

O pequeno grupo como organizador do ambiente de aprendizagem

Nedio Seminotti¹
 Beatriz Giacomoni Borges
 Jamile Londero Cruz

Resumo

O pensamento acadêmico contemporâneo sugere que o professor não pode limitar-se apenas a dar aulas. É desejável que crie um ambiente de aprendizagem no qual os alunos possam produzir conhecimento e que o conhecimento seja acompanhado por igual crescimento de suas consciências. Esta pesquisa objetivou compreender a contribuição de distintas organizações dos alunos em sala de aula, mais eficazes aos fins mencionados. Participaram da pesquisa 23 grupos, num total de 600 alunos. Os dados foram coletados por meio de instrumento de observação de grupo e do diário de campo e foram analisados qualitativamente. Os resultados indicam que a auto-organização dos alunos, em sala de aula, articulada com a organização formal, constituem organizadores mais eficazes no cumprimento dos desafios aludidos e, ainda, que não há uma separação nítida entre papéis e lideranças na organização do grupo, posto que todos estes, na interação humana, são entendidos como lideranças.

Palavras-Chave: Ambiente de aprendizagem; Pequeno grupo; Organização; Liderança.

The small group as the learning environment organizer

Abstract

The contemporary academic notion suggests that professors should not limit themselves to just teaching. Creating a research environment in which students can produce knowledge is desirable. This knowledge should develop along with the growth of the students' awareness. The aim of this research was to understand the contribution of different organizations of students in the classroom, which were more effective for those purposes above. The participants of the research were 23 groups, totalizing 600 students. The procedures for data collection were group observation and a field diary. The analysis followed a qualitative approach. The results point to the fact that students' auto-organization in the classroom, joined to the formal organization, make more effective organizers in trying to meet those challenges mentioned above. Yet, there is no clear separation between roles and leaderships in the group organization, since they are all seen, in human interaction, as leaderships.

Keywords: Learning environment; Small group; Organization; Leadership.

Nas condições de ensino tradicional, praticado na universidade, as aulas dadas pelos professores supõem uma série de procedimentos de ensino e avaliação, que organiza os processos dos grupos de alunos. Está suposto que aquele que dá aulas detém o saber e o poder e que, de posse destas capacidades, se transforma em uma autoridade capaz de oferecer o conhecimento referente à disciplina e, ao mesmo tempo, de manter o controle da turma. O saber e o poder são dois pressupostos que fundamentam a construção de uma organização em sala de aula, o que possibilita a todos o acesso às informações oferecidas pelo professor, mas não necessariamente à produção de conhecimento e ao desenvolvimento pessoal do aluno. Estes pressupostos conferem ao professor uma imagem idealizada que, juntamente com o respaldo da universidade, faculta ao docente o direito de adotar procedimentos rotineiros, tais como verificar a presença dos alunos em aula, exigir que se mantenham em silêncio e prestem atenção à sua

locução, que leiam os textos recomendados, que se submetam a testes de avaliação da apropriação do conhecimento oferecido, entre outros.

A organização em sala de aula, com pequenas variações, foi proposta já na própria criação da universidade. Foucault (2002) contribui para a compreensão do processo e da organização escolar nas universidades católicas do século XVII, registrando que os jesuítas organizavam as classes em grupos compostos por dez indivíduos, denominados decúria. Cada um desses grupos, comandados por um chefe, era colocado em "campo de batalha", à semelhança do que ocorria tanto no exército romano como no cartaginês. Com o passar dos anos, essa organização foi sendo abandonada, principalmente depois de 1762, quando o espaço escolar começa a ter outra configuração. A classe, então, passou a ser organizada, tendo como paradigma os alunos, que se posicionam lado a lado, em fileiras – usando-se, para isso, alguns critérios –, sendo observados por um mestre.

¹ Endereço para correspondência:

Av. Ipiranga 6.681 Caixa Postal 1.429 – 90619-900 – Porto Alegre-RS
 Fone/Fax: (51) 3320-3633
 E-mail: nedios@puccrs.br

Alves (2002), ao abordar a história das escolas religiosas, registra que havia na sala de aula a presença de um grande número de alunos e que o professor, para atender a todos, se apoiava em vários monitores. Esta prática de ensino era então denominada método mútuo. Num segundo momento, os religiosos propuseram o método simultâneo, sugerido pelos irmãos das escolas cristãs: não havia monitores presentes, permanecendo apenas o professor, sendo a turma dividida em seções (Assessoria de Comunicação Social, 2003).

Hoje há, na sala de aula, eventualmente, um número pequeno de alunos. Na maioria das vezes, porém, o número de estudantes vai além de 40 e, não raro, chega a uma centena. A distribuição dos alunos segue o mesmo princípio adotado por ocasião da fundação da universidade: alunos sentados em classes, em filas, um atrás do outro. O planejamento arquitetônico supõe um certo tipo de organização, que é respeitado pelas rotinas dos responsáveis pela limpeza e disposição dos móveis da sala de aula, na qual as classes ou cadeiras são distribuídas em filas, umas atrás das outras. Os alunos, influenciados por estes organizadores institucionais, ocupam as classes/cadeiras e, a partir disso, se distribuem e se organizam, determinados pelas condições físicas do ambiente. Ao professor, sob a mesma influência, cabe ocupar o lugar à frente dos alunos, junto ao quadro-negro e, geralmente, demarcado por um nível mais elevado.

É compreensível, entretanto, que as singularidades do ato áulico de cada professor possam influenciar a forma de ser do grupo de alunos. Na medida em que estas singularidades são rotineiras, tendem a reger a forma de ser do grupo em aula, deixando de lado, ou em lugar secundário, os organizadores institucionais mencionados. Assim, na medida em que propõe como rotina que os alunos se sentem em círculo ou de outra forma diferente da tradicional, antes de sua chegada, eles já se dispõem dessa maneira peculiar.

As organizações dos alunos, quando influenciadas mais diretamente pelos organizadores institucionais tradicionais, determinam a proximidade ou afastamento entre eles, conformando subgrupos – conhecidos, informalmente, como “panelinhas”. Estes, de modo geral, se constroem já no início das relações estabelecidas na faculdade e tendem a permanecer assim, ocupando regiões do ambiente físico.

Na discussão sobre as comunidades vivas, desde o ponto de vista sistêmico, as organizações humanas ocupam um lugar central. Capra (2002) sugere que estas organizações têm uma estrutura formal e outra informal, e que ambas são necessárias ao seu bom funcionamento. As primeiras proporcionam as regras, rotinas, regimentos. As pessoas que fazem parte da organização interpretam e se relacionam com aquela estrutura e, ao interagir com ela, criam uma estrutura informal, que se

manifesta mediante práticas comuns, tacitamente aceitas. A articulação entre ambas institui o modo de ser possível das comunidades. Nesta mesma linha de pensamento, encontramos em Duguid e Brown (2001) uma discussão sobre a organização na empresa, gestada na articulação entre a auto-organização e a organização formal. Para essa discussão, traz à consideração o conceito de “comunidades práticas”, que apóia a idéia de que os grupos informais se constituem a partir de uma prática comum entre seus membros, que produzem um conhecimento e um juízo sobre o melhor modo de fazer.

Morin (2002), por sua vez, assevera que a organização regula, dá sentido e coerência às relações e, além disso, estrutura as ações e interações entre as unidades do sistema. Equivale a dizer que, no conjunto sistêmico humano, a organização trata das interações entre as pessoas de forma a construir um envoltório, dar continuidade à vida do conjunto, protegendo-o, permitindo o intercâmbio com outros sistemas e dando condições ao sistema de se recriar.

No que se refere à relação professor–aluno, sabe-se que o conhecimento, na atualidade, não procede apenas do professor, estando acessível a todos por intermédio de muitas fontes. Nestas circunstâncias, o professor é mais útil se desempenhar outros papéis, além do de dar informações (Fachinetti, 2003). Essa proposta sugere que ele deva se ocupar, além de dar aulas, em oferecer ao aluno os fundamentos sobre a disciplina, evidenciar ações de liderança, de auxílio e de apoio com vistas a, principalmente, ajudá-lo a aprender a aprender. Em síntese, o aluno deve ser estimulado e orientado a pesquisar e, através desta cultura, produzir conhecimento (Demo, 2002).

O professor tem uma função de liderança formal, institucional e, se ele a exerce com o objetivo de estimular e orientar os alunos para que se desenvolvam e produzam conhecimentos, mudará substancialmente a relação de poder entre ambos, o que fomentará menos as relações de domínio e mais aquelas de cooperação e parceria (Capra, 2002). No grupo humano, o líder formal é aquele que possui um poder que lhe confere uma maior capacidade de influência sobre os outros membros; no caso, a instituição dá respaldo a esse papel. O líder informal, por sua vez, utiliza outra forma de poder para a manutenção do grupo, satisfazendo as necessidades afetivas e de afiliação de seus membros (Almeida, 2002).

González (1996, 1997) utiliza a terminologia “liderança informal ou emergente” e “liderança formal ou imposta”. A autora registra que as pessoas tendem a identificar a liderança formal com os aspectos negativos do grupo, já que esta exerce, muitas vezes, uma função autocrática. A liderança emergente surge como representação da necessidade de um momento do grupo e de seus membros, e, muitas vezes, se opondo às

características autocráticas da liderança formal.

Acrescenta que, no exame da liderança em grupo, devemos levar em consideração que há pessoas que são líderes das tarefas e outras que são mais hábeis em liderar as questões socioemocionais, próprias dos grupos. Embora essas questões dos processos dos grupos não sejam, às vezes, levadas na consideração devida, elas são de importância fundamental para que o grupo alcance seus objetivos.

Convém enfatizar que do professor se espera que, além de auxiliar na construção de um ambiente que favoreça a aprendizagem de conteúdos, estimule e garanta o surgimento de organizadores do processo do grupo que facilitem a reflexão. Noutras palavras, espera-se que promova em sala de aula a discussão, a reflexão e a tomada de consciência sobre os avanços da ciência de forma a lhe dar um sentido ético e político, levando em conta com isso o benefício ou prejuízo que a ciência traz à sociedade (Morin, 2001). Esse processo é facilitado pelo ambiente de aprendizagem, entendido como um conjunto sistêmico cuja organização de unidades facilita a reflexão e a tomada de consciência dos alunos (Morin, 2002). Neste sistema destacamos as influências socioculturais, a arquitetura e distribuição dos móveis da sala de aula, as rotinas administrativas, os regimentos institucionais da universidade e as ações dos alunos e professores, no sentido amplo.

Nesse sentido, parece que, ao estimular a produção de conhecimento e o desenvolvimento pessoal dos alunos, há a necessidade de organizadores emergentes, criados em sala de aula, além dos institucionais. Estes são mais eficazes para o ensino tradicional, mas não o são para acolher os processos desencadeados e fomentados em sala de aula, quando o professor não desempenha o papel de detentor do saber/poder nem exerce o papel de líder formal designado pela universidade. Significa dizer que as pessoas, ao serem estimuladas a trabalhar em grupo, carecem de outros organizadores, além dos que provêm da tradição universitária. O trabalho de grupo fomenta os processos coletivos e individuais; e assim, as interações entre as pessoas e suas matérias psíquicas, tais como fantasias e representações, são estimuladas e incrementadas (Anzieu, 1993). As organizações engendradas no processo interativo atendem às necessidades emergentes das pessoas e do conjunto, enquanto a organização tradicional tende a desconsiderar a localidade e a história do grupo em questão.

Para a organização emergente ou auto-organização, as pessoas agrupadas se apóiam em organizadores socioculturais que codificam e normatizam a realidade psíquica (Kaës, 1995), em organizadores institucionais oferecidos pela universidade, que procedem da vida intrapsíquica (Anzieu, 1993; Kaës, 1995) e em organizadores do pequeno grupo (Seminotti, 2003). Esta multiplicidade articulada de organizadores tem mais chance de

acolher os processos desencadeados (individuais e de grupo), de forma a que não impeçam o trabalho grupal, contribuam efetivamente para o cumprimento de seus objetivos e, quando possível, tornem o trabalho gratificante para os seus membros. Morin (2002), desde o paradigma da complexidade, defende a idéia de que as auto-organizações gestadas nos grupos humanos são multicausadas, produzidas pelas interações entre causas internas e externas.

Desde o ponto de vista dos motivos internos para auto-organização do grupo, especialmente Anzieu (1993), Decherf (1986) e Kaës (1995) – todos apoiados nos organizadores do desenvolvimento individual proposto por Spitz (1972), que os tomou da embriologia – propuseram uma sistemática de organizadores psicológicos para os pequenos grupos. Entre estes estão as fantasias individuais e coletivas, as *imagos*, as representações, a configuração edípica e a imagem do corpo humano. Kaës (1995), além disso, centra a atenção na organização dinâmica do grupo, que supõe sua articulação com estágios de desorganização. Outros autores, sem que tenham expressamente tratado da organização grupal, oferecem uma série de construtos, os quais denominamos organizadores de grupo. Lewin (1948) se deteve na estrutura dinâmica; Bion (1970) destacou os grupos de suposto básico e de trabalho; Moreno (1972) põe no palco das atenções a cena, o cenário e os papéis que, no conjunto, constituem um organizador expressivo; em Pichon-Rivière (1994) se realça a tarefa e em Seminotti (2000), os subgrupos.

Os organizadores do pequeno grupo, segundo Seminotti (2003), são, especialmente, a tarefa do grupo, os papéis em geral, as lideranças, as comunicações, os padrões de relações, o enquadramento e a coordenação do grupo. Os dois últimos são organizadores formalmente instituídos, levados ao grupo, enquanto os demais tendem a ser informais e a dar uma cara particular de cada grupo no seu aqui-e-agora.

Do ponto de vista da coordenação do grupo, interessa a possibilidade de observar, descrever e analisar esses organizadores desde a óptica dos participantes; porém, são apoios que viabilizam a vida coletiva, constroem um envoltório que delimita o de dentro e o de fora do grupo, possibilitam a construção de uma unidade funcional que permita que os processos, pelo menos em parte, atendam a seus objetivos e construam um espaço que viabilize o prazer de estar com o outro. Posto em discussão este recorte teórico relativo aos processos e às organizações dos grupos compostos por alunos em sala de aula, surge o seguinte problema de pesquisa: Quais são as organizações, em sala de aula, propiciadoras de um ambiente de aprendizagem e do desenvolvimento das consciências dos alunos, e quais são mais eficazes ao ensino tradicional? Para buscar respostas a este problema, definimos o seguinte objetivo de pesquisa: compreender as contribuições das organizações formais

e das auto-organizações em sala de aula para a criação de um ambiente de aprendizagem, o desenvolvimento das consciências dos alunos e o ensino tradicional.

Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que contempla e permite interpretar características e significados dos processos e organizações dos grupos (Bauer & Gaskell, 2002). Esta análise se apóia, ao mesmo tempo, em dados quantitativos descritivos.

Participantes

Participaram da pesquisa grupos compostos por estudantes universitários em sala de aula de quatro faculdades da PUCRS. Em cada uma delas coletamos material em duas turmas do nível inicial, intermediário e final, totalizando vinte e três grupos de alunos e, aproximadamente, 600 alunos. O processo e os dados sociodemográficos dos alunos membros dos grupos foram negligenciados, sendo considerada apenas sua contribuição ao processo e organização grupal, já que a unidade de análise foi o grupo formado por eles.

Instrumento

Oferecidas as informações aos alunos sobre a pesquisa e obtido seu consentimento livre e esclarecido em participar, lhes foi dada uma tarefa operacionalizada por meio de uma pergunta a ser respondida em grupo. A pergunta, testada em estudo piloto, traduzia questões que preocupavam os alunos das turmas pesquisadas e suscitavam debates entre eles. A única orientação fornecida, depois de feita a pergunta, foi a de que a tarefa deveria ser solucionada em grupo e não individualmente.

Os dados foram coletados mediante instrumento elaborado e testado previamente para esta pesquisa, e diário de campo. O instrumento foi composto por questões fechadas e abertas. Por meio dele registramos a organização que havia em sala de aula quando nela entramos para realizar a pesquisa, descrevendo-a e, quando possível, classificando-a. Registramos, a seguir, as modificações ocorridas nesta organização, sua classificação e o surgimento de lideranças durante o processo de resolução da tarefa. A organização encontrada pelos pesquisadores ao ingressar em sala de aula foi classificada em dois tipos:

classes alinhadas na forma tradicional; organizações peculiares à turma pesquisada. Estas últimas foram classificadas em cinco categorias: subgrupos não delimitados; subgrupos delimitados; um único grupo em círculo; sentados no chão; semicírculo. No mesmo instrumento, registramos a manifestação de papéis de lideranças no grupo e a classificamos como formal ou emergente.

Os procedimentos de análise

Para realizar a análise dos dados/informações, nos apoiamos na técnica da triangulação (Triviños, 1987). Assim, foi levado em consideração que os processos e produtos dos pesquisadores, que tinham questões norteadoras, instrumentos, procedimentos para coleta de informações, ao intervir em sala de aula produzem alterações no processo e organização do grupo dos alunos. Estes processos e produtos são o resultado advindo, também, da interação entre os alunos e destes com os pesquisadores e seus procedimentos de pesquisa. Por sua parte, os referidos processos e produtos se articulam com a estrutura formal do meio universitário, tais como o guia acadêmico, regimento, estrutura de ensino, estrutura curricular. Além disso, também são consideradas as estruturas socioeconômica e sociocultural nas quais se inclui o ambiente universitário.

Análise e discussão dos resultados

O instrumento de registro da organização que havia em sala de aula (quando os pesquisadores nela entraram) e seu diário de campo indicam que todas as vinte e três turmas de alunos estavam organizadas de uma maneira que poderia ser classificada. Estavam, de acordo com os organizadores institucionais clássicos da universidade, organizadas em dezoito turmas, ou seja, dezoito classes alinhadas uma atrás da outra. Apenas nove, na forma peculiar ao professor que iria ministrar, ou que ministrava a aula – como, por exemplo, sentados em um grande círculo (Figura 1) – na qual houve a intervenção e a coleta de material. Na maioria das vezes, então, os alunos estavam organizados de acordo com a organização formal, tradicional da universidade. O diário de campo registra que a distribuição em círculo foi motivada pelas características específicas do professor da disciplina ministrada naquele momento.

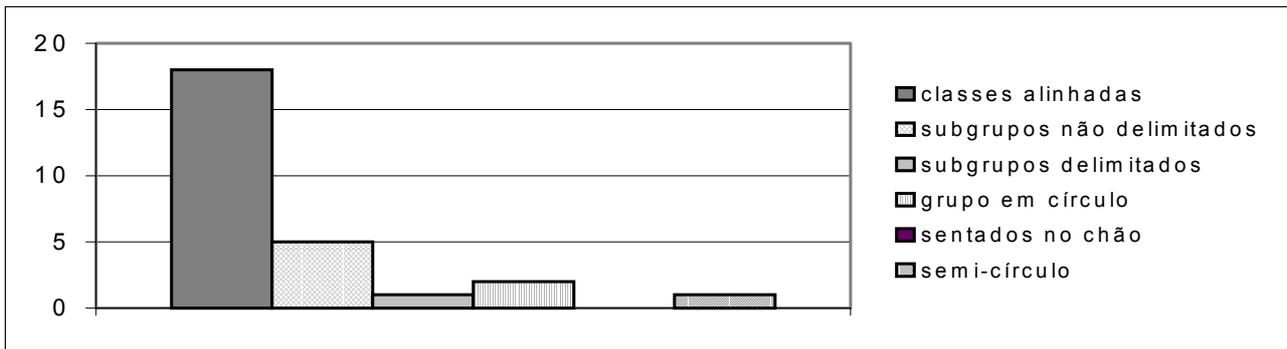


Figura 1 – Classificação da organização

Ao receberem a tarefa, em dezoito turmas, os alunos que se organizavam apoiados em estruturas formais a abandonaram e se distribuíram, auto-organizando-se em nove turmas num grande círculo e, em igual número, em subgrupos (Figura 4). Ou seja, quando os alunos foram estimulados a responder coletivamente a uma

tarefa, buscaram uma organização mais adequada a ela. Esta auto-organização se apóia menos na estrutura formal da universidade e mais na emergente. Segundo parece, a organização formal, tradicional, não lhes parecia eficaz, já que a abandonaram em dezesseis vezes, só permanecendo nela em sete ocasiões (Figura 2).

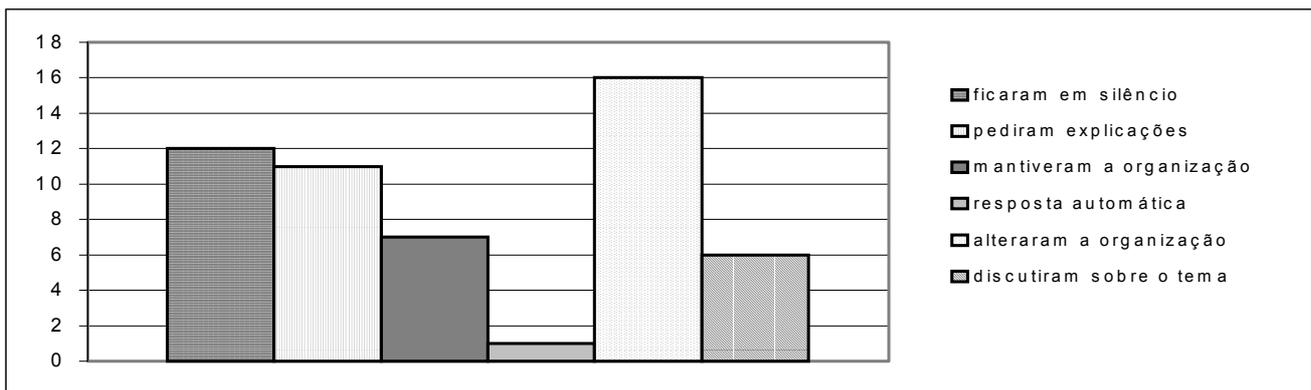


Figura 2 – Comportamento ao receber a tarefa

A discussão que se faz aqui é suscitada pelo fato de que a tarefa era grupal como um todo, ou em subgrupos. Estes dados levam a pensar que, se aos alunos é dado um trabalho que exija discussão entre eles, haveria uma tendência a trabalhar em grupo e não na organização proposta, rotineiramente, pela universidade. Esta é eficaz para a atividade de dar aulas na qual o professor se restringe à tarefa de dar a conhecer o estado da questão sobre a disciplina e, ao aluno, cabe registrar as informações oferecidas. Neste caso, não se trata de uma atividade que exija um comprometimento dos alunos quanto à produção de conhecimento nem tampouco quanto ao processo de desenvolvimento pessoal.

Outra discussão suscitada se refere ao fato de que a nova organização nem sempre foi estimulada por um aluno que teve um papel de liderança na relação com os colegas. Isso, de fato, ocorreu em nove turmas,

porém, surgiu sem que houvesse tal estímulo de um líder em outras das oito turmas (Figura 3). Significa dizer que constatamos que em 50% das vezes, desta amostra de dezessete turmas, os alunos se organizaram segundo uma liderança e, noutra metade, sem indícios dela. Além desses dados, há outro que registra uma situação na qual um aluno tentou propor uma discussão do tema no grande grupo, mas os demais não lhe deram ouvidos e seguiram em seus subgrupos. Poderíamos afirmar que a auto-organização pode ocorrer sem que haja a ação de uma liderança? Que a interação e a auto-organização dos alunos e o trabalho de grupo independem da liderança? Se afirmamos isso contrariamos as afirmações, rotineiras, da literatura (Freud, 1934; Jimenez, 1999). Como resposta a essa questão, nos parece pertinente registrar que o mais provável é que não houve uma liderança ou, se houve, não se destacou

em sua função. Neste caso, possivelmente os observadores não a identificaram, visto que a liderança formal entre os alunos (os representantes de turma e dos

centros acadêmicos) só pôde ser identificada numa faculdade. Portanto, as lideranças que surgiram noutras são tratadas como emergentes.

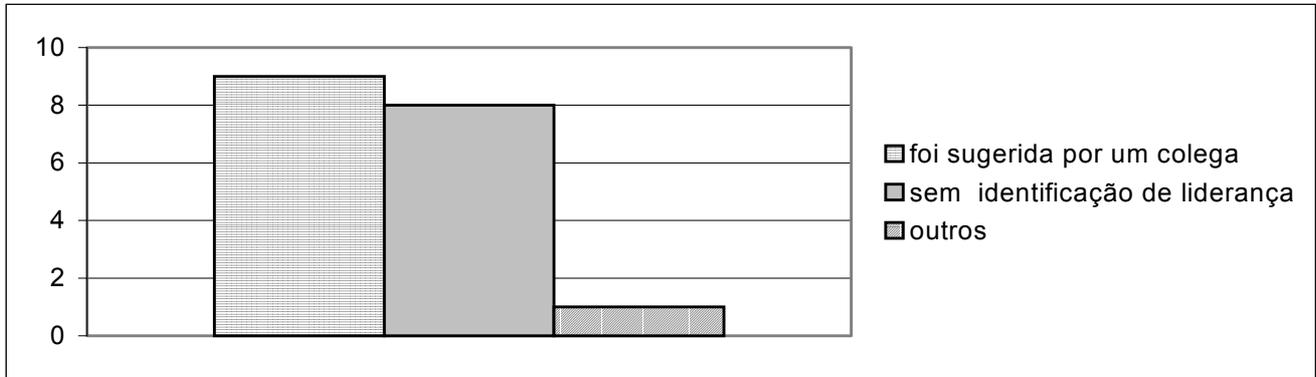


Figura 3 – Nova organização

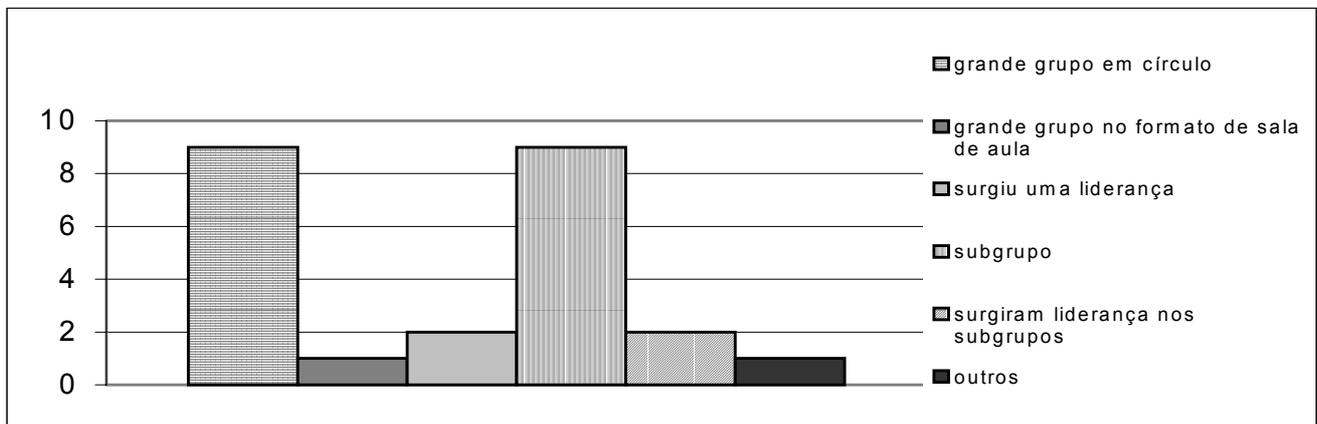


Figura 4 – Características da nova organização

Seguindo com a análise dos resultados, levando em consideração que a liderança é um organizador do grupo, poderíamos afirmar que a auto-organização do grupo pode começar por um líder. A pesquisa revela que, algumas vezes, os líderes formais efetivamente tiveram influência na organização. Noutras, com a mesma incidência, os alunos se auto-organizaram sem que tivéssemos identificado uma ação de liderança. Devemos registrar, entretanto, que ela pode ter ocorrido, tacitamente, sem que pudéssemos observá-la.

As lideranças formalmente constituídas foram exercidas por representantes dos alunos, mas, além deles, pela equipe de pesquisadores e professores das turmas pesquisadas. Os pesquisadores, ao se apresentarem como pertencentes a um grupo de pesquisa da mesma universidade na qual se coletou o material, são identificados como representantes da estrutura formal da mesma.

Essas constatações sugerem que a relação de poder entre professor e aluno poderia estar influenciando o modo de organização dos alunos para o trabalho. Esta relação se faz notar já na coleta dos dados. Mesmo tendo deixado claro que os alunos só participariam da pesquisa livre e esclarecidamente, estes raramente deixaram de participar, embora se observasse sinal de contrariedade em fazê-lo.

Sobre essa mesma questão, um fato relevante foi registrado: a coincidência do coordenador da pesquisa entrar em uma sala de aula e encontrar-se com uma turma na qual era ou foi professor. Isto certamente influenciou a organização dos alunos, que construíram um círculo, sendo que esta é a forma rotineira deste professor trabalhar nas atividades de sala de aula. A influência dos pesquisadores na forma de organização dos alunos se fez notar também nas instruções prévias à intervenção. Nas primeiras intervenções, parecia aos

pesquisadores que elas sugeriam a construção de um único grupo e não, também, a possibilidade da multiplicidade de grupos. Isto os levou a modificar as instruções de forma a evitar que ficassem dúvidas.

Ainda quanto ao líder formal, no que se refere à liderança dos professores das unidades e turmas pesquisadas sobre seus alunos, houve uma situação em que o professor sugeriu aos alunos modos de trabalho, de forma direta, dizendo: "...então façam a migração". Noutras, indiretamente, sugeriu aos alunos que se reunissem, isto é, abandonassem a organização tradicional da universidade e fizessem grupos. Há ainda outra influência, já mencionada, dada pelo próprio estilo de dar aula do professor da disciplina em questão.

Quando se manifestou a liderança formal, fez-se notar que houve uma tendência do aluno em obedecê-la. Por exemplo, numa turma não houve contestação por parte dos alunos sobre a organização topográfica proposta pelo líder para resolver a tarefa. Após a tarefa ser proposta, um colega, presidente de um diretório acadêmico, assumiu o papel de líder e sugeriu que todos se organizassem de forma a que todos pudessem se ver, formando-se então, um semicírculo. Noutra situação, quando emergiu uma proposta discordante, provinda de uma líder informal, ela não foi levada em conta pelo grupo para dar continuidade à tarefa, sendo esta concluída segundo a orientação da liderança formal. Ou seja, ficou a cargo do líder formal a organização topográfica do grupo, a articulação de idéias e a formulação final da resposta.

Faz-se necessário considerar, ainda, um dado relevante relativo às rotinas de limpeza da universidade. A pesquisa evidenciou que elas têm forte influência na continuidade da organização tradicional da universidade, em sala de aula. Estas rotinas fazem parte das estruturas formais desta instituição e influenciam fortemente a organização dos alunos. Especialmente na primeira aula de cada turno, os alunos obedecem à distribuição das classes, arranjadas pelo serviço de limpeza, e sentam-se em filas um atrás do outro.

Esta idéia é corroborada pelos achados numa faculdade na qual há organizadores institucionais mais definidos, dados pelas pranchetas, que ocupam mais espaço e são mais difíceis de remover. Cria-se com isso uma falta de disponibilidade para uma organização diferente e independente da vigente em sala de aula, nesta faculdade.

Independentemente da limitação imposta pelo mobiliário, algumas vezes, antes mesmo de receberem a tarefa, percebemos que os alunos estavam organizados em subgrupos, independentemente da influência da distribuição dos móveis. Isso se evidenciou quando receberam a tarefa, pois com pequenos movimentos corporais, sem sair do lugar, se agruparam, mostrando

que em determinada região da sala havia um subgrupo, e com esta organização discutiram a pergunta formulada. Neste caso, a organização geográfica não foi, necessariamente, a que deu o apoio ao trabalho de grupo. Um ilustrativo exemplo da organização independente da posição dos móveis ocorreu com uma turma na qual os alunos, para discutir a pergunta proposta, se auto-organizaram num único círculo. Porém, na medida em que debatiam a questão para encaminhar respostas à pergunta, se organizaram em dois subgrupos, ordenados pelas idéias que tinham sobre o assunto. Ou seja, do ponto de vista geográfico, constituíram um único grupo, porém, subdividido em dois, ordenados por idéias diferentes.

No que se refere à liderança emergente, os achados da pesquisa revelam três tipos de atividade de liderança. Aos alunos que propuseram uma distribuição geográfica dos seus colegas em um único grupo ou subgrupos (portanto, distinta da distribuição tradicional da universidade), denominamos líderes geográficos. Aos que fizeram costura ou tessitura das discussões do grupo, denominamos articuladores do processo de grupo e, finalmente, aos que anunciaram a resposta do grupo à pergunta formulada, chamamos de porta-vozes. Os primeiros sugeriram algum tipo de organização, indicando uma redistribuição de seus colegas na sala com objetivo de trabalhar na tarefa. Temos aqui um tipo de atividade de liderança que se ocupa de propor uma nova configuração das relações, o desenho de um novo mapa na aula, supondo que assim seja facilitado o debate entre eles. Quando a proposta foi aceita, a organização institucional foi abandonada e surgiu outro tipo de organização, emergente: por exemplo, um único grupo em círculo ou uma multiplicidade de subgrupos.

Os líderes que se ocuparam do processo de grupo tiveram como sua tarefa a captação das idéias da coletividade e sua articulação, de forma que fosse possível uma resposta do grupo à pergunta. O porta-voz, por sua vez, se encarregou de anunciar o resultado do trabalho do grupo, comunicando a decisão grupal.

A respeito das lideranças emergentes articuladas com a auto-organização, os achados da pesquisa indicam que, para atingir seu objetivo, neste caso dar uma resposta à pergunta formulada, o grupo de alunos, em seu processo, transitou por diferentes etapas e, em cada uma delas, se deu a conhecer uma atividade de lideranças peculiar. Revelou-se que, neste processo, o primeiro passo foi com a finalidade de buscar a organização geográfica mais adequada aos objetivos do grupo e quem liderou esta atividade foi a pessoa mais eficiente para fazê-lo. Fez-se notar que, para buscar a distribuição geográfica dos alunos mais adequada à tarefa, um colega sugeria um tipo de organização diferente da tradicional.

Numa segunda etapa do processo, quando os alunos comunicavam as idéias suscitadas pela pergunta,

surgia uma outra atividade de liderança, qual seja, articular as discussões para que, basicamente, houvesse uma cooperação que permitisse construir o produto final: a resposta à pergunta. Este processo, podemos afirmar, se apóia tanto nas organizações formais mencionadas como na auto-organização. O fato novo – a pergunta a ser respondida pelo grupo – oferecido aos alunos, os estimulou a interagir e a fazer nascer, simultaneamente, uma organização articulada com uma liderança cuja tarefa central foi a de captar e articular as idéias principais dos membros do grupo. Em outras palavras, a interação entre os alunos supõe uma dialógica, múltiplas lógicas simultâneas de pensamentos expressos em idéias a respeito da pergunta (Morin, 2002).

Infere-se, aí, que se a tarefa é do grupo e não das pessoas individualmente, a organização em filas paralelas, tradicional na universidade, favorece menos o compartilhamento e a discussão de idéias, para tomada de decisão, do que as organizações em que os alunos ficam cara a cara. Este dado sugere que, se no ambiente de sala de aula é esperada uma produção coletiva, tal como, por exemplo, discutir a pertinência do conteúdo de uma determinada disciplina às necessidades sociais, esta supõe um processo grupal que, para ter continuidade, precisa do apoio de organizadores dinâmicos mais elaborados do que os que são oferecidos pela distribuição clássica de sala de aula. A organização institucional, por outro lado, parece atender melhor à atividade de ministrar aulas expositivas.

Considerações finais

Parece que a liderança, segundo a literatura de psicologia dos grupos (Anzieu, 1993; Bion, 1970; Decherf, 1986; González, 1996, 1997; Kaës, 1995; Lewin, 1948; Marques & Seminotti, 2002), tende a ser identificada e classificada quando ela é formalmente constituída ou porque se destaca com nitidez no processo grupal. Esta concepção sugere uma diferenciação evidente entre papéis e lideranças e apóia a concepção defendida por Freud (1934), e desenvolvida por seguidores, como, por exemplo, Jimenez (1999), de que o grupo começa com um líder. No entanto, se encaminhamos o pensamento com o objetivo de entender que qualquer papel exercido no grupo pode exercer-se como liderança, temos uma noção mais dinâmica deste papel. Seguindo esse raciocínio, todos os participantes podem ser líderes por instantes, seja porque dizem uma palavra indicadora de idéias a serem consideradas, fazem proposições de trabalho ou expressam sentimentos que têm ressonância grupal, seja porque têm gestos corporais ou expressões faciais que, mesmo sutis e efêmeros, desencadeiam interações e padrões relacionais entre as pessoas do

grupo e, como consequência, promovem engendramentos de processos e de auto-organizações grupais.

Essa análise indica, também, que a organização formal (Capra, 2002), que apóia tradicionalmente o processo de ensino na universidade, se faz notar e influencia significativamente a organização em sala de aula. Ela se revela, especialmente, por meio dos regulamentos, do guia acadêmico, das práticas de ensino tradicionais – dar aulas – e das rotinas administrativas (Alves, 2002; Foucault, 2002). Nestas, constatamos que as do pessoal de limpeza se destacaram, especialmente. Estas funcionárias, ao início de cada turno do dia, deixam as salas prontas para o uso, dispendo os móveis alinhados um atrás do outro e, com este procedimento, sugerem a mesma disposição dos alunos que, conseqüentemente, assumem uma organização formal, tradicional, de acordo com a disposição dos móveis.

Há indícios na pesquisa de que a organização tradicional da academia (Alves, 2002; Foucault, 2002), por si só, não é eficaz para alcançar seus objetivos, na atualidade. Por outro lado, quando o professor propicia condições e/ou apóia os alunos na construção de organizações emergentes em sala de aula, e estas se articulam com as formais, o grupo constrói organizadores mais eficazes a sua participação na produção de conhecimento. As auto-organizações (Morin, 2002), por sua vez, oferecem de maneira particular uma maior continência ao desenvolvimento das consciências dos alunos (Morin, 2001).

As organizações dos alunos que estão ingressando, comparadas com as dos que estão na metade do curso, e com as dos níveis finais, têm particularidades que as diferenciam e, seguramente, há a auto-organização de cada uma das faculdades, além das formais ou padronizadas. O instrumento de coleta de dados, no entanto, não aportou dados que permitissem uma análise destas peculiaridades que, seguramente, existem.

Referências

- Almeida, F. A (2002). *Relações interpessoais e lideranças em condomínios residenciais* (Dissertação de mestrado). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Alves, M. (2002). Universidade e educação marista. *Anais do Evento Reflexões 2002*, 2. Porto Alegre, RS.
- Anzieu, D. (1993). *O grupo e o inconsciente: o imaginário grupal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Assessoria de Comunicação Social (2003). A origem do estilo marista de educação. *PUCRS: Informação*, 116, 37.
- Bauer, M. & Gaskell, J. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.

- Bion, W. R. (1970). *Experiências com grupos: os fundamentos da psicoterapia de grupo*. Rio de Janeiro: Imago.
- Capra, F. (2002). *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix.
- Decherf, G. (1986). *Édipo em grupo: psicanálise e grupos de crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Demo, P. (2002). Ensino superior no século XXI: aprender a aprender. *Anais do Evento Reflexões 2002*, 2. Porto Alegre, RS.
- Duguid, P. & Brown, J. S. (2001). Estrutura e espontaneidade: conhecimento e organização. Em M. T. L. Fleury & M. M. Oliveira Júnior (Orgs.). *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem conhecimento e competências* (pp. 50-85). São Paulo: Atlas.
- Fachinetto, L. (2003). *A direção psicanalítica dos processos das aprendizagens universitárias* (Dissertação de mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Foucault, M. (2002). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- Freud, S. (1934). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Madrid: Nueva.
- González, M. P. (1996). *Equipos de trabajo efectivos*. Barcelona: EUB.
- González, M. P. (1997). *Psicología de los grupos: teoría y aplicación*. Madrid: Síntesis.
- Jimenez, S. (Org.) (1999). *O Cartel: conceito e funcionamento na escola de Lacan*. Rio de Janeiro: Campus.
- Kaës, R. (1995). *El grupo y el sujeto del grupo: elementos para una teoría psicoanalítica del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lewin, K. (1948). *Problemas de dinámica de grupo*. São Paulo: Cultrix.
- Marques, J. & Seminotti, N. (2002). O grupo como esperança renovada e construção da cidadania. *Psicologia e Argumento*, 20, 11-19.
- Moreno, J. L. (1972). *Psicodrama*. Buenos Aires: Hormé.
- Morin, E. (2001). *O método*. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. (2002). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Pichon-Rivière, E. (1994). *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Seminotti, N. (2000). *La organización y dinámica del grupo psicológico: la multiplicidad/diversidad de organizadores* (Tese de Doutorado). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Seminotti, N. (2003). O pequeno grupo organizador do ambiente de aprendizagem [CD-ROM]. *Anais do II Congresso Latino-Americano de Dinâmica dos Grupos e III Congresso Brasileiro de Dinâmica Interpessoal*. Porto Alegre: ID Agência digital.
- Spitz, R. (1972). *El primer año del niño: génesis de las primeras relaciones objetales*. Madrid: Aguilar.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Recebido em dezembro de 2003
Reformulado em maio de 2004
Aprovado em setembro de 2004

Sobre os autores:

Nedio Seminotti é doutor em Psicologia pela Universidad Autónoma de Madrid e professor na Faculdade de Psicologia nos cursos de Graduação e Pós-Graduação da PUCRS.

Beatriz Giacomoni Borges é graduanda do curso de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e bolsista de Iniciação Científica.

Jamile Londero Cruz é graduanda do curso de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e bolsista de Iniciação Científica.

LAPSaM

**Laboratório de
Avaliação Psicológica em
Saúde Mental**

O LAPSaM desenvolve estudos sobre avaliação psicológica em contextos de saúde mental, com a validação de instrumentos e suas aplicações. Os estudos têm focado instrumentos psicométricos, neuropsicológicos e técnicas projetivas, apoiando-se em métodos quantitativos e qualitativos. Participam do laboratório alunos de pós-graduação e de iniciação científica.

Professores responsáveis:

Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla
alessandra.capovilla@saofrancisco.edu.br

Anna Elisa de Villemor Amaral
anna.villemor@saofrancisco.edu.br

Cláudio Garcia Capitão
claudio.capitao@saofrancisco.edu.br

Makilin Nunes Baptista
makilim.baptista@saofrancisco.edu.br