em torno de uma tarefa comum, ou seja, do surgimento do vínculo de mútua representação interna. É o que permite o estabelecimento de uma relação na qual é possível reconhecer as diferenças através da discriminação de papéis complementares.

Nesse espaço de grupo, as estruturas estereotipadas são transmutadas, provocando uma dinâmica de transformação de aspectos pessoais, interpessoais e grupais. Há

um investimento e comprometimento das pessoas no grupo/tarefa e não só da tarefa. O grupo assume a autoridade sobre si mesmo.

### *Vínculo*

Vínculo é uma estrutura complexa de relações interpessoais que envolve comunicação e aprendizagem. Implica uma vivência externa, como também sua representação no mundo interno das pessoas.

Uma representação que implica uma construção interna a partir da ação conjunta. A representação é mútua, não se refere apenas a como nos apropriamos da realidade, mas a como nos apropriamos com mais alguém. No interjogo de personagens internos, estão presentes também as relações e as fantasias dos outros expressas nesses encontros.

A mútua representação interna vai ocorrendo em diferentes níveis, a partir de diferentes vínculos, desde o não vínculo até os vínculos de fusão em que todos se percebem em uma relação de uniformidade e de diferenciação na qual, a partir das diferenças de cada um, se desenvolvem as semelhanças presentes na grupalidade.

A mútua representação interna depende de uma relação em uma ação, em um vínculo de qualidade necessário à tarefa grupal.

O grupo se constrói em um caminho dialético de produção. Há um processo em permanente interdependência e mútua reciprocidade das pessoas na ação. A transformação decorre de mudanças, através de processos progressivos e regressivos das pessoas, articulados aos objetivos a serem atingidos pelo grupo.

***A importância do depositário operativo e do ambiente facilitador: fomentando a preocupação pelo outro***

No processo de produção dos pequenos grupos, é necessário que existam figuras que operem como depositários operativos. Isto significa funcionar como receptáculo de conteúdos indesejáveis, idealizados, negados nos integrantes e projetados/transferidos para figuras que ocupam o papel de coordenação. Essas figuras exercem contenção e, ao devolver semelhantes conteúdos aos integrantes, de forma que possam assimilá-los, facilitam-lhes o reconhecimento dos próprios processos. Desempenham um papel de suporte da reparação, que a culpa (pela consciência desse processo de “despejo”, muitas vezes com hostilidade) provoca.

Semelhante processo ocorre em nosso desenvolvimento infantil<sup>12</sup> em que o bebê, ao se dar conta de seus impulsos destrutivos, pode experimentar culpa ou contê-la, aguardando a oportunidade de reparação. Esta culpa contida, porém não sentida, é denominada de “preocupação pelo outro”.

Não havendo nessas etapas iniciais nenhuma figura materna confiável que receba/aceite o gesto de reparação, a culpa torna-se intolerável e não pode sentir a preocupação pelo outro. A falta de reparação conduz a uma perda da capacidade para a preocupação pelo outro e a um deslocamento para formas primitivas de culpa e angústia.

O ambiente da sala de aula torna-se facilitador, ao nosso ver, quando os alunos podem identificar seus conteúdos hostis idealizados na relação com o professor e com os colegas, repará-los, a partir do exercício do papel de monitor, representantes e do contato com a devolutiva do processo grupal.

---

<sup>12</sup> Winnicott, D. D., op. cit.

### *Aprendizagem*

Aprendizagem<sup>13</sup> consiste em um processo de apropriação da realidade que instrumentaliza o sujeito, gerando intervenção e transformação no mundo externo que o permeia e em seu mundo interno.

Esse conceito atravessou nosso trabalho no sentido de compreender as interações grupais (intragrupo e intergrupos)/professor/aula como um permanente processo de avanços e recuos/regressão e progressão, o que caracterizou o processo dialético.

Os estereótipos presentes/o rompimento deles, o retorno dos conteúdos aparentemente elaborados foram sendo reconstruídos, reorganizados constantemente, dentro de um outro nível de consciência/possibilidade.

Aprender não foi entendido como incorporação definitiva e repentina, mas paulatina e cumulativa. Como em uma espiral, houve um jogo de oposições para se chegar a sínteses que continham pares de contradição integrados em um novo patamar de consciência e apreensão, abrindo-se para novas indagações. Este foi o mesmo processo que pulsa em um nível biológico, em um eterno recomeçar, incorporando e renovando aspectos já construídos.

### ***Escala de Avaliação do Processo Grupal***

A fundamentação teórico-metodológica da Psicologia Social de Pichon-Rivière inclui a técnica de grupo operativo.

Esta técnica é um instrumento de compreensão, operação e análise dos processos grupais. Centra-se em uma tarefa.

---

<sup>13</sup> Pichon-Rivière, E. *O Processo Grupal*. São Paulo, Martins Fontes, 1994. 4ª ed.



### *Tarefa e Projeto*

Para Gayotto<sup>14</sup>, tarefa significa:

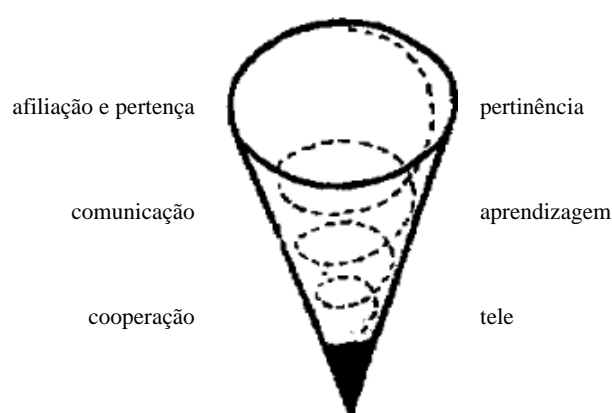
1. A operatividade do grupo, os *insights* ou saltos qualitativos que os integrantes dão juntos, ao conseguirem se apropriar do objeto de conhecimento, pela superação de estereótipos que estancam a aprendizagem e deterioram a rede de comunicação.
2. Um instrumento de trabalho e um recurso de aprendizagem ou apropriação ativa da realidade.
3. A mobilização de estruturas estereotipadas ou dificuldades que surgem na comunicação e na aprendizagem, em decorrência de ansiedades que impedem a mudança.
4. O motivo explícito da constituição do grupo (tarefa explícita) e a elaboração de ansiedades básicas que operam como resistência à mudança (tarefa implícita). As ansiedades aparecem quando emergem os primeiros indícios de mudança. As ansiedades básicas, que surgem em todo processo de apropriação ativa da realidade, são o medo à perda do equilíbrio já conquistado e o medo ao ataque da nova situação para a qual ainda não se está instrumentalizado.
5. Um processo de mudança que inclui a pré-tarefa e o projeto. Pré-tarefa é a situação defensiva que estrutura a atitude de resistência à mudança, mobilizada pelas ansiedades de perda e ataque. Projeto é a integração que transforma o trabalho grupal em uma criação que vai além da tarefa e produz novas possibilidades de ação aos integrantes, situados em seus contextos, comprometidos com e inseridos ativamente na realidade.

---

<sup>14</sup> Gayotto, M. L. C.; Domingues, I. *Liderança: aprenda a mudar em grupo*. Petrópolis, Vozes, 1996.

A *escala de avaliação do processo grupal* (ou vetores do cone invertido) permite a análise das vivências sociais internalizadas, que geram e organizam as formas observáveis da interação.

Os indicadores da escala de avaliação, localizados em um cone invertido, são: afiliação e pertença, cooperação, pertinência, comunicação, aprendizagem e tele. Selecionamos, para nossa análise, aprendizagem, comunicação e cooperação.



Consideramos que esta representação gráfica expressa todo o significado da realidade grupal.

A análise do processo grupal é um instrumento de avaliação da operatividade do grupo. É uma análise das mudanças quantitativas e qualitativas, que foram permitindo o desenvolvimento do grupo em uma produção eficiente e eficaz.

No cone invertido, Pichon-Rivière retrata a constante relação entre os conteúdos explícitos e implícitos da tarefa.

### *Aprendizagem*

Constitui-se em um importante indicador da tarefa grupal. Através dela, lê-se o grau de plasticidade grupal diante dos obstáculos, a criatividade para elaborá-los, a superação de contradições, a possibilidade de integração delas.

Ocorre quando há uma diminuição das ansiedades básicas e o grupo pode não somente vislumbrar seu processo, mas os estereótipos, e trabalhar no sentido do rompimento, havendo um espiralamento em seu processo.

Atrela-se mais visivelmente aos indicadores comunicação e pertinência.

### *Comunicação*

O processo interacional é uma constante no grupo. Não existe não-comunicação.

Este indicador e o de aprendizagem são os mais enfatizados por Pichon-Rivière na leitura dos processos grupais e estão presentes nos processos de saúde e de doença. Se ocorre desvio em um, por exemplo na comunicação, a aprendizagem não se verifica; se há dificuldade na aprendizagem, vai se manifestar na comunicação entre os indivíduos. São como os trilhos de um trem que se ajustam paralelamente e se afetam reciprocamente.

Através dos processos de comunicação, as pessoas se influenciam reciprocamente, havendo intercâmbio de significados. Para que isso ocorra, é necessário existir um emissor, um receptor, processos de codificação e decodificação de mensagens.

Para Pichon-Rivière, toda comunicação é bicorporal e tripessoal, sugerindo que entre duas pessoas existe sempre um conteúdo intra-subjetivo que se interpõe, a que denomina o terceiro da relação. Corresponde a cenas internalizadas em nosso mundo interno, que projetamos na relação presente, e que, portanto, preexiste à

situação atual, mas das quais nos utilizamos para ler, significar as relações. Funcionam como ruídos e podem se manifestar sob diferentes aspectos: mal-entendido, segredo grupal, que se constituem em distorções do processo de interação e inviabilizam a aquisição de um código comum.

### *Cooperação*

A cooperação, segundo Pichon-Rivière, se estabelece sobre uma base de papéis diferenciados. Isto significa uma elaboração conjunta dos obstáculos, que leva à tarefa grupal. Essa articulação com o outro se dá a partir da discriminação deste, de si mesmo e do outro, com a finalidade de complementá-lo.

Faz-se necessária a articulação entre as necessidades individuais e grupais, mas, muitas vezes, aí emerge a competição, cujo objetivo é impedir a atuação do outro e, em vez de complementá-lo, tentar ocupar seu lugar.

Nesse indicador, o par contraditório horizontalidade/verticalidade se apresenta, na medida em que os integrantes devem se articular cooperativamente para a realização da tarefa. Essa relação só ocorre através de rodízio de papéis ou de as pessoas apontarem aspectos de sua personalidade, de sua história pessoal e poderem se complementar, configurando, assim, a história grupal. Quando há cristalização de papéis, a flexibilidade necessária para a cooperatividade se vê prejudicada e emerge a verticalidade em detrimento da tarefa (horizontalidade grupal). Os objetivos grupais e os pessoais interatuam e esse indicador nos permite ler a característica de trabalho de grupo em determinado momento, isto é, como elaboram grupalmente questões latentes de grupo.

Cooperar não significa não confrontar, mas sim não ser cúmplice daquilo de que se discorda. O confronto não é sinônimo de competição. A cooperação implica discriminação de pontos distintos e, portanto, uma elucidação de diferenças, ela barca a confrontação.

### ***Pequenos Grupos***

Seguimos, nesta pesquisa, a classificação francesa<sup>15</sup>, que designa pequeno grupo até 20 pessoas.

#### ***Os representantes dos pequenos grupos***

Foram escolhidos alunos pelos próprios grupos para representá-los, nos últimos 30 minutos de aula, a fim de discutir dúvidas temáticas e sugestões para conflitos ocorridos intra e intergrupos.

No entanto, os temas emergentes giraram em torno da metodologia adotada e de como favorecer o entrosamento intra e intergrupos.

#### ***O porquê dos representantes***

Partimos do pressuposto teórico que o sujeito é vincular<sup>16</sup>, ou seja, é um sujeito relacionado; é uma síntese de outras histórias. Esses alunos foram porta-vozes de conteúdos implícitos presentes na sala de aula como um todo.

Foram os representantes de vivências internalizadas, cujo interjogo entre as dinâmicas visível e invisível se atualizou no estilo de participação que adotaram na construção da história com matizes da história pessoal e da história compartilhada com seus pares. Recortamos os conteúdos a partir deste grupo (de representantes), interligando-o com outros recursos auxiliares da metodologia adotada, importantes evidências do processo existente na relação interpares e na figura docente/instituição.

---

<sup>15</sup> Anzieu, D. *El grupo y el inconsciente*. Madri, Biblioteca Nueva, 1978.

<sup>16</sup> Pichon-Rivière, E. *O Processo Grupal*. São Paulo, Martins Fontes, 1991. 4ª ed.

### ***Criatividade***

Adotamos neste trabalho a definição de Beirute<sup>17</sup>, segundo o qual podemos afirmar que há aproximadamente 400 definições de criatividade. No entanto, centra-se no enfoque teórico que assegura ser a criatividade um produto da personalidade. Seus elementos afetivos possibilitam a capacidade do sujeito, no que concerne ao enfrentamento da ambigüidade e tolerância ao erro. A criatividade como processo é configurada pelo vínculo que integra os fatores intelectuais e afetivos do sujeito.

Somamos, a esse ponto de vista, o referencial teórico que adotamos neste trabalho que enfatiza o vínculo como fator de aprendizagem.

A adolescência tem sido concebida como um momento do ciclo vital marcado por crises em função de mudanças bio-psico-afetivas que aí se desenvolvem. No entanto, os jovens apresentam muita riqueza e energia que pode ser canalizada para uma nova etapa geradora de oportunidades.

Pode configurar-se em terreno fértil para que as propostas criativas proliferem somadas à responsabilidade moral para o enfrentamento do nosso século.

### ***Criatividade: um processo***

Por vezes, supõe-se que a criatividade é uma habilidade presente em certas pessoas e, portanto, estática.

Muitas investigações apontam que a criatividade ocorre nos indivíduos quando há combinação de certas circunstâncias, ou seja, o “algo novo” e “diferente” de certas pessoas não ocorre sempre.

---

<sup>17</sup> Beirute, L. Creatividad y Juventud. In *Adolescencia y Juventud. Aportes para una discussion*. Representación de Costa Rica, marzo, 1995.

A criatividade, no entanto, não ocorre no vazio, mas em **uma interação com o meio** que o circunda. A pessoa criativa caracteriza-se por “fazer coisas”, modificar coisas, idéias, ações, objetos.

*“Los creativos entonces, producen formas nuevas, conjugan e combinan elementos dispares, proceden en direcciones nuevas sin temor a lo novedo sin temor a lo incierto o a lo ambiguo.”<sup>18</sup>*

Ao inserirmos esta referência de criatividade como processo, entendemos que ela não é inerente a pessoas com certas características especiais, inatas. A seguir, há um elenco de pistas que a assinalam como uma condição potencialmente presente nos indivíduos e sua manifestação articula-se a certas condições.

*Criatividade: um processo de pensamento*

No processo criativo, o sujeito descobre novas relações ao reorganizar o material, descobrindo e produzindo novas estruturas do anteriormente percebido.

*Criatividade: um processo motivacional*

Na motivação, agregam-se múltiplos elementos:

- emerge a partir de uma necessidade ou grupo de necessidades;
- há um processo de energia que busca satisfação dessas;
- orienta, dirige e organiza esse conjunto de ações;
- dirige-se a uma meta.

---

<sup>18</sup> Op. cit.

Portanto, o processo motivacional organiza o comportamento, ordena a conduta e surge a partir de um significado que o sujeito deu ao que selecionou como necessidade ou problema.

**A pessoa criativa não o é em toda extensão de suas ações, mas em alguns campos, nos quais seu potencial motivacional se articula**, onde desenvolve interesses e implicações pessoais. Daí a afirmação que a criatividade é um processo cognitivo e afetivo.

*Criatividade: um processo afetivo*

Segundo Logan<sup>19</sup>, o sujeito não cria no vazio, mas deve obter experiências que lhe possibilitem material para criar.

A atividade criadora é produzida por múltiplos fatores motivacionais que surgem da interação sujeito e ambiente.

*Facilitadores do desenvolvimento do processo criativo*

- A ação: veículo que possibilita o ato criador.
- A liberdade: ambiente que possibilita ação.
- O manejo do erro: características que possibilitam a liberdade.
- A tomada de decisões: conseqüência de um ambiente liberador.
- A flexibilidade: condição que configura o pensamento criativo.
- O conceito de si mesmo e o processo criativo.

---

<sup>19</sup> Logan y Logan - *Estrategias para una enseñanza creativa*, España, Editorial Ikostau S.A., 1980.



A análise do processo criativo nos leva a refletir sobre a relação indivíduo e contexto que o cerca.

Consiste em processo de pensamento, raciocínio, integrando conhecimentos, informação e administrando as vivências emocionais de maneira a não se paralisar. Concretiza-se a partir da tomada de decisões, nas quais o experimentar conseqüências de ações contribui para a ampliação do marco de ações. O ambiente superprotetor previsível e controlado contribui para o temor ao enfrentamento do novo. Esse exercício permite a auto-avaliação, autoconhecimento e exercício de autonomia.

A noção de limites no processo criativo implica um reconhecimento da existência do entorno de um contexto onde possa agir com certa dose de liberdade.

A autora citada diferencia independência de autonomia.

Independência geralmente é reconhecida em pessoas que não dependem dos outros e tomam suas próprias decisões. Não necessariamente são pessoas que facilitem a relação entre outras pessoas, tendo dificuldades para levar em conta suas sugestões e/ou informações.

A ênfase recai na pessoa autônoma, que também toma decisões, mas considera e se enriquece com os conteúdos advindos de outros, compartilha suas idéias. Essa pessoa é a que apresenta maior desenvolvimento, engrandecendo-se sem, no entanto, ser manipulada pela presença alheia.

*Adolescência: terreno fértil para estimular o desenvolvimento do processo criativo*

É um momento do ciclo vital caracterizado por mudanças e com a tentativa de resolver conflitos, de valorização, aceitação de suas produções, confiança.

Enfim, constitui-se em um terreno fértil para estimular o processo criativo. Quando o adulto tenta moldar, cercear o adolescente sob as condições e regras dos adultos, pode converter a adolescência em uma situação de crise. Cumpre permitir que se acerque da realidade criativamente, porém dentro de um jogo de tomada de decisões, responsabilmente dentro de seu contexto pessoal e social<sup>20</sup>.

## **Enquadre**

Consiste no conjunto de constantes dentro das quais se desenvolve um processo. Por exemplo: local, dia e horário de aula; das reuniões de representantes; papéis (professor, aluno, representante, monitor).

### *O enquadre como depositário dos medos básicos<sup>21</sup>*

O enquadre funciona como fundo quando a tarefa se efetua. No entanto, ao ocorrer perturbações nela, o enquadre se transforma em figura. Algumas dificuldades podem ser localizadas no enfrentamento das normas presentes no processo, indicando excessiva ansiedade para com a tarefa, no sentido de conviver com ela e também pelo seu desconhecimento.

A rigidez ou a negligência também podem surgir no que diz respeito à tarefa. Por exemplo, alunos que se impõem o contrato de ter que se encontrar tais e tais dias para estudar, sem que ninguém falte. Isto sugere um medo inconsciente diante da tarefa.

Outro grupo instala como norma a invariância, ou seja, quando for possível seus integrantes se encontrarem. Ambos os estilos são inoperantes.

---

<sup>20</sup> Krauskopf, D. *Adolescencia y Educación*. San José, Editorial UNED, 1982.

<sup>21</sup> Amayo, L. *Enquadre Psicossocial*. Buenos Aires, Veinteuno.

A tarefa no sentido que adotamos implica um ajuste constante entre fantasia e realidade; dentro disso é que ocorrem os obstáculos, que são manifestados sobre o enquadre.

Quando este é instituído e rígido deixa de ser operativo, concorrendo para a manutenção da rigidez das defesas.

O enquadre deve estar a serviço do desenvolvimento e da autonomia das pessoas e não como elemento de sujeição delas. Possui um sentido de operatividade, de criatividade, na medida em que imprime uma mudança no vínculo simbiótico para, aos poucos, se desenvolver em uma discriminação. Todas as situações trazem dificuldade quando certas referências sofrem transformações para aquelas pessoas que desenvolveram sua pertença a partir de determinadas regras institucionais. Atuam aqui os medos básicos (medo à perda dos conteúdos, papéis já conquistados e estruturados e medo do ataque, ou seja, trata-se da vulnerabilidade diante da desorganização provocada pela situação de mudança).

Por exemplo, na sala de aula, se os alunos desenvolveram imaginariamente seus papéis a partir de regras rígidas e fixas vividas na relação com outros espaços de aprendizagem (com outros colegas e professores), que funcionaram como referência para este aqui-agora. Em função desse imaginário que preestabeleceu um papel e uma expectativa de desempenho da dinâmica do professor e colegas, emergiu um alto grau de ansiedade e, portanto, defesas para controlá-la, suportá-la quando os sujeitos se depararam com mudanças no enquadre (papéis de monitor, representante; maneira de dividir o tempo, ora como o grupo de pares ora como representantes).

O enquadre, segundo Pichon-Rivière, ou seja, os elementos constantes do processo, é como o “curral” que ao mesmo tempo limita e defende os animais dos perigos.

Quando a modificação é introduzida no cotidiano, há uma hostilidade deslocada para a situação. Na medida em que se insere a realidade, os conteúdos fantasiados ficam sem um depositário (receptáculo) já determinado anteriormente.

Modificar o enquadre, no entanto, é diferente de rompê-lo. A modificação é clara, já ruptura é efetuada sem esse esclarecimento. O enquadre deve estar a serviço da tarefa, o que não ocorre na ruptura.

Em sala de aula, as mudanças estavam a serviço das metas explicitadas, dos objetivos e hipóteses. Isto mobilizou os alunos que utilizaram o espaço como representantes para questionar a “metodologia”. A insatisfação constante e a negação do aprendizado (que com certeza efetuaram - vide Anexo V) evidenciaram o processo de deposição no enquadre, presente neles.

#### **IV. METODOLOGIA**

Nossa análise centrou-se na análise dos pequenos grupos com seus representantes, ou seja, momento de discussão intergrupos, através dos representantes, durante um semestre letivo.

Os sujeitos da pesquisa foram:

- Os pequenos grupos de trabalho

Constituição:

Alunos do curso de Psicologia I, do curso de Administração de Empresas, perfazendo um total de 50 alunos; subdivididos em 10 grupos de 5 alunos que permaneceram constantes durante o semestre.

- O grupo de representantes

Os representantes foram eleitos pelos pequenos grupos sendo rodziados somente uma vez no período letivo, reunindo-se com o professor ao final da aula (durante o período desta). Ao todo foram cinco reuniões.

Função do grupo de representantes:

- Discutir os aspectos que se referiam a dúvidas temáticas surgidas e não solucionadas na aula e/ou grupos; propostas de sugestões a um problema da classe que exigia solução.
- Os pequenos grupos assim como o de representantes ocorria não sistematicamente (visto que a aula ocorria semanalmente).

Tarefa dos pequenos grupos de trabalho

- Discutir os temas propostos durante a aula;
- Fazer relatórios sobre esses temas;
- Confeccionar textos, relacionado-os a situações cotidianas.

Recursos auxiliares

- Didática cumulativa dos emergentes\* ;
- Sistema de monitoria\* ;
- Confecção de textos\*\* .

---

\* Foi utilizado na pesquisa “O Ensino da Psicologia no Curso de Administração: como trabalhar em pequenos grupos favorecendo a relação de equipes.” Relatório publicado pelo Núcleo de Pesquisas e Publicações da EAESP-FGV/julho/1995.

\*\* Foi utilizado na pesquisa “A Psicologia no curso de Administração: reflexão sobre a produção em pequenos grupos e a confecção de textos pelos alunos.” Relatório publicado pelo Núcleo de Pesquisas e Publicações da EAESP-FGV/janeiro/1996.

### Didática cumulativa dos emergentes

Quando trabalhamos com os aspectos dinâmicos dos conteúdos visíveis e invisíveis, notamos que há um movimento entre eles e que fazem brotar (emergir) temas que apontam esse criativo interjogo. Denominamos emergentes que podem se referir à teoria (dúvidas, questionamentos); como emergentes temáticos e à interação nos grupos como emergentes dinâmicos.

Na medida em que isso se processa constantemente, dizemos que a didática que os inclui é cumulativa, pois soma todos esses dados, entrelaçando-os em sua análise. A alimentação da aula pelos grupos no caso da pesquisa é, portanto, constante.

### Devolutiva da história grupal

- Constituiu na interpretação, pelo professor, da história de aprendizagem (temas e interação) desenvolvida pela classe, durante sua disciplina, e devolvida aos alunos.

### Confecção de textos

- Nos referimos aqui a toda produção dos alunos (quando não exerciam a função de monitor) que articulava situação de sala de aula, cotidiano, com a finalidade de observar sua aprendizagem no sentido de reconhecimento dos conteúdos teóricos nos fatos corriqueiros.

### Sistema de monitoria

Durante o curso, cada integrante dos pequenos grupos de alunos rodizou-se para exercer a função de monitor.

Função dos monitores:1. Observar a:Comunicação:

- Se todos falavam juntos sempre;
- Se haviam papéis que se destacavam;
- Se haviam falas paralelas;
- Se havia comunicação de todos para um ou de um para todos.

Cooperação:

- Todos se ouviam?
- Complementavam-se?
- Havia falas paralelas?

2. Facilitar:

- Quando todos falavam ao mesmo tempo;
- Quando alguém falava algo e os outros não escutavam ou não davam importância (deveriam apontar, sem insistir).

### 3. Preencher relatório e entregá-lo ao professor (vide Anexo II)

Isto ocorreu de forma não-sistemática (ou seja, semanalmente, como ocorria o curso).

#### Estratégias utilizadas no percurso da investigação

A proposta inicial da pesquisa foi dividir o curso em três módulos:

Gestalt, Behaviorismo, Psicanálise, investigados a partir dos temas: Identidade do Jovem; Projeto de Vida; Criatividade e o Papel do Monitor.

A primeira devolutiva foi dada ao final do módulo Gestalt e Behaviorismo e, a segunda, ao final de Psicanálise, devido à extensão do tema da Gestalt em função dos emergentes em sala de aula.

O termo identidade foi utilizado como sinônimo de auto-imagem. Tanto esse tema quanto a criatividade foram inseridos durante o curso nos módulos, sem que se constituísse em um conteúdo à parte.

O questionamento sobre as preferências do cotidiano dos alunos foi abolido e foram inseridas perguntas sobre as expectativas em relação à Psicologia, por considerarmos um acúmulo de “novidades” para eles (vide Anexo I).

Acrescentamos, em nossa análise, uma reflexão individual dos alunos sobre o papel dos representantes e a articulação com a teoria.

Na avaliação do módulo Psicanálise, avaliamos as respostas referentes aos mecanismos de defesa na sala de aula.



### Coleta de dados

Centramos a análise dos dados:

- Nos pequenos grupos de trabalho e no grupo de representantes.

Os dados foram extraídos a partir:

- a. do relato do grupo de representantes (anotações do professor);
- b. das sugestões apresentadas para situações de sala de aula;
- c. da ação que tais sugestões geraram nos pequenos grupos em termos de:
  - cooperação intergrupos;
  - cooperação com o professor da disciplina;
- d. dos relatórios dos pequenos grupos de trabalho;
- e. da didática cumulativa dos emergentes;
- f. da devolutiva da história grupal;
- g. dos textos confeccionados pelos alunos;
- h. dos relatórios dos monitores;
- i. dos relatórios dos alunos sobre o papel dos representantes.

A análise deles ocorreu segundo a Escala de Avaliação do Processo Grupal de Enrique Pichon-Rivière. Os indicadores utilizados foram: cooperação, comunicação e aprendizagem (vide Pressupostos Teóricos).

Silvio Hitoshi Ikegami, Bolsista de Iniciação Científica (CNPq), teve uma colaboração de extremo valor nesta pesquisa, organizando e digitando dados.

## **V. ANÁLISE DE DADOS**

Logo no início do curso, foi feito um exercício com os alunos que consistia em perguntarem, curiosamente, o que desejavam saber ou encontrar nesta disciplina (vide Anexo I - Perguntas Iniciais).

Constatamos aqui uma predisposição a ouvir, aprender em muitos. Outros, porém, traziam, através de perguntas jocosas, a sua predisposição negativa para com a proposta do curso. Isso nos pareceu permear todo o processo a partir de uma desconfiança sobre a possibilidade de utilizar os conceitos da disciplina no dia-a-dia e na empresa, o que funcionou como ruído, obstaculizando as relações.

O enquadre (espaço da aula, professor, metodologia) durante o processo da pesquisa, passou a ser o depositário das ansiedades dos alunos diante do instituído. Nele podemos reconhecer o conteúdo presente nos alunos que o viram como algo que não podia ser mudado, mas “rompido”. A mudança implicava uma co-responsabilidade para com os objetivos, o romper significava transgredir sem admitir a possibilidade de compreender e ajustar a relação às condições requeridas e possíveis.

Nesse sentido, pudemos analisar o pedagógico papel dos representantes na medida em que revelaram a organização de cenas internas (espaço intrapsíquico) nos alunos, o que os colocavam no protagonismo de papéis rígidos, autoritários, individualistas,

na relação com a chamada, com o grupo que representavam ou que eram representados, e com o professor.

O obstáculo presente foi: desconfiança diante de suas propostas, ou seja, de um enquadre facilitador, porém, com limites. Reconhecer isso significou:

- admitir a própria rigidez, os mecanismos defensores atuantes;
- que o negociar com o outro é admitir os mecanismos na relação, e trabalhá-los constantemente.

No módulo Gestalt (Anexo III), elaboramos a análise do filme “Perfume de Mulher”, e um Estudo de Caso: diante dos emergentes colhidos dos pequenos grupos e representantes que direcionavam para uma mudança para que o conteúdo fosse mais assimilado. Embora “aparentemente” repetitivo, esse módulo possibilitou uma base suficiente para a entrada nos conteúdos dos módulos seguintes, visto que exploramos intensamente o protagonista do filme “Sr. Slade”, um coronel bastante autoritário que se tornou cego e, diante de uma situação de dependência, teve que “reaprender” a viver. O projeto de vida, auto-imagem, foram mostrados através da sua relação com o jovem que o acompanhou e seu drama interno que quase o levou ao suicídio.

O Behaviorismo e conceitos como condicionamento, reforço positivo, negativo e outros foram evidenciados na película.

Acreditamos que reconhecer o “autoritarismo” na cena externa (filme) e sua transformação através da relação pode ter facilitado o reconhecimento desta em si/na classe/no professor e uma reflexão sobre as condições em que este se gestou e a possibilidade de alteração.

O falar sobre o vínculo que transforma pode ter sido facilitador, assim como o reconhecimento dele em sala: é algo que ao ser visto, tocado, propiciou o início de um movimento para sua alteração, que incluía outras formas de diálogo.

Quanto ao módulo Psicanálise (vide Anexo IV), selecionamos apenas os exemplos que se referiam à identificação de mecanismos em sala de aula, na avaliação parcial, feita em duplas. As questões exigiam definições de conceitos e exemplos que apontavam a qualidade da compreensão deles.

Observamos uma aprendizagem bastante consistente (da maioria) de uma maneira geral. Encontramos confusão de alguns, entre deslocamento e projeção (*“Um exemplo de projeção dentro da classe pode ser dado dentro dos grupos. A culpa por qualquer acontecimento ocorrido, até mesmo na relação com o professor, era atribuído ao representante, externalizando a culpa para fora de si”*); e de situações que parecem brincadeiras conscientes como se fossem inconscientes.

A maioria dos exemplos situaram o aluno não assumindo sua responsabilidade diante da nota baixa dada pelo professor e projetando suas dificuldades neste; e também o autoritarismo atuando no aluno (*“Os alunos têm uma série de idéias autoritárias que assimilaram durante sua escolaridade com professores, diretores, sistemas autoritários. Assim, para qualquer figura de professor, é associada a idéia de autoritarismo mesmo que esteja na realidade dos alunos que agem de maneira agressiva [mecanismo de defesa com o professor]. Quando discutíamos com o professor de como deveria ser a ‘chamada’ não chegávamos a nenhuma solução convincente, pois todas as alternativas apontadas nos pareciam autoritárias, toda vez que a autoridade era atribuída à professora. Mas, na realidade, não percebíamos que éramos nós mesmos que apontávamos as alternativas e, se elas refletiam um certo autoritarismo, é porque nós mesmos o contínhamos, mas não o assumíamos!”*).

Utilizamos a análise do filme “Em Nome do Pai” e um estudo de caso já realizado nas pesquisas citadas anteriormente. Inserimos o texto: “Trabalho, Cotidiano e Identidade”, por nós elaborado (Anexo IV).

Incluímos, na análise de dados, as reuniões com os representantes e as devolutivas do processo de aprendizagem da classe a fim de obter uma visão mais integrada desse processo (os detalhes encontram-se nos Anexos III, IV e V).

### ***Devolutiva da história grupal***

#### Primeira e Segunda Reunião de Representantes

Durante o módulo Gestalt na articulação do filme “O Olho do Observador” com o texto, destacamos alguns trechos dos trabalhos dos alunos que evidenciaram sua aprendizagem:

*“Depende da personalidade: o meio comportamental é diferente.”*

*“É explícito no filme também a tendência que as pessoas enxergam apenas uma parte do fato, o que as leva a interpretá-lo da maneira mais conveniente, distorcendo a realidade.”*

*“Concomitância entre a teoria do fechamento e o filme. Essa teoria diz que as pessoas tendem a tirar conclusões precipitadas sem terem conhecimento completo sobre um fato ou pessoa. No caso do filme, temos o protagonista sendo observado por cinco visões diferentes, cada uma delas constituídas de verdades diferentes.”*

*“As impressões causadas à primeira vista influenciaram as conclusões dos fatos. O meio geográfico não foi tão explorado quanto o meio comportamental, sendo o campo psicológico o enfoque principal do vídeo.”*

*“... não há uma realidade fixa e imutável.”*

O aspecto mais importante do filme foi a duplicidade de sentidos para a cena que foram colocados pelos alunos. Isso foi importante, pois perceberam que não existe uma realidade incontestável e sim várias visões diferentes (dessa realidade) que acabam por se transformar em várias realidades paralelas e simultâneas.

Além disso, podemos perceber que as personagens do filme se basearam muito mais nas suas primeiras impressões, em vez de investigar a fundo para perceber o que era verdadeiro. Como, por exemplo, no caso em que a mulher pensou ter visto o crime.

*“Não há uma verdade comum.”*

*“O meio comportamental levou a diferentes relacionamentos entre os personagens. Cada relacionamento induziu a uma experiência e a uma interpretação subjetiva. Em linhas gerais, tanto o ambiente físico quanto os acontecimentos possuem pontos em comum na visão de todos os personagens, havendo, contudo, interpretações individuais subjetivas que variam de pessoa para pessoa.”*

Houve uma pergunta comum: o que é a realidade?

Existe um só Michael (o nome do personagem do filme citado) ou diversos?

O fato de não haver uma verdade única também foi algo comum. As distintas experiências dos monitores corroboraram tais situações: alguns estranharam o papel, outros acharam interessante, mas se sentiram recebidos de uma forma diferente da usual, outros, pelo contrário, foram recebidos com calor. Estamos falando aqui de ficar um pouco anônimo.

Então o monitor foi uma pessoa diferente ou foi a mesma?

Pudemos verificar que a relação se alterou quando o papel foi diferente. Houve conteúdos e expectativas para quem exerceu o papel e para o outro que o complementou.

A todo momento, formamos um quadro da realidade dentro de uma composição figura-fundo distinta.

Muitas vezes, o grupo concluiu ou esperou “certos” comportamentos do monitor, mas dentro de uma outra relação: a do colega. E nem sempre o monitor correspondeu a isso. Houve, portanto, distorção na percepção, em função de certas conclusões com referências do passado. Verificamos aqui o “fechamento”, a partir de cenas que se “assemelhavam” a esta, e foram feitas em função dessa presença entre os colegas de sala. O mesmo ocorre também com o monitor.

Podemos, dentro dessa linha, refletir sobre a “passividade” do monitor que, apesar de não falar, pôs em ação outros instrumentos de interação: o observar a comunicação e a cooperação. Não deixou, portanto, de pensar, de se mobilizar. Seu campo de visão e análise foi outro. Será que só aprendemos quando falamos?

Após a exposição da Gestalt através do filme “Perfume de Mulher”, foi solicitado aos alunos (na aula posterior) que escrevessem sobre os conceitos, relacionando-os à película. Muitos tiveram dificuldade em fazê-lo e apontaram para a necessidade de mais exposições teóricas. Na aula seguinte, o material de exposição foi trazido e redigido para que pudessem refletir e rever. Houve também um estudo de caso que nos pareceu possibilitar e estimular os alunos a aclarar os conceitos vistos.

Quanto ao grupo de representantes, na primeira reunião o tema foi:

1. a chamada deveria ser feita em que momento, e como a classe deveria se organizar?

## 2. sugestões para a melhoria da disciplina durante a aula (e chamada).

O grupo ficou inicialmente disperso.

As sugestões foram:

- chamada logo no início e quem quisesse poderia ir embora, mas daí não colocaria o nome no grupo. Todos concordaram com exceção de um aluno que diz não se sentir bem em não colocar o nome do colega.

- o professor apontou que a fala dele foi importante, assinalou os que dele discordaram e disse que aqueles grupos que concordassem, mas que o professor visse que o colega não esteve presente, mas seu nome sim, ganharia zero. Nesse momento, todos falaram que era muita responsabilidade e preferiram pensar com seus respectivos subgrupos.

Talvez pelo não-uso desse espaço os alunos não se deram conta:

- a. da sua responsabilidade;
- b. de seus direitos;
- c. da importância do trabalho de equipe;
- d. que ainda tomavam decisões impensadas dentro de um faz-de-conta;
- e. que valia qualquer coisa, em que nada pudesse ser cobrado, como se fosse para passar o tempo.

Na segunda reunião, houve faltas, 8 alunos (dos 12) estavam presentes e concordaram com o professor que:



- fosse elaborada uma síntese no início da aula sobre os pontos a serem abordados e a metodologia a ser usada;
- a chamada fosse feita no início e os que quisessem poderiam se retirar; isso também poderia ocorrer durante a aula, desde que não atrapalhassem;
- os grupos assumiriam a falta dos colegas ausentes, mas identificariam-nos no trabalho para o professor, sem prejuízo da nota. Se isso ocorresse freqüentemente, o aluno não tinha o direito de avaliar o curso.

Houve uma sensível melhora na disciplina da classe. A maioria permaneceu. Mas existiram algumas queixas no que se referia aos alunos que, durante a chamada, chegavam ao fim desta, mas cujo número era no início, sentindo-se injustiçados, pois alguns colegas chegavam juntos e seu número era no final. O professor não abriu mão do que foi combinado e pediu para solucionarem no próximo grupo de representantes.

Ao final desse módulo, foi pedida uma avaliação do curso com justificativas e sugestões para as dificuldades apontadas.

A nota de participação, até o momento, era de 2,5 (sendo que o total era de 5); houve uma regressão na disciplina, pedidos de mudança na forma da aula; os textos esclarecedores lhes foram fornecidos; houve um não-cumprimento da leitura; desordem em sala de aula.

A próxima nota de participação (a partir desse dia) seria até 5,0 (cinco).

A pauta da reunião presente com grupo de representantes seria de dúvidas dos respectivos grupos ainda não sanadas; sugestões para a forma de atuação em sala de aula por seus grupos.

### *Devolutiva*

Neste módulo (Psicanálise), notou-se, após um avanço, um retrocesso na classe em termos disciplinares.

Houve uma queixa no que se referia à maneira como a questão da chamada foi trabalhada. Notamos que a proposta foi sugerida pelos representantes, sem que eles (e, portanto, os grupos) indicassem um caminho que lhes fosse mais adequado. Isso não ocorreu em outras classes, que sugeriram outras formas de efetuar a chamada). Nossa pergunta foi: por que esse caminho foi escolhido por esta classe?

Sob tal perspectiva, pudemos levantar como hipótese a presença de conteúdos mais rígidos nesta como um todo e projetados no “estilo da chamada”, sem que conscientemente se percebesse que este continha a participação de cada um dos integrantes dos grupos. Muitos destes negaram que seus representantes tivessem esclarecido sua postura. Novamente volta a questão: por que não insistiram para que o fizessem? É uma tomada de decisão muito simples, tal como muitas outras do nosso dia-a-dia e que refletiu a dificuldade em co-participar.

Isso consistiu em uma etapa do processo de aprendizagem por avanços e recuos que não se deram imediatamente, de forma linear.

Em seguida, a aula versou sobre o papel de monitor, acompanhada de transparências e situações reveladas pela pesquisa. Os grupos refletiram sobre esse papel (vide Anexo II).

Simultaneamente com os próximos encontros dos representantes, o módulo de Psicanálise foi desenvolvido.

Houve uma avaliação centrada na Psicanálise que revelou dificuldade na compreensão de alguns de seus conceitos (vide Anexo IV), o que se evidenciou quando solicitados a identificar mecanismos em sala.

Acreditamos que essa frustração pelo não-entendimento dos conceitos e a mobilização que os temas detonaram puderam acarretar a utilização de defesas, principalmente em função de uma pseudo-familiaridade com estes.

O tema foi apresentado em aulas expositivas e através do filme “Em Nome do Pai” (vide Anexo IV), em que abordamos a questão do trabalho como inserção no mundo adulto e como a personagem principal (o jovem Gerry) o fez: negando-o, inicialmente, assim como mantendo uma relação de distância e rejeição pelo pai. Como essa aproximação foi feita circunstancialmente, os mecanismos utilizados para negar essa dependência paterna foram refletidos. Assim como o processo de aquisição de um projeto de vida, que foi desde o vazio até a luta que seu pai iniciou e Gerry terminou.

Esse percurso todo implicou posturas que apontaram para uma criatividade: o propósito não foi apenas sobreviver, mas se enriquecer nesse processo de aprisionamento.

Tal conteúdo foi explorado tanto expositivamente quanto através de estudo de caso.

Na avaliação feita pelos grupos de representantes, encontramos muitas queixas. Pouco do que foi retornado aos alunos, em função da escuta destas, foi reconhecido como tal. Pareceu-nos que os representantes formaram um grupo à parte, no qual os temas não foram levados aos seus grupos e estes não apareciam via representantes.

Houve rodízio entre integrantes dos próprios grupos, que enviaram outros para exercer o papel de representantes.

Objetivo desse encontro:

- Discussão sobre disciplina durante a chamada;
- Falta de atenção ao que foi pedido pelo professor;
- Entra-e-sai constante da sala;
- Avaliação do curso até aqui.

Aqui registramos as falas dos alunos:

*“Foi proveitosa a participação nas decisões, é importante para o curriculum.”*

*“As aulas são poucas.”*

*“É interessante aprender o conteúdo psicológico.”*

*“Mais legal as ‘dinâmicas’ e exemplos do professor.”*

*“É muito abstrato.”*

*“Embora com dinâmica em grupo, podia ter mais debate e menos relatórios.”*

*“Reunião entre os grupos.”*

*“Ter debate em grupos.”*

*“Muito bom o texto sobre a análise do ‘Perfume de Mulher’.”*

*“Falta mais matéria em si, mais aprofundamento.”*

*“Passou muito tempo e não andou quase nada.”*

*“Interessantes os relatórios: chatos e necessários.”*

Note-se que, anteriormente a essa devolutiva, houve a avaliação e o pedido da classe de notas individualizadas.

O tema dessa reunião é o mesmo da seguinte, visto ser polêmico.

O que notamos foram falas individualizadas, e não representativas dos grupos.

Houve bastante críticas sem que se reconhecesse as solicitações atendidas.

Durante o curso de 30 horas/aula, sendo 2 delas avaliação, foram utilizados 3 filmes; 2 deles com textos analisados e levados aos alunos, 2 estudos de caso e explicações através de exposições, transparência sobre a pesquisa do papel do monitor, bem como referência para a aquisição (na biblioteca ou livraria) sobre a mesma desde o início do semestre; devolutivas sobre o processo de aprendizagem e 5 encontros com representantes de grupos além de textos produzidos por outros alunos de outros semestres (de pesquisa citada) sobre conteúdos do curso (vistos por esses como “infantis”).

Algumas evidências sugeriram uma forma de agir própria dos jovens nessa faixa etária em que a dificuldade de concentração nos textos de abstração dos conceitos e a motricidade intensa configuraram a inquietação presente nas aulas.

Nas suas falas apareceram, a nosso ver, um desejo de serem reconhecidos como sujeitos singulares, de obterem uma identidade, e saírem do anonimato ora do próprio grupo, ora da classe. Entendemos isso como uma demanda própria do ciclo vital do adolescente e outra como uma defesa diante do funcionamento que o grupo

amplo provoca e ao denegrimto do diferente (professor, metodologia), por oposição como forma de auto-afirmação.

Aqui também alguns representantes foram rodiziados e colocaram que o colega anterior quase não lhes falava da importância desse grupo.

Um dos integrantes reagiu agressivamente ao professor, dizendo-se perseguido por ele, assim como seus colegas de grupo, por ficarem no fundo da classe. A análise mais detalhada do fato segue adiante.

O objetivo da discussão foi avaliação geral do curso (professor e alunos).

*“O curso foi bem diferente, possui semelhança com a filosofia. O trabalho em grupo foi produtivo e o grupo através deste se interessou mais pela disciplina.*

*A Gestalt ocupou muito do conteúdo da disciplina, havendo menos tempo para o Behaviorismo. Criticaram a distribuição destes durante o curso.*

*Quando os exemplos são mais voltados à Administração, e não ‘às crianças’, é mais fácil de compreender, tal como no Estudo de Caso. Gostariam de mais exemplos aplicados à Empresa.”*

Quanto à análise de filmes, consideraram boa e que deveria ser mais freqüente.

Propuseram mais debates e não sempre estudo de caso.

O professor deveria aprofundar a matéria.

A leitura da apostila (pesquisa sobre o papel do monitor) deveria ter sido colocada desde o início, dada sua importância. Um dos representantes colocou sobre a sua falta de noção sobre o papel e que “não aproveitou nada”.

A avaliação do curso em vez de grupal deveria ser individual.

Solicitaram mais aulas expositivas, menos trabalhos em grupo e mais aulas com filmes.

Por outro lado, houve também um depoimento no sentido de que: não é verdade que o entra-e-sai atrapalha as aulas, e que “a professora nos tratou como adultos”.

### ***O papel do monitor***

Selecionamos algumas observações dos alunos durante a monitoria, que utilizamos como recurso auxiliar, e não serão analisadas extensivamente, visto já terem sido objeto de análise em pesquisas já citadas. No entanto, evidenciamos alguns aspectos para comprovar a mobilização decorrente da experiência, bem como o aprendizado (vide Anexo II).

Ao monitor foi atribuído o papel de “crítico”; sua inserção foi vista como alterando a dinâmica grupal.

*“(...) o grupo me tratou como um crítico do grupo.”*

*“Me senti coagido de certa forma, pois os componentes sabiam que eu estava observando e tentaram participar do trabalho de um jeito que não teria ocorrido se eu não estivesse presente.”*

*“[Senti-me] responsável por delatar as formas de comunicação e cooperação entre os integrantes, com certo receio, pois tudo deve ser relatado...”*

### ***O aprendizado do papel***

*“É difícil escutar sem poder dar o seu ponto de vista.”*

*“Um observador externo ao trabalho do grupo, podendo ter um ponto de vista diferente.”*

*“(...) [posso fazer uma] posterior utilização no meu grupo.”*

*“Observar outros colegas atuando em classe representa uma mudança radical de posição e, nesse ponto, reside o grande atrativo desse novo papel.”*

*“Senti-me como se fosse um estranho no meio de pessoas que pareciam desconhecidas. Porém acho este papel importante para um administrador já que situações como estas serão constantes na minha carreira.”*

Referiram-se à passividade do papel e à possibilidade de identificação de aspectos observados em si mesmos:

*“Gostei da função mesmo achando que fosse passível demais.”*

*“Inoperante. A observação o torna apenas um objeto no grupo.”*

*“Um estranho no ninho.”*

*“(...)Tentei às vezes identificar nas pessoas algum aspecto que se parecesse.”*

Na última avaliação, foi pedido para que assinalassem o que aprenderam através desse papel e a relação com o texto (da pesquisa citada). Realçaram conteúdos relativos à deposição, projeção, observação, olhar, cooperação, o ouvir para perceber o processo presente, a figura do monitor vista distorcidamente pelos colegas; enunciaram propostas de se passar duas vezes por esta vivência e enfatizaram em maior número o aprendizado da assimetria que este encerra.



Estes trechos que se seguem não se encontram nos anexos, por entendermos que seria um excesso de conteúdos, e repetitivos, visto estarem relacionados na investigação citada e foram extraídos da avaliação final onde inquirimos sobre o papel e a articulação com o teórico.

*“Um dos maiores aprendizados do curso de Psicologia: o princípio mais marcante para mim foi o da ASSIMETRIA que se encontra presente em diversas situações de nossa vida e que geralmente gera uma sensação de ‘ausência de modelo’ que nos obriga a olharmos o que está fora de nós para aprender (busca de modelo para se identificar) causando uma reformulação de nossos modelos preexistentes. Este foi um dos maiores aprendizados deste curso.”*

*“Outra forma de conhecimento: o exercício da boa audição.”*

*“Diferença entre receber o monitor e representá-lo.”*

*“Observar os colegas sob outro ângulo.”*

Pudemos identificar claramente a absorção de conceitos em um processo de interação extremamente relevante para o exercício do papel profissional do Administrador: a escuta, desde uma posição diferenciada. A indagação sobre outras formas de reconhecimento da realidade e enfrentamento de obstáculos e saídas criativas também fez parte desse momento de aprendizagem, atrelando-se à riqueza que pode ser inserida na bagagem para o exercício futuro.

### ***Sobre os representantes***

Notamos nos depoimentos individuais dos alunos uma integração teórico/vivencial que apontou sua aprendizagem. Entendemos esta como uma apropriação da realidade que implicou uma leitura a partir de uma mudança de atitude. Não se tratou simplesmente de um acúmulo de informações, mas de uma interação que

pressupôs uma modificação de ação no mundo. Selecionamos alguns trechos de uma questão: “*Que situações vividas durante o semestre concernente aos representantes de subgrupos você articularia com a teoria? Justifique.*” Exporemos, a seguir, conjuntos de falas que se referiram aos mesmos temas (vide Anexo V).

#### O deslocamento: da instituição ao professor, de um professor para outro

*“Por estar nesta posição (de representante), pude notar certas reações que comumente ocorrem com aqueles que se tornam ‘canais’ ou ‘vias de acesso’ às autoridades. No caso, eu era a via de acesso: professor-classe e, por esta razão, freqüentemente era de se notar que os componentes do grupo agiam e se relacionavam comigo como se eu fosse a professora. Então, faziam suas reclamações e críticas, deslocando a figura do professor para mim. Também pude notar a ‘luta’ interna do Id e Superego.”*

*“Passou a existir [deslocamento] nas aulas de Psicologia, de uma série de professores, já que os representantes haviam assegurado à professora que a ajudariam a manter o silêncio. Assim, os representantes passaram a cumprir um papel duplo.*

*Outro deslocamento foi com os professores. Devido a um professor que exagerava e sobrecarregava a classe nos trabalhos, criamos uma certa ‘alergia’ a trabalhos e reclamávamos com os outros professores com qualquer trabalho que eles dessem.”*

Outro aluno coloca sobre a diferença do objetivo dos alunos e o do professor. Os primeiros querendo modelar as aulas segundo seu interesse e o segundo querendo que eles aprendessem a lidar com “*situações de reuniões e representatividade*”. Colocou ainda que “*além disso, haviam normas da instituição de ensino que [limitavam] uma liberdade de escolha completa*”.

Essas falas delinearão uma clara visão dos diferentes objetivos que compuseram a relação professor-aluno e como o representante em uma posição intermediária pôde exercer o papel de negociador e encampar em mais um âmbito (o da sala de aula), a partir de suas vivências, demandas e contradições presentes no mundo adulto e necessárias ao Administrador.

### A vida na sala

*... Do ponto de vista teórico e estratégico, é perfeito o sistema, sendo este democrático, justo e podendo sempre levar as idéias e sugestões para o ouvido da professora. Mas no meu grupo este sistema não funcionou (...), chegamos a algumas conclusões: O grupo tinha um consenso, o problema era a professora, mas tinham consciência que o representante não era atuante (...)*

*Sendo o representante um colega amigo dos integrantes do grupo (perfeitamente aceito pelos integrantes), não se pensou em criticar o desempenho do colega e se deslocou (deslocamento, uma forma de defesa do ego) o problema à professora (...)*  
*Eu, por uma aula, exerci o papel de representante e perguntei aos outros integrantes...*

*...[Foi difícil] aceitar que talvez nosso representante fosse ruim, uma vez que é um colega nosso.*

*(...) Será que o envolvimento pessoal com o integrante de um grupo de trabalho não pode interferir no desempenho ou ainda acobertar problemas, por ação do nosso inconsciente?*

*Gostaria de deixar um elogio a este curso. Em termos práticos, foi o que mais aprendi nesta escola. Acho que se aprendêssemos em semestres mais avançados seria bem mais proveitoso, por causa da maturidade dos alunos.*

*Meu grupo de trabalho teve um desempenho sofrível, porém observei que a visão que a Psicologia nos dá foi um objeto de análise fantástico.*

Funcionar e ser democrático não significa abolir conflito. É um constante aprimoramento. Há que se rever falhas e reconhecer o movimento espiral e dialético, em ascensão. Este pode se constituir em uma “ferramenta” importante para um profissional competente.

#### Representantes: de grupo?

*“O representante não pode fazer valer só o que ele quer.”*

*“Sabíamos que era apenas um de nós, mas por ter este ‘cargo’, ou seja, por ser uma via de acesso entre o professor e o grupo, houve o que em Psicologia chamamos de deslocamento.*

*O representante então teve o papel de resolver os obstáculos, como se fosse a figura do professor. Além disso, os problemas que algum aluno poderia ter eram todos deslocados para o representante.*

*Acredito que esta experiência (seja) válida para minha carreira futura.”*

Os acidentes de percurso puderam ser utilizados, ainda que parcialmente para o conhecimento: mais um acessório relevante para o exercício profissional futuro.

#### O desconhecimento de si mesmo: a projeção

*“Os integrantes desconheciam a capacidade de liderança neles mesmos e projetavam (na) no representante.”*

Este integrante nos falou do “*deslocamento da fúria para o representante*”, porém não havia uma discussão com o representante.

Aqui notamos uma dissociação entre a ação e o pensamento. Apenas agiam pela emoção, sem que se integrassem aspectos desta ao comportamento, que se tornou ilógico no contexto, mas que apresentou o conteúdo da resistência: a impossibilidade de se co-responsabilizar e de transformar atitudes na interação. Outras falas denunciaram este autodesconhecimento:

*“(...) é comum por parte dos alunos só enxergarem o seu lado. Eles não percebem, ou não querem perceber (mecanismo de defesa do ego), o porquê das ações dos professores. O que ocorre é somente uma crítica. Enxergam só a figura, e não a figura e o fundo.”*

- As agressões

*“Vivendo o papel de representante de subgrupo ou somente observando, pude perceber alguns aspectos que se articulam com a teoria.*

*Primeiramente, e principalmente, pude notar a evidência de mecanismos de defesa tanto por parte do representante como do grupo. O grupo acaba transferindo toda sua responsabilidade para o representante e o representante para o professor.”*

*“Inconscientemente (...), essa figura do representante era tida como um ser superior e inquestionável e, que muitas vezes, esse pensamento prejudicou a dinâmica do grupo e da própria classe.”*

*“Eu percebi uma coisa incrível. No mesmo dia que a professora explicou a matéria dos mecanismos de defesa - entre eles a projeção, isso aconteceu na reunião de representantes.*

*Na roda (...), o aluno X, que já vi várias vezes dizendo que não gostava de Psicologia, passou a dizer que a professora não dava boa aula e perseguia os alunos. Ele só conversava, atrapalhava a aula e não se interessava pela matéria. Além disso, desde o começo, ele dizia que não gostava da professora e da matéria.*

*Mas, na reunião, ele se fez de vítima e acusou a professora, uma maneira de se defender, de tirar o peso de cima de si. Essa foi para mim uma demonstração clara do fenômeno de projeção.*

Até que ponto os representantes se identificaram com o professor e também com este aluno?

Pareceu-nos aqui uma pista no que se refere à reparação presente, em função da identificação ora com a hostilidade do colega em si, ora com o papel do professor. Acreditamos ser essa uma evidência do ambiente que facilitou um pequeno indício de preocupação com o outro (o professor, o diferente). O reconhecimento de uma realidade com outras perspectivas não somente dos seus iguais. O administrador também precisa adquirir uma distância que inclua a sua visão e outras possibilidades.

#### O caráter individualista presente

*“Apesar de conscientemente todos da classe saberem como seriam definidas as regras, elementos do inconsciente deformaram a maneira como tudo aconteceu. Os representantes de classe, ao se reunirem com a professora para discutir as mudanças, acabavam por relatar suas opiniões e reclamações, e não as do seu grupo em geral, acostumados ao caráter individual em detrimento do coletivo, presente em sua vida acadêmica e pessoal. Além disso, ao apresentar propostas de mudanças, foi notado uma excessiva rigidez nestas, que só tenderia a prejudicar a própria classe.”*

Este aluno concluiu que *“no fundo os representantes/subgrupos eram muito mais rigorosos consigo mesmos do que achavam devido a elementos do inconsciente do qual as pessoas não tomavam consciência.”*

Fez alusão a *“uma visão totalmente estereotipada do professor”*, sendo este depositário da culpa, objeto de projeções e deslocamentos.

### O grupo e o representante

Houve, em alguns grupos, uma pressão para que um dos integrantes fosse representante, e, portanto, um controle sobre ele, que não desejava este papel, mas foi impedido de negá-lo.

Esse espaço (dos representantes) de troca foi apontado também como o de *“supervisão”* e *“julgamento”*, mas que emergia a partir também de subgrupos como aclara o parágrafo anterior.

### O representante: aglutinação de personagens internalizados:

#### Reedição de posturas x modificação

Encontramos referências esclarecedoras no texto de um aluno que via no representante *“um emissário dos subgrupos e uma complementaridade do professor”*, assegurando que *“tal ambigüidade levou-os a repensar sua postura de aluno”* propriamente dita, fazendo-o assumir também uma função reguladora das relações, dotado de certa autoridade (*era ele quem detinha as informações passadas pelo professor*).

Acrescentou também que havia *“um deslocamento da relação da classe com o professor para a figura do representante. Tal mecanismo de defesa presente no Ego das pessoas, [permitiu] manter intacta a relação original causadora do sentimento*

*(que talvez nem seja a relação com o professor, e sim uma relação de autoridade vivida talvez com uma figura parental...), deslocando o sentimento para uma relação que não seja tão fundamental para o indivíduo e, por isso, não tão arriscada (relação entre o grupo e o representante, ou até mesmo, entre o aluno e o professor)."*

Relatou ainda a "identificação introjetiva" presente na qual "o representante, em contato direto com o professor, adotou parte de seu modelo e acabou internalizando certas condutas e posturas que admirava. Tal fato fez com que ele voltasse ao grupo relativamente modificado pela relação com o professor, apresentando maneiras de ver as coisas (do lado do professor e não só dos alunos), opiniões e condutas que não são (ou não eram) próprias suas".

Houve também aluno que apontou para a "acusação" presente no professor que projetava neles todos os problemas da indisciplina.

Existiu aqui uma nítida aprendizagem por parte dos alunos que tocaram em alguns de seus estereótipos, que o papel de representante possibilitou ao ocupar uma nova posição do sistema de interação.

#### O lugar desejado e rechaçado

*"(...) alguns representantes, quando falavam com o professor, eram agressivos. Parece que estavam contra o professor (...) Isso porque existe o conceito de que o professor é rígido, controlador, que quer criticar o aluno. Isto é visto como figura. E fica esquecido como fundo que a professora estava lá para discutir e buscar soluções com os representantes, caso contrário, a professora não iria abrir um espaço para a discussão. Percebe-se, portanto, que, pelo princípio de fechamento alguns representantes antes de deixar a professora explicar já saiam meio atacando-a, não dando espaço, pois achavam que a mesma iria contra eles. Mas, ao longo do curso, essa posição de alguns alunos foi melhorando.*



*E, em relação ao primeiro grupo de representantes, notou-se que os mesmos exerceram o conceito de deposição e do condicionamento. Isso porque depositavam, no papel de representante, que ele deveria ser rígido e controlador pois disseram em relação à chamada que deveria ser feita após quinze minutos de aula e que quem chegasse após isso levaria falta.*

*Além disso, alguns representantes, por terem convivido com sistemas não muito liberais, nos quais a pessoa que tem um pouco mais de poder é rígida, ficaram condicionados a ter uma postura mais rígida cada vez que têm um pouco a mais de poder nas mãos.”*

Este foi um espaço para se revisar e reconhecer sistemas mais rígidos de interação internalizados.

Os representantes ocuparam o espaço intermediário entre dois mundos.

Apontaram em seu relato que o representante:

*“queria o melhor para o grupo”; sendo regido “pelo princípio do prazer”.*

*“Entretanto, perante o professor no papel ‘oficial’ de representante, essa pessoa estava sujeita às regras, às normas. (...) cabia ao representante combinar esses dois lados que pulsavam dentro dele, cabia ao ego buscar uma saída que valorizasse a convivência, harmonizando esses dois lados opostos.”*

Vimos também o fato de que o grupo de representantes era significado como “*supervalorizado*” pelo professor, na medida em que este não discutia os assuntos com a classe enquanto todo.

### A permanente construção

Em alguns relatos, encontramos uma indicação da construção presente nesse processo de aprendizagem:

*“É preciso que haja um período de elaboração e de reformulação dessas decisões até que se tornem definitivas. Isso [foi] claramente percebido na relação entre representantes-professor. Durante todo o semestre, apareceram controvérsias e desentendimentos que demonstraram que o que foi decidido quanto ao horário de chamada, forma de execução de trabalhos, etc. não foi uma decisão certa e que estava agradando a todos. Quando entramos em discussão com relação a este assunto, outro tópico da matéria era percebido, os mecanismos de defesa.*

*Em nenhum momento, alguém assumiu as decisões que tinha tomado (nesse momento, falo da classe como um todo e me incluo nela), deslocando-as às outras pessoas e pretendendo com isso tornarem-se impunes e sem culpa.”*

Outro relato mostrou como os alunos se uniam contra o professor, evitando o confronto com o representante (*“ninguém se rebelava contra o representante, uma vez que ele é um colega da classe e não há interesse em que hajam atritos. Já a figura da professora é de alguém de fora que, de uma certa forma, não pertence à classe”*).

Embora o representante fosse um elemento intermediário entre grupo/professor: negavam este papel (*“alguns grupos apenas ouviam a professora e não o representante, o que os fazia concluir que o representante não explicava nada”*).

### Experimental: uma forma de aprender

Um dos alunos fez uma nota à parte em sua folha de exame, a lápis, onde relatou:

*“Professora, queria deixar aqui registrada uma observação que tive durante o curso e não comentei com a senhora.*

*Achei estranho que tudo que pedimos foi acatado (...) Digo isso, pois, por fazer análise (...) nem sempre [tive] como resposta o que [queria] ouvir, o que me fez estranhar a atitude da senhora.*

*É por isso que escrevo esse bilhete. Só que com essa prova pude observar quais eram alguns de seus objetivos ao ceder aos nossos pedidos. Acho que, com esse curso, ganhei mais alguma experiência em minha análise.”*

Acreditamos que esse seja um texto que pode delinear a importância dos erros/acertos que se incluíram nesse processo de construção, dentro de um contexto com raízes autoritárias. Há que se ensinar que os “ensaios” de erros e acertos, na realidade, foram como as ondas de um oceano e fazem parte da natureza humana.

Pudemos através desses pequenos trechos evidenciar o aprendizado obtido de conteúdos da disciplina, aplicados ao cotidiano, e vivenciados pela dinâmica provocada via grupo de representantes.

A psicologia foi reconhecida nesse limitado semestre letivo e concorreu para fazer emergir uma nova visão na sala com o professor, intergrupos e intragrupos.

Quanto à **comunicação** presente, alguns ruídos ocorridos em nível individual puderam ser reconhecidos tais como os promovidos pelos deslocamentos em relação ao professor, representantes, estereótipos presentes.

O que era obstáculo, transformou-se em instrumento de conhecimento e resignificação da percepção de si/do outro e do contexto em sala de aula. Isso comprovou a verificação dos conceitos *in loco*, havendo, portanto, uma internalização deles, corroborando o que compreendemos por **aprendizagem**. Uma tentativa de escuta mais centrada em aspectos reais, e não apenas em suposições, pôde ser resgatada; o falar, escutar mais limpo de “invasões das histórias pessoais” foi ocorrendo e promovendo outra qualidade (de escuta) quer em nível dos representantes quer em nível dos monitores. Embora estes não tenham sido o foco de nossa pesquisa trouxeram dados bastante importantes e complementares no que se referiu à este espaço como facilitador desse processo de aprender com o outro (**cooperação**).

A **criatividade** que também se insere em nossa proposta de **aprendizagem** (vide Pressupostos Teóricos) ocorreu no processo na medida em que os alunos passaram a refletir sobre as situações de um outro ponto de vista, desde os diferentes papéis protagonizados. Desorganizaram as cenas vividas, assim como a relação figura-fundo (professor responsável - aluno passivo). Houve, portanto, aqui, um indicador de flexibilidade, aliando novas possibilidades de pensar.

**O pacto grupal ou a aliança inconsciente entre os alunos contra o professor** foi, aos poucos, iniciando um processo de dissolução através do contato com o grupo de representantes; nos pequenos grupos; no contato com os conceitos e nas devolutivas. O poder montar seu próprio processo, vivido enquanto componente da classe, grupo (de representantes ou pequenos grupos), ainda que com certa dificuldade de se situar enquanto indivíduo, foi, a nosso ver, contribuindo para essa perspectiva de transformação (paulatina) desse obstáculo à tarefa de aprender com o outro. A identificação desses processos, à primeira vista, significados como “pouco nobres”, porém humanos, evidentes e ricos para a compreensão dos grupos, tomou corpo e fez parte do *currículum* desses futuros administradores.

Na dimensão intragrupo, notamos ainda que a troca, a divergência, não ocorreu fluidamente e o vínculo de mútua representação interna foi tocado, mas não aprofundado.

## **VI. CONCLUSÃO**

Nessa pesquisa indagamos se:

O pequeno grupo constituído por representantes (dos pequenos grupos de trabalho) com integrantes rodiziados para discutir com o professor dúvidas temáticas, sugestões para conflitos ocorridos (entre grupos), favoreceu a solidariedade e criatividade intragrupo e intergrupos da classe?

Devemos compreender, inicialmente, o contexto em que esses pequenos grupos e representantes trabalharam e o enquadramento que os permeou:

- eram alunos do segundo semestre do curso de administração;
- jovens (18 a 20 anos) e indóceis quanto ao contexto e às regras na sala de aula, havendo uma certa predisposição negativa quanto à disciplina de psicologia (vide Anexo I e Análise de Dados);
- contingente numeroso de alunos (50), o que favoreceu a comunicação paralela e dificultou o contato tanto com os pares, quanto com o professor;
- a proposta de mudança de papéis, em nossa metodologia, instigou a co-participação, a mobilização, comparando-se com os modelos de educação que acentuam um papel mais passivo;

- solidariedade foi um termo utilizado com sinônimo de cooperação. No entanto, não significou o mesmo que convergência, uniformidade, mas possibilidade de divergir, discordar (vide Pressupostos Teóricos);

- criatividade foi compreendida como o experimentar, o ser tolerante à desorganização interna; o reorganizar o conhecimento e as relações sob uma outra ótica, revendo a interação figura-fundo; o repensar-se com o outro (vide Pressupostos Teóricos).

Solidariedade e criatividade estiveram presentes durante o percurso da pesquisa, porém com nuances tanto no intragrupo quanto nos intergrupos. Isso se verificou nas seguintes situações:

Intergrupos (classe):

- até a primeira avaliação, houve, após as primeiras reuniões com representantes, uma sensível melhora na classe, o que lhe foi apontado na devolutiva (vide Análise de Dados);

- em seguida, volta a indisciplina, com uma qualidade diferente da que se apresentava no início do curso.

Intragrupo (de representantes):

- inicialmente esse papel não é reconhecido, havendo uma falsa aceitação e um desejo de chegar logo a uma resolução. Quando o professor esclareceu os limites dessa ação, o grupo retomou seu ponto de vista (vide Análise de Dados).

- houve indisposição de aluno contra o professor, o que pôde ser lido como sendo conteúdo trazido por um porta-voz que enunciou aspectos de uma dinâmica invisível presente de acusação constante dos docentes (vide Análise de Dados).

A partir dos representantes, iniciou-se um processo de reconhecimento de dinâmicas, ritmos, posições diferentes das suas, o que confirmamos através dos seguintes relatos sobre o papel dos representantes (vide Anexo V e Análise de Dados), dos quais selecionamos os seguintes:

*“Ainda com relação à ‘teoria do monitor’, achei interessante, como representante, avaliar as opiniões dos outros integrantes do meu grupo, dos representantes dos outros grupos e do professor (no caso, professora). Procurei ouvir o máximo possível e respeitar os diversos pontos de vista expostos. O mais interessante era perceber que haviam outras opiniões, coerentes, porém totalmente adversas às minhas e às de meu grupo, fazendo-nos refletir sobre nossa posição e, às vezes, modificá-la.”*

*“(…) No ponto de vista teórico e estratégico, é perfeito o sistema, sendo este democrático, justo e podendo sempre levar as idéias/sugestões para o ouvido da professora. Mas, no meu grupo, esse sistema não funcionou. Discutindo com colegas os porquês que não funcionou (já que, no ponto de vista teórico, este é perfeito), chegamos a algumas conclusões. O grupo tinha um consenso, o problema era a professora, mas tinham consciência que o representante não era atuante. O que ocorreu então?*

*Sendo o representante um colega e amigo dos integrantes do grupo (perfeitamente aceito pelos integrantes), não se pensou em criticar o desempenho do colega e se deslocou (deslocamento, uma das formas de defesa do ego) o problema para a professora. No inconsciente do grupo, era inaceitável que talvez o colega estivesse com um péssimo desempenho. Eu, por uma aula, exerci o papel de representante e perguntei aos outros integrantes como o ‘antigo’ representante do meu grupo [se portava] e vi o que era a realidade: o nosso representante não nos representava coisa nenhuma; mas sim era uma pessoa apagada, sem atuação. Nós do grupo não queríamos aceitar que, talvez, nosso representante fosse ruim, uma vez que é um colega nosso. Aprendi uma grande lição com isso, que ainda tenho que esclarecer*

*um pouco mais a fundo, será que o envolvimento pessoal com integrantes de um grupo de trabalho não pode interferir no desempenho, ou ainda, acobertar problemas por ação de nosso inconsciente?*

*Gostaria de deixar um elogio a este curso. Em termos práticos, foi o que mais aprendi até agora nesta escola. Acho que se aprendêssemos em semestres mais avançados seria bem mais proveitoso, por causa da maturidade dos alunos.”*

*“A atuação dos representantes de subgrupos foi um pouco tumultuada devido não só às diferentes posições expostas por cada um deles como também à constante mudança de pensamentos em relação às regras anteriormente combinadas.*

*O representante, porém, não pode ser culpado por essas mudanças, pois ele foi obrigado, durante o semestre, a trabalhar com as idéias de todos os componentes do grupo, atuando com uma multiplicidade de pensamentos que se tornaram muito difíceis de se conciliar para pessoas que não estavam ainda preparadas para tal responsabilidade.*

*As insatisfações com as mudanças de regras, então, foram colocadas, em grande parte, como culpa desses representantes. Projetou-se neles a culpa dessas mudanças quando sabíamos que, na realidade, cada um tinha sua parcela de culpa, havendo assim o deslocamento.”*

Nesse processo, inserimos a resistência e certas defesas que atuaram, posteriormente, como “ferramentas” para a percepção do outro e de si na relação com este. O enquadre do curso foi o palco de muitas deposições e também de aprendizado:

*“A discriminação, também explicado no Behaviorismo, é o que melhor explica a posição dos representantes de grupo. Quando desempenhavam o papel de mais um integrante no grupo, agiam de uma certa forma e muitos até expressavam*



*pensamentos diferentes do exposto perante a professora. Quando tinham as reuniões com a professora, agiam de outra forma porque sabiam que estavam em outro 'terreno'. Expressavam idéias e opiniões que nem sempre era aquilo que realmente achavam. O porquê não é bem simples de entender.*

*No meu ponto de vista, essas são as principais situações concernentes aos representantes, alunos (esse é aquele que não representavam nenhum dos outros dois papéis) e monitores que articulam com a teoria.”*

*“A projeção consiste em negar algum tipo de sentimento em si e projetá-lo em outro a fim de amenizar a culpa. Temos um grupo de representantes que discutiu com a classe sobre a ‘chamada’ de aula. Chegamos a um consenso. No fim do semestre, alguns alunos ficaram furiosos com o método e passaram a jogar a culpa no grupo de representantes, como se eles (alunos) não tivessem nada a ver com isso.”*

*“Algumas situações com relação aos representantes de subgrupos podem ser relacionadas com teorias estudadas durante o curso. Considero que o fenômeno mais comum ocorrido durante as discussões após a aula tenha sido o da projeção. Era comum atribuímos alguns fracassos e dificuldades grupais a um elemento isolado, atribuindo a ele ou aos métodos utilizados em aula a culpa pelas imperfeições da atividade grupal. Por se tratar de uma atividade coletiva onde, portanto, todos têm responsabilidade, estávamos concentrando toda culpa, que em parte também era nossa individualmente, a um único aspecto ou elemento do grupo. Tal fato caracterizou uma tentativa de projeção. Outro fenômeno observado era o de deslocamento. O fato de identificação do professor como um avaliador, alguém que observa para julgar ou punir, fez com que se criasse verdadeira ojeriza com relação à atividade de representante. Isto porque uma atividade de simples discussão com o professor e emissão de opiniões e observações era confundido com uma atividade onde se estaria sendo submetido à supervisão e julgamento, caracterizando um fenômeno de deslocamento.”*

Evidentemente, podemos reconhecer e concordar com alguns pontos trazidos pelos alunos. Muitas queixas dos alunos quanto à necessidade de aprofundamento, no entanto, se diluem quando nos deparamos com a intensidade de seu aprendizado através de suas reflexões (vide Anexos II, III, IV e V).

Essas funcionaram como partes de um mosaico, no qual os elementos se complementaram e organizaram um todo bastante complexo e rico, apontando tanto para a inclusão de um outro em seu mundo, quanto para uma reorganização desse mundo com a inserção de novos elementos (conteúdo da matéria, aprendizado com e através dos representantes, monitoria, devolutiva do processo de grupo...).

Nessas falas, retratamos a criatividade presente através dos conceitos apontados, das explorações que fizeram e da oportunidade que tiveram através do ambiente que as facilitou, com a metodologia adotada.

O pacto grupal (vide Pressupostos Teóricos), que se estabeleceu inicialmente no qual alunos se aliavam contra o professor, pôde ter um princípio de conscientização, através dos conceitos que se tornaram um instrumento de conhecimento de si e dos processos grupais. Isso facilitou uma visualização do processo de aprendizagem que incluiu a dificuldade em lidar com mudanças.

Pareceu-nos que a metodologia utilizada mobiliou-os no que se referiu às múltiplas alterações presentes em suas vidas: o papel profissional que começou a ser delineado: o de aluno (mas do curso superior); a nova auto-imagem em um novo espaço e a desinstrumentalização presente para enfrentar as mudanças. O vigia localizado no professor, na chamada, na aula, no método pareceu-nos estar também inserido em si mesmos, atuando como controle defensivo diante das múltiplas exigências percebidas nesse contexto.

Em nossa reflexão, os representantes dos alunos funcionaram como interlocutores de duas vias: do grupo para o professor e deste para o grupo, no sentido de repensar

dificuldades e soluções. Pretendemos construir, através desta pesquisa, um referencial de produção no qual não só a flexibilidade, no sentido de mudança de função (aluno-monitor-representante), pudesse ser vivenciada, mas também as mobilizações e projeções dos grupos reconhecidas: grupo observado pelo monitor; a classe; e por que não o professor?

Com um revezamento de alunos no papel de representantes e o fato de poderem verbalizar suas críticas, fundamentá-las, ter o retorno não só em algumas mudanças propostas, mas também no discurso (o ser ouvido, e não apenas monologar com uma figura projetada: o professor), permitiu uma mudança no clima da classe. Não sem impasses ou recuos, mas mais vivo, mais protagonizado. A acusação do professor pelo aluno passou para um espaço onde a pergunta: como colaborei para a mudança (ou não) foi adquirindo um eco maior.

O espaço de aula constituiu-se em um espaço pedagógico no que se referiu à criatividade. Configurou-se em uma situação de reajuste, no qual os medos básicos atenuaram-se, havendo uma aproximação mais amadurecida como aluno protagonista da produção conjunta.

Contrapor diferentes visões, ser reconhecido, operar a partir da sua proposta e ter uma referência da produção com o outro, ainda que embrionariamente, contribuiu para a semente da flexibilidade interpessoal e a dimensão mais humanizada das relações de produção nesses alunos, conteúdo tão importante para o desempenho do administrador no atual mercado.

Pretendemos sedimentar conceitos e atitudes relevantes para este, quer no que diz respeito à solidariedade, criatividade em pequenos grupos, quer em grandes grupos. Isto só pôde ter um início de construção na interação, e foi o que ocorreu. A riqueza do processo foi notada mais nitidamente em nível de dupla e indivíduo que, nos pequenos grupos, se deu mais timidamente. Detectamos dificuldades em se elaborar divergências interpares.

Sugerimos, portanto, que essa metodologia possa ser explorada durante dois semestres letivos com a mesma turma para que os alunos:

- possam se apropriar de suas reflexões e aprendizado enquanto classe (ao final do primeiro semestre com o professor e não só através da nota, de uma maneira oficial apenas);
- possam se exercitar mais nos pequenos grupos;
- possam se enriquecer com a produção contínua intra e intergrupos, via representantes que poderiam ser rodziados mais vezes.

## VII. BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, M. A. F. - *Psicologia Aplicada à Administração*, São Paulo, Excelsus, 1994.
- ALVES, R. - *Conversas com quem gosta de ensinar*, São Paulo, Cortez, 1989.
- AMAYA, L. - *Enquadre psicossocial*. Buenos Aires, Veinteuno.
- BEIRUTE, L. - Creatividad y Juventud. In *Adolescencia y Juventud. Aportes para una discussion*, OMS, Representación de Costa Rica, marzo, 1995.
- BLEGER, I. - *Psicologia de la conducta*, Buenos Aires, Pardos.
- BOCK, A. M. e outros - *Psicologias. Uma introdução ao estudo de Psicologia*, São Paulo, Saraiva, 1991, 4ª ed.
- BOSQUETO, C. M. M. - *Criar, Creación, Creatividad*, Buenos Aires, Aluminé, 1991.
- BURAK, S. D. - Marco Epistemológico Conceptual de la Salud Integral del Adolescente. In *Adolescencia y Juventud. Aportes para una discussion*, OMS, Representación de Costa Rica, marzo, 1995.
- CALDERÓN, R. B.; ALFARO, M. C.; TENORIO, L. R. - Grupo de pares en la adolescência: trocar individualismo en solidariedad. In *Adolescencia y Juventud. Aportes para una discussion*, OMS Representación da Costa Rica, marzo, 1995.
- DOMINGUES, I. - O Ensino da Psicologia no curso de Administração: como trabalhar em pequenos grupos favorecendo a relação de equipes, Relatório publicado pelo Núcleo de Pesquisas e Publicações da EAESP-FGV, jun.,1995.

- \_\_\_\_\_ - Técnica de Grupo Operativo: a observação ativa como prática criativa e o desenvolvimento da “atitude psicológica”. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1994.
- DOMINGUES, I.; GAYOTTO, M. L. C. - *Liderança: aprenda a mudar em grupo*, Petrópolis, Vozes, 1996.
- DOMINGUES, I.; GAYOTTO, M. L. C. e outros - *Líder de mudança e Grupo Operativo*, Petrópolis, Vozes 1996. 2ª ed.
- FERNANDES, M. I. A. - De como emerge a questão do narcisismo e da alteridade no grupo operativo. Tese de Doutorado, USP, 1989.
- FREUD, Sigmund. - Primeira Lição; Terceira Lição. In *Os pensadores*, Abril Cultural.
- FUMAGALLI, C. *Transferencia y Contratransferencia en grupo operativo*, Buenos Aires, Ediciones Cinco, aulas do 5º ano, 1982.
- GAYOTTO, M. L. C. ; BIGNARDI, T. C. - Grupo como espaço de inter-mediação da dor psíquica (edição e reedição de um pacto dengador do grupo). In *Gruppo*, ano 2, vol. 2, p. 9-18.
- GUIRADO, M. - *Psicanálise e análise do discurso. Matrizes institucionais do sujeito psíquico*, Summus Editorial, 1995.
- KRAUSKOPF, D. - *Adolescencia y Educación*, San José, Editorial UNED, 1982.
- KUSNETZOFF, J. C. - *Introdução à Psicopatologia Psicanalítica*, Nova Fronteira, 1982.

- LEGGÉ, K. - *Human Resource Management. Rhetorics and Realities*. London, MacMillan Business, 1995.
- LEMA, V. Z. - *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière sobre el arte y la locura*; Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1990. 5ª ed.
- LEONARDIS, O. ; MAURI, D. ; ROTELLI, F. - *La Empresa Social*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1994.
- MARSHALL, E. M. - *Transforming the way we work. The power of the collaborative workplace*, AMACOM, 1993.
- MENZIES, I. E. P.; JAQUES, E. - *Los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- MEZAN, R. - *Psicanálise, Ressonâncias e Judaísmo*, Campinas, Escuta, 1987.
- MOUJÁN, O. F. - *La creación como cura*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1994.
- O'DONNELL, P. (org.) - Prólogo para el libro "Jugar-gozar" de Gennie y Paul Lemoine. In *El análisis de grupo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1984.
- OSTROWER, F. - *Criatividade e processos de criação*, Petrópolis, Vozes, 1987.
- PAVLOVSKI, E. - *Processo creador, terapia y existência*, Buenos Aires, AYLLU, 1991. 2ª ed.
- PICHON-RIVIÈRE, E. - *El proceso creador*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1978. 2ª ed.

PICHON-RIVIÈRE, E. - *El proceso creador del Psicanalisis a la psicologia social (III)*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1978.

\_\_\_\_\_ - *O processo grupal*, Martins Fontes, 1991. 4ª ed.

\_\_\_\_\_ ; QUIROGA, A. P. - *Psicologia social de la vida cotidiana*, Buenos Aires, Galerno, 1970.

QUIROGA, A. P. - El grupo: espacio de encuentro o alienación. Temas de Psicología Social, año 14, nº 12, p. 83-87.

\_\_\_\_\_. *Operación y Actitud Psicológica*, Buenos Aires, Ediciones Cinco, aulas de 1982.

SARTRE, J. P. - *Crítica de la razón dialéctica*, Buenos Aires, Editorial Losada S.A., 1963. 3ª ed.

SCHVARSTEIN, L. - *Psicologia Social de las organizaciones. Nuevos Aportes*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1995. 2ª ed.

WINNICOTT, D. D. - *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoria del desarrollo emocional*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1993. 1ª ed.



## VIII. ANEXOS

### 1. PERGUNTAS INICIAIS

- *“A Psicologia pode ajudar uma pessoa orgulhosa a mudar seu comportamento?”*
- *“Como a Psicologia ajuda uma pessoa a resolver seus problemas de auto-estima?”*
- *“Nossa maior questão é saber se o caráter de uma pessoa é resultado de características inatas ou uma resposta aos estímulos do contexto em que uma criança é criada? Até que ponto o cérebro de um recém-nascido possui uma individualidade e até que ponto ele pode ser determinado ou alterado por fatores externos?”*
- *“Queria saber se o inconsciente de uma pessoa pode interferir em sua vida normal? Qual é a relação entre atitudes loucas sem ter um motivo e o inconsciente?”*
- *“Fazer análise pode realmente mudar a personalidade de alguém?”*
- *“Como Freud explicaria o comportamento de um psicopata?”*
- *“Quem veio primeiro: A galinha ou o ovo?”*
- *“Eu acho que gosto de duas garotas ao mesmo tempo, o que faço para saber qual a pessoa ideal?”.*
- *“Eu sou realmente louca como falam?”*

- 
- *“O que você diria a alguém que não tem o que perguntar?”*
  - *“O que achou da minha pergunta?”*
  - *“Você acha normal terminar e voltar com o namorado na mesma hora?”*
  - *“O psicólogo é uma pessoa perfeita e infalível para poder resolver os problemas dos outros?”*
  - *“É vantagem se conhecer muito, a ponto de pensar em cada ato antes de fazê-lo?”*
  - *“Qual a diferença entre amor e paixão?”*
  - *“Psicólogo tem que dar conselhos diretamente ou ele encaminha a pessoa para tirar a solução da cabeça dela mesma?”*
  - *“O que pode ocorrer comigo se engravidar uma menina? Qual seria o efeito psicológico do stress?”*
  - *“Como lidar com pessoas egocêntricas no trabalho?”*
  - *“É possível ter muitos desentendimentos com alguém no trabalho e ainda ser seu amigo fora dele?”*
  - *“O stress pode ser evitado através da Psicologia?”*
  - *“Como é aplicada a Psicologia nas empresas?”*
  - *“De que maneira a Psicologia ajuda na formação de um administrador?”*
  - *“Por que as pessoas não conseguem, quase nunca, demonstrar o que estão sentindo?”*

Pergunta em dupla:

*“Há nas empresas algum tipo de acompanhamento psicológico aos funcionários que apresentem problemas no trabalho? Se há, que tipo?”*

- *“Quando considerar uma pessoa psicologicamente incapaz para exercer uma profissão?”*

- *“Em que o conhecimento da Psicologia pode me ajudar na GV e na vida?”*

- *“Em que a Psicologia pode me ajudar no meu dia-a-dia?”*

- *“Qual a utilidade da Psicologia na administração em geral?”*

- *“Em que a Psicologia pode ajudar um administrador?”*

- *“Como a Psicologia pode auxiliar um administrador?”*

- *“Qual a importância da psicologia na administração?”*

- *“Qual a finalidade do psicólogo?”*

- *“Como a Psicologia pode ajudar um administrador de empresas?”*

## 2. RELATÓRIOS DOS MONITORES

### 1. Como o grupo trabalhou o tema da aula em relação a:

- *Comunicação*

*“Em certos momentos, o grupo se separou em panelinhas, ficando alguns integrantes do grupo até mesmo isolados; mas, na maior parte do tempo, todos discutiam juntos.”*

*“A comunicação entre os componentes do grupo é boa. Não há praticamente nenhuma conversa paralela, pois eu notei que o grupo ‘embalou’ e todos conseguiam se comunicar e dar idéias, sempre complementando uns aos outros. As idéias são apontadas com clareza e direcionadas a todos os outros, que analisam e discutem antes de colocar no papel.”*

*“A comunicação esteve muito boa, onde todos puderam dar a sua opinião (que igualmente foi respeitada e discutida pelo grupo inteiro).*

*Não teve ninguém que se sobressaiu; falando demais ou de menos. Enfim, o grupo foi coeso.”*

*“A comunicação do grupo foi boa. Todos falavam e ouviam, não se destacando ninguém mais que ninguém.”*

*“No começo, havia um integrante que estava mais isolado, mas o próprio grupo percebeu isto e tratou logo de integrá-lo ao grupo fazendo com que ele também opinasse as questões levantadas.”*

*“Todo o grupo opinou durante a realização do trabalho. Enquanto alguém falava, os outros respeitavam e depois opinavam sobre aquilo que havia sido dito.”*

*“O grupo saiu-se bastante comunicativo, com todos os integrantes expressando suas opiniões, que eram todas igualmente ouvidas, discutidas e aproveitadas, na medida do possível, pelo grupo.”*

*“O grupo tem boa comunicação, as questões são bem discutidas por todos os integrantes.”*

*“O grupo tem uma comunicação bastante boa e, em poucos momentos, se desviou do assunto da aula.”*

*“No começo foi fácil a comunicação, mas depois o grupo conseguiu se concentrar e terminar o trabalho. Não se formaram ‘panelinhas’ pois cada componente escreveu um pouco do trabalho.”*

*“O grupo se comunicou de maneira apenas razoável. Apenas dois ou três dos componentes se comunicavam e demonstravam sintonia entre si, na tentativa de aprimorar as conclusões e respostas.”*

*“Houve uma comunicação clara; toda vez que alguém queria falar, os outros componentes do grupo se calavam.”*

*“Não houve muita comunicação entre os membros do grupo.”*

*“O grupo não falava em demasia. Os comentários eram pausados e não muito afobados. Existia uma espécie de dipolo no grupo. Dois integrantes eram mais falantes e contribuem mais, enquanto os dois restantes, apesar de não ficarem de fora, pareciam estar menos entusiasmados com a discussão.”*

*“A comunicação foi falha, a conversa geral não ocorreu em quase nenhum instante. Até mesmo as conversas paralelas não foram utilizadas.”*

*“A comunicação no grupo é muito boa. Há uma grande interação e organização. Enquanto uma pessoa falava, as outras três ouviam. Não havia ordem certa para as pessoas se exprimirem. Há uma grande educação no fato de uma pessoa falar e a outra não interromper e esperar a vez dela.”*

*“Todos deram sua opinião sobre o tema discutido. As respostas foram elaboradas após a troca de idéias de todos os integrantes do grupo.”*

*“Os papéis de cada um no grupo eram fáceis de se identificar. Um integrante escrevia, outro meio que ditava e, de vez em quando, os restantes faziam algum comentário.”*

*“É um grupo coeso, um ouve os outros. Não há papéis que se destacam, pois cada um dá a sua opinião enquanto os outros ouvem. Há uma boa distribuição: cada um fala e depois escuta.”*

*“O grupo tem excelente comunicação, todos falam muito, talvez só um ou dois falem menos, mas eles conversam e discutem bastante o texto. Houve por três ou quatro vezes conversas paralelas, mas que duraram apenas alguns segundos. Não houve casos de todos falarem juntos.”*

*“A comunicação do grupo era boa, pois os integrantes se conhecem bem, são amigos. Não falavam juntos, um respeitava a vez do outro falar. Todos deram opiniões; sem lideranças, procuravam se ouvir. Após a intervenção da professora sobre conversa paralela, este fato não voltou a ocorrer.”*

*“A maioria do tempo, a comunicação se deu por conversas paralelas, na qual havia papéis de destaque para um subgrupo, enquanto o outro tinha uma participação bem menor.”*

*“O grupo inteiro discutiu os temas na maior parte do tempo. Às vezes, se formavam dois subgrupos, mas todos expunham seus pontos de vista e suas opiniões e ouviam seus colegas antes de chegarem a uma conclusão.”*

*“- desenvoltura*

*- todos ouvem, aquele que fala*

*- destaque*

*- chegam a uma conclusão que todos concordam, embora haja diferentes opiniões.*

*- há cooperação*

*- às vezes havia conversas paralelas.”*

*“A comunicação do grupo foi boa. A princípio, tiveram interpretações diferentes do texto, mas logo se acertavam. Todos falavam, tendo maior destaque dois integrantes.”*

*“Ótimo. Todas falavam na mesma altura, no máximo duas discutiam juntas, e elas argumentavam sem medo de errar ou da reação das outras.”*

*“Houve uma boa comunicação entre os integrantes do grupo.”*

*“Após lerem o estudo, cada um expôs sua opinião e discutiram até chegar a um consenso.”*

*“Inicialmente houve a formação de subgrupos, cada qual discutindo os aspectos que achavam relevantes desse caso. Antes de redigirem o texto final, esses subgrupos se uniram e discutiram a melhor forma de se colocar as idéias a fim de melhorar a qualidade da resposta.”*

*“O grupo se comunica de maneira homogênea, todos participam falando e ouvindo.”*

*“O ‘líder’ tomou a fala, mas ouvia bem os outros.”*

*“O grupo se comunicou bem durante a aula.”*

*“O grupo foi pouco comunicativo, mas isto parece que não atrapalhou o desenvolvimento do trabalho. A comunicação entre os componentes pareceu não ser necessária, porque o grupo já tinha, de certa forma, um esquema de trabalho onde cada um representa um papel.”*

*“Todos os integrantes se questionaram sobre suas dúvidas e sobre as dificuldades de assimilação de conceitos explicados.”*

*“O grupo foi muito bem na parte de comunicação na medida em que todos seus membros trabalharam com trocas de idéias para fazer o trabalho.”*

*“A comunicação foi bem democrática, com discussões de todos para todos. Primeiramente, todos expõem todas as idéias e discutiram posteriormente as divergências.”*

*“Observei que as conversas estavam de todos para um. Mas mesmo assim estava bom, sempre que funcionou.*

*Em certos momentos, houveram conversas paralelas.”*



*“O grupo apresentou boa comunicação, de forma que todos os integrantes ouviam o que cada colega falava.”*

*“Dentro do grupo, prevalece o direito de cada um de dizer aquilo que pensa (no caso, expor suas dúvidas e certezas), sendo respeitado pelos demais, que aguardam a conclusão de sua idéia para poder se manifestar.”*

*“O grupo esteve unido - uma pessoa do grupo anotava enquanto os outros integrantes discutiam acerca do tema. Conseguiram uma boa comunicação entre si fazendo com que todos tivessem tempo de falar o que queriam.”*

*“Todos falaram, opinaram e participaram da atividade. É certo que alguns mais intensamente que outros, por terem maior conhecimento e opinião mais respeitada ou por serem mais abertos à comunicação. Não houve ‘desprezo’ das opiniões por participante nenhum dos integrantes.*

*Por alguns momentos, mais de uma pessoa falava, mas a comunicação foi bem organizada.”*

*“A comunicação se realizou de ‘todos para um’, ou seja, o grupo discutia enquanto um escrevia e colocava no papel as informações.”*

- *Cooperação*

*“A cooperação foi boa, com os integrantes escutando uns aos outros, chegando a uma conclusão em grupo.”*

*“A cooperação é ótima no grupo. Todos os componentes do grupo dão idéias diferentes e participam cooperativamente.”*

*“O grupo teve ótima cooperação; enquanto que uma integrante escrevia, as outras discutiam a melhor maneira de dar as respostas para as questões propostas.”*

*“A cooperação foi boa. Um complementava o outro, sem desprezar a idéia alheia.”*

*“Todos no grupo cooperavam, não houve nenhum aluno que se acomodou e ficou esperando que os outros fizessem o trabalho por ele.”*

*“A pessoa que escrevia participou com mais intensidade do que os outros componentes, que davam opiniões esporádicas, mas tentavam cooperar.”*

*“Todos os integrantes cooperaram para a formação da opinião do grupo, mostrando boa organização durante a discussão dos temas, com todos sabendo a hora de falar e respeitando a opinião dos colegas.”*

*“Todos cooperaram no trabalho. Nenhum integrante ficou de fora, todos deram sua opinião. As opiniões foram executadas, discutidas e complementadas.”*

*“Se destacou uma leve liderança de um dos elementos do grupo em alguns momentos. Esta foi exercida por esse elemento ter mais conhecimento sobre o assunto.”*

*“Não houve uma grande cooperação entre os membros do grupo. Cada um escreveu uma parte do trabalho. Mas todos tentaram participar ao máximo.”*

*“Houve uma cooperação relativa, pois um dos componentes, de certa forma, liderava o grupo tomando sozinho a iniciativa de responder às perguntas. Apenas ocasionalmente os outros componentes do grupo opinavam e apresentavam sugestões.”*

*“O grupo funcionava assim: uma pessoa escrevia, a outra dava idéias e as outras, de vez em quando, faziam as partes.”*

*“Basicamente uma pessoa foi escrevendo e o resto do grupo ia dizendo se concordava ou não.”*

*“Como foi dito, houve a formação de dois grupos. A cooperação realmente existiu, contudo de maneira isolada. Ela acompanhou a ruptura dos integrantes.*

*Apesar dessa separação, era possível também, com algum esforço, visualizar uma certa cooperação global que atingia a todos (obs.: tratava-se de um grupo formado por amigos).”*

*“Este item praticamente não ocorreu. Um grupo que não parecia um grupo. Uma escrevia e outra ditava o que escrever.”*

*“Os quatro integrantes do grupo se ouvem. Na medida em que a discussão se desenvolvia e novas idéias surgiam, com a cooperação dos integrantes, as idéias se complementavam até que todos chegassem a uma conclusão em comum.”*

*“Todos cooperaram. As discussões eram feitas e escolhida a melhor resposta.”*

*“Havia muito respeito, quando um integrante falava, os outros ouviam. Como já foi dito no outro item, somente um se destacou, portanto não se pode dizer que eles se completam.”*

*“Ótima cooperação e organização.*

*Todos discutem, um escolhido escreve e depois que as idéias foram apresentadas, juntos ditam o texto e relêem à voz alta para corrigir os erros.”*

*“Quando um falava, os outros ouviam e, logo após, completavam-se, na maioria das vezes, concordando um com outro. Houve apenas uma discordância.”*

*“Todos os integrantes falaram, deram opiniões, completavam as dos colegas, ouviram as outras opiniões.”*

*“Cooperação entre subgrupos.”*

*“O grupo ouvia as opiniões de cada um de seus membros e respondia ou com pontos-de-vista contrários ou com argumentos que visaram desenvolver a idéia exposta.”*

*“- há muita cooperação*

*- senso de amizade*

*- todos dão sugestões*

*- existe cooperação, por isso fizeram um bom trabalho.”*

*“Boa. Todos se propuseram a ouvir antes de falar e isso fez com que as idéias fluíssem melhor.”*

*“Eles se ajudavam mutuamente durante todo o trabalho.”*

*“O grupo soube como interagir entre si. Uns escutavam os outros de forma que todos puderam participar.”*

*“Cada integrante complementou a opinião do outro com a sua própria opinião.”*

*“Houve uma boa cooperação, havendo discussões e um bom entendimento entre os membros do grupo.”*

*“Todos se completam. Se um tem uma idéia, os outros escutam e complementam de maneira produtiva.”*

*“Todos cooperaram no geral, mas notou-se liderança de um elemento.”*

*“As opiniões expostas eram ouvidas por todos até se chegar num senso comum.”*

*“Cada um no grupo tem o seu papel. Há uma divisão das atividades: uma pessoa é a relatora, outros dois trabalham como expositores da idéia, um outro é o representante, etc.*

*Este é um esquema de cooperação que não permite discussão e comunicação, mas para o grupo funciona.”*

*“Houve um apoio geral na realização do trabalho e apresentação de dúvidas.”*

*“Quanto à cooperação, o grupo teve alguns que trabalharam mais que os outros, mas em geral foi bom.”*

*“O grupo, como um todo, trabalha harmonicamente. A cooperação é mútua e todos cooperam de maneira para conclusão do trabalho.”*

*“Houve boas cooperações, o grupo pareceu bem interessado, a maioria da cooperação se baseou para o que escrevia.”*

*“A cooperação do grupo também foi muito boa. Nenhum integrante se omitiu e o trabalho realmente foi feito em conjunto.”*

*“O grupo todo colabora com o objetivo da atividade, expondo cada um suas idéias de modo que elas se completem.”*

*“O grupo teve uma boa cooperação, todos participaram, mas apenas um integrante anotou (por opção própria). Isso fez com que se terminasse rapidamente o trabalho.”*

*“Como já foi dito acima, alguns participaram mais intensamente que outros, porém, todos se empenharam em contribuir para o desenvolvimento da tarefa.*

*Escolhido o ‘método’, todos participaram do debate, inclusive este.”*

*“Todos cooperaram dando opiniões para o que escrevia.”*

**2. Você fez intervenções? Relate falas e/ou situações em que a mesma se deu.**

*“Não.”*

*“Não, não houve necessidade.”*

*“Não.”*

*“Não. Não senti necessidade.”*

*“Não foi necessário fazer intervenções.”*

*“Eu fiz apenas uma intervenção quando o grupo procurava um sinônimo para uma palavra e que eu acabei falando.”*

*“Às vezes, quando o tema das questões era um pouco vago ou incompreensível ao grupo, eu tentava expressar minha opinião para ajudar o grupo a compreender os temas.”*

*“Não.”*

*“Não foi necessário fazer nenhuma intervenção, pois o único assunto presente era o trabalho.”*

*“Não.”*

*“Não.”*

*“Não.”*

*“Minhas intervenções foram no sentido de haver uma maior comunicação entre os membros do grupo e para mostrar, às vezes, um diferente ponto de vista para o grupo.”*

*“Realmente procurei intervir o mínimo possível. Praticamente não interrompi o grupo de maneira relevante. Busquei participar de maneira passiva.”*

*“Não, primeiro porque eu acho que esse não era o meu papel e segundo que não julgo que sei a matéria mais que os colegas para dar ‘palpites’.”*

*“Não fiz intervenções.”*

*“Não fiz intervenções.”*

*“Não.”*

*“Sim, dando uma opinião para ver se ia ser incluída ou se não iam me dar atenção.”*

*“Não fiz nenhuma intervenção.”*

*“Não.”*

*“Não foi preciso intervenções. Algumas sugestões mediante perguntas. Mas tentei evitar ao máximo.”*

*“Eu só intervi quando me apresentei ao grupo. O resto do tempo agi como observador apenas.”*

*“Não.”*

*“Não.”*

*“Só no começo quando expliquei a elas o que dizia uma parte não muito clara do texto.”*

*“Não.”*

*“Não fiz intervenções.”*

*“Não.”*

*“Fiz uma intervenção. O grupo estava com dificuldades de achar uma palavra que se encaixasse no texto para completar a idéia central e eu dei uma sugestão.”*

*“Não, evitei. Somente falei que o tempo estava acabando.”*

*“Não foram feitas intervenções.”*

*“Não fiz intervenções, procurei observar, de longe, como era o desenvolvimento do trabalho.”*

*“Não fiz intervenções.”*



*“Eu intervi num momento em que os membros do grupo se encontravam em discussão que não daria em nada.”*

*“Não foi preciso, o grupo é conciso.”*

*“Não foi preciso.”*

*“Não. Em nenhum momento achei necessária a minha intervenção no desenvolvimento do trabalho.”*

*“Não, não foi preciso fazer qualquer tipo de intervenção.”*

*“Não.”*

*“Não, somente no início, quando a atividade não havia começado, porém sobre nada que dissesse respeito à matéria, à atividade ou ao papel de monitor.”*

*“Não fiz intervenções.”*

### **3. No caso dela não ter ocorrido, justifique.**

*“Não foi necessário, pois não houve baderna ou outro motivo que justificassem a intervenção. Como o grupo teve boa cooperação, tudo saiu bem.”*

*“A justificativa foi que o grupo não necessitou de ‘ajuda’ ou avisos que eu devesse apontar. O trabalho foi bem preciso nesse ponto.”*

*“Não houve necessidade.”*

*“Não senti necessidade em momento algum. O grupo tinha uma boa dinâmica.”*

*“O grupo trabalhou bem, todos se ouviam e também falavam. Havia respeito por parte dos integrantes do grupo.”*

*“Não foi preciso. Não se falava ao mesmo tempo, todos escutavam o que o outro tinha a dizer.”*

*“Ela não ocorreu, pois não foi necessário pelo comportamento sério e competente apresentado pelo grupo.”*

*“Não houve intervenção, pois não foi necessário cortar conversas entre os componentes que não eram sobre o trabalho.”*

*“Considero que o papel do monitor é de ouvir, observar e tirar conclusões próprias, porém sem influenciar, de nenhuma maneira, o trabalho do grupo.”*

*“Preferi me ausentar de comentários, pois o grupo manteve uma seqüência clara de idéias e achei por bem não quebrá-la.”*

*“Procurei não intervir no sentido de não interferir na discussão do grupo. Acredito que minha simples presença já muda a atitude dos participantes, logo, se falasse, o meu trabalho de observação seria ainda mais prejudicado.”*

*“Não fiz intervenções porque não achei que fosse necessário devido à grande organização da discussão.”*

*“Não fiz intervenções, pois todos no grupo estavam integrados na discussão das perguntas. Como o integrante do grupo que estava escrevendo se encontrava no centro da roda, todos puderam ouvir o que estava sendo discutido.”*

*“O grupo se respeitava muito e, portanto, não foi preciso nenhuma intervenção.”*

*“Eles se escutavam bem e nas vezes que eu pensava em avisá-los das conversas paralelas, eles já paravam e continuavam em conjunto.”*

*“Creio que não foi necessário.”*

*“Houve uma primeira discussão sobre o assunto e depois a resposta foi encaminhada por apenas um dos subgrupos, e como houve maior liderança da pessoa que escrevia, enquanto os outros complementavam só com algumas palavras.”*

*“Não houve necessidade de intervenção, já que o grupo trabalhou conjuntamente e harmonicamente.”*

*“Não achei necessário, já que o grupo se comunicava adequadamente.”*

*“Não senti necessidade de intervir, pois as idéias fluíam muito bem dentro das discussões, havendo cooperação de todos.”*

*“Não foram necessárias as intervenções, pois o trabalho do grupo se desenvolveu de forma boa e cooperativa.”*

*“Procurei observar e atentar aos acontecimentos sem participar diretamente.”*

*“Não achei necessário nenhum tipo de intervenção, o grupo tinha sua própria dinâmica.”*

*“O grupo me pareceu se portar muito bem.”*

*“Como já citei, não notei nenhuma situação em que a minha intervenção fosse necessária.”*

*“O grupo tinha bem claro o que tinha de fazer. Intervenções apenas atrapalhariam o andamento do trabalho.”*

*“Pois achei que o monitor com o papel de apenas observar, monitorar sem interferir na atividade do grupo, pois isto poderia alterar seu comportamento e a forma de atuação individual dos integrantes.”*

*“O grupo se comunicava de forma organizada, não havendo discussões desorganizadas.”*

#### **4. Como o grupo o recebeu no papel de monitor?**

*“Muito bem, sem problemas.”*

*“O grupo foi receptivo, entendendo o papel do monitor e trabalhando sem a necessidade de alterar a conduta por causa de minha presença.”*

*“Foi cordial e receptivo.”*

*“Para ser sincero, o grupo não sentiu a necessidade de ter um monitor. Portanto, minha presença nada mudou. Eu era apenas um observador irrelevante para o grupo.”*

*“Na minha opinião, o grupo já se acostumou com este tipo de trabalho com o monitor. Então eles não se incomodam mais com a presença do monitor e trabalham normalmente como se o monitor não estivesse lá.”*

*“O grupo recebeu o papel do monitor de uma forma muito espontânea, não se incomodando com a minha presença e realizando o trabalho normalmente.”*

*“Bem, sabendo ouvir minhas intervenções, porém não cobrando-as. Soube ‘ignorar’ a presença dos monitores (dois) quando discutia as questões.”*

*“O grupo aceitou bem a idéia de ter um monitor, porém como não houve ‘problemas’, eles não sentiram a necessidade de um monitor.”*

*“Sem nenhum problema.”*

*“Não houve nenhuma hostilidade, sem maiores problemas.”*

*“Naturalmente, encarando-o como um elemento externo e sem funções dentro do grupo.”*

*“Naturalmente. Fizeram o trabalho como se eu não existisse.”*

*“Talvez pelo fato de eu conhecer três dos quatro integrantes presentes do grupo foi uma experiência agradável.”*

*“Recebeu de maneira natural, não se importando de maneira demasiada com minha presença.”*

*“O grupo perdeu um pouco de espontaneidade, a minha presença, eu acho que serviu para aumentar ainda mais a já grande timidez das componentes do grupo.”*

*“O grupo, na minha opinião, recebeu o meu papel de monitor com indiferença. Como se eu não estivesse lá. Não acho que se sentiram acanhados ou que deversem falar mais por causa da minha presença.”*

*“O grupo me recebeu sem problemas.”*

*“Muito bem, respeitaram minha posição e me ‘acolheram’ bem.”*

*“Muito bem, trabalharam como se eu não estivesse presente. Isto é, a minha presença não atrapalhou o desenvolvimento do trabalho.”*

*“No princípio, dava até para achar que a minha presença tinha sido esquecida. Mas quando eles brincavam entre eles, um sempre lembrava: ‘Olha a monitora!’.”*

*“Bem, conseguiram realizar o trabalho sem ficarem muito preocupados com a minha presença.”*

*“No início, eles estranharam um pouco e até viam como uma ameaça, no sentido de que, como eu estava no grupo como monitora, tentavam fazer apenas a obrigação, pois estavam sendo observados; mas depois, à medida que eles se acostumavam com a idéia, não se incomodavam mais em desviarem o assunto.”*

*“O grupo me recebeu bem. Quando lhes expliquei o porquê da minha presença, a discussão continuou sem problemas.”*

*“Muito bem, sempre respeitando e com ‘receio’ que eu descrevesse algum comportamento ruim, como falar sobre outros assuntos. (Quando começavam a desviar do assunto do filme, eles olhavam para mim e diziam: ‘Vamos voltar ao tema porque a R. vai anotar que...’, ‘O que você está anotando?’).”*

*“Devido ao bom relacionamento pessoal, fui bem recebido. Mas me senti como uma ‘cadeia’.”*

*“Muito bem. Fizeram questão de me deixar à vontade já no início.”*

*“Fui bem recebida e não houve constrangimento.”*

*“Não se incomodaram com a minha presença.”*

*“Muito bem.”*

*“Com tranqüilidade.”*

*“Como alguém que não faz nada.”*

*“O grupo recebeu bem o monitor e demonstrou se sentir à vontade diante da presença do mesmo.”*

*“Bem, pois não fiz um papel de intromissão, e sim, de observação.”*

*“Com alguma alegria e um tipo de brincadeira, pelo fato de eu ser amigo deles.”*

*“Recebeu bem. O grupo gostou de ter um monitor para observar suas ações.”*

*“Muito bem, não sendo visto como impecilho ou estranho. O grupo se portou com neutralidade.”*

*“Me recebeu com respeito; mas parece que não gostaram muito, mas acho que foi de brincadeira, pois eu os conheço bem e sempre brincamos entre si.”*

*“Fui muito bem recebido e em nenhum momento o grupo prejudicou a minha função.”*

*“O monitor foi bem recebido, não sendo visto como um fiscal. O grupo agiu com extrema neutralidade.”*

*“Recebeu bem. Não tiveram problemas com o monitor e não se preocuparam com o próprio. Fizeram o trabalho fluir rapidamente.”*

*“Com neutralidade. Já me conheciam (todos) e somos amigos, não havendo problemas de relacionamento. Além disso, já tem experiência fornecida em aulas passadas de trabalhar monitorados.”*

*“Recebeu com respeito e total atenção ao trabalho.”*

### **5. Como você se sentiu no papel de monitor?**

*“Normal, sem problemas.”*

*“Eu me senti diferente, pois é um papel novo, intrigante. Não interferir no trabalho e apenas observar foi uma experiência interessante e admito que, algumas vezes, tive vontade de participar.”*

*“É importante para ver como se comportam outros grupos, que não o seu.”*

*“Não me senti no papel de monitor e sim como de um observador. O grupo não me tratou como monitor para que me sentisse assim e sim como um crítico do grupo.”*

*“Foi uma experiência nova, nunca fiz algo semelhante antes. Acredito que foi uma experiência positiva. Nela foi possível somente observar, coisa que não temos costume de fazer. O grupo também auxiliou neste aspecto, pois não foi necessário fazer intervenções. Gostaria de sugerir que assim como nós, os monitores, fazemos este relatório, que os grupos (os representantes) também fizessem relatório do que acharam do desempenho do monitor.”*

*“Ser monitor é um pouco complicado porque você sente necessidade de opinar e ajudar, mas não pode.*

*É difícil escutar sem poder dar o seu ponto de vista.”*



*“Um observador externo do trabalho do grupo, podendo ter um ponto de vista diferente do dos integrantes.”*

*“Me senti à vontade, fui bem recebida pelo grupo, e percebi que, se tivesse ocorrido uma necessidade de intervenção, esta seria bem aceita. Porém, como não houve necessidade, não senti que a minha função era imprescindível.”*

*“Bastante à vontade, principalmente por cair em um grupo de amigos e o papel ter sido apenas de observação e ter podido tirar algumas lições para uma posterior utilização no meu próprio grupo.”*

*“Me senti coagido de certa forma, pois as componentes sabiam que eu estava observando e tentaram participar do trabalho de um jeito que não teria ocorrido se eu não estivesse presente.”*

*“Considerarei a tarefa um pouco estranha, já que não deve haver nenhuma participação dentro da discussão. No entanto, é interessante observar o comportamento individual dentro de uma atividade em conjunto.”*

*“Bem, na medida em que observei o trabalho em grupo como forma de organizar idéias.”*

*“Gostei desta metodologia de trabalho e me senti bem como monitor.”*

*“Foi uma experiência interessante, pois nunca fora antes vivida: observar outros colegas atuando em classe representa uma mudança radical de posição e nesse ponto reside o grande atrativo desse novo papel.”*

*“Não me senti bem. Senti-me como se fosse um estranho, no meio de pessoas que pareciam desconhecidas.”*

*Porém acho este papel importante para um administrador já que situações como estas serão constantes na minha carreira.”*

*“No papel de monitor, me senti como um observador. Alguém que olha de longe para ver o desempenho do grupo como um grupo.*

*Gostei da função achando que fosse passivo demais.”*

*“Como todos do grupo cooperaram, não precisei fazer intervenções, assim me senti tranqüilo como monitor.”*

*“Interessante, pois é diferente observar um grupo grande; se está de fora, percebe-se melhor as lideranças (e como elas existem).”*

*“É interessante observar a cooperação e o método de trabalho desse grupo.”*

*“É estranho, a gente se sente um pouco intruso na conversa deles, principalmente porque não participamos, só observamos. Talvez eles nem estivessem incomodados com minha presença, mas a todo momento eu sentia como se eu devesse falar algo.”*

*“É estranho, entrar em um grupo e não participar nem dar palpites e opiniões. Mas foi uma experiência interessante. Entretanto, quando o monitor não tem amizade com os integrantes do grupo podem haver conflitos no lado pessoal.”*

*“Foi uma experiência estranha e, ao mesmo tempo, muito interessante ver de fora os aspectos de um grupo. E começo a pensar como eu reagiria diante de um trabalho com monitoramento e como eu o receberia. Tentei também, às vezes, identificar nas pessoas algum aspecto que parecesse comigo para tentar visualizar o meu comportamento normalmente e tentar sentir como isso é visto pelos outros.”*

*“Eu me senti como um observador apenas, já que não participava das discussões e estava mais preocupado em avaliar a postura do grupo e não o assunto discutido.*

*Foi estranho observar meus colegas com um olhar mais crítico.”*

*“Um pouco estranho, pois não podia intervir na discussão, embora eu quisesse. Esta vontade ficou mais forte quando eles opinavam sobre determinado ponto que eu tinha argumentos e opinião, que eu conhecia bem. E porque eu tinha que ficar observando o comportamento deles e não sobre aquilo que eles falavam, o que geralmente não é muito comum.”*

*“Inoperante. A observação o torna apenas um objeto no grupo.”*

*“Um pouco apagado, se pudesse eu faria mais intervenções, mas como devia evitar e o grupo era bom, não necessitou.”*

*“Acho positivo o papel de monitor, pois assim pode-se descobrir como trabalham grupos diferentes do meu.”*

*“Me senti como um observador externo ao grupo, já que não fiz intervenções.”*

*“Não senti dificuldades, apesar de não intervir nas idéias do grupo.”*

*“Achei que um monitor não atrapalha ou intimida o grupo e, pelo contrário, pode ajudar.”*

*“Interessante analisar como as pessoas interagem.”*

*“O papel de monitor, num campo à parte, foi interessante pela observação das pessoas agindo num trabalho em grupo, em equipe. O comportamento de cada*

*pessoa, tentando expressar sua opinião, tentando colaborar com o grupo, também foi muito interessante de ser observado.”*

*“Um ‘estranho no ninho’, pois estaria preso a um grupo no qual não pude perceber como real componente.”*

*“Achei interessante participar da dinâmica de um grupo diferente do meu: uma nova dinâmica, novas idéias e modos de trabalho e participação.”*

*“Me senti um pouco observador, um pouco conselheiro, em resumo, senti-me o monitor.”*

*“Me senti como um integrante do grupo e não uma pessoa alheia.”*

*“Me senti meio mal, preferiria não ter sido, é meio estranho só observar.*

*Porém até que foi bom, porque pelo menos essa aula foi mais ‘light’. Também me senti de um certo modo, fazer parte de uma coisa importante (me senti num papel importante).”*

*“Gostei da experiência, pois foi uma oportunidade de conhecer a maneira de trabalhar de outros colegas.”*

*“Como aquele que estava presente para avaliar o funcionamento do grupo e não avaliar seu conhecimento, o que proporcionou naturalidade ao grupo.”*

*“Eu me senti solitário, pois não fazia parte do grupo, só observava. Evitava fazer intervenções pois atrapalharia minhas observações e o andamento do trabalho.”*

*“Não houve maiores problemas, pois já conhecia bem todos os integrantes do grupo e já estive do outro lado por várias vezes. Portanto, agi naturalmente, apesar de não me intrometer no trabalho do grupo enquanto se dedicaram à atividade.”*

*“Responsável por delatar as formas de comunicação e cooperação entre os integrantes, com certo receio, pois tudo deve ser relatado. Mas tudo ocorreu bem.”*

### 3. GESTALT/BEHAVIORISMO

*“O mundo interno vai se formando a partir de experiências passadas e se complementando à medida em que vamos vivendo novas situações. A nossa interpretação de cada situação fica em nossa memória, constituindo o mundo interno e influenciando no nosso futuro.*

*O tempo no mundo interno não corre da mesma forma que o tempo no exterior; nele, podemos viver situações passadas como se ainda estivéssemos no presente.*

*Exemplos: 1) as imagens de lugares por onde já passamos vêm à nossa cabeça por um motivo qualquer;*

*2) quando choramos em um filme por nos identificarmos com fatos semelhantes ocorridos em nossa vida;*

*3) quando o tempo passa mais rápido por estarmos fazendo coisas agradáveis.”*

*“O mundo interno é um reflexo do mundo externo de acordo com as experiências, conceitos e vivências do indivíduo.”*

*“O mundo interno é um sistema aberto às informações do mundo externo, cujas idéias e conceitos não estão organizados como num fichário.”*

*“Outra característica é a do tempo interno, que não é cronologicamente igual ao tempo externo e varia de pessoa para pessoa.”*

*“O mundo interno é a maneira pela qual cada indivíduo interpreta o mundo externo, adaptando-o segundo seus valores e experiências passadas (traumas, sucessos, perdas, relacionamentos, etc.).*

*Características: 1. atemporal, isto é, não há uma separação entre presente e passado. Um exemplo disso são traumas da infância que reaparecem ao longo da vida adulta;*

*2. não-organizado. Exemplos: imagens do cotidiano que se misturam e se sobrepõem independente do tempo.*

*3. individual, quer dizer, cada pessoa possui o seu próprio mundo interno e é diferente de todos os outros.*

*Cotidiano: 1. quando uma pessoa é mordida por um cachorro na infância, ao longo da vida, sempre que encontrar um cachorro na frente se lembrará da mordida e terá medo.*

*2. uma pessoa na sala de aula sente o cheiro de um perfume e lembra-se de uma festa e, quando pensa na festa, recorda-se de um sapato que viu lá e pretende comprar.*

*3. ao irem ao cinema, dois colegas assistem ao mesmo filme, interpretando-o de maneiras distintas, guardando, portanto, cenas diferentes na memória.”*

*“O que caracteriza o mundo interno é a subjetividade. enxergamos o mundo de uma forma pessoal e, muitas vezes, distorcida. Os nossos ideais, a maneira como*

*fomos criados e os fatos passados armazenados na nossa memória são, muitas vezes, responsáveis por essa distorção.*

*1. Não aceitamos trabalhos, mesmo que muito bem remunerados, se tivermos que lesar pessoas (devido aos nossos ideais).*

*2. Não concordamos, por exemplo, com o hábito vigente em outros países de arrotar após o almoço, simbolizando ter gostado da refeição (influência da criação).*

*3. Às vezes, nos emocionamos com um filme porque o correlacionamos com experiências vividas anteriormente.”*

*“O mundo interno é formado por experiências adquiridas ao longo da vida. Com o decorrer do tempo, vai se formando uma identidade interna, uma maneira de enxergar as coisas, de acordo com as experiências e com as pessoas que você convive.*

*É, entretanto, aberto podendo entrar e sair informações à medida que vivenciamos novas situações, vivemos com pessoas diferentes. Ou seja, nossa identidade e nosso comportamento é mutável, mas também temos regras que são internalizadas (que também são mutáveis).*

*Três exemplos:*

*- uma criança, de tanto ouvir regras especificadas por seus pais, as internaliza e, mesmo sem a presença deles, obedece essas regras.*

*- se a mesma criança passar a viver em outro ambiente, as regras serão alteradas com o passar do tempo, de acordo com as novas experiências vivenciadas.*

- a namorada e o namorado, ao se relacionarem, têm diferentes atos e diferentes intenções ao namoro, isto devido aos seus diferentes mundos internos.”

“O mundo interno é como se fosse um arquivo, onde as experiências vividas marcam e determinam características pessoais. Por isso, experiências passadas, as influências das pessoas mais próximas e a rotina diária são características do mundo interno, influenciando-o.

Três exemplos cotidianos são:

- O fato de encontrarmos uma mesma pessoa num mesmo lugar constantemente. Na hipótese dessa pessoa não aparecer ou estar em outro lugar, estranhamos.

- Uma situação de perigo faz com que a pessoa se torne medrosa ou evite as condições que antecederam o ocorrido, temendo que ela ocorra novamente.

- No caso de uma amiga de cabelo comprido cortá-lo; um tempo depois alguém pede para que você a descreva. Há a tendência de, pelo fato da amiga ter na memória uma imagem de cabelo comprido, esquecer-se do corte e lembrá-la de cabelo comprido.”

“O mundo interno, na visão do grupo, é uma maneira de enxergar, absorver e compreender o mundo que nos cerca.

O mundo interno caracteriza-se por estar sempre em expansão e movimento (como um filme interno). Outra característica é a mutabilidade, ou seja, transforma-se ao longo do tempo em função de novas experiências da influência do mundo externo. Ele também caracteriza-se por ser uma combinação entre experiências passadas, novas experiências, emoções antigas e novas.



*Quando ouvimos uma música, logo lembramos de um contexto de emoções anexas à música. Quando nos inserimos em um grupo “estranho”, procuramos nos aproximar das pessoas com que temos maior compatibilidade de idéias. Outro exemplo é quando assistimos a um filme e algumas cenas nos fazem lembrar de coisas que já aconteceram conosco.”*

*“O mundo interno é caracterizado por estar sempre em movimento e ser aberto a modificações. O mundo interno começa a ser formado desde o nascimento, interagindo com o mundo externo e absorvendo informações que serão lembradas e utilizadas futuramente.*

*Esse mundo interno é único, diferenciando-se de pessoa para pessoa. Sendo assim, as expectativas serão diferentes e a maneira de agir irá variar conseqüentemente.*

*No nosso cotidiano, observamos como exemplos diversos acontecimentos, entre eles quando os pais dizem aos seus filhos que fazer tal coisa é perigoso. A princípio, o filho não reconhece o perigo, mas o contato com os pais faz com que essa informação passe para o mundo interno. Assim, futuramente, tal ação não será repetida. Outro exemplo é quando assistimos a um filme e nos identificamos com tal personagem. Isso acontece quando identificamos ações ou características presentes no mundo interno. O terceiro exemplo seriam as “panelinhas”. Ao nos relacionarmos com outras pessoas, procuramos ficar próximas daquelas com quem nos identificamos, devido a alguma semelhança do mundo interno.”*

*“Vamos analisar uma rotina de trabalho de uma empresa, a recepção de um cliente numa concessionária de automóveis, observando a diferença de interpretação e comportamento existente entre vendedor e cliente, utilizando os conceitos de fechamento, figura e fundo: meio geográfico e comportamento entre outros. Desta forma, pretendemos interpretar, tentar explicar as diferentes visões sobre a situação vivida.*

*O conceito da percepção está bem claro na presença de um vendedor no seu trabalho, no caso, o vendedor de carros da concessionária, que cria uma imagem, muitas vezes, diferente do produto que ele está vendendo. O vendedor, ao mostrar seu produto, altera algumas falhas e defeitos que seus produtos possam ter e, dessa forma, cria um estímulo no cliente para ele adquirir o produto.*

*Este fato está relacionado ao conceito da percepção visual, ou seja, da primeira imagem que é passada ao cliente. Essa imagem fica na mente do cliente, criando uma visão do produto que, muitas vezes, não é a real.*

*O comportamento do cliente, o ato de comparar o carro, está relacionado ao estímulo físico que o vendedor lhe passou, ou seja, a vontade de comprar o carro que o vendedor passou ao cliente.*

*O conceito de figura-fundo pode ser facilmente encaixado e interligado com a tendência de fechamento existente em ambos os lados da situação. O vendedor tende a absorver e tornar como realidade alguns aspectos que lhe são familiares que fazem parte de seu mundo psicológico, tanto do produto que tem de vender quanto do cliente (aparência, características intrínsecas, interpretações, aspectos que lhe despertam interesse, etc.). O mesmo ocorre com o cliente que, ao entrar na loja (não interessado, se pela primeira vez ou não), tende a absorver, perceber de maneira mais nítida, certos aspectos do ambiente, dos carros e fazer uma imagem que lhe seja comum ao seu mundo interno.*

*Estes conceitos são melhor absorvidos do fundo, as figuras tendem e podem sofrer alterações e levar a algum 'insight', decorrência de um novo fato, de um esclarecimento dos fatos no interior do indivíduo (nível mental, psicológico), havendo uma melhor interpretação, união entre figura e fundo.*

*De tudo isso depende a venda, a satisfação ou não do cliente e vendedor.”*

*“Os conceitos de Gestalt encontram-se inseridos em todos os contextos da realidade, podendo ser observados nos mais diversos modos de expressão cultural da sociedade.*

*A imprensa é um veículo da mídia que se utiliza largamente do jogo com as relações figura e fundo. Baseada em seu interesse de acentuar apenas uma faceta da realidade, ela recorta aspectos particulares e fragmentos dos fatos, remontando-os de forma tendenciosa, a fim de influenciar o julgamento e a opinião pública.*

*Este mesmo recurso de recortes específicos da realidade também é muito utilizado pelos partidos políticos em suas propagandas eleitorais.*

*Outros princípios como o fechamento e a similaridade podem ser percebidos na análise do filme ‘Código de Honra’. Trata-se da estória de um estudante judeu sem recursos que recebe uma bolsa de estudos para jogar futebol por um colégio de elite. Num primeiro momento, era tratado de igual para igual, enquanto seus colegas ignoravam o fato de ser judeu. A partir do momento em que isso é descoberto, o jovem passa a ser discriminado e vítima de grande preconceito.*

*A questão da similaridade é explícita na formação de pequenos grupos no colégio. As pessoas se aproximam daquele que mais se assemelha a elas (está mais próximo, não precisa caminhar muito).*

*O princípio do fechamento é demonstrado quando os colegas ricos do protagonista descobrem que ele era judeu. Este fato provoca uma profunda alteração na relação figura-fundo preexistente. O que antes era valorizado no colega (habilidade nos esportes, liderança, simpatia) é relevado à condição de fundo quando tudo passa a ser resumido a uma mera questão de diferença religiosa.*

*O fato de o garoto ser judeu assume uma importância superior a qualquer outra característica que ele possua. Tudo passa a ser visto através desse princípio de fechamento.*

*Outros exemplos interessantes:*

*- estória da 'Bela e a Fera'*

*- o livro 'Dom Casmurro'*

*- músicas da MPB*

*- e muito mais...*

*Não houve tempo suficiente para destrinchá-los."*

*"Podemos articular conceitos da Gestalt à música 'Aquarela' de Toquinho.*

*'Numa folha qualquer*

*eu desenho um sol amarelo*

*com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo*

*giro um simples compasso*

*e num instante eu faço um mundo...'*

*Através da música, o autor cria o meio geográfico que é formado por segmentos e figuras geométricas. Partindo disto, cada indivíduo por meio de sua percepção (filtro) cria seu próprio universo interior. É a criação do meio comportamental.*

*Dado que são possíveis infinitas interpretações do meio geográfico, concluímos que cada pessoa gera sua própria boa forma. Alguns levam mais em conta certas figuras como, por exemplo, o castelo (figura) deixando de lado outros aspectos (fundo).*

*O insight é facilmente percebido na música. No momento em que o autor, a partir de traços (partes fragmentadas), é capaz de criar o todo (castelo), percebemos a união entre as partes e o todo, ou seja, insight.”*

*“A Gestalt pode ser considerada a Psicologia da forma. A percepção é o ponto de partida e também um dos temas centrais dessa teoria. Segundo os gestaltistas, a percepção busca sempre a boa forma. A tendência da nossa percepção em buscar a boa forma permitirá a relação figura-fundo. Quanto mais clara estiver a forma (boa forma), mais clara será a separação entre figura e fundo.*

*A boa forma é obtida segundo alguns princípios:*

- 1. fechamento: tendência em dar acabamento ao que vemos;*
- 2. similaridade: tendência em recortar o que é mais familiar;*
- 3. proximidade: tendência em reconhecer como semelhante o que está mais próximo de nosso campo.*

*Podemos observar esses princípios na vida cotidiana e nos filmes que assistimos.*

*Na película ‘O Olho do Observador’ percebemos o princípio do fechamento quando a empregada acha que Michel cometeu um crime. Ela tira suas conclusões quando, já achando-o uma pessoa estranha, ouviu uma discussão entre ele e mulher a vê deitada no sofá.*

*O princípio da similaridade pode ser exemplificado no estudo do caso dado em aula. Para os funcionários assaltados, seus superiores de cargos de chefia e gerência eram todos iguais: pensavam apenas no banco e não nos sentimentos dos funcionários, mesmo sem conhecê-los direito.*

*O princípio da proximidade é visto no nosso dia-a-dia: a formação de panelinhas. As pessoas com os mesmos hábitos e costumes parecidos juntam-se em grupos. Na classe, por exemplo, temos a panelinha dos estudiosos, dos que não assistem aula, daqueles que agitam churrascos, etc.*

*O princípio do fechamento pode também ser visto na vida real dentro da GV. O nosso ex-professor de uma disciplina é bastante sério e exigente nas aulas. Por isso tiramos a conclusão que suas provas seriam muito difíceis, o que não ocorreu porque na verdade a prova foi no nível acessível.”*

*“De um modo geral, o filme retrata a história de um jovem acusado de um crime que não cometeu e condenado, juntamente com seu pai, a passar vários anos na cadeia e isso o levou a mudar seu comportamento e seu relacionamento com seu pai. A seguir, faremos uma abordagem sobre sua mudança de relacionamento e comportamento, segundo os princípios da Gestalt.*

*Inicialmente, o jovem apresentava um comportamento rebelde, avesso às regras impostas pela sociedade e sua filosofia de vida era ‘CARPE DIEM’, ou seja, ele apenas vivia o momento, não se importando com o futuro, querendo apenas a diversão e aproveitar o momento. Esta passagem é bem ilustrada, no filme, através da convivência dele com os ‘hippies’ ingleses (relacionamento amoroso, estilo das roupas, dormia no parque e num ‘albergue de hippies’ e fumava maconha).*

*Seu comportamento rebelde foi acentuado pelo meio físico, um ambiente de constante tensão devido à ocupação e repressão inglesa na Irlanda do Norte. E sua*

*relação com sua família, principalmente com seu pai, não era muito diferente. Ele não sentia responsabilidade alguma e não queria se sentir preso à família.*

*Ao ir para a cadeia junto com seu pai, a convivência entre ambos começou a se alterar. A relação figura-fundo foi mudando: a imagem que ele possuía do pai era de uma pessoa presa às regras da sociedade, que não aproveitava a vida. Ao conviverem na prisão, o jovem passa a entender o estilo de vida do pai e passa a se relacionar bem com ele. A figura era a pessoa repressora no pai - o pai 'careta' e o fundo era o pai preocupado com o filho. A figura, agora, é o pai como uma pessoa próxima, com grande força interior e querendo o bem do filho.*

*A auto-imagem do jovem foi se alterando na cadeia à medida que ele foi se conscientizando da possibilidade de lutar por um ideal, que era provar sua inocência e de seus parentes. E seu projeto de vida também se modificou, pois agora ele percebeu que é capaz de lutar para ajudar a si e a seus próximos, sendo útil a eles. E agora ele se via com responsabilidade perante a família, com a morte do pai; mas agora, sem o sentimento de estar preso à família e sim ajudando-a."*

*"Os conceitos de Gestalt baseiam-se na forma, o sistema figura-fundo, através do meio geográfico e comportamental. O meio geográfico seria o objeto a ser estudado, observado. E o meio comportamental seria a interação do indivíduo com o meio geográfico.*

*Através dessa interação, os indivíduos, segundo os conceitos de Gestalt, podem distorcer os fatos ou pessoas, utilizando princípios como o da proximidade, semelhança e fechamento. Isso pode ser percebido claramente no filme 'O Olho do Observador' visto na sala de aula, onde o mesmo personagem ganha cinco visões diferentes, de pessoas diferentes e em situações diferentes.*

*Outro conceito importante é o 'insight', que ocorre quando os indivíduos enxergam certos elementos do fundo, trazendo-os ao foco da figura. Sua importância se dá*

*por proporcionar a mudança de opinião, pois começamos a pensar em coisas que nunca pensamos justamente por estarem como fundo. Podemos relacionar os ‘insights’ com certos conceitos em ‘best sellers’ de administração, onde novas técnicas são apresentadas.”*

*“Recentemente, ocorreu no sul do Pará uma série de assassinatos que foram descritos de formas diferentes pela imprensa.*

*A Rede Globo deu a entender, através da forma como divulgou o acontecimento, que, apesar de todos os mortos serem sem-terras, estes foram os principais responsáveis pelo próprio massacre.*

*Outros meios de comunicação, como a Folha de S. Paulo, tiveram uma visão diferente do fato ocorrido, dando a entender que os policiais foram os principais responsáveis.*

*Ao tomar conhecimento do fato por diferentes fontes, as pessoas tomaram como figura o combate, mas tiveram diferentes interpretações do fundo. Pela Rede Globo, os sem-terras foram inicialmente tratados como invasores e os policiais como defensores da lei e, pela Folha de S. Paulo, os sem-terras foram vistos como pessoas em busca de melhorias nas suas vidas e que foram massacrados injustamente.*

*Como o fundo influi na figura, o fechamento da mesma é alterado.”*

*“A percepção é o ponto de partida e também um dos temas centrais desta teoria, chamada Gestalt. O que e como o indivíduo percebe são dados importantes para a compreensão do comportamento humano.*

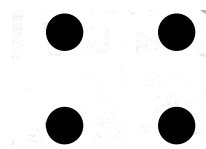
*Na visão dos Gestaltistas, o comportamento deveria ser estudado nos seus aspectos mais globais, levando em consideração as condições que alteram a percepção do*



*estímulo. Um exemplo disto é o filme ‘Perfume de Mulher’, onde o coronel Slade percebia (meio comportamental) o mundo que o cercava (meio geográfico) como se fosse um campo de batalha, o que fazia com que fosse rude e hostil com aqueles que eram de seu convívio.*

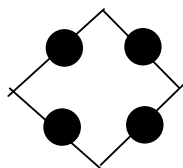
*Esse fenômeno da percepção é norteador pela busca do fechamento, simetria e regularidade dos pontos que compõem uma figura (objeto).*

*Exemplo\*:*



*Figura 1 \* (“As Psicologias”, pág. 52)*

*Percebemos a figura 1 como um quadrado e não como uma figura inclinada:*



*A Boa Forma: A maneira como percebemos um determinado estímulo irá desencadear nosso comportamento. O mesmo guarda relação estreita com os estímulos físicos e também, por outro lado, eles são completamente diferentes do esperado porque ‘entendemos o ambiente de uma maneira diferente da sua realidade’. Se nos elementos percebidos não há equilíbrio, simetria, estabilidade e simplicidade, não alcançamos a Boa Forma.*

*A tendência da nossa percepção em basear a boa forma permitirá a relação figura-fundo. A figura consiste naquilo em que o indivíduo consegue extrair do ambiente, enquanto o fundo é aquilo que ele despreza. Esta figura é feita a partir de certos*

*princípios: o Fechamento, a Similaridade e a Proximidade. Por esses princípios, o indivíduo tende a ‘fechar’ aquilo que observa em torno de uma idéia que já possuía anteriormente (Fechamento); tende, também, a agrupar os elementos que observa de acordo com a semelhança entre eles (Similaridade/Semelhança); há ainda uma tendência de o indivíduo perceber melhor aquilo que está mais próximo (Proximidade). Isto pode ser visto, também, no filme ‘Perfume de Mulher’, onde o coronel tendia a assemelhar tudo à sua vida dentro do quartel.*

*Um outro fenômeno da Gestalt é o chamado ‘Insight’, pelo qual o indivíduo tem um ‘estalo’ e começa a perceber o mundo de uma forma diferente, incluindo na figura alguns aspectos do fundo. Isto também pode ser visto neste filme quando o coronel, no momento em que tenta o suicídio, é alertado por Charlie em relação àquilo que é capaz de fazer. Então Slade muda sua auto-imagem (forma de ser perceber) e cria um novo projeto de vida.”*

*“ Relacionamos o filme ‘Sociedade dos Poetas Mortos’ aos conceitos da Gestalt, pois, acreditamos que, antes de conhecerem o professor (Robin Williams), todos os alunos tinham uma visão completamente diferente de si mesmos e do mundo. O professor abriu horizontes e deu aos alunos uma nova visão, fazendo com que agissem de uma maneira nova, mais aberta e mais espontânea.*

*O professor fez florescer o que já havia dentro dos próprios alunos, sem que eles mesmos soubessem.*

*No filme ‘Mentes Perigosas’, acontece algo semelhante. Michelle Pfeiffer, uma professora, não consegue o respeito de seus alunos, pois estes acreditam que fazem parte de uma realidade completamente diferente da dela. A partir do momento que ela muda seu visual, sua forma de encarar a classe e abre aos alunos um outro lado (por exemplo: o fato dela ter sido da Marinha), vai conquistando espaço entre eles, assim como ensina poesia pelas músicas que os próprios alunos conheciam.*

*Nestes dois exemplos, mostramos que as pessoas se baseiam em suas primeiras impressões, ao invés de investigarem a realidade.*

*Nos versos de Camões: ‘é mostrar que se ganha em perder’; ‘andar sozinho por entre as gentes...’, podemos perceber a tentativa do poeta em ensinar, através de dicotomias, conceitos da Gestalt. A primeira impressão não é a verdadeira: ao perdermos podemos aprender, crescer, amadurecer; e mesmo dentro de uma multidão pode haver a sensação de se estar só.”*

*“O filme que vamos relacionar com Gestalt é ‘Forrest Gump - O Contador de Histórias’.*

*Em linhas gerais, o filme conta a história de um homem chamado Forrest Gump, que tinha um QI abaixo da média e que, na infância e adolescência, fora superprotegido pela mãe. Ao longo de sua vida, Forrest consegue feitos que uma pessoa comum (normal) dificilmente conseguiria. Um ponto importante e presente no filme é a presença de uma amiga de infância, por quem ele é apaixonado.*

*A primeira vista, temos a impressão que Forrest é uma pessoa boba e lenta de raciocínio. Isto nos traz uma imagem que o personagem é lento e não tem profundidade. No entanto, no decorrer do filme, percebe-se outros aspectos que comprovam a profundidade do filme. A mãe o criou quase dentro de uma redoma de vidro, superprotegendo-o. É por causa desta criação que Forrest se torna uma pessoa pura, que não via a maldade das pessoas e se regia por fortes princípios morais. Um exemplo deste último ponto é quando ele e seu grupo estão numa floresta durante a Guerra do Vietnã e, após uma explosão, ele só descansa quando salva a todos, disto ele ganha uma medalha e diz que não sabe porque fizeram (deram) isto, porque ele não tinha feito nada demais. Com isto podemos perceber que há uma relação entre o filme e a teoria de fechamento. Quando a história começa, tendemos a tirar conclusões precipitadas, achando que, no final do filme, Forrest não daria em nada na vida (não teria um bom futuro). Com isto,*

*percebemos que não há uma realidade fixa e imutável e que cada um de nós podemos dar o fechamento que quisermos a todos os fatos.*

*A relação de figura-fundo também se manifesta neste filme. Forrest amava sua amiga de infância e continuou este amor por toda sua vida. No entanto, ele só via nela as suas qualidades e não via que ela tinha defeitos (até vícios). O princípio de figura-fundo aparece, neste caso, onde um sentimento (amor) acaba provocando a idealização da mulher sendo que a realidade é outra.”*

### **Estudo de caso - Gestalt**

*O setor de Saúde Organizacional de um Banco recebe o pedido de uma de suas agências para assistir os seus funcionários que sofreram um assalto no dia anterior.*

*A equipe de profissionais, treinada para atender situações de emergência e também as que colocam em risco a saúde ocupacional dos funcionários, dirigiu-se ao local, prontamente. Seu objetivo era poder ouvi-los, enfim, acolher suas queixas e a mobilização sofrida durante o episódio, facilitando o exercício do papel profissional.*

*Nesse dia, houve um grande movimento na agência, pois era dia de pagamento. Todos os funcionários estavam presentes. Ao serem deslocados de seu local de trabalho para uma sala onde poderiam verbalizar sobre o stress causado no dia anterior:*

*a) repetem várias vezes a ocorrência, os detalhes do assalto, o medo;*

*b) acusam a organização (banco) de ser exigente, e também a coordenação desta equipe de saúde, solicitando que leve tudo a ‘eles’ (sem determinar quem exatamente, mesmo quando indagados pela coordenadora);*

*c) vêem esta equipe (de saúde organizacional) como atrapalhando o andamento da rotina, e não reconhecendo todo o trabalho que tem;*

*d) tratam hostilmente a equipe;*

*e) questionam os departamentos de finanças, e outros que só se interessam pelos resultados e não pelas 'pessoas'.*

*A coordenadora, por sua vez, não entende de imediato a forma e a força dessa culpabilização; e nem o porquê dos funcionários não se permitirem 'folgar' no dia posterior ao assalto.*

*Nossa pergunta é:*

*a) como fica a boa forma (figura-fundo) organizada pelos funcionários: em relação à equipe que os assiste; em relação à instituição da qual fazem parte;*

*b) como na percepção destes mesmos funcionários se dão os princípios de similaridade, proximidade e fechamento no que se refere aos vários setores da empresa;*

*c) como na percepção dos profissionais de saúde ocorre a relação figura-fundo na relação com os funcionários da agência;*

*d) que conteúdos estavam presentes no campo psicológico dos profissionais de saúde e dos funcionários que contribuíram para esta dificuldade na relação;*

*e) como o contexto desta organização pode facilitar a superação de situações como esta.*

*“a. Boa Forma organizada pelos funcionários.*

*1. Em função do contexto em que estavam inseridos, destacam como figura em relação à equipe de saúde o aspecto de imposição. Os funcionários se viram impelidos a interromper sua rotina, para compreender a uma entrevista considerada dispensável. Ao fundo, fica o papel auxiliador da equipe que veio ao banco para ajudar os funcionários e ouvir suas queixas.*

*2. Como figura em relação ao banco destaca-se o aspecto autoritário e exigente da instituição. Açam que a prioridade do banco são os resultados e não as pessoas. O fundo fica restrito à postura assistencial do banco, que se preocupa em abrir um canal de expressão para os funcionários e em verificar como anda seu estado de saúde.*

*b. Os funcionários recortam da situação da visita da equipe um posicionamento autoritário e impositor (é o que mais viam e interpretavam como postura do banco). Aí percebemos a adoção do princípio da similaridade na referida situação.*

*O princípio da proximidade retrata-se pela ‘panela’ formada pelos funcionários que unidos sentem-se coesos e mais seguros para expor e defender suas opiniões.*

*Em função do princípio do fechamento, o grupo tende a concluir a nova experiência (da visita da equipe) baseado na referência que possuem das organizações em geral, levando a hostilidade no fato com os profissionais da saúde.*

*c. Como figura na visão da equipe de saúde fica um excesso de autocobrança e responsabilidade por parte dos funcionários associado a uma forte culpabilização ao banco. Ela não entende porque eles fazem questão de comparecer ao trabalho no dia posterior ao trabalho. Ou seja, ela considera como fundo o aspecto relativamente autoritário do banco e a exigência implícita do trabalho dos funcionários num dia de pagamento.*

*d. A maior dificuldade no relacionamento dos funcionários com os profissionais de saúde é a diferença fundamental na visão que cada um tem da organização.*

*e. É necessário uma melhoria na comunicação entre as camadas hierárquicas, pois o banco precisa tomar conhecimento da opinião que seus funcionários têm da organização para, a partir daí, poder fazer algo a respeito.”*

*a. 1. Os funcionários encaram a equipe como estranhos, pessoas externas à organização que só aparecem depois do ocorrido para relembrar o fato e que não os ajudarão em nada. O que fica de fundo é o fato destes profissionais (equipe) serem especializados e estarem ali para ajudá-los.*

*2. Eles vêem o banco (a cúpula) só se preocupando com seus próprios interesses, não importando as pessoas. E, dessa forma, eles contrataram a equipe não para cuidar da parte emocional das pessoas, mas para que eles trabalhem bem. O que fica de fundo é que eles ignoraram a intenção do banco de chamar esta equipe, mostrando preocupação. Não ficando clara a intenção do banco.*

*b. Similaridade - Vêem todos os cargos acima deles como ‘farinha do mesmo saco’, quando se referem a ‘eles’. Não considerando que podem existir diferenças entre os diretores, gerentes, etc.*

*Proximidade - Eles definem dois grupos. Nós (funcionários), todos injustiçados, sofrendo o assalto; e ‘Eles’ (chefes, diretores) que ganham bons salários e não estão nem aí conosco.*

*Fechamento - Eles ligaram os fatos: 1. o banco só se preocupa com o trabalho bem feito; 2. após o assalto, veio a equipe de psicólogos. Daí eles tiram que o banco mandou a equipe não para acolher emocionalmente os funcionários, mas para que eles voltem a trabalhar normalmente o mais rapidamente possível. Podemos somar a isso o fato de ser dia de pagamento, e eles estarem de ‘saco cheio’.*

*c. Para a equipe de saúde, a figura, isto é, o que importava era o serviço deles, acalmar os funcionários, etc. De fundo, o que eles não viam era o descontentamento dos funcionários com os dirigentes, o volume de trabalho que eles tinham, etc.*

*d. Os profissionais de saúde esperavam ser recebidos com carinho pelos funcionários, pois eles estavam ali para ajudá-los, mas quando lá chegaram foram recebidos com hostilidade e vistos como representantes da diretoria, o que mudou o foco da discussão do assalto para outras reivindicações.*

*Os funcionários se sentiram usados e acharam que a equipe só se preocupava com o trabalho num dia movimentado, num dia de pagamento. E descontaram suas reivindicações contra o banco nesses profissionais.*

*e. Analisando anteriormente os dois lados, do que possivelmente não encontrar, para que não exista esse viés no momento do contato. Também criando um clima mais familiar dentro da empresa, o que tornaria o contato mais agradável e eficiente.”*

*“a. Os funcionários viam a equipe que os assiste como parte da organização (banco) atrapalhando sua rotina de trabalho. Isso constituiria a figura com relação a boa forma.*

*Como fundo, percebemos o não-reconhecimento pelos funcionários do trabalho proposto pela equipe, ou seja, ajudá-los a compreender o episódio do assalto e a lidar com o stress causado por ele.*

*Na relação funcionários-instituição, podemos pegar o exemplo da falta ou não ao trabalho no dia seguinte ao assalto.*



*A figura se constitui como a empresa sendo a responsável pela obrigação do trabalho no dia seguinte, na visão dos funcionários. Na realidade, essa organização não foi explicitada pela empresa. O fundo demonstra que a responsabilidade por trabalhar vinha dos próprios funcionários que se sentiam fundamentais para o bom funcionamento do banco no dia do pagamento, ou seja, de grande movimento na agência.*

*b. O princípio do fechamento aparece quando os funcionários concluem que sua presença no banco seria indispensável e exigida pelo mesmo, levando em conta a relação que sempre existiu entre eles, ou seja, com inúmeras exigências por parte do banco.*

*A proximidade e similaridade se dá com relação à equipe de profissionais ter sido mandada pela gerência do banco, sendo recebida pelos funcionários com a mesma hostilidade e resistência.*

*c. A equipe tenta ajudar os funcionários, recontando o episódio do assalto e sentindo-se hostilizada pela resistência dos funcionários (figura). No entanto, não consegue perceber o fundo, ou seja, a relação divergente já estabelecida entre banco e funcionários.*

*d. Os funcionários contribuíram com agressividade e resistência sem tentar compreender o trabalho, que seria benéfico aos profissionais. Já esses dificultaram a relação com uma visão limitada da vida dos funcionários, restringindo-a somente ao episódio ocorrido.*

*e. A organização poderia oferecer uma assistência não só nas horas difíceis, mas também explicitar seus direitos nas horas difíceis, como, por exemplo, poder faltar devido ao stress.”*

*“a. 1. Em relação à equipe que os assiste: os funcionários foram hostis pois, devido aos acontecimentos do dia anterior (o assalto) e à provável circunstância em que estavam inseridos (problemas em relação ao ambiente de trabalho, como, por exemplo, a cobrança na área de finanças), eles foram agressivos (não percebendo que a equipe queria ajudá-los) e enxergaram a figura do banco na equipe.*

*2. Os funcionários estavam enxergando o banco como uma instituição rígida, que só queria cobrá-los, exigindo resultados. Na realidade, não perceberam que a atitude de enviar aquela equipe tinha o intuito de ajudá-los a superar o trauma do dia anterior.*

*b. Partindo de concepções já prontas em suas mentes, os funcionários determinaram que os diversos setores da empresa eram como algo único. Eles não enxergavam toda a realidade. A partir de alguns ‘fatos determinavam a história inteira’ (semelhante aos princípios da similaridade, proximidade e fechamento). Encaravam os setores como ‘se andassem juntos’, não percebiam que alguns queriam ajudá-los, outros cobrá-los, etc...*

*c. Os profissionais de saúde enxergam os outros funcionários com a visão de mundo deles próprios (dos profissionais de saúde), e não sem preconceitos, o que possibilitaria a compreensão da situação (isso significa que a relação figura-fundo está presente, eles só enxergam a figura e não o todo da realidade).*

*d. Cada grupo só conseguia enxergar o seu mundo e não conseguiam interligá-los. Então não houve entendimento, nem compreensão de ambas as partes.*

*e. A organização poderia fazer um programa que faria com que os funcionários tivessem a visão do todo da empresa. Isso significa que eles passariam por todas as áreas e saberiam seus reais objetivos. Exemplo: programa de trainee.”*

*“a.1. Os funcionários só enxergam o lado da inconveniência, da perda de tempo causada pela presença da equipe de saúde organizacional; em contrapartida, menosprezando, deixando de fundo o objetivo de ajuda da equipe para os funcionários.*

*a.2. A figura, nesse caso, acaba sendo a crítica feita pelos funcionários que acusam o banco de ser exigente e a coordenação da equipe, justamente pelo assalto ter ocorrido, pelo medo. E o fundo se dá pelo menosprezo da organização (banco) que tentava ajudá-los.*

*b. - Fechamento: Ocorre quando os funcionários acusam a área de finanças por se preocuparem apenas com os resultados e não com as pessoas.*

*- Similaridade/Proximidade: Esses princípios se dão em dois momentos. Primeiro, os funcionários julgam como uma ‘figura estranha’ a equipe de saúde organizacional, por não fazerem parte da ‘panelinha’ dos funcionários e por executarem funções diferentes no banco. O outro momento é quando a rotina de trabalho foi alterada pela presença da equipe.*

*c. A figura, neste caso, observada pela equipe é a tendência dos funcionários em culpar o banco, inclusive setores que não tinham relação nenhuma com o assalto; eles só notam o lado hostil em relação ao banco e seus diversos setores. O fundo é a existência da cooperação entre os funcionários, pois eles não ‘folgaram’ no dia posterior ao assalto para não prejudicarem a si próprios e ao banco como um todo.*

*d. O pensamento inicial dos funcionários era a insatisfação frente ao banco, portanto, trataram hostilmente a equipe, considerando-a mais uma ‘ameaça’ do banco. E a equipe veio para cumprir seu trabalho, não importando a reação dos funcionários. Portanto, não estavam preparados para tal recepção.*

*e. O tratamento do banco em relação aos funcionários deve mudar. O banco poderia investir em soluções práticas e objetivas que fiquem claras aos funcionários, para que se sintam mais seguros após esse incidente. Sendo assim, a idéia do banco no campo psicológico dos funcionários melhoraria e seria possível uma maior proximidade entre os próprios funcionários e os outros setores do banco. Poderia-se criar um setor de apoio e sugestões dentro da própria agência, o que facilitaria o entendimento de ambas as partes.”*

*“a. A boa forma organizada pelos funcionários equivale a uma equipe hostil que apenas está lá como parte da instituição e não para ajudá-los. Como se pode ver, eles vêem a instituição como algo ruim, sem a menor preocupação com os funcionários.*

*b. Para estes funcionários, eles percebem o setor de saúde organizacional como qualquer outro. Não conseguiram enxergar a razão principal deles estarem lá, que era para ajudá-los.*

*O princípio do fechamento é evidenciado nesse ponto, pois não há tentativa de procurar algo positivo na atitude dos entrevistados. Conclui-se a priori que o pessoal da saúde não irá ajudá-los.*

*O princípio da similaridade está no ponto em que os funcionários do banco enxergam aqueles que tentam auxiliá-los como outros funcionários quaisquer, como os da Contabilidade, os quais não simpatizam.*

*c. Os funcionários da agência parecem ver os funcionários de saúde apenas como algo imposto (figura). Não são capazes de perceber o fundo no qual aqueles funcionários têm a finalidade de ajudá-los.*

*d. Os profissionais de saúde tinham em mente a cura dos problemas mentais e abalos emocionais do assalto, enquanto os funcionários não se importam com isso;*

*seus problemas eram relacionados com a organização e com os problemas que ela traz aos funcionários.*

*e. Ter uma equipe de apoio psicológico para situações difíceis como o assalto pode ajudar muito no processo da superação das dificuldades enfrentadas pelo conflito (funcionários da agência assaltada).”*

*“a.1. Os funcionários tinham como figura uma equipe que eles trataram hostilmente, com muito rancor. Eles vêem a equipe como um grupo a serviço dos interesses apenas da empresa, por isso fazem reclamações e acusações à organização. Como fundo, é uma equipe cujo propósito era ouvir os funcionários, contê-los, enfim, acolher suas queixas.*

*a.2. Quanto à instituição, os funcionários vêem esta como uma instituição exigente, que só se interessa pelos resultados e não pelas pessoas (figura). O fundo é uma empresa que realmente se interessa pelos resultados, mas que também se interessa pelas pessoas, tanto é que existe um setor de saúde organizacional.*

*b. Como o setor de saúde organizacional faz parte do banco, assim como o departamento de finanças, eles não fazem distinção entre um órgão e outro (separar figura e fundo) e é por isso que descontam sua raiva nesta equipe e também fazem suas reivindicações. Em decorrência disso, tomam uma atitude de proteção.*

*c. Como figura, a coordenadora tem a forma e a força da culpabilização e a revolta, como fundo, temos ‘funcionários’ que não a realizam com o trabalho, desmotivados e traumatizados com o assalto.*

*d. Para os funcionários, o que eles viam eram pessoas para as quais poderiam fazer suas reivindicações e expressar suas insatisfações. E a equipe de profissionais*

*tinha como intuito ouvir e acolher as queixas de funcionários traumatizados com o assalto.*

*e. Deve haver maior preocupação com os funcionários no 'dia-a-dia' e isto deve ser bem expresso, ouvindo as reclamações de funcionários, motivando-os e mostrando que os resultados favorecem também os funcionários.”*

### **Sobre projeto de vida e os representantes**

#### 1. Que aspectos do filme apresentado foram mais significativos para você?

*A discrepância entre as interpretações e as diferentes visões sobre o protagonista. Para o grupo, a principal impressão que tivemos foi a de que cada observador vê o protagonista de uma maneira diferente, podendo ser influenciado por três aspectos diferentes:*

*- a pessoa vê somente aquilo que lhe interessa;*

*- a pessoa já possuía um preconceito da personagem;*

*- a visão do observador pode estar refletindo um pouco da visão que ele tem de si mesmo.*

*O ser humano possui uma característica intrínseca: vê, ouve e interpreta somente aquilo que quer.*

#### 2. Como poderia articular os aspectos teóricos dados em aula com o conteúdo do vídeo?

*“A questão é que o protagonista não possui diversas personalidades ou maneiras de agir. São as pessoas que o observam sob ângulos de visão diferentes, o que faz com que cada uma tenha uma interpretação particular a respeito do personagem.”*

*“O coronel, como já foi dito, pensava e interpretava a vida de uma forma bastante rude, como se ainda vivesse dentro de um quartel. Ele era rude com as pessoas (familiares, vizinhos...) e, principalmente, consigo mesmo, com sua própria condição física, o que obviamente se refletia na sua condição psíquica, chegando até mesmo a pensar em suicídio. Foi quando o estudante luta com o coronel para tentar fazer com que ele visse a vida de uma forma diferente, e mostra que as pessoas lutam pela vida (o coronel percebe isso!); as pessoas também têm prazer em viver e se sentirem felizes.*

*Este é o momento em que o coronel percebe (ou tem um ‘insight’) sobre sua própria vida e passa a vivê-la de uma forma mais feliz. Como não foi mostrado no filme, ele passa a viver de uma maneira diferente, ou melhor, passa a ser diferente. Tanto que, no final, contra todas suas antigas convicções, ele defende o garoto diante da escola.*

*Isto mostra a transformação que o coronel fez de sua auto-imagem e, conseqüentemente, estabelece novos projetos de vida (o que não mais existia anteriormente).*

*Em relação aos termos da Gestalt, os aspectos explicitados acima poderiam ser definidos como:*

*- vida no quartel seria a figura em relação ao resto do mundo, fundo (isto se inverte ao longo do filme);*

*- todas as pessoas seriam comandados (soldados): idéia de fechamento (ele se fecha em seu próprio mundo, como nos diz um antigo poeta inglês: ‘Se as portas da*

*percepção estivessem abertas/ O homem veria o mundo como realmente é: infinito,/ pois o homem se fecha dentro de sua própria caverna.’ (Adaptado de uma poesia de William Blake)*

*- concepção de que todos os jovens são desobedientes: idéia de semelhança (um serve de base para toda a classe).*

*- o quartel é o meio geográfico.*

#### “Boa Forma

*Toda percepção do Coronel tem a ver com a área militar, que é seu passado. Assim, deixa de lado todo o resto, ignorando grande parte da realidade. Como a figura (militar) estava muito definida, enorme era a distância em relação ao fundo.*

#### Meio Geográfico e Comportamental

*O meio geográfico era o local onde se passa a história e o meio comportamental do Coronel era seu passado militar, pois enxergava toda a realidade por este prisma.*

#### Princípios de Semelhança, Proximidade, Fechamento

*O Coronel trata as outras pessoas como se elas fossem militares, parte de seu mundo comportamental.*

#### Campo Psicológico

*Como o Coronel tinha um defeito (ser cego), ser rude era uma forma de se defender das pessoas. Logo, ele era atraído pela boa forma (área militar).*



*Resposta: Com a ajuda do estudante, o Coronel passa a mudar o modo de enxergar o mundo, enxergando uma realidade mais ampla. Sua auto-imagem muda e, com ela, seu projeto de vida.”*

*“O exemplo mais marcante de Boa Forma que há no filme é como Al Pacino julga a atitude do estudante de não denunciar seus colegas. Primeiramente, ele considera o garoto um idiota por não contar ao diretor da escola, por não delatá-los. A Gestalt explica isso como uma mudança de figura e fundo: a primeira figura que o coronel enxergou foi que o garoto deveria contar tudo para se livrar e salvar sua bolsa de estudos. Depois, o que se tornou mais importante para o coronel foi a integridade do garoto.*

*O filme também ilustra o meio geográfico e o meio comportamental. Os vizinhos do coronel eram uma família normal (meio geográfico), mas ele os interpretava como pessoas fúteis, sem cultura e com uma vida simplória (meio comportamental).*

*Os princípios da Gestalt podem ser vistos no filme de maneira clara. Vê-se o de semelhança no grupo de estudantes da escola. Al Pacino considerava-os todos ‘filhinhos de papai’ e os via não como indivíduos, mas como um grupo homogêneo. O de proximidade também está presente nos estudantes, pois todos tinham a mesma condição econômica e social e, por isso, incluíam o garoto por ele ser diferente (bolsa de estudos, família humilde, etc.). O princípio de fechamento pode ser assim exemplificado: havia vários pontos negativos na vida do coronel (ele morava sozinho, ficou cego, não tinha amigos) e isso o fazia pensar que toda sua vida era ruim, esquecendo do lado positivo (ele tinha dinheiro, dançava tango, dirigia, etc.).*

*O campo psicológico do coronel se caracterizava por ter uma visão negativa de todos os aspectos de sua vida. Durante o decorrer do filme, com a ajuda do garoto, ele começa a enxergar o mundo de outra forma. A imagem que ele tinha dele mesmo era que ele era a figura central e que as outras pessoas tinham que servi-lo (como no exército). Seu projeto de vida era em torno do exército. Ao ficar cego,*

*tudo isso cai por terra e ele precisa mudar tudo isso, através das transformações figura-fundo. Ele percebe que dá para conviver com as outras pessoas de maneira igualitária, sem ordens.”*

*“1. De acordo com a Gestalt, a pessoa tende a ver o mundo exterior de acordo com seu mundo interior. Assim, como vimos no filme, quando a pessoa sente-se infeliz consigo mesmo, ela tende a ressaltar os aspectos negativos das situações. Isso se repete no desfecho do filme. Assim que a personagem muda seu mundo interior, passa a sentir-se bem, começa a notar os aspectos positivos das mesmas coisas que antes a cercavam. O que mudou foi a maneira de encará-las.*

*É importante ressaltar que, assim como a pessoa pode mudar sozinha, pode ser influenciada e perceber através de outras, como aconteceu no filme.*

*2. São os princípios da proximidade, onde os elementos próximos tendem a se agrupar, o da semelhança, onde os elementos semelhantes se associam, e o de fechamento, onde ocorre uma tendência de completar os elementos faltantes para garantir a compreensão.*

*De acordo com a Gestalt, existe mais de uma maneira de perceber e assimilar situações. De acordo com o seu mundo interior, você tende a encarar a psicologia de maneiras diferentes.*

*3. Com as sugestões dos representantes, cada grupo tende a aproveitar mais a matéria, tornando a aula de uma obrigação para uma coisa interessante.”*

*“Depois de mudar sua maneira de enxergar a si próprio, o coronel altera suas atitudes em relação aos outros e ao mundo. Isso pode ser classificado como um ‘insight’, pois um ‘estalo’ muda o pensamento e, a seguir, as próprias maneiras/relações. O conceito de Gestalt pode interpretar tais fatos de acordo com*

*o paradigma figura/fundo. A maneira de enxergar muda, altera-se e, a seguir, tudo em volta segue o mesmo caminho.*

*Todo esse processo se inicia quando Charles interfere, impedindo o suicídio do coronel que acreditava que sua vida não valia a pena. O ápice desse processo acontece quando o coronel deixa de criticar a integridade de Charles e passa a defendê-la perante o júri.*

*O fato do coronel depender dos cuidados de sua sobrinha acentuava seu desconforto, sua sensação de ser um estorvo. Por isso, a mudança ambiental/comportamental altera-se e contribui para a nova fase do coronel.*

*Relacionando o filme aos princípios do fechamento, semelhança e proximidade, observamos que o coronel, a partir de suas experiências passadas, concluía antecipadamente coisas, ao invés de observá-las durante as situações reais. Por exemplo, no momento em que Charles se apresenta a ele, o coronel conclui que, além de ser um garoto cheio de espinhas, Charles estaria ali em troca de dinheiro fácil, sem saber ser Charles um garoto lutador e pobre.”*

*“1. No filme, o coronel acreditava que, pelo fato de ser cego, sua vida não tinha validade para si e para os outros. Por isso, tratava a tudo e a todos de uma maneira agressiva e fria, distanciando-se por crer ser um estorvo para todos.*

*Através da convivência com Charles, sua integridade e seu carinho, o coronel começa a sentir o mundo de outra forma. Dessa forma, começa a mudar seus modos e sua maneira de enxergar a si próprio.*

*2. Por se tratar de uma matéria subjetiva, pode-se enxergá-la de diversas maneiras. Assim como prega a Gestalt. Há sempre mais de uma forma de perceber e observar o mundo, ainda mais quando se trata de percepção pessoal.*

3. *Através da representação, temos como mostrar à professora nossas dificuldades e vontades, dessa forma, a aula, quando modificada em função disso, poderia ser mais agradável, atraindo nossa atenção de maneira mais adequada.”*

*“1. O coronel cria um projeto de vida quando percebe em Charles valores que ele buscava, mas nunca tinha tido estímulos para conquistá-los.*

*2. Os princípios da Gestalt, como os do campo psicológico, nos ajudam a entender a disciplina, ao ponto de que diferentes idéias e diferentes experiências fazem com que as pessoas tenham diferentes fechamentos que, com o tempo, estão sujeitos a mudanças.*

*3. Os representantes dificilmente poderão mudar a percepção devido à falta de homogeneidade nos pensamentos tantos dos próprios representantes quanto dos participantes dos grupos.”*

*“3. Como a auto-imagem/Projeto de vida se articulam com a Gestalt no filme que viram?*

*No início do filme, o coronel era uma pessoa que vivia num mundo particular e que tinha grande dificuldade de se relacionar com as pessoas e o ambiente. Ele adotava uma postura militar em todos os contextos de sua vida e isso resultava em uma total falta de adaptação e numa hostilidade constante (como se estivesse sempre num campo de batalha).*

*Foi em função do apoio recíproco com o menino que ele adquiriu uma motivação em reforço à sua auto-estima.*

*O surgimento de um projeto de vida possibilitou a percepção de seu valor e sua necessidade (sentir-se útil) e, conseqüentemente, reabilitou-o para o convívio social.*

*A resposta positiva do público à sua apresentação reforçou sua auto-estima, isso acabou resultando numa alteração do seu projeto de vida.*

*4. Que princípios da Gestalt estão presentes na forma de perceber a disciplina psicológica?*

*Cada pessoa vê a disciplina psicologia de uma maneira única, de acordo com o momento que está passando em sua vida, e isso faz com o que uns entendam a matéria melhor do que outros, levando assim a um maior empenho por partes destes.*

*“1. No início do filme, o coronel cego possuía uma auto-imagem marcada pela amargura, pessimismo, frustração e isto era projetado na sua própria vida; como seu projeto de vida era obscuro, ele tinha uma reação negativa dos estímulos externos e à sua interpretação de mundo. Mas à medida que Charlie passou a conviver com o coronel, aquele começou a influenciar este com seus ideais e princípios que alteraram a sua concepção de ‘figura e fundo’, abordando outros aspectos de uma mesma situação, que antes o coronel não percebia. Tendo a sua auto-imagem mudada, o seu projeto de vida se alterou, pois ele começou a enxergar, de modo diferente, o mundo que o rodeia.*

*2. Cada aluno, que acompanha as aulas, terá uma interpretação diferente e cada um absorverá os conceitos com profundidades diferentes e também de acordo com suas expectativas em relação à aula e suas identificações.*

*3. Os representantes são um canal de comunicação entre professor-aluno, entretanto a relação professor-aluno será realmente melhorada se houver uma conscientização individual.”*

*“Durante o início do filme, havia uma boa forma (relação figura-fundo) que ressaltava como figura uma postura militar, pouco sensível e agressiva do coronel*

*Slade. O fundo era irrelevante e até mesmo renegado (família, sentimentos e o próprio Charlie).*

*Ao longo do filme, essa relação vai se alterando em função da introdução de um novo fator no contexto da personalidade do coronel. Quando Charlie chega, ele é tratado com hostilidade e, mesmo assim, ele permanece impassível, demonstrando uma imensa segurança em relação a seus princípios e valores.*

*Expondo ao general as qualidades que possuía, independentes da cegueira, Charlie começa a estimular um outro aspecto da personalidade do coronel. Na cena em que o coronel tenta se matar, Charlie tenta fazê-lo perceber sua importância e utilidade, levando-o a mudar sua auto-imagem.*

*O surgimento de um objetivo (defender Charlie no 'juízo' da universidade) também serve como reforço para a auto-imagem positiva e, a partir daí, a relação figura-fundo começa a se alterar.*

*A figura, que antes era totalmente predominante, perde sustentação e torna-se mais fluida, dando margem para o destaque de características que antes eram restritas à condição de fundo. Surge aí um novo cenário que irá determinar a postura futura do coronel em relação aos episódios de sua vida.*

*A questão do fechamento é claramente representada pela postura militar que o coronel adota em todos os contextos de sua vida. O coronel conclui todas as suas experiências baseado em aquilo que ele viveu e aprendeu no exército. Isso cria todo um comportamento fixo e predeterminado que ele vive para internalizar tudo aquilo que vive e para tratar todos aqueles com quem se relaciona.*

*Essa total falta de adaptação a novas situações e a diferentes ambientes cria nele uma necessidade de defesa que ele expõe através de sua agressividade. Sua*

*hostilidade para com as pessoas faz com que ele receba um tratamento recíproco (agressivo) e isso aos poucos vai alterando o contexto em que ele vive.*

*Podemos perceber a questão do fechamento na cena em que ele participa de um jantar com a família e acaba se desentendendo com todos seus parentes.*

*Isso também pode ser visto no tratamento inicial que ele dá a Charlie (rude e autoritário) e à sua sobrinha-neta.*

*Pelo fato de não termos entendido o que significa a semelhança e proximidade, não conseguimos perceber como isso se torna aparente no filme.”*

*“1. O coronel mostra-se inicialmente um homem hostil com aqueles que convivem com ele. Isto porque a auto-imagem que ele faz é baixa, ou seja, pessimista em relação à sua auto-estima, e, por isso, não possui um projeto de vida após ficar cego.*

*Ele comportava-se sempre como coronel, pensando que vivia em um quartel e aqueles que o cercavam eram seus inimigos.*

*A partir da percepção de um outro (Charlie), exposição de fatos, ele passa a ter uma nova forma de ver o mundo, criando um novo projeto de vida. Passar a ter um relacionamento afetivo, o que não acontecia anteriormente, com as pessoas que ele tem relacionamentos.*

*2. O princípio de percepção do ambiente externo e a busca do interior para modificar-se e modificar as pessoas que o cercam (teoricamente).*

*3. Achamos que os representantes não podem alterar a percepção da classe.*

*Nós achamos que é intrínseco no ser humano a dificuldade de se comunicar ou expressar idéias; o grupo como um todo não pode ser representado por uma só pessoa. Nós achamos que, talvez, poderia ser feito um debate com toda a sala ou com pelo menos as pessoas que tivessem realmente interessadas na aula. É difícil se comunicar através de uma só pessoa.”*

*“Um ‘insight’ percebido na película pode ser exemplificado pela cena em que o coronel, na iminência de se matar, percebe que Charlie se importa com ele. É a partir deste momento que ele passa a ter um maior entendimento de sua vida, ele muda sua visão pessoal sobre si mesmo e sobre o ambiente ao seu redor. Há uma junção entre figura e fundo, sendo que é importante relacionar esta junção às experiências vividas pelas personagens da película.*

*Um exemplo de fechamento é a mudança de comportamento com a menininha da casa.*

*O coronel percebe que ele tem valor, ou seja, que alguém (Charlie) dá valor a ele, e é a partir desse momento que a vida dele muda, pois sua visão do mundo passa a ser outra e seu relacionamento com as pessoas é diferente, já que ele também começa a dar valor aos outros, como os outros começam a dar valor a ele.*

*No filme, o coronel começa a se afeiçoar com Charlie porque ele percebe que Charlie possui valores apreciáveis (honra), este valor o comove e o faz lentamente mudar sua visão de vida.*

*Com a aproximação a Charlie, o coronel começa a se parecer com ele, se tornando mais humano, mais exposto às emoções, se torna uma pessoa mais agradável.*

*Quando eles se separam, o coronel assimila as qualidades de Charlie, e quando ele se encontra novamente com a criança, ele a trata muito bem, oferecendo-lhe biscoitos.”*



*“Boa Forma (figura-fundo): Um exemplo é a forma pela qual o coronel tinha percepção da figura e do fundo.*

*Num primeiro momento, ele percebia como figura todas as coisas negativas e, como fundo, as possíveis coisas boas. Isto se refletia no seu comportamento externo que era agressivo e interno que era depressivo.*

*Externamente, esta agressividade se refletia no seu relacionamento com as pessoas, inclusive com sua família.*

*E internamente, o suicídio (tentativa) é consequência da depressão interna.*

*Como exemplo de figura-fundo, seu relacionamento com a garotinha. No início, ele vê o comportamento da garota não como uma brincadeira infantil, mas ele a vê como se ela quisesse sempre irritá-lo. Por isso, reagia agressivamente.*

*Há depois uma reversão no final do filme quando ele começa a perceber que as atitudes da menina condizem com sua idade.*

*Ele começa a perceber como figura as coisas que o deixam feliz e começa a ignorar as coisas que antes o irritavam.*

*Meio geográfico e comportamental: um exemplo é a cena do jantar em família. O meio geográfico era o ambiente familiar, na casa de seu irmão. E o meio comportamental é a forma como ele interpretava a situação naquele meio físico. Ele tinha seu mundo próprio, não se abria e, através dessa realidade que ele estabeleceu em sua mente, ele reagia agressivamente ao convívio com os parentes.*

Princípios da semelhança, proximidade e fechamento:

*Um exemplo de proximidade é o julgamento que ele fazia das pessoas que estavam próximas a ele. Ele agrupava todas as pessoas como tendo a mesma atitude: todas estariam dispostas a agredi-lo. Devido a isso, ele se fechava e não conseguia perceber as coisas boas que poderiam estar acontecendo a seu redor.*

*Um exemplo de semelhança é o passado da guerra e o presente em que ele se isola, criando um mundo interno que o leva a tentar se prejudicar, tentando dar fim a sua vida. As mesmas pressões e infelicidades que ele viveu na guerra ele recria na sua vida agora.*

Campo psicológico: *um exemplo é a tendência de ele associar a imagem do jovem Charlie ao jovem soldado, dando ordens.”*

*“1. Boa Forma (figura-fundo)*

*Embora o coronel fosse cego, possuía uma percepção própria e singular do mundo à sua volta, que fazia com que as pessoas e seus sentimentos (figuras) fossem distorcidos pelo seu fundo (educação militar). Isso pode ser percebido no primeiro contato entre o coronel e Charles, quando aquele trata este como um recruta sem importância, e a mudança na visão do coronel sobre Charles se dá gradualmente, através do relacionamento entre eles. Essa mudança pode ser percebida no fim do filme, quando o coronel passa a confiar em Charles e a tratá-lo como um amigo.*

*2) Meio geográfico e comportamental*

*O meio comportamental do coronel (rigidez e intolerância) acaba por influenciar a visão do seu meio geográfico, alterando a forma de interpretação das atitudes das outras pessoas, como, por exemplo, o relacionamento com sua sobrinha pequena.*

### 3) Princípio da semelhança, proximidade e fechamento

*Através da semelhança (identificação), proximidade (observação de quem está à sua volta) e do fechamento (julgamento das pessoas e coisas baseado nos seus critérios), o coronel tinha uma visão do mundo distorcida por ele mesmo. Esta visão vai sendo quebrada à medida que ele se relaciona com Charles, que o faz enxergar o mundo livre de preconceitos.”*

#### **Análise do filme “Perfume de Mulher”**

Através do filme *Perfume de Mulher* (*Scent of Women*, de Martin Brent, com Al Pacino), vamos explorar a auto-imagem do personagem em evidência, coronel Slade, e o projeto de vida, relacionando-os à Gestalt.

Auto-imagem é um conceito que se refere à concepção que o indivíduo tem de si mesmo, seria o auto-retrato, meu sempre verdadeiro. Está diretamente ligado à identidade.

A auto-imagem é montada durante a história da vida das pessoas, é a forma como se percebe nas relações, na interação com os outros. Trata-se, portanto, de um processo. É passível de mudança e adaptação em diferentes fases da vida.

O projeto de vida pressupõe a articulação com a auto-imagem, na medida em que o sujeito planeja sua situação no futuro. Trata-se da capacidade de prever, planejar e se inserir em um contexto idealizado, que pode estimulá-lo no presente.

Por que nos interessam tais conceitos quando estamos estudando a Gestalt?

Gestalt pressupõe uma percepção dos estímulos no mundo externo (meio geográfico) e uma forma de interpretá-los (meio comportamental). Esta forma de interpretação é organizada a partir de alguns princípios.

Vamos tentar entender tais conceitos a partir de cenas do filme citado:

### Cena 1:

Sr. Slade e Charlie se encontram pela primeira vez. Charlie é um estudante que necessita de um emprego e que sofre pressão do Diretor da Universidade para delatar seus companheiros, que lhe pregaram uma peça em público, mas mantiveram-se anônimos. Outro colega presenciou o fato, mas é o filho de um pai com posses, diferentemente de Charlie, que é bolsista. A ameaça é expulsá-lo publicamente. Para tanto, convocará uma assembléia.

Sr. Slade, um coronel reformado do exército americano, tido como herói, atuante na guerra, bastante despótico, acostumado ao estilo militar, vê-se em uma situação dependente, na medida em que, a partir de um acidente (por ele provocado), priva-se da visão.

É vizinho de uma sobrinha casada, com um casal de filhos pequenos. Ela faz suas refeições.

Este primeiro contato é marcado pela animosidade, no qual Slade trata Charlie de forma hostil, menosprezando tudo o que faz. Refere-se também de forma jocosa aos seus parentes:

Uma menina, filha de sua sobrinha, bate no vidro e ele diz:

“Quem é?”

“É a sacaninha? Tire-a daqui.” (Joga almofada.)

“Não acredito que sejam meus parentes. Têm inteligência de ameba e modos de selvagens.”

“Ele é mecânico. Ela, dona de casa.”

“Ele entende de motores como a rainha da beleza, e a comida dela tem gosto de prego.”

“Quanto às crias, são idiotas.”

Charlie quer desistir deste seu “emprego”, mas a sobrinha do Sr. Slade, pede-lhe, por favor, para não deixá-lo só, pois quer viajar e seu tio não quer ir.

Parece-nos que Slade lê as pessoas como estímulos à agressão. Todo o contexto é denegrido. Nada é positivo. Organiza as situações selecionando como figura o seu posto de coronel, o comando, os desafetos e, como fundo, a possibilidade de ajuda e atenção que as pessoas têm em relação a ele. Os outros são todos subalternos (como em um quartel). Qualquer indício de não-obediência às suas imposições é imediatamente lido como desacato (à autoridade do coronel). Aqui se evidencia o princípio de fechamento em que se revela a tendência a concluir um resultado, uma leitura, sem que todos os elementos investigados se apresentem de fato. A referência é o quartel.

As pessoas, de uma maneira geral, são os soldados a seu serviço. É a experiência que mais se aproxima, em seu campo psicológico; e os préstimos delas são vistos como serviços que devem ser executados, assemelhando-se à obediência perante suas ordens. O diálogo é o diferente, não similar, portanto excluído de seu campo com os brados.

“Está me tratando com superioridade?”

“Colégio Baird, um bando de melequentos e esnobes.”

“Está me criticando, filho.”

“Ande, diga! Obrigó-o a fazer flexões!”

“Que veio fazer?”

“Procurar um emprego, para passar o Natal com meus pais.”

“Vá embora, dispensado.”

### Cena 2: A relação familiar

Visita sua família. É extremamente provocativo, encenqueiro, agressivo. Desmerece seu sobrinho Randy. À mesa, cria um ambiente constrangedor.

Randy conta a Charlie (na mesa) como foi o acidente que lhe provocou a cegueira e acrescenta: “Antes, já era uma merda. Agora, é merda e cego.”

Atracam-se.

Slade vai embora e, na despedida, diz a seu irmão: “Não presto pra porra nenhuma. Nunca prestei.”

Novamente aqui, encontramos a presença de recortes das situações muito repetidos, viciados, não há uma configuração nova delas. Figura e fundo se complementam sem mudança. A boa forma se instaura sem alterações.

O clima apresenta-se tenso com uma expectativa de que algo ruim vai ocorrer. É como se Slade necessariamente se transformasse sempre na mesma figura, e a reação das pessoas a ele também é percebida da mesma forma. O campo psicológico de ambos não apresenta novas configurações e, portanto, as ações no mundo objetivo se reprisam.

A auto-imagem de Slade é depreciativa e ele não se esforça para promover uma mudança, acentua, através de seus comportamentos, a reação de rejeição das pessoas. Há uma imobilidade em transmutar o contexto interacional.

O fechamento ocorre quando conclui dados, faz afirmações jocosas sobre seus familiares, sem que o momento presente do Natal fosse considerado. São vistos como similares aos tempos passados e articulados assim em função de sua proximidade e presença no grupo familiar.

### Cena 3: Dançando tango

Slade, juntamente com Charlie, em um restaurante, aproximam-se de uma moça. Esta é percebida por ele que, mesmo cego, descobre o cheiro de seu sabonete. Convida-a para dançar tango. Ela se diz temerosa. Ele retruca: “Ninguém erra no tango. Não é como na vida. É simples, por isso é fantástico. Se erra ou se atrapalha, continua dançando.”

Este é um momento importante na história, na medida em que esta visão da dança fica fragmentada na vida de Slade. É como o fundo de uma figura ainda não integrado, não reconhecido como importante.

Em seguida, Slade, deprimido, pede a mão de Charlie. Este, ao percebê-lo assim, anima-o a fazer algo. Um Ferrari é alugado e dirigido por Slade, coordenado por Charlie. Notamos aqui uma mudança na interação com o medo mais imediato: um pedido de ajuda. Charlie já não é agredido, mas atendido e solicitado. Uma nova Gestalt vai se apresentando: a percepção do outro e de si também.

Novamente, este fato aponta para uma possibilidade na vida de Slade: a aventura, o desafio. Negado, no entanto, pois o vemos numa tentativa de sair de sua depressão. Este elemento não é reconhecido na visão de si mesmo com destaque. Ainda

permanece como fundo. Não se integra a ponto de concorrer para um fechamento diferente. A Gestalt, embora com mudanças presentes, não se apresenta como uma figura de conteúdos distintos.

#### Cena 4: A tentativa de suicídio

É uma cena crucial, na medida em que não somente a auto-imagem de Slade, e Charlie se alteram definitivamente, mas também a perspectiva de futuro. Alguns elementos são articulados de uma nova maneira. Notamos, portanto, um súbito reconhecimento, através da interação de conteúdos presentes, o que denominamos *insight*. Vejamos através das falas em que aparece sua auto-imagem de coronel que dita ordens; de um pai que deseja um filho; de alguém que se compara na integridade (de Charlie) e que é envolvido por esta. Notamos um movimento, uma transição na auto-imagem. É como uma foto que aos poucos vai se delineando mais fortemente no papel.

“Me parte o coração, filho.”

“Toda vida, enfrentei a tudo e a todos... porque me fazia sentir importante.”

“Você faz por seus princípios. Tem integridade. Não sei se te mato ou se te adoto.”(Aqui há amor e ódio: vemos também uma mudança e uma transição na percepção.)

“Quer que o adote ou não?” (No meio da tentativa de suicídio, apresenta-se a busca de algo que lhe dê continuidade.)

Charlie não responde e diz:

“Passa por uma depressão.”



“Uma depressão. Não estou deprimido”, diz o coronel, “eu sou mau.”

“Não, não sou mau. Sou podre.”

“Não é mau”, retruca Charlie, “só está angustiado.”

“Fique em posição de sentido. Soldado, isso foi uma ordem. Pode ficar ou pode ir. Seja como for, vou usar isto. Por que não se poupa o desprezo?”

“A arma, coronel”, diz Charlie.

“Vou contar. Ajuda a manter o equilíbrio”, responde-lhe Slade.

Slade desiste do suicídio, antes, porém, atacam-se, e Charlie desafia-o a matá-lo. Propõe-se a morrer junto já que também nada possui. Slade pede a Charlie que dê um motivo para viver. Charlie responde-lhe: “Você dança tango e dirige Ferrari.” Repete-lhe o que disse à moça com quem dançou: “Se erra ou se atrapalha, continua dançando...” Aqui se configura uma nova Gestalt, há um *insight*.

O projeto de vida se integra na vida de Slade, através de Charlie. Portanto o comportamento deve ser compreendido no seu contexto, entendendo os estímulos que alteram a percepção. Charlie é um elemento que facilita a alteração de visão de mundo a alguém que luta pela sua vida. Isto possibilita a Slade uma revisão do retrato de si e do mundo que possui, algum valor em sua pessoa. Charlie objetiva verbalizando, sua bondade e sensibilidade, na seqüência desta cena. O coronel fica visivelmente lisonjeado.

### Cena 5: Slade defende Charlie na assembleia do Baird

Aqui o coronel se posiciona de forma a defender Charlie, ao mesmo tempo, revela uma forte transformação na imagem de si, que reconhece seu valor, e as dificuldades alheias começam a fazer parte de sua percepção, que antes era apenas voltada para sua própria cegueira.

“Cheguei à encruzilhada de minha vida. Sempre soube qual era o caminho que devia seguir. Sem exceção o sabia. Mas nunca o segui. Sabem por quê? Por que era difícil demais. Charlie chegou a uma encruzilhada. E escolheu o caminho certo. O caminho dos princípios que formam o caráter. Deixem que siga a jornada.

Comitê: o futuro deste menino está em suas mãos. Acreditem.”

“Tive muitas experiências. Houve época em que podia ver e vi garotos como estes... Com os braços arrancados, as pernas esmagadas. Mas nada é mais triste que ter o espírito amputado. Para isso, não há prótese.”

“Pensam que estão mandando este soldado para casa com o rabo entre as pernas. Mas eu digo que estão executando a alma dele. E por quê? Por que não é um aluno digno do Baird.”

A boa forma é organizada de forma distinta: enquanto figura aparece também Charlie, a possibilidade de ajudá-lo, a sua autoridade para compor uma relação de apoio ao outro, e não apenas de comando. Como fundo, ficam sua cegueira, suas deficiências.

### Cena 6: A volta para casa

Aqui notamos que objetivamente o contexto não mudou (meio geográfico), mas a interação com ele sim (meio comportamental). Slade interage com a “sacaninha” do início da película de forma completamente diferente. A interpretação do que está fora de si e dentro se alterou:

“Quem está aí?” pergunta brincando.

“É você, Francine? Que está fazendo?”

“Estou na bicicleta”, diz ela.

“Me dá carona?” fala Slade.

“Não.”

“Ora, Francine. Acho que devíamos fazer as pazes. Não quer?”

“Seu tio Frank teve um fim de semana extremamente difícil.”

“Que é isso?”

“Estou ouvindo esquilo...”

“Ou será uma vaca-marmota?”

“Não! É Willie”, diz o coronel ao menininho.

“Por que não carrega minha mala? Vamos, filho. Vamos, vamos. Pegou? Segura bem”, fala para o garotinho que o ajuda. “Vamos, Francine, venha comigo e Willie. Pode fazer chocolate com *marshmallow* para mim?” pede a Francine.

“Quer?” (E ela vai.)

Novos elementos integram-se à visão anterior do meio geográfico, possibilitando novos *insights* (visão que integra a menina e o tio, não mais como inimigos, mas como brincadeira; as crianças são vistas como tendo uma forma peculiar e diferente de se aproximar e mostrar afeto). Isto forma outra configuração (Gestalt) no campo de percepção do coronel que é subitamente incorporada à sua visão anterior. A ação, o comportamento do coronel Slade, denota esta alteração em seu campo psicológico.

#### 4. PSICANÁLISE

*“Exemplificaremos e explicaremos a justificação racional.*

*X foi muito mal de Contabilidade II, tirou 4,0; pediu para o professor uma prova substitutiva e este negou imediatamente.*

*Magoado, o frustrado X se defende dizendo para si mesmo que não ia dar para estudar mesmo, que não ia adiantar mesmo fazer outra prova, pois certamente iria mal de novo.*

*Esta atitude automática e impensada de X foi realidade por ele para se defender da frustração que sofreu ao saber que a prova substitutiva lhe foi negada, ou seja, foi realidade um processo de defesa.”*

*“Exemplo de deslocamento:*

*Pessoas normalmente repudiam a imposição de normas e regras, geralmente provenientes de pessoas que ocupam cargos de liderança.*

*Essa relação que pode existir entre pais e filhos geralmente é deslocada para a figura do professor (é nessa relação que o sentimento se expressa de maneira pior, pois não se trata de uma pessoa tão fundamental e imprescindível).*

*A ausência de vínculos tão fortes é um fator que propicia esse tipo de deslocamento que pode resultar numa atitude hostil dos alunos em relação aos professores.”*

*“Em cada classe, podemos associar o conceito de Identificação Introjetiva ao fato de haver um aluno que se destaque, pela sua inteligência, influência ou simpatia, e outro que tenha naquela pessoa um modelo, tentando imitá-la para conseguir igual sucesso, esse é um modo de tentar esconder seus insucessos, buscando, em outro, a fórmula para o êxito.”*

*“Às vezes, o aluno considera, ou acusa, má vontade do professor para com a classe. Na maioria das vezes, sem uma argumentação concreta. Mas, na verdade, a indisposição já está dentro dele e quase sempre ele não percebe, ou não admite. Quando ele vê o professor, ele projeta essa característica atribuindo ao professor.”*

*“Projeção: Este mecanismo pode ser facilmente notado, com um fato cotidiano em classe de aula, o trabalho em grupo. Imagine um trabalho semestral com cinco alunos. Com prazo a vencer em uma semana, o grupo se reúne, discute e reclamam um do outro que ninguém se empenha. O prazo vence, hoje é o dia da entrega, mas os integrantes do grupo notam que foi extremamente mal feito. De quem foi a culpa? Um culpa o outro pela nota baixa. Ninguém consegue admitir a culpa; isso acontece porque no fundo cada integrante tem sua parcela de culpa, mas o projeta nos seus companheiros.”*

*“Podemos observar este fato na classe, quando cada um de nós procura identificar-se e seguir os passos de algum profissional da área bem-sucedido. Este é considerado um modelo a ser seguido em suas atitudes, maneira de ser, etc. Segui-lo significará diminuir a insegurança, incerteza e riscos. Podemos observar isto no grande interesse que há por palestras sobre a trajetória de grandes personalidades da área, como se houvesse uma fórmula comum que pudesse ser usada por todas as pessoas.”*

*“Este mesmo mecanismo de defesa também está presente na classe, através da figura do monitor. Isso se dá através da imagem que o aluno tem do professor de autoritário e controlador. Assim, quando o monitor está desempenhando seu papel frente ao grupo, este desloca toda imagem que ele tem do professor para o monitor.*

*A similaridade se dá, pois assim como o professor, o monitor está externo ao grupo observando-o. E para o grupo é mais fácil acusar de “repressor” o monitor (seu colega) do que o professor.”*

*“Um exemplo de projeção dentro da classe, pode ser dado dentro dos grupos. A culpa por qualquer acontecimento ocorrido, até mesmo na relação com professor, era atribuído ao representante, externalizando a culpa para fora de si.”*

*“Como exemplo de projeção, pode-se ilustrar um aluno estressado que não se dá conta disso, com isso projetando sua tensão em outra pessoa, como, por exemplo, na professora e, conseqüentemente, na matéria.”*

*“Situando o princípio de deslocamento na classe, podemos citar uma transferência da culpa do aluno. Quando um aluno chega atrasado e por isso fica com falta, culpa a professora por não tirar sua falta e não assume sua irresponsabilidade para com o horário.”*

*“Um exemplo disto que podemos ver nos textos é a frase ‘Eu não o amo, eu o odeio, pois ele me persegue.’*

*Nesta situação, podemos perceber que ocorre uma negação de um sentimento interno que existe e reconhece esse sentimento na outra pessoa. Um outro exemplo disto, na classe, onde um garoto comete um erro, ele tende a atribuir este erro aos outros, para diminuir o peso e a culpa sobre ele. Isso também tende a ocorrer em garotos tímidos, sem muitos amigos, ele tende a projetar estes sentimentos nos outros, de forma a diminuir o sentimento de culpa, por ser solitário, de dentro dele. Desta maneira, ele tende a atribuir parte desta culpa aos outros.”*

*“Projeção: Quando negamos algo que está dentro da gente e localizamos isso em outra pessoa. Acabamos projetando um problema nosso em outra pessoa.*

*Exemplo: Em um trabalho de grupo escolar, devido à nota ruim dada pelo professor, nós começamos a botar culpa um no outro. Eu poderia dizer: ‘Também, fomos mal porque Fulano não sabia nada de equação de 2º grau’. Talvez eu que*

*não soubesse nada de equação de 2º grau, mas, para me sentir melhor, eu projeto isto no outro componente do grupo.*

*No contexto da classe, utilizaremos o mecanismo de projeção. Neste, características que o sujeito não se permite (inconscientemente) assumir são projetadas em outros objetos.*

*Assim, as críticas feitas à professora pelos alunos seriam, em parte, defeitos ou limitações que os próprios alunos não emergem em si próprios e, por isso, os projetam na professora.”*

*“Mecanismo: Formação Reativa - Caracteriza-se por levar o sujeito a efetuar aquilo que é oposto àquilo que se rejeita inconscientemente. Em outras palavras, querer sentir uma coisa que não sentimos.*

*Um exemplo seria uma gravidez. Imaginemos uma mulher, sem condições financeiras, que engravida por estupro. Ela não deseja ter esse filho, pois não tem como sustentá-lo e por ser também fruto da violência. Mas, apesar de tudo, ela age reativamente, tendo a obrigação de amá-lo.”*

*“O deslocamento é outro mecanismo de defesa. Nele, as atitudes que você teria com uma pessoa são transferidas para outra por entre eles haver características comuns. Assim, um aluno da nossa classe, apelidado de ‘Bom Dia Governador’, tem uma boa oratória e uma postura que lembra um político. Quando falamos com ele, o fazemos de forma um pouco mais formal do que com o restante da classe por ele se assemelhar a um político. Essa ação certamente é inconsciente.”*

*“O segundo mecanismo de defesa é o da projeção, negando as próprias ações e sentimentos e projetando-os nas outras pessoas. Na classe, o exemplo da bagunça é o que melhor representa esse mecanismo.*



*Você pode fazer a bagunça ou atrapalhar a aula e negar, projetando a culpa em outras pessoas.”*

*“Podemos citar, como exemplo aqui na classe, alunos que transferem todas as suas necessidades para o uso e a descoberta do computador, sentindo-se satisfeitos. Alguns passam tanto tempo na frente do computador que não possuem vida social, podendo então se afirmar que transferem seus desejos sexuais para a satisfação que têm com o estudo da informática.”*

*“Os alunos têm uma série de idéias autoritárias que assimilaram durante sua escolaridade com professores, diretores, sistemas autoritários. Assim, para qualquer figura de professor é associada a idéia de autoritarismo mesmo que esteja na realidade dos alunos que agem de maneira agressiva (mecanismo de defesa com o professor).*

*Quando discutíamos com o professor de como deveria ser a ‘chamada’ não chegávamos a nenhuma solução convincente, pois todas as alternativas apontadas nos pareciam autoritárias. Toda vez que a autoridade era atribuída à professora, mas na realidade não percebíamos que éramos nós mesmos que apontávamos as alternativas e se elas refletiam um certo autoritarismo é porque nós mesmos o contínhamos, mas não o assumíamos!”*

*“Projeção: este mecanismo consiste em o indivíduo negar algum tipo de sentimento em si, e projetá-lo em outra pessoa. Este mecanismo é utilizado a fim de se amenizar a culpa.*

*Pode-se observar a projeção dentro da sala nas seguintes questões:*

*- na reunião de representantes quando um deles, inconscientemente, diz que não se comporta mal e acaba culpando os demais.*

- quando o aluno, inconscientemente, culpa o professor por ter ido mal em uma prova, por exemplo (não admite que não estudou, então culpa o professor de não ter sabido explicar).”

“Podemos situar o mecanismo de racionalização em sala de aula no caso de um colega cujo objetivo, ao sair da escola, era entrar em Direito na USP. Após três tentativas frustradas, ele resolveu prestar FGV e entrou na primeira tentativa. Agora ele diz que foi melhor que isso tivesse acontecido, pois, se ele estivesse fazendo Direito, não estaria tão feliz quanto está na GV, pois crê que Administração é um curso melhor que Direito (mesmo sem nunca tê-lo feito).”

“Exemplo da classe:

Quando um aluno não presta atenção na aula, vai mal na prova e diz a todos que o professor não explicou direito a matéria. Ele projeta a culpa da baixa nota no professor.”

“Na classe, podemos observar que ao recebermos uma prova na qual nosso desempenho foi ruim e, portanto, as notas foram baixas, existe a tendência de desprezarmos a matéria, dizendo que esta é inútil e que o professor é responsável pelo mau desempenho da classe. Este é um exemplo típico de repressão e projeção, pois tentamos afastar nossa insatisfação e nosso mal-estar. É por isto que projetamos isso em outros objetos, como, por exemplo, nosso sentimento de ter ido mal na prova é projetado no professor e na matéria.”

“Exemplo: A mais comum forma de introjeção é o luto.

Em uma família, o pai era um exemplo de dignidade, honra, uma pessoa bem-sucedida que cresce com esforço próprio. Estudou e trabalhou honestamente. Já seu filho era um adolescente despreocupado com a vida, baseava-se no Id, só

*gastava dinheiro em busca do prazer e diversão. Largou os estudos e nunca trabalhou.*

*Tragicamente, o pai morre. Num processo de introjeção, o filho absorve as qualidades do pai. Começa a estudar visando à entrada em uma faculdade. Consegue entrar na GV. Arranja um emprego e trabalha com afinco. Começa a economizar dinheiro e pensar no futuro. E isto não foi uma necessidade, pois sua família era muito rica. Foi, simplesmente, uma mudança radical de atitude. Diríamos que ocorreu em nossa classe um fenômeno de identificação introjetiva.”*

### **Estudo de caso:**

#### **A maioria direciona a responsabilidade para a chefia e não na relação.**

*“a. Podemos entender o processo consciente como o fato de os funcionários terem conhecimento de que estava ocorrendo algo de errado no departamento e que eles tinham um trabalho a ser cumprido; já o inconsciente se mostra no fato de que os funcionários dirigem a queixa aos outros, sendo que as faltas eram de sua própria responsabilidade. Nesse processo inconsciente, os funcionários queixosos projetam suas faltas nos outros e, inconscientemente, criaram um mecanismo de defesa própria.*

*b. O processo de repressão da chefia é feito através da imposição de normas, evitando discussões que levem ao questionamento do poder dentro da empresa pelos funcionários. Desse modo, a empresa desenvolve seu mecanismo de defesa contra possíveis quebras de relações de hierarquia, envolvendo o poder. Já os funcionários têm como seu mecanismo de defesa a negação de responsabilidade pelos erros, projetando-os nos outros funcionários; outro mecanismo de defesa é a submissão às regras impostas pela chefia, evitando questionamentos e discussões que os coloquem em exposição aos seus superiores.*

*c. Seria necessária uma modernização no sentido de receber e passar informações através da chefia, ou seja, criar mecanismos para que o funcionário possa expor*

*suas idéias e perguntas sem correr o risco de ser punido. A chefia precisaria estar mais aberta à entrada de informações e sugestões, não só impondo suas idéias. Desse modo, os funcionários se sentiriam mais integrados à organização e diminuiria o mecanismo de troca de acusações.*

*É necessário também que a chefia encontre os pontos reais onde se encontram as dificuldades e os problemas, pedir opiniões dos funcionários deste setor e propor soluções a serem discutidas abertamente por todos e não apenas a chefia.”*

*“a. O processo consciente presente pode ser observado na relação entre os funcionários e a chefia. O comportamento dos funcionários é consciente pois ‘sabem’ que têm que acatar as decisões da chefia, que é vista como ‘linha dura’, portanto, eles se sentem reprimidos e sem coragem de reclamarem, por temerem as conseqüências. Já o processo inconsciente se encontra na relação entre os próprios funcionários, quando, inconscientemente, ‘jogam’ a culpa um no outro.*

*b. A repressão é sentida pelos subalternos, pois a chefia é vista como ‘linha dura’, dificultando quaisquer dúvidas e reinvidicações. Com isso, os subalternos, inconscientemente, põem a culpa uns nos outros quando os erros acontecem. Ação esta que se constitui de um mecanismo de defesa.*

*c. A sugestão encontrada foi a mudança na linha de conduta da chefia. Com um ambiente ‘pesado’, fica difícil a convivência em grupo. Portanto, a chefia deveria aproximar-se dos funcionários e ser mais aberta a sugestões. Também não deverá achar que só porque as ordens são em escrito, eventuais dúvidas não surgirão.”*

*“a. A chefia tem inconscientemente como valor preestabelecido a idéia de que a geração moderna não aceita grandes desafios e externaliza esse fato num consciente processo de pouca comunicação com seus subordinados. A chefia considera que os meios de comunicação são mais eficientes que os verbais.*

*Os funcionários têm consciência de que a chefia está bem-intencionada, mas, inconscientemente, acredita que os processos operacionais realizados pela diretoria são os causadores dos problemas na empresa.*

*b. A diretoria assume uma postura 'linha dura' a qual é, ao mesmo tempo, um mecanismo de defesa e repressão, pois é uma forma de rebaixar as possíveis sugestões que os subalternos teriam e é um meio de manter-se nos cargos mais altos, evitando ascensão dos funcionários subordinados.*

*Os subalternos defendem-se, acusando outras pessoas pelos problemas do departamento de vendas.*

*c. Implantaria um meio de fazer com que a diretoria adquirisse uma melhor comunicação com seus subordinados, não só através do papel, mas também verbalmente.”*

*“No caso, podemos perceber o processo do consciente/inconsciente na atitude dos funcionários. No que se refere ao consciente, os funcionários podem estar em duas situações. Na primeira, eles têm consciência das falhas da chefia, porém têm medo de se expor devido ao medo de repressão (empresa rígida). Por um outro lado eles podem nem mesmo ter consciência de que o problema está na chefia.*

*Apesar do inconsciente saber do erro da chefia, ele bloqueia a saída das reclamações.*

*Os funcionários jogam a culpa uns nos outros como um mecanismo de defesa (projeção). Já a chefia usa o mecanismo da negação, não aceitando que o problema seja dela.*

*Sugerimos a criação de um representante dos funcionários. Neste posto haveria uma maior possibilidade de enfrentar a chefia.”*

*“a. O processo consciente no comportamento dos funcionários pode ser observado no fato deles estarem cientes: de que devem obedecer seus superiores; de que todas as instruções são dadas por escrito e, principalmente, de que eles não podem fazer qualquer tipo de contestação ou reclamação.*

*O processo inconsciente pode ser observado no fato dos funcionários culparem os outros pelas falhas.*

*b. Observamos que a repressão da chefia se apresenta no fato de imporem as atividades, proclamando-as corretas, claras e sem questionamentos. Este pode ser o mecanismo de defesa da chefia, que transmite a responsabilidade para os funcionários (por meio de instruções ‘claras’). Por parte dos funcionários, o mecanismo é o da PROJEÇÃO (projeta no outro a culpa pelas irregularidades-falhas).*

*c. Seria necessário uma relação mais estreita entre a chefia e os funcionários. A chefia deveria estar aberta a questões, críticas e sugestões, o que proporcionaria um convívio mais harmonioso entre os funcionários, o que acarretaria melhores resultados.”*

*“a. Uma vez que a relação entre a chefia e os subalternos é conturbada, confusa e distante, mesmo parecendo ser normal, os funcionários tendem a externalizar essa incompreensão, culpando seus próprios colegas pelo mau funcionamento das atividades.*

*Esse mecanismo se dá de forma inconsciente, com os funcionários não conseguindo reconhecer as verdadeiras causas do problema e acusando os colegas sem ter a verdadeira intenção de culpá-los.*

*b. Essa externalização da culpa nos outros acaba funcionando como um mecanismo de defesa, transferindo seus erros para outras pessoas sem reconhecê-los e tentando com isso amenizá-los.*

*Esse conflito acaba sendo causado pelo papel repressor da diretoria com relação aos seus funcionários, impossibilitando a comunicação entre eles.”*

*“a. O processo consciente presente no caso é o respeito cego dos funcionários às regras ditadas pela chefia (rígida). Essa obediência impede-os de ter um melhor relacionamento interativo entre eles em função do medo. Essa rigidez da empresa provoca um processo inconsciente marcado pela necessidade de compartilhar sua insatisfação, jogando a culpa nos outros funcionários. Esse processo inconsciente de culpar seus pares não é passível de controle.*

*b. O mecanismo de defesa dos subalternos estrutura-se através da projeção de sua ineficiência nos outros. Já o organismo de defesa da chefia é mais complexo, pois forma-se através da complementação da projeção e da justificação. A projeção torna-se clara quando a chefia explica a incapacidade de os funcionários entenderem as regras como uma não-adaptação à cultura da empresa. Ela faz uso também da justificação quando tenta argumentar que o comportamento dos funcionários é típico de uma sociedade moderna onde é rara a aceitação de grandes desafios (cria desculpas para o consciente).*

*c. Achamos que a empresa devia se preocupar mais com a qualidade das comunicações existentes e com a adequação da linguagem utilizada nas informações ao nível dos funcionários.*

*As chefias devem exercer o papel de intermediadores entre a gerência e os funcionários, recebendo informações e ordens da primeira, reformulando-as numa linguagem mais acessível e passando-as então aos funcionários.*



*A rigidez deve ser atenuada e deve também ser criado um espaço para discussões e esclarecimento de dúvidas, isso pode ser um fator muito positivo para a empresa, pois cada um dos níveis hierárquicos tem conhecimentos específicos sobre suas funções, que podem, quando compartilhadas com todo o grupo, favorecer muito a eficiência da empresa.”*

### **Dúvidas de Psicanálise**

*“O termo ‘catéxis’ não foi bem absorvido pelo grupo, não foi muito bem esclarecido na aula.*

*Os conceitos de deslocamento e projeção ficaram claros, assim como os conceitos de Id, Ego e Superego.*

*Nos textos indicados para a aula havia várias menções sobre pulsão, que não foram explicadas em aula.*

*Gostaríamos que fossem expostos mais exemplos dos termos da aula, pois os apresentados estão interessantes.”*

*“Nossas dúvidas se relacionam ao princípio da condensação e do deslocamento. Embora os conceitos de id, ego e superego tenham sido devidamente esclarecidos, gostaríamos que tais princípios fossem mais profundamente elaborados e exemplificados.”*

*“O curso de Psicologia tem sido proveitoso em certos aspectos. A idéia de fazer pequenos grupos para discutir e responder questões relacionadas à matéria tem sido boa e produtiva. Entretanto, estamos tendo algumas dificuldades para absorver a teoria dada nas exposições em aula.*

*Uma sugestão seria dar mais exemplos práticos durante as aulas expositivas para facilitar o entendimento.*

*A matéria em si, a Gestalt foi entendida, mas a parte de Psicanálise parece ser um pouco mais complicada e de difícil entendimento.*

*Abaixo estão alguns itens que o grupo sentiu dificuldade:*

*- Relação Sonho x Realidade*

*- Catéxis*

*- Limites do consciente e inconsciente.”*

*“A aula foi razoável, mas faltou uma maior interligação entre os conceitos e um maior número de exemplos para ligar o assunto à profissão de administrador de empresas.*

*Os conceitos de catéxis e protofantasias não foram muito bem assimilados.”*

*“O grupo não teve dúvidas na matéria dada hoje. A exposição foi clara e alguns pontos foram esclarecidos na própria aula (como a diferença entre projeção e deslocamento).*

*Outro ponto que estava um pouco confuso também foi explicado, que é a origem do Superego que é o Id, formador de tudo no início (infância).”*

*“- Pontos claros e dificuldades do curso:*

*Entre os pontos claros do curso, podemos destacar a conceituação de Ego, Superego e Id, assim como consciente, inconsciente e pré-consciente.*

*Os mecanismos de projeção, negação e racionalização também foram elucidados.*

*Entre as dificuldades, ressaltamos a diferenciação entre deslocamento e projeção.”*

*“Um dos tópicos da aula que não ficou muito claro é o que significa catéxis e mnemônico.*

*Os conceitos de ego e superego e qual a parcela de consciente, pré-consciente e inconsciente de cada um também não ficaram muito claros.*

*Há ainda algumas dúvidas no que se refere à transformação dos mecanismos de defesa em um quadro patológico, bem como o papel das influências hereditárias, experiências infantis, pontos disposicionais e o fator atual desencadeante.”*

*“- Dúvidas:*

*Quais as diferenças entre os princípios da similaridade e fechamento?*

*Como funcionam os mecanismos de defesa do ego? Como podemos relacioná-los ao superego e id?*

*Texto das lições de Freud.”*

## **TRABALHO, COTIDIANO E IDENTIDADE**

No curso de Administração, o tema trabalho é bastante abordado, afinal é com as relações de trabalho que o administrador se verá constantemente envolvido.

Vamos abordar este tema, ainda que introdutoriamente, para propor uma visão dos processos psíquicos, objeto da disciplina Psicologia I.

Poderíamos começar a partir da definição de trabalho que se configura em uma ação previamente planejada e social. Aí está um ponto essencial na medida em que diferencia o trabalho humano do animal. Nesta não há uma prévia planificação enquanto naquele há uma consciência que planifica e traz em si a possibilidade de uma transformação, haja vista a relação estabelecida com os homens e a natureza que os envolve.

Portanto, o homem atua na natureza para explorá-la, para sobreviver. Nessa exploração para a subsistência é que se dá a produção, o trabalho. Esse processo implica uma interação das pessoas envolvidas e a aquisição de linguagem, significados e códigos próprios.

Os homens vão estabelecendo leis para o convívio. Essas experiências com o mundo externo vão lhes possibilitando ter em si (pelo processo de internalização) uma representação do mundo, uma maneira de pensar e interpretar os acontecimentos que se sucedem cotidianamente.

Ao inserir-se no processo amplo de produção, de subsistência, o homem se “vincula” ao grupo para contribuir, colaborar nesse processo de manutenção da vida. Inclui-se, portanto, no grupo e dentro de todo um código de significados e interpretações da realidade, com emoções, posições em relação à vida, à morte, à enfermidade, ao sexo, à divisão de trabalho, à hierarquia, enfim, compartilha de uma visão de mundo.

Seu cotidiano passa a se configurar e ser analisado a partir da relação que mantém com os outros homens e com a natureza. Daí que no Brasil um índio, um administrador de uma grande empresa de São Paulo e um operário de São Bernardo possuem formas próprias de interação e reconhecimento do mundo. O cotidiano dessas pessoas é marcado por diferentes necessidades e formas de satisfazê-las. Sua sensibilidade, seu pensamento e suas ações são distintos, inserem-se de forma

diferente no sistema de produção, na relação com os homens e na exploração da natureza.

Quando falamos de cotidiano e homens, vamos nos dando conta de que não existe algo “natural”, único e universal próprio da natureza humana, mas que existe uma singularidade advinda das vivências diárias. Sendo assim, não podemos estabelecer regras de relação para todos os grupos (índios, administradores, operários, etc.) sem que consideremos a sua cotidianidade.

A partir dessa observação emerge uma questão: que fatos constituem a vida cotidiana? É a forma de desenvolvimento que adquire dia após dia nossa história individual. Seria a forma de organização familiar, a rotina diária, o tipo de alimentação, a música, a arte, a revista que se lê?

O cotidiano se configura em um mundo que experimentamos que é subjetivo, que é o mundo de cada indivíduo, mas que também é intersubjetivo, social e, portanto, compartilhado com os outros. Ou seja, o tempo e o espaço são vividos subjetivamente, mas também são compartilhados com demais pessoas, visto que no processo de subsistência é preciso explorar a natureza, e isto é feito com o outro.

Nessa organização de tempos e espaços o viver se transforma em algo “não-refletido”, as ações não passam pelo crivo da consciência. Essa familiaridade nos torna acríticos, como se tudo e todos fossem semelhantes, conhecidos e não pudesse ser de outra maneira.

A psicologia social como crítica do cotidiano tem como objetivo problematizar o óbvio, ou seja, observar leis que regem esses fatos, essas relações que ocorrem sem criticidade. A finalidade é desenvolver um trabalho científico através de uma distância reflexiva.

Esse rompimento com a obviedade pode gerar impacto, assombro, questionamentos e, conseqüentemente, reflexão sobre formas alternativas de produzir e resolver necessidades.

Questionar o cotidiano é se dar conta das diferenças existentes entre as pessoas. A constatação desse fato sugere-nos uma indagação: de onde se originam as diferenças? Da história que configura a relação das pessoas e, por conseguinte, das diferentes condições vitais. Enfim se produz e se reproduz a vida de formas diferentes. As organizações familiares também apresentam-se peculiarmente, por exemplo: nas famílias operárias e nas famílias de alto poder aquisitivo, as relações homem-mulher-trabalho são bastante diferentes. Na medida em que as condições de vida possuem uma singularidade própria, os processos psíquicos ou a subjetividade também não são idênticos. Por exemplo: a infância pode ser vivida e entendida em diferentes partes do nosso país (exemplo: meninos de rua x meninos de classe mais abastada).

A psicologia social como crítica do cotidiano se instaura como uma análise objetiva, científica das condições concretas.

Há três regiões ou áreas de desenvolvimento das necessidades humanas:

- trabalho social
  
- vida familiar
  
- tempo livre

Embora se interceptem, há espaços e tempos particulares em que emergem necessidades e se desenvolvem ações diferenciadas entre si.

Há oposições entre trabalho e vida familiar ou privada, trabalho e tempo livre e, eventualmente, entre vida familiar e tempo livre.

O tempo livre na época feudal não era escolhido pelo sujeito. Era determinado por ciclos naturais e implicava a participação comunitária.

Na sociedade industrial, o tempo livre emerge do desenvolvimento tecnológico que permite a redução na jornada de trabalho. Há um tempo liberado da produção e vivido como tempo próprio.

Na produção se vende a potencialidade produtiva psíquica e física por um tempo determinado.

Nesse sentido, tempo livre se diferencia da vida familiar.

Distintas cotidianidades dão lugar a diferentes conteúdos psíquicos, a diferentes maneiras de interpretar o real, o que é sanidade e enfermidade.

Na sociedade industrial, o sujeito se desliga da terra, os laços comunitários se tornam débeis, sente-se então isolado, adquirindo condutas de solidão.

A família não é mais uma unidade de produção.

O produto que oferece é a si mesmo. Entra no mercado não como pessoa, mas como objeto.

O trabalho seria uma atividade que configura o ser humano. É uma ação planejada que compromete a capacidade psicofísica do sujeito. Mediante essa ação, o homem transforma a realidade externa cumprindo com ela seus objetivos.

Com o trabalho se cumpre uma importante necessidade que é a conservação da vida.

O trabalho vincula o sujeito com o mundo, sendo fundamental para a constituição da identidade. A partir dele, podemos nos ver naquilo que produzimos. Doamos um tempo nosso, portanto, no produto de nosso trabalho deixamos impressa nossa marca, nosso existir, nossa singularidade. O trabalho que implica criação nos traz, como consequência, um reconhecimento de nossas possibilidades. Implica um interjogo constante da dimensão interna e externa, entre projeção e introjeção. Isto significa que nossos conteúdos internos são localizados fora de nós (tal como numa tela de cinema), e os de fora podem ser “rearrumados” ou incorporados aos já existentes (como se fizéssemos uma montagem). Nesse sentido, o trabalho articula a transformação externa e interna.

O trabalho traz em si a possibilidade de um enriquecimento do sentimento de continuidade, de coerência interna, de identidade, de sentimentos de auto-estima e valorização do ego.

Quando, no entanto, o sujeito que produz não pode se apropriar desse seu produto, não pode reintrojetar o projetado, reencontrar-se no produto, perde sua realidade de produtor. Dessa maneira, é favorecida a dissociação (fragmentação) entre pensar, sentir e agir. Há um empobrecimento psíquico, perda da consciência de si mesmo, deterioração da capacidade de comunicação e aprendizagem.

Parece-nos interessante refletir sobre a articulação existente entre trabalho, cotidiano e identidade. O cotidiano pode viabilizar ou inviabilizar relações produtivas criativas, ou seja, pode promover a exploração do mundo, da natureza e das interações humanas que enriqueçam ou empobreçam a própria imagem. Cumpre-nos observar este cotidiano e ordená-lo sistematicamente, a fim de podermos verificar como determinadas organizações promovem ou não a incoerência entre sentimento, ação e pensamento.



A partir dessa reflexão sobre os níveis de deterioração psíquica, em função dessa modalidade de vínculo com o mundo, é que podemos propor formas alternativas de vida e, portanto, de “trabalho”.

## 5. RELATOS SOBRE O PAPEL DOS REPRESENTANTES

*“O papel dos representantes dos grupos era de estabelecer um canal de comunicação entre a classe como um todo e a professora. Os interesses nesta relação são completamente diferentes, já que o objetivo da professora era fazermos vivenciar e aprender como lidar com situações de reuniões e representatividade, enquanto o objetivo do aluno era o de conseguir modelar as aulas da forma mais interessante para eles. Além disso, há normas da instituição de ensino que limitam uma liberdade de escolha completa. Seguindo essa lógica, foi fácil ver na classe, como uma defesa, certa agressividade para com a professora referente aos pontos mal-esclarecidos dos acordos (como o da nota de participação) transferindo uma culpa à mesma, sendo que o problema estava na comunicação. Esse processo pode ser analisado pela psicanálise como um processo de deslocamento, sendo esse um mecanismo de defesa. Além disso, era comum a classe discordar inicialmente, de qualquer proposta vinda da professora antes mesmo de analisá-la, negando a possibilidade de dar certo. Esse outro mecanismo de defesa, dizendo não como uma forma de proteção a qualquer novo acordo e mudanças, visava uma segurança de que o grupo de alunos não se encontrasse em uma situação menos acomodada. É uma forma de não ter que enfrentar as responsabilidades com o perigo de acabar qualquer regalia como a de poder receber presença mesmo chegando atrasado. Está se evitando que os próprios alunos se prejudiquem dizendo não à professora, mas também está se impedindo que haja mudanças para melhor.”*

*“A experiência vivida como representante de um grupo junto à professora foi para mim muito interessante. Dois aspectos foram importantes para minha observação:*

*o comportamento do meu grupo em relação ao da representante (eu) e a atitude dos outros representantes em relação à professora.*

*No que se diz respeito à atitude de meu grupo para com seu representante aconteceu algo muito interessante. Ao invés de receber sugestões e ouvir opiniões, o grupo só se dirigia a mim depois das reuniões, para coletar as informações e, quase sempre, reclamar das decisões tomadas. Aparentemente, o grupo, ao encontrar a figura do representante, se sentiu (ou queria se sentir) livre da responsabilidade, dispensando-a nas mãos deste. Sob o ponto de vista da psicanálise, ocorreu um fenômeno da projeção. Na medida em que a sensação de cobrança é desconfortável ao grupo, ele cria um mecanismo que a projeta no representante, conferindo-lhes assim uma falsa sensação de estar livre de responsabilidades.*

*A atitude dos representantes em relação à professora também pode ser analisada sob o ponto de vista psicanalítico. Como a professora talvez imagine, o que se deu comigo ocorre também com a maioria dos grupos, isto é, a comunicação representante-grupo se dava de uma maneira inversa. Sendo assim, os representantes nas reuniões estavam expressando suas opiniões pessoais e se muitas vezes eles procuravam transmitir aquilo que eles acreditavam ser a opinião do grupo, por outras ocorria o mecanismo da racionalização, ou seja, os representantes buscavam concretizar suas próprias vontades, mas, para evitar a culpa envolvida por não executarem seu papel adequadamente, criaram justificativas 'racionais' para seu comportamento.*

*Nos dois casos foi possível perceber o conflito entre o princípio do prazer (id) e as censuras de comportamento impostas pelo superego. Para conciliar esse conflito, o Ego cria mecanismos que disfarçam o verdadeiro fundamento de um ato, de maneira que, no interior de nossa mente, os motivos para nossas atitudes são outros.”*

*“Como representante do grupo eu me senti como um monitor mais ‘engajado’ e preocupado, pois além de estar envolvido nas discussões defendendo os meus interesses, eu também estava ali trazendo as opiniões do meu grupo. O monitor, na minha opinião, ficava mais distante no seu papel, agindo mais como um observador.*

*Ainda com relação à ‘teoria do monitor’, achei interessante, como representante, avaliar as opiniões dos outros integrantes do meu grupo, dos representantes dos outros grupos e do professor (no caso, professora). Procurei ouvir o máximo possível e respeitar os diversos pontos de vista expostos. O mais interessante era perceber que haviam outras opiniões, coerentes, porém totalmente adversas às minhas e às de meu grupo, fazendo-nos refletir sobre nossa posição e, às vezes, modificá-la.*

*As reuniões de representantes eram muito produtivas, não só para estabelecer as ‘regras’ na relação professor/alunos e suas implicações, mas também para perceber o quanto é importante ouvir as pessoas (ouvir de verdade, prestando atenção), pois quanto mais opiniões você tiver, menores são as chances de se relatar o que não se deseja.*

*Dentro do meu grupo, as opiniões não eram muito distantes, pois éramos todos amigos e nossos interesses parecidos.*

*Fiquei muito feliz de ter participado como representante, pois aprendi muito, principalmente com relação às pessoas e suas opiniões.”*

*“Na relação representantes dos subgrupos/professora que havia durante as reuniões semanais após as aulas, pode-se identificar alguns conceitos teóricos. Primeiramente a Gestalt, é comum por parte dos alunos só enxergarem o seu lado. Eles não percebem, ou não querem perceber (mecanismos de defesa do Ego), o*

*porquê das ações dos professores. O que ocorre é somente uma crítica. Enxergam só a figura e não a figura e o fundo.*

*Também pode ocorrer um processo de aprendizagem (Behaviorismo), através de reforço positivo (fortalece o estímulo), reforço negativo (para parar o estímulo desagradável) ou punição do comportamento dos representantes que tende a mudar no decorrer das reuniões. Por exemplo: se alguém diz algo e sempre é repreendido pelos outros não vem se manifestar nas reuniões para evitar a repressão. Já se um aluno afirma sua opinião e sempre é censurado (de maneira mais forte), não irá falar com medo da censura.*

*Também existe a presença de um mecanismo de defesa do ego denominado deslocamento. Ao reportar-se aos outros integrantes do grupo, o representante pode dizer que nada foi decidido porque a professora não queria ouvir. O que realmente deve ter ocorrido é que todos os representantes estavam se manifestando ao mesmo tempo e a professora não entendia nada. Advertindo várias vezes e após nada acontecer, a professora decidiu acabar com a reunião. A culpa por isso foi dos alunos terem bagunçado e não da professora não ser tolerante. O aluno desloca sua culpa para a professora.”*

*“Durante um período de aproximadamente 2 meses, eu fui representante do meu grupo. Por estar nesta posição, pude notar certas reações que comumente ocorrem com aqueles que se tornam ‘canais’ ou ‘vias de acesso’ às autoridades. No caso, eu era a ‘via de acesso’: professor <=> classe e, por esta razão, freqüentemente era de se notar que os componentes do grupo agiam e se relacionavam comigo, como se eu fosse a professora. Então, faziam suas reclamações e críticas, deslocando a figura do professor em mim. Também pude notar certos mecanismos e reações relacionados à luta do id e superego, quando eu, no papel de representante, perguntava aos participantes do grupo como a chamada deveria ser feita. O id, em busca do prazer, visava à maior flexibilidade e liberdade, enquanto o superego (regras de conduta que adquirimos) ‘dizia’ que a chamada era algo necessário.*

*Então, a cada decisão a ser tomada, estes dois elementos eram conciliados pelo Ego.*

*Quanto à relação professor <=> representante, a nossa função como representante frente à professora era a mesma que a dos componentes do grupo em relação a nós. Fizemos críticas e reclamações à autoridade, da mesma forma que para nós elas foram feitas.*

*Além disso, estas críticas e reclamações eram dirigidas ao professor, porque sabíamos que ela tomaria providências a fim de melhorar os aspectos em questão. É um caso muito semelhante ao reforço negativo, onde se age para que os fatores ruins sejam sanados.”*

*“Uma situação que irei relatar ocorreu constantemente em meu grupo. Como visto, ocorreu uma grande discussão com relação à metodologia a ser adotada pela professora, e foi criado o papel do representante do grupo, onde este levaria a opinião do grupo que representa a professora. Com isso, seria discutido soluções, possibilidades, etc... E o representante passaria as conclusões para o grupo. No ponto de vista teórico e estratégico, é perfeito o sistema, sendo este democrático, justo e podendo sempre levar as idéias/sugestões para o ouvido da professora. Mas, no meu grupo, esse sistema não funcionou. Discutindo com colegas os porquês que não funcionou (já que no ponto de vista teórico este é perfeito), chegamos a algumas conclusões. O grupo tinha um consenso, o problema era a professora, mas tinham consciência que o representante não era atuante. O que ocorreu então?*

*Sendo o representante um colega e amigo dos integrantes do grupo (perfeitamente aceito pelos integrantes), não se pensou em criticar o desempenho do colega e se deslocou (deslocamento, uma das formas de defesa do ego) o problema para a professora. No inconsciente do grupo, era inaceitável que talvez o colega estivesse com um péssimo desempenho. Eu, por uma aula, exerci o papel de representante e perguntei aos outros integrantes como o ‘antigo’ representante do meu grupo [se*

*portava] e vi o que era a realidade: o nosso representante não nos representava coisa nenhuma; mas sim era uma pessoa apagada, sem atuação. Nós do grupo não queríamos aceitar que talvez nosso representante fosse ruim, uma vez que é um colega nosso. Aprendi uma grande lição com isso, que ainda tenho que esclarecer um pouco mais a fundo, será que o envolvimento pessoal com integrantes de um grupo de trabalho não pode interferir no desempenho ou ainda acobertar problemas, por ação de nosso inconsciente?*

*Gostaria de deixar um elogio a este curso. Em termos práticos, foi o que mais aprendi até agora nesta escola. Acho que se aprendêssemos em semestres mais avançados seria bem mais proveitoso, por causa da maturidade dos alunos.*

*Meu grupo de trabalho teve um desempenho sofrível, porém o que observei com a visão que a psicologia nos dá, foi um objeto de análise fantástico.”*

*“Uma situação vivida com os grupos de representantes foi a de que alguns representantes quando falavam com o professor eram agressivos. Parecia que estavam contra o professor. Vê-se nessa relação o conceito de figura-fundo e o princípio do fechamento pertencentes à Gestalt.*

*Isso porque existe o conceito de que o professor é rígido, controlador, que quer criticar o aluno. Isto é visto como figura. E fica esquecido como fundo que a professora estava lá para discutir e buscar soluções com os representantes, caso contrário, a professora não iria abrir um espaço para discussão. Percebe-se, portanto, que, pelo princípio do fechamento, alguns representantes antes de deixar a professora explicar já saiam meio que atacando-a, não dando espaço, pois achavam que a mesma iria contra eles. Mas, ao longo do curso, essa posição de alguns alunos foi melhorando.*

*E, em relação ao primeiro grupo de representantes, notou-se que os mesmos exerceram o conceito da deposição e do condicionamento. Isso porque*

*depositaram, no papel de representante, que ele deveria ser rígido e controlador, pois, em relação à chamada, disseram que deveria ser feita após 15 minutos de aula e que quem chegasse após levaria falta. Além disso, alguns representantes, por terem convivido com sistemas não muito liberais, nos quais a pessoa que tem um pouco mais de poder é rígida, ficaram condicionados a ter uma postura mais rígida cada vez que têm um pouco a mais de poder nas mãos.*

*E, além disso, os representantes dos pequenos grupos estavam numa posição que tinham de utilizar o ego. Explicando, como representante do pequeno grupo e como colega, essa pessoa estava regida pelo princípio do prazer, ou seja, queria o melhor para o grupo, o que desse menos trabalho e se possível eliminar a chamada, prevalecendo o Id. Entretanto, perante ao professor no papel 'oficial' de representante, essa pessoa estava sujeita às regras, às normas, por exemplo, por uma norma da faculdade, chamada tem de existir, prevalecia, assim, a consciência moral, o superego. Cabia, portanto, ao representante combinar esses dois lados que pulsavam dentro dele, cabia ao ego buscar uma saída que viabilizasse a convivência, harmonizando os dois lados opostos. Foi assim que acabou por se decidir que a chamada seria feita quando o professor quisesse e quem chegasse depois dele poderia dar, no final da aula, seu nome e ter presença.*

*Nesse caso, conseguiu-se conciliar a internalização das normas (a chamada que tem de ter) com o desejo de não ter que responder a chamada, responde-se a chamada, mas se não respondê-la depois poderá 'responder' (dar o nome para ter presença)."*

*"A atuação dos representantes de subgrupos foi um pouco tumultuada devido não só às diferentes posições expostas por cada um deles como também à constante mudança de pensamentos em relação às regras anteriormente combinadas.*

*O representante, porém, não pode ser culpado por essas constantes mudanças, pois ele foi obrigado, durante o semestre, a trabalhar com as idéias de todos os*

*componentes do grupo, atuando com uma multiplicidade de pensamentos que se tornaram muito difíceis de se conciliar para pessoas que não estavam ainda preparadas para tal responsabilidade.*

*As insatisfações com as mudanças de regras, então, foram colocadas, em grande parte, como culpa desses representantes. Projetou-se neles a culpa dessas mudanças quando sabíamos que, na realidade, cada um tinha sua parcela de culpa, havendo assim o deslocamento.*

*Apesar dos problemas ocorridos, o curso pode ser seguido de forma completa.”*

*“Os representantes, como o próprio nome já diz, representam as opiniões dos grupos.*

*Cada grupo é composto por vários elementos e cada elemento possui um mundo interno que se diferencia dos demais.*

*O mundo interno se caracteriza por todo o conjunto de idéias, opiniões, lembranças e conceitos que se encontram de forma desorganizada dentro de cada um de nós.*

*Diante de cada situação exposta, se manifestam os diferentes mundos internos dos elementos, que podem ou não expressar as mesmas idéias.*

*Cabe aos representantes de cada grupo avaliar e selecionar a maioria das idéias, de modo que a opinião final represente os anseios de cada elemento do grupo.*

*Vale ressaltar que, para fazer isso, os representantes também se utilizam de seus mundos internos.”*

*“Durante o tempo em que meu grupo teve um representante, pude observar como há mudanças no comportamento das pessoas em determinadas situações.*



*O representante, por exemplo. Sabíamos que era apenas um de nós, mas por ter este ‘cargo’, ou seja, por ser uma via de acesso entre o professor e o grupo, houve o que em Psicologia chamamos de ‘deslocamento’.*

*O representante, então, teve o papel de resolver os obstáculos, como se fosse a figura do professor. Além disso, os problemas que algum aluno poderia ter com o professor eram todos deslocados para o representante.*

*Como exemplo de teoria dada em aula, podemos ver a discussão sobre a chamada. No id, todos queriam ter liberdade para poder fazer o que bem quisessem. Já o superego não permitia isto, influenciando-nos a nos reprimir quanto a esta questão, e, então, pensávamos que ‘isto era uma sala de aula - a chamada deveria ser feita’. Assim, o Ego concilia os dois, Id e Superego, para chegarmos a uma conclusão racional sobre o assunto.*

*Além disso, com os problemas que, às vezes, ocorriam no grupo, surgiam críticas que eram todas destinadas ao representante, o qual, por sua vez, transmitia-as para o professor.*

*Acredito que esta experiência com representantes tenha sido muito válida para minha carreira futura, onde, com certeza, encontrarei várias situações como esta, no papel de administradora, e terei capacidade de entendê-la melhor e poder fazer tudo, resolver as questões da melhor maneira possível, através de uma boa interação com meu grupo de trabalho.”*

*“O representante foi projetado pelo resto do grupo como uma figura acima até mesmo do próprio grupo (um colega de maior responsabilidade).*

*Esse representante tinha como função coletar as impressões do grupo para formar uma impressão própria e interna dentro do grupo (mundo interno).*

*Inconscientemente, porém, repito, essa figura do representante era tida como um ser superior e inquestionável e que, muitas vezes, esse pensamento prejudicou a dinâmica do grupo e da própria classe (no caso da chamada).*

*Muitas vezes, também, meu grupo propunha algo a ser levado pelo representante que não era aceito nas reuniões ao final de classe (como, por exemplo, a abolição da figura do representante) e, na aula seguinte, o grupo em sua maioria negava a própria sugestão (negação).”*

*“Como primeiro tópico a ser relacionado aos representantes podemos falar de uma parte da pesquisa que faz uma análise das relações de grupos e procura enfatizar que as decisões tomadas nem sempre serão as definitivas nem as que vão agradar a todos. É preciso que haja um período de elaboração e de reformulação destas decisões até que se tornem definitivas. Isso é claramente percebido na relação entre representantes-professor. Durante todo o semestre, apareciam controvérsias e desentendimentos que demonstraram que o que foi decidido quanto ao horário de chamada, forma de execução de trabalhos, etc... não foi uma decisão certa e que estava agradando a todos. Quando entrávamos em discussões com relação a este assunto, outro tópico da matéria era percebido, os mecanismos de defesa.*

*Em nenhum momento, porém alguém assumiu as decisões que tinha tomado (neste momento falo da classe como um todo e me incluo nela), deslocando-as às outras pessoas e pretendendo com isso tornarem-se impunes e sem culpa.*

*Com relação ao behaviorismo, podemos generalizar o curso como um todo, já que o próprio comportamento humano funciona com base em estímulos e respostas.*

*Os grupos jamais teriam pensado em propostas e decisões se não houvesse um estímulo que, nesse caso, partiu do professor para que isso acontecesse.*

*Com relação ao trabalho em grupo, havia o acordo de colocarmos no papel quem havia faltado em determinado trabalho. Esse comportamento foi condicionado por haver uma punição por parte do professor que dele acarretaria uma conseqüência maléfica ao grupo. Se isso não tivesse acontecido, o grupo não se proporia a prejudicar um outro aluno, se isso não mudasse em nada sua vida.”*

*“O papel do monitor é bastante importante para uma conscientização da função das pessoas em um grupo de trabalho. É uma chance única de se vivenciar esta situação onde você está presente no grupo, observa as relações ocorridas dentro dele e não tem a função de interferir nesta dinâmica. Desse modo, vemos a questão de um modo nunca antes visto e podemos perceber alguns pontos sobre o assunto:*

*O primeiro ponto é tentar reconhecer alguns pontos e conteúdos na dinâmica de grupo. Entretanto, estes pontos somente são perceptíveis e visíveis se você não está inserido no contexto grupal.*

*Um outro ponto que é observado é a dificuldade de contenção das próprias visões com a realidade observada na função dos monitores e pode ser útil na realidade, sendo a mais importante o fato de podermos fazer mudanças no nosso comportamento através de observações no comportamento grupal dos outros.*

*O único defeito na função e na situação do monitor é o fato de sermos colocados na situação sem um esclarecimento e pontos que deveriam ser observados. A tarefa seria mais produtiva se fosse feito este esclarecimento ou se todos fizessem duas vezes esta função.”*

*“As reuniões de representantes foram muito boas no sentido de tornar a aula mais produtiva, pois foram apresentadas as opiniões dos alunos para aprimorar o desenvolvimento do curso.*

*Primeiramente, é possível notar aspectos do Behaviorismo na atuação do representante, que era estimulado pelas idéias do grupo e procurava respondê-las, argumentando nas reuniões feitas ao final de cada aula.*

*Além disso, são perceptíveis os mecanismos de defesa entre os representantes, pois raramente alguém apontava uma idéia que contrariasse a opinião da maioria e, em alguns momentos, notava-se que alguns representantes se apoiavam nas idéias da maioria, ao invés de apresentar o próprio ponto de vista.*

*Nas reuniões de representantes, evidenciaram-se, também alguns aspectos da segunda teoria da Psicanálise. Quando algum grupo mostrava-se insatisfeito, o representante tinha vontade de liberar a 'raiva', o que poderia desencadear uma discussão agressiva (atuação do Id), mas os seus princípios morais e a educação inibem tal comportamento (atuação do Superego), de forma que, na reunião, o representante insatisfeito argumentava buscando o equilíbrio entre as suas pulsões e as suas censuras, que é justamente o momento de ação do Ego."*

*"Podia se ver um reforço positivo do representante para o grupo, quando o primeiro motivava o grupo a pensar em boas alternativas para melhorar a aula, pois a recompensa para esse esforço seria a melhoria da aula e do aprendizado. Este fato pode ser um exemplo de reforço positivo visto na teoria de Behaviorismo.*

*Outro exemplo de teoria pode ser o de semelhança. Algumas poucas vezes o representante esquecia de discutir alguns pontos com o grupo antes de falar com o professor, e o representante sabia que a opinião do grupo seria a mesma que a dele, e este sugeria uma alternativa. Pode-se dizer que o representante agiu levando em conta a semelhança usual das idéias dele com as das pessoas do grupo. Ou, por outro ponto de vista, pode se dizer que este é um exemplo de generalização, teoria do Behaviorismo. Aqui, pode-se dizer que o representante tinha um idéia e, por achar tão boa e absoluta, a generalizou, como se ela fosse uma idéia de todos e que todos teriam."*

*“A relação aluno, grupo, representante, professora, classe foi uma relação que, se analisarmos no ponto de vista psicológico, teremos muito o que dizer.*

*Um ponto que eu já havia notado, mas a explicação teórica só veio no final do curso, foi a Extinção, abordada no Behaviorismo. Muitos alunos desistiam de ficar na classe quando se iniciava o trabalho em grupo uma vez que não receberiam mais bonificação pelo trabalho no grupo.*

*Outro ponto a ser abordado está contido na Gestalt, dado no início do curso. O aluno via o trabalho de monitoria de um jeito, enquanto a professora abordava de outro. Alguns mudaram e conseguiram enxergar o outro lado. Outros não.*

*A discriminação, também explicada no Behaviorismo, é o que melhor explica a posição dos representantes de grupo. Quando desempenhavam o papel de mais um integrante no grupo, agiam de uma certa forma e muitos até expressavam pensamentos diferentes do exposto perante a professora. Quando tinham as reuniões com a professora, agiam de outra forma porque sabiam que estavam em outro ‘terreno’. Expressavam idéias e opiniões que nem sempre era aquilo que realmente achavam. O porquê não é bem simples de entender.*

*No meu ponto de vista, essas são as principais situações concernentes aos representantes, alunos (esse é aquele que não representava nenhum dos outros dois papéis) e monitores que articulam com a teoria.”*

*“Nas situações vividas pelo fato de ser monitor, há vários pontos que podem ser relacionados com a parte teórica, entre eles se destacam o mundo interno, generalização e figura-fundo.*

*Ao chegar ao grupo, as pessoas se sentem distantes, excluídas e assim tiram uma certa conclusão (figura-fundo), que difere da opinião que o próprio grupo (integrantes) tem sobre eles próprios. Essa opinião que o monitor retira do grupo*

*são as idéias individuais, geradas pelo mundo interno dos integrantes, que o monitor as associa e forma sua opinião.*

*O monitor também, ao chegar no grupo, faz uma generalização, ele intui que o grupo poderia ser seu próprio grupo, maneira de trabalhar, dividir tarefas, disciplinas, etc. Tudo é a mesma situação.*

*Então, é isso o que se pode ocorrer e sentir sendo monitor, relacionando com a teoria.”*

*“Os representantes de subgrupo pareciam ser, paralelamente, um ‘emissário’ dos subgrupos e uma complementaridade do professor. Tal ambigüidade levou-os a repensar sua postura de aluno, propriamente dito, fazendo-os assumir também uma função de regulador das relações, dotado de certa autoridade (era ele quem detinha as informações passadas pelo professor).*

*Havia, portanto, um deslocamento da relação da classe com o professor para a figura do representante. Tal mecanismo de defesa, presente no ego das pessoas, permite manter intacta a relação original causadora do sentimento (que talvez nem seja a relação com o professor e sim uma relação de autoridade vivida talvez com uma figura parental...), deslocando o sentimento para uma relação que não seja tão fundamental para o indivíduo e, por isso, não tão arriscada (relação entre o grupo e o representante, ou, até mesmo, entre o aluno e o professor).*

*Existe porém a tendência de reagir, a todos os contextos, através de uma referência particular existente que faz com que as pessoas reajam aos diferentes estímulos do ambiente de maneira similar. Podemos citar aqui a Generalização do Behaviorismo e o Princípio do Fechamento da Gestalt (= Coronel Slade que vive toda sua vida através de uma referência militar, como se ainda estivesse no Exército).*

*Os alunos tendem a reagir da mesma maneira, a toda e qualquer figura dotada de autoridade sobre eles, não importa de que tipo. Essa atitude acaba, inclusive, causando um certo distanciamento entre o grupo e seu próprio representante (escolhido por eles) à medida que o representante é dotado de uma autoridade particular, oriunda do contato direto com o professor. A reação do grupo à autoridade faz com que eles se relacionem com o representante de maneira diferente.*

*Outro ponto interessante a ser destacado é a ocorrência de uma identificação introjetiva. O representante, em contato direto com o professor, adota parte de seu modelo e acaba internalizando certas condutas e posturas que admira. Tal fato faz com que ele volte ao grupo relativamente modificado pela relação com o professor, apresentando maneiras de ver as coisas (do lado do professor e não só dos alunos), opiniões e condutas que não são (ou não eram) próprias suas.”*

*“As situações que mais chamaram atenção durante o semestre e que se aplicam à teoria referem-se aos mecanismos de defesa do ego. Dois exemplos se seguem abaixo:*

*A projeção consiste em negar algum tipo de sentimento em si e projetá-lo em outro a fim de amenizar a culpa. Temos um grupo de representantes que discutiu com a classe sobre a ‘chamada’ de aula. Chegamos a um consenso. No fim do semestre, alguns alunos ficaram furiosos com o método e passaram a jogar a culpa no grupo de representantes, como se eles (alunos) não tivessem nada a ver com isso.*

*Deslocamento consiste em deslocar um sentimento por alguém/algo para outra pessoa/objeto que se assemelha ao primeiro. É uma maneira de extravasar os sentimentos que ficam enlatados. Sua vantagem é permitir a permanência de um contato com o objeto primitivo.*

*Havia certas pessoas que, de uma maneira ou de outra, não gostavam do professor de uma disciplina. Tinham um sentimento de raiva e desprezo. Porém eles tinham que suportar o professor o semestre inteiro, para que pudessem ‘passar’ de ano. Deslocaram esse sentimento então para a disciplina, a qual passaram a odiar e a desprezar.”*

*“Houve o fenômeno da projeção. Os subgrupos projetaram nos representantes suas angústias e inseguranças, tornando-os quase os responsáveis pelos problemas. Por outro lado, a professora projetava neles todos os problemas de indisciplina da sala. Ou seja, por um lado, eles eram os ‘representantes da professora’ e, por outro, os ‘responsáveis pela baderna’”.*

*“Um dos tópicos vistos em Gestalt foi observado no meu grupo. Na hora do grupo avaliar o curso, para depois o representante apresentar a avaliação à professora, surgiram três pontos de vista diferentes. Gestalt diz que as pessoas tendem a dar sua visão da realidade de um fato. Como foi visto no filme ‘O Olho do Observador’, cada um dá uma forma diferente a um fato. Assim foi observado com o meu grupo, cada um dos três pontos de vista correspondeu a uma visão diferente de um fato (no caso, foi a avaliação do curso). No final, o grupo decidiu que ficaria prevalecendo um meio termo entre os três pontos de vista. Uma outra situação observada tem relação com o Behaviorismo, particularmente com o reforço negativo. Neste ponto, é analisado o comportamento das pessoas após seguidas ‘punições’ e é notado que, após um número considerável de ‘punições’, as pessoas abandonam tal comportamento. Este aspecto do Behaviorismo tem a ver com o grupo ao longo do curso. Pode-se dizer que, no começo, o grupo estava motivado e com certas expectativas a respeito das aulas de psicologia, pois parecia ser algo muito interessante e aplicável no dia-a-dia. Porém aula após aula até a metade do curso foi dado o módulo Gestalt. O grupo não viu neste módulo nenhuma utilidade para o administrador e as aulas sobre este assunto também foram muito repetitivas. Dessa maneira, cada aula sobre Gestalt funcionava como um reforço negativo, desmotivando o grupo a ponto do mesmo vir à aula apenas porque tinha que vir e*



*fazendo as discussões em grupo de forma bem genérica. O reforço negativo do módulo Gestalt desmotivou o grupo ao ponto de que mesmo findado o módulo Gestalt ainda continuou a desmotivação do grupo.”*

*“Os representantes dos subgrupos são as pessoas responsáveis por transmitir as idéias e opiniões do grupo como um todo, às reuniões de representantes e ao professor, mesmo que o conteúdo que está encarregado de transmitir não seja condizente com seus próprios valores.*

*Ou seja, como no caso dos monitores, os representantes têm de assumir um papel específico, porém com características diferentes. Muito provavelmente, suas diretrizes inconscientes de comportamento, os valores e a intensidade dos conteúdos do Id e do Superego, suas experiências anteriores arquivadas no inconsciente e no pré-consciente e as próprias características do Ego e como se utiliza dos mecanismos de defesa é que irão determinar a maneira com que o representante se comporta, os valores e conteúdos que vai transmitir e a intensidade com que vai expô-los e defini-los.”*

*“É possível, através da observação da classe, professora, subgrupos e representantes, traçar um paralelo com a teoria vista em sala de aula.*

*Primeiramente, a Gestalt. Como monitores, foi possível aos alunos modificarem, de maneira ampla, sua visualização de figura e fundo. Visualizavam seus colegas como algo extremamente próximo, quase indivisível. Perceberam que existem diferentes papéis e que, num futuro próximo, irão desempenhá-los.*

*Com relação ao Behaviorismo, seria interessante colocar a questão das notas de participação. De certa maneira, a professora tentou utilizá-las como estímulo para que nossa atitude durante a aula (resposta) fosse mais adequada. Não se trata de uma crítica, apesar de atentar para o fato de que a imensa maioria dos alunos ainda se encontra presa à idéia de que o fim do aprendizado são as notas. Como foi*

*discutido na primeira questão, o verdadeiro aprendizado é algo muito mais amplo do que algo estritamente matemático e quantificável.*

*Por último, teria sentido falar sobre a psicanálise. Como mecanismo de defesa, citaríamos a projeção. A classe não conseguindo lidar com o fato de que, em muitos casos, desrespeitou o professor e tinha atitude incontrolável, projeta a responsabilidade do caos na fragilidade da professora em controlar os alunos.*

*O monitor, por sua vez, se utilizou de introjeção. Apesar de esclarecido seu papel de observador, ele introjeta características autoritárias do professor e acredita ter poder sobre o grupo. O grupo, muitas vezes, acaba por aceitar esse papel passivamente, sem qualquer tipo de resistência.*

*No início do curso, apesar da formação dos subgrupos, parecia que os alunos não possuíam certos limites. A conversa era tanta que nos leva a crer que os desejos do Id estavam se suplantando sobre o controle do superego. Foram necessárias uma série de conversas com os representantes para que a situação se normalizasse.*

*Portanto, é possível perceber quão amplo e cheio de possibilidades é o ambiente de ensino e suas infinitas implicações.”*

*“Com relação aos representantes dos subgrupos, pude observar (presenciando uma reunião destes) alguns aspectos característicos da Psicanálise.*

*Um destes aspectos seria o mecanismo de defesa chamado negação. Este ocorreu quando a maioria dos representantes negava qualquer culpa dele, ou de seu grupo, em relação à indisciplina da classe. Os representantes alegavam que tanto eles quanto seus respectivos grupos comportavam-se corretamente durante as aulas e, por isso, sentiam-se injustiçados quando a classe fora avaliada com uma nota baixa.*

*Um outro aspecto consiste também em um mecanismo de defesa, agora o da Projeção. Este mecanismo pode ser observado na mesma reunião de representantes, na qual pude verificar cada um deles negando em si a culpa da indisciplina (como foi dito anteriormente) e projetando-a no restante da classe (dessa forma, buscavam amenizar ou anular sua culpa). Este mecanismo também pode ser visto quando, inconscientemente, o aluno nega em si a culpa por um fracasso em relação às provas, por exemplo, (por não admitirem que não tinham se esforçado ou estudado o quanto deveriam tê-lo feito) e projetam esta para o professor, o qual acusam de não ter explicado a matéria corretamente ou algo semelhante.*

*Poderia citar, por último, o mecanismo da Depositação, onde o grupo depositava em seu representante a expectativa de que este último iria defender seus interesses e representá-los de forma correta junto ao professor, o que pode não ter ocorrido na realidade.*

*Estes são alguns aspectos da teoria vista (da Psicanálise, em particular) que podem ser relacionados às situações vividas durante este semestre.”*

*“O que me chamou atenção neste ponto, foi os representantes terem que tomar uma decisão para o grupo.*

*O monitor assumia a liderança para ter que assumir algo que deveria ser cumprido não somente por ele, e sim pelo grupo inteiro.*

*Desse modo, ao tomar qualquer atitude, ele pensava, por obrigação, na reação que teriam seus companheiros após tal decisão.*

*Isso se aplica diretamente à teoria. Tomar uma decisão para um grupo.*

*Essa teoria é de extrema utilidade na Administração, pois estaremos tomando decisões constantemente.”*

*“Durante o semestre, várias situações que envolvem os representantes de grupos estão ligadas à teoria. Dentre essas teorias, as que mais me chamaram a atenção foram os mecanismos de defesa utilizados, dentre eles o mais utilizado foi o de projeção; projetava-se toda a culpa pelos incidentes ocorridos no decorrer do curso no monitor, e essa não só por parte dos alunos, como da professora também.*

*Além disso, percebia-se que era dado ao representante um papel que não cabia somente a ele, uma vez que envolvia interesses de toda a classe. Percebemos que esse papel “supervalorizado” era dado principalmente pela professora, uma vez que esta não admitia discutir problemas a não ser com representantes.”*

*“Eu percebi uma coisa incrível. No mesmo dia em que a professora explicou a matéria dos mecanismos de defesa - entre eles a projeção - isso aconteceu na reunião dos representantes.*

*Na roda reunida, o aluno E, que já tinha dito várias vezes que não gostava de psicologia, passou a dizer que a professora não dava boa aula e perseguia os alunos.*

*Ele só conversava, atrapalhava a aula e não se interessava pela matéria. Além disso, desde o começo, ele dizia que não gostava da professora e da matéria.*

*Mas, na reunião, ele se faz de vítima e acusava a professora, uma maneira de se defender, de tirar o peso de cima de si.*

*Essa foi para mim uma demonstração clara do fenômeno da projeção.”*

*“O representante do subgrupo é uma pessoa indicada pelo grupo que vai transmitir as idéias do grupo.*

*Por exemplo, no ‘estudo de caso’ apresentado na classe, um grupo da alta direção do banco (algumas pessoas que representavam os dirigentes do banco como diretores, gerentes, supervisores, etc.) foi dirigir-se aos funcionários que tinham passado recentemente por um terrível choque (um assalto), para levantar suas queixas. Identificando o grupo pela direção, os funcionários agrediram (discutiram de maneira mais agressiva) os representantes. Este mecanismo é explicado pela Gestalt como fechamento, observa-se alguns pontos similares numa figura (ou no caso numa situação) e logo a identificamos com uma outra figura. Os representantes da direção não são a direção, mas foram confundidos como tal por ter algumas características semelhantes (por exemplo: não ser um funcionário, como os demais, ter uma posição um pouco mais acima).*

*Outro exemplo é os representantes da sala que vão discutir com o professor, acusando-o de ser autoritário, de tomar atitudes autoritárias, sem perceber que este autoritarismo se encontra no seio da classe. Não querendo assumir este defeito dentro de si, ele é associado a outra pessoa. Este processo é explicado pela Psicanálise como um mecanismo de defesa chamado projeção. Eu identifico um defeito em mim, mas meu superego (instância familiar, regras dos pais, da sociedade) não o admite e o joga em outra pessoa.*

*Pudemos observar este mecanismo em ação quando discutíamos sobre a questão da chamada na classe. Várias soluções foram adotadas, mas nenhuma satisfazia a classe e essa insatisfação era dada que a solução era sempre autoritária e logo era associada à imagem do professor que era criticado. No entanto, não percebíamos que as soluções eram apontadas por nós mesmos e que, se havia autoritarismo, não era da parte do professor, mas era por parte dos alunos. Até que o mecanismo de projeção fosse identificado, necessitou-se de muitas reuniões e discussões entre os representantes de subgrupos da classe e o professor.”*

*“Vivenciando o papel de representante de subgrupos percebi várias coisas.*

*A situação mais vivida foi o ato de assumir o superego diante do grupo, isto é, assumir a preocupação de fazer o trabalho bem feito e para isso ficar chamando a atenção dos componentes do grupo para parar de conversar ou pedir que participem, etc.*

*Outra coisa bem comum é pegar alguns aspectos da personalidade de alguém e, pelo princípio de fechamento, definir o que é a pessoa. Isto é, sem mesmo conhecer direito o colega, nós tiramos conclusões do tipo: ele é chato, ela é inteligente, ela é legal, etc...”*

*“O deslocamento é um dos pontos da teoria que pôde ser observado durante o semestre no que diz respeito aos representantes de subgrupos. O fato que será usado para exemplificar ocorreu mais de uma vez com meu grupo. Quando tínhamos que discutir algum assunto (chamada, postura em aula, etc.), estavam sempre todos com pressa e as idéias eram ‘jogadas’ para cima do representante, sem haver muito tempo para uma discussão mais detalhada (o tempo reservado para essas discussões era sempre no final da aula). O que acabava acontecendo, então, era que o representante fazia com que a professora não correspondesse a nossas expectativas. Aqui é onde se dá o deslocamento. Ao invés de nos ‘rebelarmos’ contra o representante, afinal, ele tinha levado nossas idéias para aquelas soluções, esse sentimento era deslocado para a professora (ninguém se ‘rebela’ contra o representante, uma vez que ele é um colega de classe e não há interesse em que hajam atritos. Já a figura da professora é de alguém de fora, que, de uma certa forma, não pertence à classe).*

*É totalmente inconsciente esse sentimento em relação à professora. Ele não é expressado conscientemente.*

*Nesse exemplo descrito acima, há um outro ponto da teoria. O princípio da similaridade. Os alunos se unem e se identificam, pois há a similaridade envolvendo-os.*

*Outro ponto da teoria que pode ser observado é a deposição de responsabilidade nos representantes. Alguns grupos apenas ouviam a professora e não o representante, o que os faziam concluir que o representante não explicava nada.”*

*“Algumas situações dos representantes podem ser relacionadas com a teoria.*

*Podemos relacionar, por exemplo, com o Id, Ego e Superego. O representante não pode fazer valer apenas as suas idéias, aquilo que ele quer, seu Id. Ele tem que adequá-las às idéias do grupo, que representam as idéias que ele deve seguir (superego).*

*Podemos até perceber alguns indícios de formação reativa: ainda que o representante não concorde com a decisão da maioria do grupo, é essa decisão que ele deve representar.*

*Podemos perceber, também, projeção. Às vezes, o representante pode agir projetando suas idéias aos membros do grupo, como se o que ele quisesse fosse desejo do grupo inteiro e não só dele.*

*Também podemos ver aspectos de extinção, por exemplo. Se o representante percebe que não adianta mais insistir que o grupo de representantes não vai concordar com suas idéias, ele pára de querer fazer valer a decisão do seu grupo. Vai desistir da sua idéia, influenciado pelo meio.*

*Esses são alguns dos principais pontos da teoria que podem ser relacionados com a prática dos representantes.”*

*“Uma situação que imediatamente percebi que se identifica com a teoria aprendida foi quando, após uma reunião de representantes, encontrei alguns dos membros do meu grupo, que ficaram contentes em saber que expus os problemas que estávamos tendo. Isto com certeza foi uma identificação projetiva. Isto se deve por eles terem*

*se identificado como 'líder'. E, ao verem que eu cumpri este meu papel de representante de grupo, todos ficaram contentes."*

*"Vivendo o papel de representante de subgrupo ou somente observando, pude perceber alguns aspectos que se articulam com a teoria.*

*Primeiramente, e principalmente, pude notar a evidência de mecanismos de defesa tanto por parte do representante como do grupo. O grupo acaba transferindo toda sua responsabilidade para o representante e o representante para o professor. Pude perceber, em algumas reuniões de representantes, a projeção das responsabilidades, culpas e dúvidas para a figura do professor, muitas vezes, até de maneira agressiva. Acho que, na verdade, só percebi esse processo devido a essa agressividade. Exemplificando, presenciei uma reunião em que a professora havia chamado a atenção de um grupo que estava sem os textos da aula. E, na reunião, o respectivo representante acusou a professora de estar 'pegando no pé'. Estava claro que a irresponsabilidade de estar sem os textos era do grupo, porém havia esta transferência.*

*Outro aspecto que gostaria de ressaltar foi a identificação com o princípio do Fechamento. Muitas vezes, durante exercícios em grupos, uma ou outra pessoa falava mais alto. Inconscientemente, eu já ficava com a imagem daquela pessoa vinculada a de líder ou, dependendo da situação, a de tumultuador. Mesmo eu estando só, dificilmente você não faz o fechamento mais óbvio da situação."*

*"Tive a oportunidade de ver (e, algumas vezes, participar de) situações em que um ou mais membros de um grupo atribuíam as qualidades negativas da sala, expostas em aula, e as atitudes negativas dos alunos a outro(s) grupo(s), transferindo-lhes toda a responsabilidade por atos que todos haviam cometido (projeção). Do mesmo modo, estes alunos nunca admitiram ter estas mesmas qualidades negativas (negação).*



*Em tempo: projeção é a atribuição a outras pessoas de sentimentos e qualidades próprias (de si mesmo). Negação é uma recusa em se aceitar sentimentos ou qualidades.*

*Muitas vezes, o representante de subgrupo teve de lidar com estas situações, sendo mesmo o alvo da projeção dos outros membros, já que nem sempre os alunos concordavam plenamente com as idéias tomadas nas reuniões.”*

*“Durante o semestre, aconteceram alguns fatos interessantes que envolveram os representantes e seus papéis em relação aos grupos.*

*Acho que a mais clara idéia que me aparece ao lembrar-me dessas situações é a do ‘jogo da responsabilidade’. O que acontecia era que muitos alunos, após concordarem com algumas decisões no grupo, viam o representante como uma pessoa detentora de toda a responsabilidade da questão. Em outras palavras, após a decisão tomada, os alunos não queriam assumir a responsabilidade por elas, culpando (injustamente) o representante do grupo, utilizando argumentos como: ‘foi ele que fez o acordo com a professora, não eu!’.*

*Aqui, então, notamos que muitos não entenderam com clareza o papel do representante, e não quiseram assumir responsabilidades para com a professora e o andamento das aulas. Seria uma omissão após participação.*

*Esse fato pode ser relacionado à teoria apresentada; alguns desses alunos, inconscientemente, utilizaram esse jogo de responsabilidades como um mecanismo de defesa, como uma forma de se protegerem para não assumirem as conseqüências de suas decisões. Do ponto de vista didático, espera-se que, com isso, os alunos possam entender o conceito e a importância da responsabilidade e do processo de tomada de decisões, especialmente quando na presença de pequenos grupos.”*

*“Sinceramente, não havia muitos diálogos e discussões com a representante do grupo para decidir o que ela iria discutir com a professora e os outros representantes. Pode-se dizer que os integrantes do grupo faziam uma projeção de liderança na representante, quer dizer, os integrantes desconheciam a capacidade de liderança neles mesmos e projetavam para a representante. A projeção é um mecanismo de defesa do ego. Pode-se relacionar também este comportamento ao behaviorismo, pois o fato dos integrantes não discutirem era um comportamento operante deles.*

*Pode-se citar outro mecanismo de defesa do ego, o deslocamento. No caso, o grupo deslocou um sentimento de ‘fúria’ pela professora para o representante, devido a uma discussão sobre nota que o grupo não concordou. Então, o grupo ficou com ‘raiva’ da professora, mas deslocou esse sentimento para o representante, acusando-o de não ter imposto a vontade do grupo.”*

*“Os representantes, ao colocarem a posição do grupo perante a professora, tendem, num processo inconsciente, a defender o grupo com afinco por terem este status de representante. Isso acontece sem que percebam, num processo de projeção em si mesmos do ideal de “defensor”.*

*O conceito de aprendizagem também se aplica, uma vez que a percepção da realidade implica mudanças, uma re-adaptação à nova realidade. O representante deve mostrar à professora como o grupo se ‘sente’ e tentar fazer com que modifique a realidade.*

*Podemos destacar, com relação ao representante, a forte presença do ego e do superego que impediriam que este dissesse o que bem entende à professora, impondo o senso de realidade e a noção de limites, respectivamente.”*

*“Podemos citar várias situações ocorridas no semestre que se relacionam com a teoria aprendida.*

*Primeiramente, gostaria de falar sobre o mecanismo de defesa do ego chamado projeção. No começo do semestre, a professora combinou com o grupo de representantes que o horário da chamada seria no começo da aula. Como muitos alunos estavam chegando atrasados e recebendo faltas, eles começaram a projetar a culpa na professora. 'Ela faz chamada muito cedo'. Notamos aí, o mecanismo de Projeção, onde a pessoa projeta em um terceiro representações que 'incomodam' seu consciente.*

*Ainda neste contexto, podemos citar a teoria do Behaviorismo. No início do semestre, o número de alunos ausentes nos primeiros 15 minutos de aula era bastante grande. Porém este número foi diminuindo com o tempo, pois estas pessoas estavam sendo punidas com faltas.*

*Nota-se a ação da teoria Behaviorista, que consiste não só no estudo do comportamento humano, mas também como este comportamento se relaciona com o meio externo.*

*Mesmo assim, houve uma intervenção dos representantes que, junto com a professora, mudaram o horário da chamada das últimas quatro aulas.*

*Seria possível escrever um livro sobre as situações vividas e relacioná-las, mas não é este o objetivo aqui. Mostrei então as duas que mais me chamaram a atenção."*

*"Podemos ver claramente a atuação do Id, do Ego e do Superego em certas situações vividas pelos representantes de subgrupos. Existem certos representantes que não concordavam com a maneira como a aula é dada ou porque não gostam de Psicologia, ou porque não estão satisfeitos em terem escolhido Administração de Empresas, ou mesmo porque não gostam dos métodos da faculdade.*

*Revoltados, a sua vontade mais íntima é de agredir e ser mal-educado com o professor quando são representados. Isso mostra o Id atuando, pois, no momento,*

*esse tipo de ação significa puramente geração de prazer. No entanto, o superego, que dita as leis morais, mostra o que é certo ou errado, atua também no cérebro da pessoa, fazendo com que ela reprima os seus desejos agressivos, percebendo a inconveniência de agir dessa maneira.*

*E aí que entra o ego, no plano mais real, e a pessoa, após sentir os desejos do Id e julgá-los através do superego, deixa o seu ego atuar, expondo o seu ponto de vista ao professor, porém de maneira educada e não agressiva, podendo ter resultados muito melhores e uma conversa com o professor muito mais enriquecedora para ambas as partes.*

*Para finalizar e esclarecer melhor, vamos lembrar as definições básicas de Id, Ego e Superego.*

*Id => atua no inconsciente e são os nossos desejos mais primitivos, que se destinam à geração do prazer.*

*Superego => formamos nosso superego, na sua maior parte, na infância, quando aprendemos o que é certo e o que é errado. Ele atua como um juiz, dotando as normas e julgando os desejos do Id, reprimindo os que considera imoral.*

*Ego => é o plano da realidade, é como realmente agimos após sentirmos os desejos do Id e selecioná-los através do Superego.”*

*“Talvez fosse possível articular, à figura do representante dos subconjuntos da classe, o conceito de deposição, por parte dos integrantes, uma vez que toda a responsabilidade era ‘jogada’ nas mãos do representante ao final da aula, sendo que este, muitas vezes, nem era ouvido pelo grupo, e qualquer coisa ruim que fosse decidida pelos representantes e a professora e desagradasse o grupo era de responsabilidade apenas dele, e não do resto do grupo, que não expôs a opinião adequadamente. Por outro lado, houve também um processo de deslocamento,*

*onde, muitas vezes, o sentimento de insatisfação do grupo com o representante (em situação logicamente contrária à citada anteriormente) era deslocado para a professora, que agia apenas como combinado com aqueles que deveriam representar a classe.*

*A atividade do representante envolvia certa responsabilidade da pessoa, ditada por sua própria ética, seus valores morais. Talvez pudéssemos até ligar esse fato à psicanálise, se considerarmos a vontade de ir embora mais cedo para almoçar, como proveniente do Id, o sentimento de obrigação de ficar como vindo do superego e a decisão de ficar, como o Ego, mediador. Outro fato que poderia exemplificar essa associação um tanto superficial seria o Id querendo expor apenas as idéias do grupo que lhe agradam, o superego dizendo a importância de expor, mesmo desagradando, as idéias do grupo, dada a função do representante, e o Ego, novamente mediando através do Princípio da Realidade, ambas as posições.*

*Muitos conceitos poderiam ainda ser citados, mas infelizmente faltariam tempo e espaço. Podemos citar, como um último exemplo percebido em classe, o fator de similaridade, onde os alunos acabam sempre protegendo uns aos outros deslocando culpas e responsabilidades aos professores, que seriam, de uma forma ou de outra, estranhos ao grupo.”*

*“A parte teórica que mais facilmente eu relacionei com situações vividas em relação aos representantes de subgrupos foi a psicanálise.*

*Os representantes dos subgrupos tinham a função de levar à professora as opiniões e reclamações do grupo, de forma que, após um consenso geral entre os vários grupos que compunham a classe, fossem adotadas políticas e métodos que produzissem, se não um consenso geral, um resultado que conciliasse as divergências naturais dos diversos grupos.*

*A questão era que o resultado foi mal simbolizado pelas medidas que foram propostas e acatadas pela professora, como chamada no início da aula e colocação no quadro negro de todo cronograma do dia, não agradaram praticamente ninguém na classe. Logo, as perguntas que podem ser feitas são as seguintes: Por que as medidas propostas pelos representantes não refletiam o pensamento de seu respectivo subgrupo? Por que estas medidas desagradaram a todos, inclusive os representantes? Por que houve uma deposição da culpa na figura da professora, que apenas cumpriu o que os representantes determinaram?*

*Na minha opinião, essas perguntas podem ser resolvidas se explicadas através do Primeiro Tópico Freudiano, que explica o inconsciente/pré-consciente/consciente e a relação entre eles.*

*Apesar de inconscientemente todos da classe saberem como seriam definidas as regras, elementos do inconsciente deformaram a maneira como tudo aconteceu. Os representantes de classe, ao se reunirem com a professora para discutir as mudanças, acabaram por relatar as suas opiniões e reclamações, e não as do seu grupo em geral, acostumados ao caráter individual em detrimento do coletivo, presente em sua vida acadêmica e pessoal. Além disso, ao apresentar propostas de mudanças, foi notada uma excessiva rigidez nesta, que só tenderia a prejudicar a própria classe. Isto leva a conclusão de que, no fundo, os representantes/subgrupos são muito mais rigorosos consigo mesmo do que acham, devido a elementos do inconsciente do qual as pessoas não tomam consciência.*

*O aspecto mais interessante de ser notado foi o fato da professora ser responsabilizada por estas medidas que desagradaram toda a classe. Neste fato, podem ser notados dois aspectos por parte de todos os alunos na classe, a presença no inconsciente de uma visão totalmente estereotipada do professor, no qual este é sempre em que é jogada a culpa, sem que o aluno tome consciência deste fato, e o segundo são dois mecanismos de defesa do ego, explicado no Segundo Tópico de Freud: a projeção, que é usada para atribuir a um objeto exterior, no caso o*

*representante de seu subgrupo e/ou a professora, da culpa e de todos os sentimentos presentes na própria pessoa (projetar aspectos interiores em objetos do mundo exterior), e o deslocamento, que consiste em transferir qualidades e atribuições de um determinado objeto para outro, que ocorreu, no caso citado, na transferência da culpa, por parte de alguns alunos, dos representantes de classe para a professora.”*

*“Podemos articular toda a vivência e a problemática dos representantes de grupo com a teoria, mas primeiramente devemos esclarecer o papel desses representantes perante o grupo, a classe e a professora.*

*O representante de grupo é o único integrante do grupo que participa e opina nas reuniões com a professora. O grupo passa aos integrantes os assuntos a serem discutidos com a professora e os outros representantes. Este tinha então uma responsabilidade perante o grupo e a professora.*

*No meu caso, o representante do meu grupo, que não gostava desta função por ter de ficar na classe depois da aula, criou nos integrantes do grupo, e principalmente em mim, um tipo de condicionamento. Toda a vez que o representante saía da classe por qualquer motivo, nós começávamos a ficar bravos pensando que este havia fugido da aula por não participar das reuniões. Esta resposta foi criada a partir de um estímulo dado pelo mesmo, quando, num belo dia, este fugira da aula para não participar da reunião.*

*Essa raiva do representante criou nos integrantes o mecanismo de defesa chamado deslocamento, onde deslocara-se a culpa e a nossa atenção à figura do professor para que não brigássemos com o nosso representante.*

*O representante apresentou, também, alguns mecanismos de defesa como a rejeição. Este negava a responsabilidade que tinha perante o grupo mesmo sabendo que a possuía.*

*Estes foram os aspectos que mais ficaram claros durante o curso e que percebi graças ao estudo desta matéria.”*

*“Acho que o que mais me chamou a atenção quando fui representante e que poderia estar ligada à teoria vista foi a questão de conseguir enxergar/perceber o todo (Gestalt). Um dos papéis do representante é levar ao professor as reclamações e insatisfações do grupo. Quando você não é representante, você deixa suas queixas para ele e pronto, está anotado. Mas, ao ser representante, todas as queixas são levadas a você e aí pode-se perceber a razão de todas elas, mesmo que as queixas sejam as mais variadas, normalmente é apenas um motivo que as gera, e isso só é possível de ser observado quando se é representante.*

*Um outro ponto importante a ser relatado é que, sendo representante do grupo, você acaba assumindo inconscientemente o lugar do superego do grupo. É o representante que lembra sempre o grupo que precisa acabar a aula e a tarefa precisa ser realizada, etc.*

*Além disso, ser o representante é tornar-se o líder do grupo, ainda que apenas informalmente. Há uma relação de todos para um na comunicação, fato que me chamou bastante atenção quando foi dada essa teoria em aula. Identifiquei o fato com a minha experiência como representante na hora.”*

*“Algumas situações com relação aos representantes de subgrupos podem ser relacionadas com teorias estudadas durante o curso. Considero que o fenômeno mais comum ocorrido durante as discussões após a aula tenha sido o da projeção. Era comum atribuirmos alguns fracassos e dificuldades grupais a um elemento isolado, atribuindo a ele, ou aos métodos utilizados em aula, a culpa pelas imperfeições da atividade grupal. Por se tratar de uma atividade coletiva onde, portanto, todos têm responsabilidade, estávamos concentrando toda culpa, que em parte também era nossa individualmente, a um único aspecto ou elemento do grupo. Tal fato caracterizou uma tentativa de projeção. Outro fenômeno observado era o*



*de deslocamento. O fato de identificação do professor como um avaliador, alguém que observa para julgar ou punir, fez com que se criasse verdadeira ojeriza com relação à atividade de representante. Isto porque uma atividade de simples discussão com o professor e emissão de opiniões e observações era confundida com uma atividade onde se estaria sendo submetido à supervisão e julgamento, caracterizando um fenômeno de deslocamento.”*

*“Quando fui representante, pude sentir que as pessoas do meu grupo deslocavam a figura do professor sobre mim, com isso, eles começaram a deslocar os sentimentos que tinham da professora em mim.*

*Também pude observar que quando o representante E. estava sendo criticado pela professora pelo mal comportamento, este tentou projetar a culpa em seu grupo. E, neste momento, utilizou a técnica da projeção para se defender. É importante ressaltar que este ato é involuntário, vem naturalmente sem que o indivíduo tome noção que o está utilizando.*

*Também observei que quando D. foi representante, nós reclamávamos que ele não nos dava as devidas informações, daí ele se defendia dizendo que nós não nos interessávamos. Neste momento, inconscientemente, D. utilizou-se da justificção racional para se defender.*

*Na minha vivência como monitor, pude perceber outra situação que ocorreu comigo e que está ligada com a matéria. Sendo a aula a última da sexta-feira, todos querem voltar correndo para casa. Neste momento, o meu Id fazia com que eu tivesse vontade para isso, meu Superego dizia para eu ficar porque o assunto era importante, já o Ego falava para eu ficar e ver qual era o assunto e sair mais cedo.*

*Todos esses fatos mostrados têm a ver com a teoria vista durante o semestre, fato que reforça a importância desta disciplina para o currículo de administração, pois mostra que tudo que fazemos pode ter uma explicação psicológica.*

*Também posso falar da situação que passei como representante. Sempre depois das aulas, o pessoal do meu grupo me falava: fica, que tem reunião, e isto me aborrecia muito. Com o tempo, comecei a falar logo que a aula terminava: eu vou ficar. Isto fez com que o grupo calasse a boca. A técnica utilizada, no caso, foi a do condicionamento com reforço negativo, técnicas do Behaviorismo.”*

*“Durante o semestre, foram vividas várias situações que, relacionadas aos representantes, estavam de acordo com a teoria.*

*Temos como exemplos que ocorreram várias situações de defesa que foram percebidas pelos representantes.*

*Como exemplo de defesa primeiramente em relação à justificação racional. Isso foi percebido no momento que um trabalho solicitado pela professora não foi entregue por falta de competência do grupo, mas a justificação que o representante deu pela não-entrega do trabalho é que, de qualquer forma, não seria possível entregar já que não ia dar tempo (essa foi a justificação do representante).*

*Outro ponto de defesa que foi percebido durante o semestre é a formação reatora, ou seja, ter que gostar de algo que não gostamos ou querer sentir algo que não sentimos. Isso pode ser colocado como exemplo quando o representante do nosso grupo foi escolhido. Ninguém do grupo queria ser escolhido para ser representante, então, por decisão dos componentes do grupo, foi escolhido como representante aquele que não dava tantas opiniões para realizar os trabalhos. Ele não queria ser representante, mas como era necessário termos um e ele que foi escolhido, ele teve que aceitar o que previamente não queria.”*

*“Acredito que os representantes de subgrupos que tenham se empenhado para realizar da maneira correta seus papéis tenham obtido resultados semelhantes aos meus resultados pessoais já citados na questão anterior. E tudo o que foi vivenciado na prática pode ser confirmado pelas teorias vistas em sala.*

*Como, por exemplo, a maior facilidade de analisar uma situação inesperada, devido ao fato de que não existem conceitos pré-formulados que distorçam os acontecimentos reais. O monitor tem um chance maior de rever seu comportamento enquanto observa o dos demais, porque como não passou por nenhuma situação parecida na infância ou adolescência, seu inconsciente ainda não tem nada formado a respeito, o que causa uma situação desconfortável, mas que possibilita uma introspecção.*

*Outra teoria que foi comprovada foi que realmente várias expectativas são depositadas no indivíduo apenas porque ele está revestido pelo papel do monitor. Essa deposição realmente ocorreu e foi seguida de uma incorporação dessas expectativas pelo monitor, que acaba se sentindo estranho ao grupo, como se realmente não fizesse parte dele.”*

*“Para começar, eu acredito que os representantes são extremamente importantes, pois eles significam um canal de comunicação entre o professor e os alunos.*

*Vejo também a importância dos representantes se comparados aos administradores, que devem saber expor, de forma clara e convincente, os problemas, dúvidas e sugestões de outras pessoas.*

*O papel do representante pode ser articulado de várias maneiras com a teoria vista. Podemos citar, em relação com a Gestalt, as várias maneiras que os alunos observam os representantes e vice-versa.*

*Relacionando com a psicanálise, temos os mecanismos de defesa como, por exemplo, o mecanismo de deslocamento, onde o aluno desloca todos os seus problemas com relação à matéria e ao professor para o representante.*

*E relacionando com o behaviorismo, podemos citar os reforços positivos, exemplificando da seguinte maneira: os alunos propõem uma mudança que é*

*exposta ao professor através do representante. A mudança é aceita por todos (devido ser boa, interessante). Há um elogio do professor ao grupo, que se sente motivado a propor novas idéias.”*

*“Skinner, que formulou o comportamento operante, isto é, aquele comportamento voluntário, que tem como estímulo algo posterior ao comportamento referido. Assim, o comportamento operante trabalha em um esquema resposta => estímulo, isto é, o estímulo vem depois da resposta e é uma consequência do comportamento. A resposta busca algo que é causado por ela.*

*Irei utilizar-me da teoria behaviorista para articular as situações vividas pelos representantes dos subgrupos com a teoria.*

*Um primeiro exemplo é aquele do representante que foi ocasionalmente escolhido pelo seu grupo, mas que não quer efetivamente trabalhar como representante. Assim, vai participar das reuniões quase forçado pelos componentes do grupo e, como comportamento operante, isto é, como comportamento voluntário, não dizem nas reuniões aquilo que o grupo determinou. O grupo, quando sabe disso, o ameaça tirar da função de representante, mas é exatamente isto que ele quer. Assim, o estímulo para o seu comportamento operante é deixar de ser representante, pois isto é algo que lhe é desagradável e negativo. Como resposta para este estímulo, esta pessoa continuará não se comportando adequadamente nas reuniões de representantes, pois, desta forma, poderá, algum dia, ser destituído desta função.”*

*“Existiram situações onde representantes de grupo expressaram, de forma clara, os Mecanismos de Defesa do Ego (parte inconsciente do ego).*

*Um mecanismo de defesa muito usado foi o da projeção, de transferir uma culpa ou um defeito, que, na maioria das vezes, está presente na própria pessoa, para outra pessoa.*

*Esse mecanismo ficou caracterizado quando havia grande confusão para indicar 'quem era o culpado' para o trabalho não estar fluindo normalmente. Todo mundo dera uma razão, mas ninguém era capaz de admitir sua parcela de culpa."*

*"Os representantes dos subgrupos eram pessoas que, ao término da aula, iam discutir com a professora e com os demais representantes vários assuntos diversos: problemas em sala de aula, problemas dentro dos grupos, propostas para solucionar problemas, críticas, sugestões, em uma relação que possibilitaria a formulação de críticas de ambos os lados, tanto por parte da professora quanto por parte dos representantes e dos grupos envolvidos.*

*A teoria behaviorista foi proposta por John Watson e considerava que o objeto de estudo da Psicologia era o comportamento humano. O behaviorismo, ou teoria comportamental, estudava, portanto, o comportamento humano na sua relação com o meio ambiente no qual ocorria. Desta forma, o ser humano era produto do aprendizado que recebia desde sua infância, isto é, o comportamento humano era uma consequência do meio no qual estava inserido e do processo de aprendizagem ao qual foi submetido. No entanto, os conceitos de comportamento e de meio ambiente são muito amplos para serem captados por pesquisas psicológicas e os behavioristas formularam a teoria S-R, isto é, resposta e estímulo. O estímulo representava aquilo que o meio ambiente era e a resposta era o comportamento produzido pelo estímulo. Desta forma, os behavioristas conseguiram dar à Psicologia um objeto mensurável e reproduzível, conferindo o poder à Psicologia de realizar pesquisas e de realizar observações sobre um mesmo fato. O behaviorismo teve, como grande expoente, o psicólogo norte-americano (...)"*