

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA BILÍNGUE

JORDANA SANTOS RAMOS

PEDAGOGIA INSTITUCIONAL E AUTOGESTÃO PEDAGÓGICA: A QUESTÃO
DIDÁTICA

APARECIDA DE GOIÂNIA

2021

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Jordana Santos Ramos

Matrícula: 20161090080057

Título do Trabalho: Pedagogia Institucional e Autogestão Pedagógica: A questão didática.

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Aparecida de Goiânia, 06/10/2021.

Local

Data

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS**

Jordana Santos Ramos

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

JORDANA SANTOS RAMOS

PEDAGOGIA INSTITUCIONAL E AUTOGESTÃO PEDAGÓGICA: A QUESTÃO
DIDÁTICA

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de monografia, apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia Bilíngue.

Orientador: Prof. Dr. Lucas Maia Dos Santos

APARECIDA DE GOIÂNIA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R175 Ramos, Jordana Santos
Pedagogia institucional e autogestão pedagógica: a questão didática. /
Jordana Santos Ramos. - Aparecida de Goiânia, 2021.
70 f.

Orientador: Dr. Lucas Maia dos Santos.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de
Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia,
Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, 2021.

1. Educação. 2. Didática. 3. Autogestão pedagógica. 4. Pedagogia
institucional. 5. Prática pedagógica. I. Título

CDD 370.1

Catalogação na publicação:
Thalita Franco dos Santos Dutra – CRB 1/2186



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

Termo de Aprovação

Jordana Santos Ramos

Pedagogia institucional e autogestão pedagógica: a questão didática

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia Bilíngue, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de pedagoga, sob orientação da Prof.^a Lucas Maia dos Santos.

Aprovado em 30 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Lucas Maia dos Santos

Presidente da banca / Orientador(a)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Néri Emílio Soares

Membro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Gabriel Teles Viana

Membro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Aparecida de Goiânia – GO

2021

Documento assinado eletronicamente por:

- **Gabriel Teles Viana, GABRIEL TELES VIANA - VISITANTE - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (24365710000183)**, em 06/10/2021 14:22:25.
- **Lucas Maia dos Santos, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 01/09/2021 07:55:52.
- **Neri Emilio Soares Junior, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 01/09/2021 14:11:58.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 16/08/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 190686

Código de Autenticação: a089484eb2



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Avenida Universitária Vereador Vagner da Silva Ferreira, Qd. 1, Lt. 1-A, Parque Itatiaia, APARECIDA DE GOIÂNIA / GO, CEP 74968-755
(62) 3507-5958 (ramal: 5985)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter dado capacidade e força, à minha família que é a minha base e sempre esteve ao meu lado me dando suporte, ao meu orientador Dr. Lucas Maia que foi paciente e esteve sempre disponível a me instruir e incentivar com atenção e gentileza, e por fim a todos os professores que fizeram parte dessa minha jornada no Instituto Federal de Goiás – Campus Aparecida de Goiânia.

Sob esta máscara, há mais do que carne. Sob esta máscara há uma ideia, Sr.
Creedy. E ideias são à prova de balas.

- V for Vendetta.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma investigação de caráter bibliográfico, e faz uma discussão da Pedagogia Institucional (P.I) e Autogestão Pedagógica enquanto didática dentro da concepção dos principais pesquisadores da temática. Portanto, a partir das obras de Lobrot, Lapassade, Lourau, Fernand Oury, Aida Vasquez e outros autores foi possível analisar o contexto histórico e pedagógico, estudar os elementos fundamentais desta corrente pedagógica e explorar as proposições didáticas dos pensadores ponderando os seus pontos positivos e negativos, a fim de compreender como a Pedagogia Institucional e a Autogestão Pedagógica podem auxiliar na prática pedagógica dos profissionais da educação atualmente.

Palavras-chave: Educação. Didática. Autogestão Pedagógica. Pedagogia Institucional. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This Course Conclusion Paper (TCC) is a bibliographical investigation, and discusses Institutional Pedagogy (PI) and Pedagogical Self-Management as a didactic within the conception of the main researchers on the subject. Therefore, based on the works of Lobrot, Lapassade, Lourau, Fernand Oury, Aida Vasquez and other authors, it was possible to analyze the historical and pedagogical context, study the fundamental elements of this pedagogical current and explore the didactic propositions of thinkers considering their positive and negative, in order to understand how Institutional Pedagogy and Pedagogical Self-Management can help in the pedagogical practice of education professionals today.

Keywords: Education. Didactics. Pedagogical Self-Management. Institutional Pedagogy. Pedagogical Practice.

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

A.I – ANÁLISE INSTITUCIONAL

G.E.T – GRUPOS DE EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA

G.P.I – GRUPO DE PEDAGOGIA INSTITUCIONAL

G.T.E – GRUPO DE TÉCNICAS EDUCATIVAS

I.P.E.M – INSTITUTO PARISIENSE DA ESCOLA MODERNA

P.I – PEDAGOGIA INSTITUCIONAL

T – GROUPS – GRUPOS DE FORMAÇÃO / TREINAMENTO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. A FORMAÇÃO DA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL	20
1.1. A ANÁLISE INSTITUCIONAL.....	20
1.2. ELEMENTOS DA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL.....	25
2. O FUNDAMENTO DIDÁTICO DA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL: A DINÂMICA DE GRUPO	29
2.1. O QUE É A DINÂMICA DE GRUPO?.....	29
2.2. A PEDAGOGIA INSTITUCIONAL SEGUNDO MICHEL LOBROT	48
3. A PRÁTICA DA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL: AUTOGESTÃO PEDAGÓGICA ATRAVÉS DAS EXPERIÊNCIAS.....	55
3.1. PARÂMETROS POSITIVOS	56
3.2. PARÂMETROS NEGATIVOS	60
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
5. REFERÊNCIAS	67

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o foco na didática, que de acordo com Libâneo (1990), é uma disciplina de estudo na formação de professores, e também uma forma para a condução do processo de ensino, ou seja, os meios que o professor emprega para ensinar, organizar e planejar a aula. “A didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino” (LIBÂNEO, 1990, p.25).

Definindo-se como mediação escolar dos objetivos e conteúdos do ensino, a didática investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem. Ou seja, destacando a instrução e o ensino como elementos primordiais do processo pedagógico escolar [...] (LIBÂNEO, 1990, p. 52).

A didática é indispensável na formação do professor, visto que, tem a função de orientar na formação prática e teórica dos professores, instruindo como o educador pode direcionar melhor suas aulas, educando para as mudanças, para a autonomia e liberdade do aluno, buscando o lado positivo, para a formação de um cidadão consciente e autônomo. A prática educativa precisa de um direcionamento para a formação dos indivíduos e o progresso dos processos.

As Correntes Pedagógicas são ideias que tem o objetivo de orientar o trabalho do docente, conduzindo por meio da metodologia, com a finalidade de concluir o processo da instrução e do ensino. De acordo com Libâneo (1990), diversos autores concordam em classificar as Tendências pedagógicas de natureza liberal e progressista. Segundo Luckesi (1994), é possível em uma concepção genérica caracterizar a pedagogia liberal como redentora e as pedagogias progressistas como transformadoras.

Luckesi (1994) afirma que o sistema liberal surgiu como uma justificação para o sistema capitalista, defendendo a sociedade de classes, com isso as tendências liberais têm sido destaque na educação brasileira.

A corrente pedagógica liberal defende a ideia de que a escola tem a função de preparar o sujeito para integrar e desenvolver seu papel na sociedade de acordo com suas aptidões individuais, adequando-se aos princípios e padrões que a sociedade de classe exige. Segundo Saviani (1999) o liberalismo tem as teorias que apontam a educação como um instrumento de equalização social, incluindo todos os indivíduos no corpo social.

Dentro desta corrente liberal é possível identificar quatro tendências pedagógicas, sendo a tradicional, liberal renovada (progressivista), renovada não-diretiva e também tecnicista.

A tendência tradicional é voltada para a preparação intelectual, pensando na educação em que pelo esforço próprio, o aluno assume o seu papel na sociedade. O relacionamento professor-aluno é baseado na autoridade do educador, além disto, não tem relação com o contexto social dos alunos. O professor é responsável por ensinar, escolher os conteúdos a serem estudados dentre os conhecimentos e valores sociais que foram acumulados com o tempo, também avaliar seus alunos por dados quantitativos, estes são definidos por avaliações.

A atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria. Às vezes são utilizados meios como a apresentação de objetos, ilustrações, exemplos, mas o meio principal é a palavra, exposição oral. Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos “gravam” a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações do professor, seja através das provas (LIBÂNEO, 1990, p. 64).

A tendência liberal renovada se apresenta de duas formas, progressivista e não-diretiva, ambas procedem do movimento chamado escola nova, e tem como base a pedagogia tradicional, mas, mostra uma nova perspectiva sobre a educação dando um significado forte e ativo, por isso também é conhecido por escola ativa.

A renovada progressivista apresenta o aprendizado e a educação a partir de experiências vividas pelos próprios alunos, ou seja, o aprender fazendo e as pesquisas propiciadas pela escola o aluno tem a possibilidade de educar-se, em uma interação entre o intelecto e o ambiente social. O professor tem a função de motivar e estimular a solução de problemas, auxiliando e incentivando o desenvolvimento livre e a autoaprendizagem.

A renovada não-diretiva é atenta aos aspectos psicológicos dando para a escola a função de formar atitudes, viabilizando o autodesenvolvimento e a formação

da personalidade do aluno por meio de suas experiências, priorizando a construção de seu próprio conhecimento. Esta tendência defende o bom relacionamento entre professor e aluno, compreendendo que isto constrói um ambiente democrático e estimulador, de maneira que o aluno é o centro e o professor é facilitador, para que o educando consiga alcançar a autorrealização e a habilidade de transformar suas percepções.

Libâneo afirma que “[...] os adeptos da Escola Nova costumam dizer que o professor não ensina; antes, ajuda o aluno a aprender. Ou seja, didática não é a direção do ensino, é a orientação da aprendizagem, uma vez que esta é uma experiência própria do aluno através da pesquisa, da investigação” (LIBÂNEO, 1990, p. 66).

O tecnicismo defende o princípio da neutralidade, racionalidade, eficiência e produtividade com o interesse de formar sujeitos capazes e eficientes para o mercado de trabalho, sendo assim, esta tendência pensa na educação como forma de atender às necessidades da sociedade capitalista, produzindo mão de obra para servir ao mercado.

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 1999, p. 24).

Cabe à educação tecnicista o desenvolvimento das habilidades, conhecimentos específicos, conteúdos baseados em princípios científicos são escolhidos e ordenados a partir de uma sequência lógica por especialistas. A relação professor e alunos são bem definidas, pois enquanto o professor tem a função de transmitir o conhecimento, o aluno precisa receber e fixar estas informações, ou seja, para este sistema o “ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter” (LUCKESI, 1994, p.62).

Por fim a corrente pedagógica progressista que também é denominada “Teorias Críticas da Educação”, esta proposta pedagógica ficou mais estável por volta dos anos 80. A educação nestas correntes é vista como uma força da luta de classes, tendo a intenção de transformar a ordem social e econômica.

Libâneo (1990) classifica esta corrente em três tendências, primeiro a Libertadora onde é apontado as teorias de Paulo Freire; em segundo, a Tendência Libertária onde é encontrado os apoiadores da autogestão pedagógica; e, enfim, a crítico social dos conteúdos que, ao contrário das outras duas, manifesta a importância dos conteúdos.

A tendência Libertadora surge apoiada pelos movimentos de educação popular que enfrentava o autoritarismo e a política. Esta era mais vista em escolas e universidades públicas, pois era de cunho extraescolar e voltada ao público adulto.

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica de realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica (LUCKESI, 1994, p. 66).

Com o objetivo de alcançar uma transformação social, levando alunos e professores a serem conscientizados, problematizando a realidade, a tendência propõe uma educação crítica, por meio de grupos de discussão com temas geradores que são retirados da vida dos próprios alunos.

A tendência Libertária também conhecida por Pedagogia Institucional (P.I), segue a linha política e filosófica da educação com a intenção de transformar a sociedade, “pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação dominadora do Estado, que tudo controla (professores, programas, provas, etc.), retirando autonomia” (LUCKESI, 1994, p. 67).

Percebe a educação como um papel estratégico para a transformação da ordem capitalista e a formação de uma nova ordem social. Com a formação de grupos é possível alcançar a renovação da personalidade do aluno, no sentido libertário e da autogestão, com o foco de realizar modificações institucionais e ser forma de resistência ao Estado e aos seus aparelhos ideológicos.

Apoiando grupos e movimentos sociais, esta tendência pedagógica tem a responsabilidade e o cuidado de formar homens livres e conscientes, capazes de transformar a sociedade, sendo assim, propõe que a própria sociedade organize seu sistema de educação, na construção de um ensino que seja o reflexo de seus desejos e interesses. Portanto, de modo a valorizar a livre expressão, o aprendizado tem sentido não-diretivo, os conteúdos são disponibilizados, mas, não são cobrados, de

forma que os professores têm a função de orientar e os alunos são livres, possuindo autonomia para a reflexão sobre a sua realidade e a luta pela liberdade.

Por fim, a tendência Crítico Social dos Conteúdos entende a educação como produção intencional, pois com o objetivo de instruir os indivíduos para transformar a sociedade, prioriza os conteúdos, o raciocínio científico e o desenvolvimento de habilidades, dado que, o conhecimento contribui para que as classes populares possam eliminar essa característica excludente e seletiva.

Não basta repassar conteúdo escolar que aborde as questões sociais. [...] se faz necessário, que os alunos tenham domínio dos conhecimentos, das habilidades e capacidades para interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe. (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 15)

Apesar de os alunos serem sujeitos ativos e os conteúdos serem construídos pela experiência pessoal e considerados diante da realidade social, diferentemente das outras tendências, nesta o professor é autoridade e tem a responsabilidade de direcionar e mediar o conhecimento com qualidade para que o indivíduo tenha oportunidade para participar nas lutas sociais.

O tema que será abordado neste trabalho é a Pedagogia Institucional, encontrada na Corrente Progressista e pretendida na tendência Libertária. Apoiada na autogestão, é uma tendência antiautoritária que busca a recuperação da autonomia, possibilitando a resistência contra as formas de dominação. Dessa forma, este estudo pretende expor um modelo de prática pedagógica diferente dos modelos tradicionais, mais coerente com os conhecimentos, ideias e decisões dos alunos.

Visto que a didática é fundamental para a prática pedagógica, tencionamos entender quais são as propostas da Pedagogia Institucional, desejando compreender como a didática se estrutura e se organiza dentro desta tendência pedagógica. Mesmo com pesquisas teóricas e relatos de experiências, a didática no âmbito da autogestão é um campo ainda limitado.

A escolha do tema surgiu como sugestão do orientador, mas ainda assim, é um tema muito importante para a prática pedagógica do professor. O motivo de interesse em pesquisar-se sobre este tema surge com a dúvida de que práticas, ideias e propostas a Pedagogia Institucional (P.I.) sugerem.

Há uma bibliografia considerável a respeito da Pedagogia Institucional, tem também muita produção: teórica, relatos de experiência, análises políticas e

pedagógica etc. sobre autogestão pedagógica. Contudo, estudos enfocando especificamente a questão da didática dentro deste campo de investigação e da prática pedagógica é algo bem limitado. Há indicações dentro dos principais teóricos e nos que se dedicam mais a relatar experiências realizadas. Não é comum, contudo, obras especificamente dedicadas à questão didática tendo em vista esta proposta pedagógica. Por isto, consideramos que a realização desta pesquisa se justifica, pois, visa preencher tal lacuna. Além de que ao sistematizar as discussões, e ideias de Lapassade, Oury, Lobrot, Lourau, Aida Vásquez e outros pensadores desta corrente, colaborando então para que outros profissionais da educação possam reavaliar e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas.

Para desenvolver este trabalho foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico, que visa levantar e analisar referências teóricas e relatos de experiências nos livros, artigos e entre outros, que discutem mais diretamente elementos e processos relacionados à questão didática.

Dentre os materiais bibliográficos estão as obras de Michel Lobrot em “*A Pedagogia Institucional*” (1966), Georges Lapassade com o livro “*Autogestión Pedagógica – La Educación en Libertad?*” (1997), Aida Vásquez e Fernand Oury com “*Hacia una Pedagogía Institucional*” (2001), René Lourau com “*Pedagogia e psicologia dos Grupos*” (1975) e a “*Análise institucional e pedagogia*” (1979), Édith Héveline e Bruno Robbes com o “*Instituir para Ensinar e aprender: Introdução à Pedagogia Institucional*” (2009) e por fim, a colaboração de Georges Lapassade e René Lourau com “*Chaves da Sociologia*” (1971).

Há uma imensa literatura sobre o tema, escrita em vários idiomas, o que impossibilita abarcar todo o material produzido. A seleção de textos que realizamos não é, contudo, arbitrária. Engloba os principais desta tendência pedagógica, sintetiza as principais teses, além de apresentar importante material em termos de experiências históricas e práticas concretas de autogestão pedagógica, o que permite avaliar as possibilidades didáticas da Pedagogia Institucional.

O trabalho está elaborado em três Capítulos, o primeiro analisa o surgimento e desenvolvimento da Pedagogia Institucional (PI), descrevendo seus elementos e diferentes linhas de pesquisas; o segundo discute a Dinâmica de Grupo e explora o ponto de vista de Michel Lobrot a respeito da Pedagogia Institucional; por fim, o terceiro capítulo considera e apresenta os pontos positivos e negativos encontrados a partir dos relatos de experiências analisadas.

1. A FORMAÇÃO DA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL

1.1. A ANÁLISE INSTITUCIONAL

De acordo com Passos e Rossi (2014) a Análise Institucional (A.I.) tem influenciado muitos movimentos no Brasil, e as suas ideias são revistas e aplicadas no âmbito da psicologia e psiquiatria, pesquisas acadêmicas e intervenções na área da gestão. Assim, os autores afirmam também que a A.I. tomou força desde suas primeiras experiências na França e isto impulsionou a formação conceitual a partir de 1960.

Com a origem de movimentos que ocorreram na sociedade Francesa, entende-se que a A.I. não tem um sentido único, mas que engloba um conjunto de correntes e é relativo à intervenção nas instituições.

Dessa forma, é possível explicar o desenvolvimento das correntes que constituem a A.I. A começar pela Psicoterapia Institucional que está dividida em dois momentos, o primeiro é quando esteve focada aos estabelecimentos de cuidado à saúde mental e o segundo momento é quando a sociologia entra na psicologia e apresenta as instituições como formas sociais de reproduzir as relações.

Esta prática teve início a partir de 1940, o psiquiatra François Tosquelles foi acolhido no hospital psiquiátrico Saint Alban durante a resistência à segunda guerra e se aliou com outros também psiquiatras Balvet, Chaurand, Bonaffé e Daumézou, e as primeiras experiências ocorreram, portanto, durante a Segunda Guerra Mundial neste hospital psiquiátrico.

Ensaando ora uma ora outra, ou simultaneamente as técnicas de ergoterapia, de terapia comunitária, de psicodrama moreniano, da dinâmica Lewiniana dos grupos. A pequena equipa de psiquiatras franceses que devia criar a psicoterapia institucional [...] apercebeu-se da importância primordial da instituição psiquiátrica no tratamento dos doentes mentais (LOURAU, 1979, p.18).

Segundo Jean Oury, esses profissionais iriam “reelaborar as bases teóricas e práticas do campo psiquiátrico” (OURY, 1993, p.574 *apud* PASSOS, 2012, p.26), dessa forma a psicoterapia é considerada uma proposta teórico-prática de mudança da instituição psiquiátrica.

Anos mais tarde, Jean Oury fundou a clínica La Borde, que também foi um lugar de abrigo para militantes que fugiam da guerra de independência da Argélia. Paulon (2009, p.200) conclui que este primeiro momento da psicoterapia institucional foi inspirado nas formas de “tratamento aberto e desburocratizante das Comunidades Terapêuticas”.

Sob a liderança principal de Tosquelles, esta sociedade irá se inspirar na ‘terapêutica ativa’ do alemão Herman Simon, diretor de hospitais psiquiátricos na Alemanha [...], serão particularmente importantes para o grupo, a saber: a consideração do estabelecimento como um organismo ‘doente’ que precisa ser tratado; a luta contra o preconceito de irresponsabilidade do doente, com sua responsabilização e do pessoal do hospital pelo ambiente desfavorável deste último; a luta contra o isolamento do hospital e a inatividade nele reinante (PASSOS, 2012, p. 26).

O segundo momento das experiências da Psicoterapia foi marcado pela entrada da sociologia na psiquiatria, desenvolvendo uma proposta de tratamento com respaldo teórico. “A palavra de ordem nos anos 50 foi: não deve tratar-se o doente, mas a instituição. O que significava a entrada em força do sociólogo no âmbito de referência da psiquiatria” (LOURAU, 1979, p.18).

As mudanças nos hospitais psiquiátricos foram marcadas pela junção das práticas do movimento institucionalista Francês e as práticas da antipsiquiatria¹ italiana, mas esta harmonia não durou por muito tempo. Conforme Paulon (2009) afirma, em 1949 com a publicação do texto “A psicanálise: uma ideologia reacionária”, identificaram as discordâncias entre estas concepções no que se refere à abordagem das doenças mentais.

Anos depois, a concepção da antipsiquiatria que nega a instituição e propõe tratamentos a partir de grupos terapêuticos, mantém o viés marxista, e opondo a esta ideia estão os psicoterapeutas institucionais defendendo que o paciente doente precisa ser analisado e curado por meio de técnicas institucionais, assim se aliaram a Lacan e seguiram a natureza terapêutica da corrente.

Sobre esta divisão, Lourau comenta que;

[...] o impacto do sociológico foi ou apagado ou desviado sob a influência de fatores políticos: a maior parte dos pioneiros com exceção de Tosquelles,

¹ O movimento da antipsiquiatria criticou o poder que os psiquiatras detinham de tratar os doentes e de os medicar, também questionava a existência das doenças mentais, considerando como resultado de imposição de um padrão de normalidade pela sociedade.

renunciaram à procura na via psicanalítica que se tornava a dos mais jovens (LOURAU, 1979, p.18).

Lourau (1979) ainda esclarece que embora os hospitais remeterem a psicoterapia institucional, as discussões envolvem mais o contexto político na terapia do que as escolas psicanalíticas ou psiquiátricas.

A segunda corrente que integra a A.I. é a Pedagogia Institucional (P.I.). Foi fundada por Fernand Oury que compunha o grupo do movimento Freinet e também era membro do Instituto Parisiense da Escola Moderna (IPEM), expunha e criticava a disciplina autoritária da escola.

Em 1949, Fernand Oury participou de um estágio em Cannes organizado por Freinet, e quando voltou a Paris, encontrou a primeira grande dificuldade que eram os materiais e equipamentos, mas comprou de seu próprio bolso e dessa forma transformou sua sala de aula.

Fernand Oury foi apresentado a Tosquelles (precursor da psicoterapia institucional), por meio de Jean Oury, seu irmão. Em 1958, Jean Oury falou pela primeira vez na Pedagogia Institucional, no congresso anual do Movimento Freinet, com a intenção de “designar esse conjunto de técnicas, de dispositivos, de instrumentos, de instituições aperfeiçoadas, estabelecendo um paralelo com a psicoterapia institucional” (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p.24).

Toda esta influência e acontecimentos incomodava Freinet, pois formava uma divergência teórica, desta forma romperam a ligação entre o Movimento Freinet e a Pedagogia Institucional.

Richard Lopez (2013) explica qual a relevância teórica para F. Oury;

Para explicar as evoluções de certas crianças em classes cooperativas, Fernand Oury não pode ficar satisfeito com a “boa índole” ou o “bom mestre”. Sem negar a dimensão do “materialismo escolar” (produtos, técnicas...) usa os conceitos nascidos da psicanálise e da dinâmica de grupos: desejo, transferências, identificações... (LOPEZ, 2013, p.19, tradução nossa).

De acordo com Lopez (2013), após se desligarem totalmente do movimento Freinet, Fernand Oury e outros desagregados formaram o Groupe Techniques Educatives (G.T.E.), estabelecendo a continuidade dos eventos, conferências, revisão educacional e outros trabalhos, voltaram-se aos pontos psicanalíticos existentes nas salas de aula. Mas Fernand Oury se desligou deste grupo e formou com Aida Vasquez

os Grupos de Educação Terapêutica (G.E.T.), Lapassade também integrou este grupo.

Unindo outros sociólogos e Educadores como Lobrot, Lourau, Fonvieille e Lapassade criaram o Grupo de Pedagogia Institucional (G.P.I.), focando na educação autogestionária e socio-analítica.

Inspirados na célebre reivindicação marxista de gestão da produção pelos próprios operários, instrumentam-se, para isso, na dinâmica de grupo, grupos de formação (T Groups) e fundamentalmente em técnicas não diretivas nos moldes rogerianos (PAULON, 2009, p.204).

Em 1965 após diversas experiências sem nenhuma referência do institucionalismo, um grupo de adeptos da P.I. concordaram que a escola deveria ser vista como um objeto de intervenção, o vínculo de professor e aluno ser algo democrático e por fim adotar a não-diretividade.

Os professores que praticam a não-diretividade são facilitadores e colaboram para um relacionamento professor e aluno democrático, dessa forma, o ensino não-diretivo é centralizado no aluno, permitindo que assumam a responsabilidade do próprio aprendizado.

A partir da inspiração libertária oriunda das ideias de Freinet, os educadores franceses ampliaram as técnicas utilizadas pelo mestre na redução do distanciamento hierárquico entre professor e aluno (imprensa escolar, texto-livre, diários...), para transformar a sala de aula e o espaço escolar numa experiência concreta de autogestão (PAULON, 2009, p. 203).

A Pedagogia Institucional foi definida por Fernand Oury e Vasquez em 1967 como um “conjunto de técnicas, de organizações, métodos de trabalho, de instituições internas nascidas da práxis das salas de aula orientadas por uma pedagogia ativa [...]” (VASQUEZ; F. OURY, 1967 *apud* HÉVELINE; ROBBES, 2009, p.29).

É importante compreender que quando os autores escrevem “instituição” se referem ao sistema, ou seja, a um conjunto de leis e padrões que ditam comportamentos e valores, ou “organizações” remetem a concretização da instituição como um órgão e corporação, e quando apontam os “estabelecimentos” é a estrutura física das organizações, por exemplo escolas e empresas.

A terceira linha da Análise Institucional é a Socianálise que possui uma finalidade interventiva, e conforme Lourau (1979) explica, tem uma origem até

desconhecida, mas o termo nasceu da nova pesquisa de método intermediário de Van Bockstaele entre a psicanálise e a sociologia.

De acordo com Lapassade e Lourau (1972), a A.I. deixa de aparecer apenas como um método terapêutico e pedagógico e se apresenta como um método de intervenção, e para ressaltar este aspecto se diferencia da sociologia e se dá o nome de Socianálise.

No que tange fins interventivos, Lourau (1979) afirma que;

O método de intervenção situa-se evidentemente no prolongamento da psicoterapia institucional: em particular no que respeita aos conceitos de autogestão, de implicação [...] e de transversalidade, sem falar do conceito analisador francamente elaborado, mas lançado de qualquer modo pela corrente de psicoterapia (LOURAU, 1979, p.22).

Às vezes chamada por alguns de “intervenção psicossociológica” que levou dos EUA para a França as técnicas de grupo, Lourau (1993) explica que a socianálise tem influência e desponta neste outro tipo de intervenção. Apesar de ambas agirem em pequenos grupos, a intervenção socianalítica compreende a instituição, uma vez que George Lapassade a reintroduziu no campo de análise de grupo.

A intervenção socioanalítica se caracteriza pela consideração de um campo de análise e um campo de intervenção que não se confundem. O nosso modelo de análise de grupo se funda na compreensão de alguma coisa invisível e terrivelmente presente no grupo, como um espectro; isto é, a instituição (LOURAU, 1993, p. 29).

Para Pereira (2007) a socianálise tem a função de sobrepor a psicossociologia grupal, pois é uma análise coletiva que tem a responsabilidade de investigar e questionar a história, os objetivos e práticas.

A análise Institucional não está relacionada somente com o analisar, mas como a intervenção também, uma vez que se empenha em questionar as práticas instituintes, isto é, as normas.

1.2. ELEMENTOS DA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL

Após a primeira guerra mundial, surgiram novos movimentos provenientes do movimento reformista nas práticas pedagógicas, e teve principalmente os seus métodos renovados. Estes novos movimentos chegaram com ideias mais profundas e com a inserção da não-diretividade, que segundo Lobrot “se apresenta como um esforço para repensar inteiramente a relação professor-aluno e o próprio ensino, mas de modo a introduzir melhorias e aumentar a eficácia da aprendizagem” (LOBROT, 1966, p. 245).

Fernand Oury propôs em 1964 o “tripé da Pedagogia Institucional”, com a ideia de compreender os alicerces desta pedagogia, nomeou o primeiro pilar como a materialista, o segundo por sociológico e por fim o psicanalítico.

O lado materialista refere-se às técnicas, fazendo menção a Célestin Freinet que desenvolveu técnicas e propôs uma educação popular. As técnicas Freinet surgem como uma forma de proporcionar diversas experiências aos alunos, permitindo a motivação e criatividade.

O autor compreende que as crianças constroem conhecimento a partir das experiências vividas, portanto, é papel da escola proporcionar atividades dinâmicas e que despertem a atenção e interesse do aluno. Em vista disso, Freinet apresenta as atividades livres, como o “texto livre” que tem como o objetivo promover uma escrita socializada, desenvolvendo e aperfeiçoando as competências da escrita, e não apenas imitando a escrita adulta como no método tradicional de aprendizado. Freinet não foca na condição de liberdade das atividades livres, e sim na propiciação de espontaneidade e experimentação

Acerca do caráter materialista da P.I. Héveline e Robbes (2009) afirmam que;

É uma pedagogia materialista (Marx), no sentido de que o/a aluno/a apropria-se de um instrumento de produção concreto, controla o produto de seu trabalho e participa na organização social de sua produção (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p. 31).

De acordo com Lobrot (1966), quando Freinet propõe essas atividades livres, ele está inserindo o sistema da autogestão, dessa forma, o aluno se torna mestre da sua atividade, “Institui-se um ‘diálogo’ entre a matéria e ele”.

A autogestão pedagógica é um sistema de ensino em que o professor se recusa a transmitir mensagens e define, conseqüentemente, a sua intervenção educativa a partir do meio de formação e deixa aos alunos a decisão dos métodos e programas da sua aprendizagem (LAPASSADE, 1977, p.19, tradução nossa).

A face sociológica corresponde aos grupos e a P.I., considerando o trabalho de Kurt Lewin com a dinâmica de grupos (abordada logo à frente). Lapassade e Lourau (1972) caracterizam o grupo como;

[...] um conjunto de pessoas que se assemelham por motivos diversos: vida familiar, atividade cultural, profissional, política, esportiva, religião. Os grupos assim constituídos: equipes, oficinas, clubes, células parecem ter regras comuns que não se observam espontaneamente. Vivemos nesses grupos sem tomar necessariamente consciência das leis de seu funcionamento interno (LAPASSADE; LOURAU, 1972, p.100).

Para Héveline e Robbes (2009), a partir da interação os componentes dos grupos são capazes de se ampliarem os horizontes e desenvolverem-se como sujeitos e também como grupo, independente das diferenças. Como afirma também Lobrot (1966);

Certamente, este arrisca-se a evoluir para o mal-estar e terminar numa separação. No entanto, a sua heterogeneidade inicial, longe de constituir apenas uma dificuldade e um *handicap*, realiza assim um imenso benefício para os indivíduos (LOBROT, 1966, p. 429).

A dinâmica do grupo autogerido como a de qualquer grupo em que os indivíduos podem exprimir as suas necessidades essenciais, tem como consequência não somente uma satisfação dessas necessidades, mas principalmente uma modificação no mundo das necessidades e dos interesses, uma reestruturação da afetividade base (LOBROT, 1966, p. 428).

E por fim, o pilar psicanalítico com a teoria do inconsciente, em referência a Freud criador da psicanálise, e aos psicanalistas Lacan e Dolto. De acordo com Héveline e Robbes (2009), o inconsciente permite ao aluno existir de modo autônomo na sala de aula.

Ainda que o/a professor/a não interprete (pois não é psicanalista!), ele acolhe a pessoa do/a aluno/a na sua globalidade, arranjando lugares de expressão (texto e desenhos livres), de fala (“o que há de novo?”, “isso está bem, aquilo não está!”, conselho) e permitindo ao sujeito que exista de modo inteiramente autônomo na sala de aula (atividades, líderes de equipe, faixas de progressão...)(HÉVELINE; ROBBES, 2009, p.32).

Posto isto, compreendo que as técnicas proporcionam tanto a quem ensina quanto ao aluno a apropriação da organização e dos instrumentos de produção. Os grupos possibilitam o desenvolvimento do processo relação, conhecendo o outro a partir da liderança e do comportamento, fazendo com que se unam com seus semelhantes. E com a inconsciência, o aluno sente que suas ideias são reconhecidas e consideradas, e isto garante a autonomia do aluno na sala de aula.

A partir do exposto, apresento agora as considerações de Aida Vasquez, Fernand Oury e Michel Lobrot acerca da constituição da P.I.. Aida Vasquez, como psicopedagoga e psicoterapeuta infantil e Fernand Oury enquanto professor de ensino primário e fundador da P.I., pensando no presente e futuro da Pedagogia Institucional, abordam aspectos da estrutura educacional. Michel Lobrot na qualidade de psicossociólogo e educador avalia elementos do desenvolvimento da prática pedagógica.

Vasquez e F. Oury acreditam que durante muito tempo, o movimento Freinet foi ignorado e de certa forma até esquecido, e quando surge a Pedagogia Institucional por volta de 1963, estudiosos percebem que anos atrás já haviam colocado em prática a não-diretividade e a livre expressão, uma vez que as técnicas de Freinet tiveram maior notoriedade em 1966.

O aparecimento da Pedagogia Institucional significou uma nova prática pedagógica disponível, a fim de alcançar a todos os níveis de educação, e também substituir a prática pedagógica dominante.

Considerando a estrutura da Pedagogia Institucional, surgem os questionamentos a respeito do desejo e interesse de profissionais e alunos, a escola como um instrumento de pressão ideológica, da necessidade de técnicas, ferramentas do professor e a mais preocupante, a formação do professor.

Os autores (Vasquez e F. Oury) concluem que com a necessidade de analisar as dificuldades, confrontações, hipóteses, propostas técnicas, experimentações e recursos possíveis, se deparam com uma nova prática repleta de novas dificuldades, fundamentada em ideias apenas prováveis e assim, podendo ser negadas. Mas, continuaram tentando, pesquisando e com a possibilidade de experiências.

Lobrot, avaliando os elementos da Pedagogia Institucional percebeu alguns estágios na prática pedagógica. Primeiro percebeu a necessidade de socialização, no sentido de companhia, que se traduz;

[...] no prazer de estar junto, de entreagir, mesmo que seja para se agredirem, de se encontrar em simpatia com outras pessoas, da necessidade de se exprimir mediante a exteriorização da vida interior; da necessidade de contestar a autoridade, mesmo aceitando-a (LOBROT, 1970, p.103).

Em segundo lugar, compreendeu que a prática da Pedagogia Institucional pode até ser considerada um fracasso e incapaz de gerar uma produção de conteúdo, uma vez que, de acordo com o autor, a *práxis* é voltada para o sentido emocional e afetivo e não para criar e produzir conteúdo.

Porém, em terceiro, está a evolução progressiva das necessidades existentes para novas necessidades voltadas para a produção de trabalhos, por meio, das relações estabelecidas dentro do contexto da P.I. revelada no desenvolvimento da autonomia e exteriorizada na organização de trabalhos.

Com novas necessidades surgindo, o modo de funcionamento do grupo também é modificado, se antes tinham uma atuação mais emocional e dependente, agora possui maior autonomia e veem a produção, trabalho e saber de outra perspectiva.

Lobrot (1970) conclui que;

Os resultados obtidos pela pedagogia Institucional são mais animadores. Embora essa pedagogia só possa ser atualmente aplicada de um modo episódico e fragmentário, algumas horas por semana, durante um ano ou dois, no máximo, ela produz transformações de tal modo espetaculares nos adultos, adolescentes e crianças, que é lícito depositar nela esperanças reais (LOBROT, 1970, p.108).

E ainda afirma que “o mérito da Pedagogia Institucional é o de ter equacionado com nitidez o problema educativo, mesmo que não tenha ainda elaborado todos os conceitos e todas as teorias que decorrem diretamente desse problema” (LOBROT, 1970, p.119).

2. O FUNDAMENTO DIDÁTICO DA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL: A DINÂMICA DE GRUPO

2.1. O QUE É A DINÂMICA DE GRUPO?

De acordo com Lapassade (1977) o movimento de preocupação com os grupos, organizações, instituições e a compreensão de empresa como uma organização surgiu no início do século XX. Em seu livro “Grupos, organizações e instituições” publicado em 1974 na França, descreve esse movimento histórico e as diferentes perspectivas conceituais de grupo, associando aos tipos de organizações. Fazendo referência a alguns estudiosos, Elton Mayo, Jacob Levy Moreno e Kurt Lewin.

No início do século XX, as grandes empresas industriais se burocratizaram:

A burocracia era vista como uma estrutura destinada a promover a racionalização da atividade humana, por meio do seguimento de regras bem elaboradas, que conduziriam necessariamente ao atingimento das metas e dos objetivos almejados. Pouco a pouco, porém, os estudos organizacionais foram mostrando que o ser humano não é totalmente controlável e previsível e que, portanto, há sempre um certo grau de incerteza associado à gestão de pessoas (MOTTA; VASCONCELOS, 2006, p. 43).

Seguindo esta linha de pensamento, o Lapassade destaca a reação “dos trabalhadores organizados e a dos novos psicólogos e sociólogos da empresa, que descobrem o fator humano na alienação criada pela mecanização industrial” (LAPASSADE, 1977, p.137).

Lapassade (1977) aponta a crítica psicológica que se refere ao trabalho no sentido da perda de significado e monotonia, bem como à organização da empresa onde entra a sociometria e as relações humanas². Juntamente salienta a crítica sociológica, esta apresenta o mesmo fundamento da crítica psicológica, mas, destaca a negligência da perspectiva política.

O surgimento da teoria das relações humanas de Elton Mayo apareceu como uma crítica à teoria clássica da organização. A teoria clássica é caracterizada como

² A teoria das Relações Humanas originou-se principalmente da necessidade de humanizar e democratizar a gestão, libertando-a dos conceitos rígidos e mecanicistas da teoria Clássica e adequando-a aos novos padrões de vida do povo Americano, juntamente com o desenvolvimento das chamadas ciências humanas, principalmente no que tange a psicologia e sociologia; as quais vieram demonstrar a inadequação dos princípios da Teoria Clássica (CHIAVENATO, 2003, p.71).

rígida e mecanicista, uma vez que tem ênfase na eficiência e produção máxima dos operários e da empresa.

Começando pela perspectiva conceitual do médico e sociólogo Elton Mayo, é considerado precursor da teoria das relações humanas a partir da experiência de Hawthorne. De acordo com Chiavenato (2003) esta teoria teve origem na necessidade de retificar a tendência da desumanização do trabalho com a utilização de métodos científicos e precisos.

Em 1924 a Academia Nacional de Ciência dos Estados Unidos realizou uma pesquisa com o propósito de investigar a conexão entre o fator da produtividade e a iluminação. Anteriormente Mayo já havia liderado uma pesquisa em uma indústria têxtil que tinha grande rotatividade de funcionários, e que não tinha resultados positivos mesmo com vários esquemas de incentivos salariais.

Em vista disso Mayo contratou uma enfermeira, inseriu o momento de descanso e encarregou os próprios operários a decidirem as escalas de produção, em resultado desta ação a produtividade aumentou e a rotatividade diminuiu.

Em 1927, o Conselho Nacional de Pesquisas iniciou a experiência de Hawthorne, esta ficou muito conhecida pois foi fundamental para a consolidação da teoria das relações humanas.

Essa experiência realizada na Western Electric Company localizada no bairro Hawthorne em Chicago, teve o objetivo de relacionar a iluminação e eficiência dos funcionários medidas pelo nível da produção, ou seja, observando se aumentando ou diminuindo a iluminação haveria maior produtividade.

De acordo com Chiavenato (2003) a pesquisa foi estendida até 1932, pois os pesquisadores observaram que o resultado da investigação estava sendo prejudicado por fatores psicológicos, sendo assim tentaram diminuir ou extinguir esta condição.

A experiência ocorreu dividida em quatro fases, na primeira foi dividido em dois grupos de operários que realizavam em condições iguais o mesmo trabalho, porém durante o trabalho do grupo de observação (grupo experimental), a iluminação sofria variação, enquanto que no grupo controle, a intensidade da iluminação era constante.

Com isso, perceberam que não havia relação entre a produção e a iluminação, mas identificaram o fator prejudicial psicológico. Chiavenato (2003) compreende que;

Os observadores não encontraram correlação direta entre ambas as variáveis, mas verificaram, desapontados, a existência de uma variável difícil de ser isolada, denominada *fator psicológico*: os operários reagiam à

experiência de acordo com suas suposições pessoais, ou seja, eles se julgavam na obrigação de produzir mais quando a intensidade de iluminação aumentava e, o contrário, quando diminuía (CHIAVENATO, 2003, p.104, grifo do autor).

Com a aparição desta variável, Mayo constatou que há interferência do elemento psicológico sobre a eficiência dos operários. Dessa forma reconheceu enquanto prejudicial para o grupo de trabalhadores e “os pesquisadores pretenderam isolá-lo ou eliminá-lo da experiência” (CHIAVENATO, 2003, p. 104).

Na segunda fase, seis mulheres foram convidadas a participar do experimento. Em condições especiais, essas mulheres trabalharam na montagem de peças em um espaço de trabalho menor que o habitual, contando com uma iluminação intensa e um pesquisador-observador, desfrutaram ainda de mudanças no pagamento e na linha de produção. Mas a mudança mais significativa foi a liberdade dada para as funcionárias de conversarem entre si durante o expediente.

No final desta fase, depararam-se novamente com o fator psicológico sobressaindo o fator fisiológico, pois as mulheres se sentiram desafiadas trabalhando sem pressão e com maior liberdade, assim estavam satisfeitas e exercendo suas funções em equipe.

Dessa forma, Chiavenato (2003) afirma;

- a. as moças gostavam de trabalhar na sala de provas porque era divertido e a supervisão branda (ao contrário da supervisão de controle rígido na sala de montagem) permitia trabalhar com liberdade e menos ansiedade;
- b. havia um ambiente amistoso e sem pressões, no qual a conversa era permitida, o que aumentava a satisfação no trabalho;
- c. não havia temor ao supervisor, pois esse funcionava como orientador;
- d. houve um desenvolvimento social do grupo experimental. As moças faziam amizades entre si e tornaram-se uma equipe.
- e. o grupo desenvolveu objetivos comuns, como o de aumentar o ritmo de produção, embora fosse solicitado a trabalhar normalmente (CHIAVENATO, 2003, p.104).

Em consequência destas conclusões, os pesquisadores ficaram incomodados com a diferença do resultado entre as mulheres do grupo experimental e do grupo controle, então decidiram interromper o foco nas condições físicas e se concentraram em estudar as relações humanas.

Desse ponto surgiu a terceira fase da experiência, iniciando o Programa de Entrevistas com o objetivo de conhecer e compreender os funcionários, considerando seus sentimentos e sugestões acerca do funcionamento da indústria.

O programa foi bem recebido entre operários e supervisores e os resultados se mostraram animadores. Em função disso, foi criada a Divisão de Pesquisas Industriais para ampliar o programa de entrevistas e entrevistar anualmente todos os empregados (CHIAVENATO, 2003, p.104).

As entrevistas obtiveram um bom resultado, portanto adotaram a técnica da entrevista não-diretiva, que consiste em deixar os trabalhadores falarem livremente sem a necessidade de uma pauta conduzida.

Homans (1971, p. 29-30) afirma que o Programa de Entrevista mostrou que existe os grupos informais dentro da indústria, que segundo o autor tem o objetivo de “se protegerem contra o que percebiam como ameaças da Administração”.

Apesar deste comportamento, Homans ressalta que;

É bom tornamos a repetir que a Western Electric tem longa tradição de tratamento adequado e inteligente de empregados, tratamento esse que se reflete na confiança que nela depositam seus funcionários. Sem essa confiança, muitos dos resultados das pesquisas em Hawthorne não teriam sido alcançados. As pesquisas, por outro lado, apresentaram o mérito de reforçar essa confiança (HOMANS, 1971, p.22).

Levando em conta o fenômeno dos grupos informais, os pesquisadores desenvolveram a quarta fase com o objetivo de analisar a relação da organização formal da fábrica e a organização informal dos operários.

Sendo assim, separaram um grupo experimental em uma sala com as mesmas condições do setor comum, porém, havia um observador dentro da sala e um entrevistador do lado de fora. Ainda ocorreu mudanças no método de pagamento, o trabalhador era remunerado conforme a produção total do grupo.

O observador pôde notar que à medida em que os operários se habituavam ao novo grupo passavam a ter concordância em opiniões, e nasceu um espírito de solidariedade entre eles. Quanto a produção, percebeu que os trabalhadores desenvolveram estratégias para alcançar a produção total, isto é, os operários montavam o que consideravam ser a produção padrão e depois reduziam o ritmo de trabalho.

Chiavenato (2003), Motta e Vasconcelos (2006) esclarecem as conclusões finais da experiência de Hawthorne. Segundo os autores, a pesquisa constatou que não é a capacidade física do empregado que determina seu grau de produção, mas a sua integração social na equipe. Também observaram que o comportamento dos

trabalhadores não deve ser visto de forma isolada, pois os operários funcionam em grupo e foram instruídos a seguirem normas e padrões sociais, refletindo assim no processo de socialização de cada um.

Cada grupo social desenvolve crenças e expectativas em relação à Administração. Essas crenças e expectativas - sejam reais ou imaginárias - influem nas atitudes e nas normas e padrões de comportamento que o grupo define como aceitáveis. As pessoas são avaliadas pelo grupo em relação a essas normas e padrões de comportamento: são bons colegas se seu comportamento se ajusta a suas normas e padrões de comportamento ou são péssimos colegas se o comportamento se afasta delas (CHIAVENATO, 2003, p.106).

Em concordância, Motta e Vasconcelos (2006) apontam as conclusões de Form (1951) acerca das pesquisas de Elton Mayo que fundamentaram a teoria das relações humanas, uma vez que o principal contexto de socialização do sujeito adulto é o ambiente de trabalho. Existe ainda a necessidade de pertencimento a algo, portanto, afirmam que as ações e a eficiência do trabalhador são mais definidas pela exigência social do que pelas condições físicas do trabalho.

Compreenderam também que o trabalho é uma prática em grupo que se desenvolve com planejamento, dessa forma surge naturalmente os grupos informais que tem grande relevância nas normas e comportamento do trabalhador.

Em seguida contamos com as concepções de Jacob Levy Moreno, médico e considerado criador do psicodrama³ e da sociometria. De acordo com Saravali (2005) citado por Granjeiro e Reis (2014), a técnica sociométrica tem o objetivo de determinar a afinidade no convívio de um grupo, relacionando a forma que ocorre a relação de vínculo e rejeição a partir de características psicológicas, sociais e biológicos.

Marineau (1992, p.117) afirma que a base da filosofia da vida de Moreno “[...] foi sempre a importância dada a cada indivíduo para se expressar através de seus recursos espontâneos e criativos, num mundo em que cada um é parte de um grupo ou de uma entidade social”.

Em vista disso, Moreno ganhou notoriedade a partir de seu interesse e trabalhos focados em grupos;

³ “Drama é uma transliteração do grego, que significa ação ou uma coisa feita. O psicodrama é uma transliteração de uma coisa feita à psique e com a psique – a psique em ação. O psicodrama pode ser definido, pois, como a ciência que explora a “verdade” por métodos dramáticos (MORENO, 1946 *apud* BATISTA, 2009, p.17).”

Moreno cultivou um profundo interesse pelo trabalho em grupo. Era muito claro para ele que os indivíduos eram essencialmente parte de um grupo e seu agudo senso de observação fez com que percebesse que pela exploração da situação individual num grupo é que se poderia achar respostas para os problemas psicológicos (MARINEAU, 1992, p.120).

Apesar de que para muitos estudiosos, Moreno não tinha paciência para trabalhos em campo em tempo integral, as pesquisas realizadas tiveram muito sucesso e foram de grande importância para estabelecer as suas ideias.

Os trabalhos de maior destaque ocorreram na prisão Sing Sing, com um grupo de prostitutas e também em uma escola para moças em Hudson, ainda ressalta que os serviços exercidos acentuaram ainda mais as suas preocupações sociais e o motivou a estudar ainda mais os grupos;

[...] Neles fica muito clara a importância dos problemas sociais e da busca por soluções efetivas, levando sempre em conta a natureza dos problemas em termos das relações e integração com o contexto, bases da **Sociometria** (RIQUET, 1999, p.185, grifo do autor).

De acordo com Riquet (1999), no caso das prostitutas, o objetivo de Moreno não era resgatá-las para reintegrá-las à sociedade, mas desenvolver no grupo princípios básicos de organização, estabelecendo assim a integração, organização e, conseqüentemente, melhoria das condições de vida.

Executou também a pesquisa na prisão Sing Sing, esse trabalho foi “sobre a classificação de prisioneiros passíveis de ter intensificado seu processo de reabilitação” (MARINEAU, 1992, p.120). A pesquisa consistiu em análises de entrevistas e questionários aos presidiários, assim Moreno conseguiu identificar 30 variáveis (idade, sexo, história, quadro familiar, nacionalidade e entre outros) para cada preso, a partir disso foi possível comparar os dados e encontrar semelhanças entre os detentos, podendo contar aspectos positivos e negativos.

[...] Nesse trabalho ficou evidente a importância que as preferências e as afinidades das pessoas têm, e que precisam ser consideradas na resolução de conflitos, para que, mesmo em situações de dificuldades, elas possam ser mais felizes [...] (RIQUET, 1999, p.186).

Com base nessa análise de dados, Moreno conseguiu indicar como dois indivíduos conseguiriam um bom convívio e relacionamento no mesmo grupo.

Levando em conta os resultados e com o objetivo de tornar a penitenciária um ambiente social melhor, Moreno sugeriu que os presos fossem reposicionados.

O nosso objetivo era tornar a prisão uma sociedade terapêutica em que os homens fossem organizados em grupos na base das necessidades e forças de cada um dos integrantes. Conhecia, por experiência prévia, que a simples distribuição de pessoas em grupos nos quais cada um podia funcionar positivamente iria fazer muito para melhorar sua saúde mental e (iria) ter consequências positivas para suas interações sociais (MORENO, 1997, p. 118).

Em relação ao resultado do trabalho, Marineau (1992) afirma que;

“[...] O longo processo de análise e síntese dos dados permitiu progressos em instituições em que a classificação era uma preocupação fundamental. Moreno tinha usado nada mais, nada menos que a “sociometria aplicada” (MARINEAU, 1992, p.120).”

O resultado do trabalho na prisão foi apresentado em 1932, também considerado o ano que foi usado o termo “psicoterapia de grupo” pela primeira vez na história das ciências sociais. Mas para alguns estudiosos o serviço em Sing Sing não apenas inseriu um novo termo, mas colocou em prática também um novo método, a sociometria. “[...] O ano de 1932 foi um marco tanto para Moreno como para a psicoterapia de grupo (MARINEAU, 1992, p.120).”

Segundo J.L. Moreno, a técnica sociométrica é um instrumento que;

[...] serve para medir a importância da organização que aparece nos grupos sociais. Consiste expressamente em pedir ao sujeito que escolha, no grupo ao qual pertence ou ao qual poderia pertencer, os indivíduos aos quais gostaria de ter como companheiros (MORENO, 1972 *apud* GRANJEIRO; REIS, 2014, p.3).

Apesar de já ter sua teoria estabelecida com o trabalho em Sing Sing, o Teatro Espontâneo também ajudou a definir os conceitos da sociometria. Foi convidado a coordenar um estudo em uma escola na cidade de Hudson e também foi intitulado Diretor de Pesquisa na Escola para Educação de Moças do Estado de Nova York.

Neste trabalho, explorou testes para definir o grupo de divisão de quarto, equipe para jogos, também desenvolveu e elaborou sociogramas⁴ que descreviam o

⁴ Para Moreno (1992, p. 196) os sociogramas são representações gráficas das relações presentes nos grupos e não é apenas um recurso de apresentação, mas, proporciona a identificação de dados sociométricos e a investigação de um grupo.

convívio e a relação. A partir disso conseguiu analisar os resultados e unir diferentes grupos por vários atributos, ainda foi possível introduzir a participação das próprias alunas nas escolhas, pedindo para que as líderes de grupo contassem com quem trabalhavam melhor, assim conseguiu “[...] desenhar mapas ou sociogramas, para descrever interações sociais desejáveis e unidades mais operativas (MARINEAU, 1992, p.121).”

Conforme citado por Granjeiro e Reis (2014), Moreno afirma que a sociometria é fundamentada nas;

[...] afinidades entre os indivíduos e as configurações que resultam de suas interações espontâneas. Estas configurações nos ajudam a reconstruir os grupos sociais. Deste modo, fomos levados a evitar os métodos terapêuticos que se propõem, seja a transformar o indivíduo, seja a leva-lo a uma conduta normal graças a uma ação direta; adotamos uma terapia que se propõe contemplar somente a mudança do indivíduo em direção à reorganização dos grupos de que forma parte (MORENO, *apud* GRANJEIRO; REIS, 2014, p.2).

O desenvolvimento da técnica sociométrica foi ampliada e melhor desenvolvida no período da Guerra, pois o exército por muitas vezes solicitou sua consultoria, com isso Moreno utilizou a sociometria e a terapia de grupo para selecionar as tropas.

Por fim, Kurt Lewin doutor em psicologia e conhecido por ser fundador da dinâmica de grupo, dedicou seus estudos às ciências físicas e posteriormente à filosofia defendendo a sua tese de doutorado em 1914 “a psicologia do comportamento e das emoções”.

De acordo com Barbier (2007) citado por MELO, FILHO e CHAVES (2016), todo o contexto da opressão nazista influenciou as pesquisas de Lewin, uma vez que teve de fugir com sua família da Alemanha por serem judeus. Primeiro se deslocaram para a Inglaterra e tempo depois se mudaram para os Estados Unidos, ao chegar no país encontrou problemas sociais semelhantes ao que havia vivido na Alemanha, porém eram negros, mulheres e adolescentes marginalizados. Diante desse cenário, propôs a pesquisa-ação pois esta poderia proporcionar a experimentação.

Kurt Lewin acreditava que os grupos sociais não deviam ser analisados do exterior, portanto, a proposta deste método não é apenas a investigação de fora, mas participar do “problema”.

[...] a pesquisa-ação é ao mesmo tempo uma metodologia de resolução de problemas psicossociais e uma investigação científica e teórica sobre o mesmo problema. Seu fundamento teórico é que se somos parte do

problema, o grupo como um todo dinâmico do qual faço parte pode investigá-lo e propor soluções melhores do que um pesquisador isolado e externo ao grupo. Noutros termos, os sujeitos envolvidos na investigação são uma parte significativa do problema pesquisado e a sua resolução serão atravessadas pela mudança de comportamento deles na comunidade (MELO; FILHO; CHAVES, 2016, p.154).

Mailhiot (1970) afirma que para Lewin os fenômenos dos grupos não revelam as leis internas dos grupos, dessa forma tornou-se necessário a presença direta dos pesquisadores, ou seja, sentia a necessidade de atuar como participante e observador.

De acordo com Melo, Filho e Chaves (2016) a proposta de estudo de Lewin é formada por quatro fases: primeiro a coleta de dados, onde registra as informações importantes sobre o problema; em segundo está o diagnóstico, que se dá verificando e categorizando os dados recolhidos; terceira etapa é a implementação, que mediante ao planejamento é possível executar ações objetivando bons resultados; por fim, a quarta fase é a avaliação, na qual analisa os resultados obtidos e se ainda há problemas existentes.

Lewin direcionou seus estudos para o comportamento dos grupos. Segundo Mailhiot (1970), Lewin apontava que o comportamento do ser humano enquanto ser social não depende de ações individuais. A partir desta perspectiva, procura uma explicação nas diferentes interações dos componentes da situação social (pessoas, objetos, instituições, grupos, acontecimentos sociais), e conclui que;

[...] a estrutura de meio tal qual é percebida por um indivíduo depende de seus desejos, de suas necessidades, de suas expectativas, de suas aspirações, enfim de suas atitudes, enquanto o conteúdo ideativo do ambiente coloca o indivíduo em um determinado estado de espírito. É a relação de reciprocidade entre as atitudes do indivíduo e o conteúdo mental do meio que cria a situação da qual o comportamento é função (MALHIOT, 1970, p.51).

De acordo com Mailhiot (1970), os componentes das situações sociais quando somados formam a estrutura do campo social. Seguindo esta linha de pensamento, Lewin se preocupava em aprofundar suas pesquisas acerca do grupo como uma totalidade dinâmica, associando as relações e outros elementos e assim nascendo a dinâmica de grupo.

Conill e Scherer (2003) aponta que para Vitiello, o termo “dinâmica de grupo” surgiu pela primeira vez em 1944 em um artigo de Lewin em que estudava as relações entre a teoria e a prática na Psicologia social.

Minicucci afirma que para Garcia Rosa (1972), o campo social é constituído pelo grupo e pelo ambiente, ainda explica que da mesma forma que o indivíduo e o ambiente formam um campo psicológico, o grupo e o ambiente formam um campo social.

De acordo com Lapassade e Lourau (1972), o grupo é caracterizado por;

O grupo caracteriza-se por um conjunto de pessoas que se assemelham por motivos diversos: vida familiar, atividade cultural, profissional, política, esportiva, religião. Os grupos assim constituídos: equipes, oficinas, clubes, células, parecem ter regras comuns que não se observam espontaneamente. Vivemos nesses grupos sem tomar necessariamente consciência das leis de seu funcionamento interno (LAPASSADE; LOURAU, 1971, p. 100).

O campo social para Lewin é uma totalidade dinâmica “constituída por entidades sociais coexistentes, não necessariamente integradas entre elas” (MAILHIOT, 1970, p.54), podendo existir em um mesmo campo social diferentes grupos e subgrupos. Com base nessa concepção de campo social, foi possível para Lewin desenvolver suas primeiras hipóteses sobre a dinâmica de pequenos grupos.

Dessa forma, elaborou diferentes definições para “grupo”, com isso, afirma que o grupo é o campo em que o sujeito se ampara, também aponta que o grupo é utilizado como um instrumento para satisfazer as necessidades sociais, mostra ainda que o grupo é uma realidade social que independe dos indivíduos se sentirem excluídos, pois os indivíduos são influenciados socialmente pela dinâmica de um grupo, também assegura que os indivíduos tem o grupo como um dos elementos que determinam seu comportamento.

O comportamento humano não depende do passado ou do futuro, mas do campo dinâmico atual e presente. Esse *campo dinâmico* é “o espaço de vida que contém a pessoa e seu ambiente psicológico” (CHIAVENATO, 2003, p.117, grifos do autor).

Assim compreende-se que os comportamentos das pessoas são definidos a partir da interação do indivíduo e do grupo que é envolvido. Esta teoria de campo elaborada por Lewin abriu diversas possibilidades de pesquisa no âmbito de “grupos” e ainda tornou possível a implantação das “Técnicas de Laboratório Social” influenciando estudiosos que criaram métodos de grupos para a prática da psicoterapia.

Jean Paul Sartre discorda e critica Kurt Lewin, afirmando que o grupo não deve ser entendido como uma estrutura pronta, mas como uma totalização em processo. Seguindo essa linha de pensamento, Georges Lapassade “substitui, apoiado em Sartre, a dinâmica de grupo por dialética de grupo (MINICUCCI, 1997, p.271).”

Lapassade (1977) escreve que;

O emprego do termo “dialética” justifica-se, desde que por ele se entenda uma lógica do inacabamento da ação “sempre recomeçada”. O grupo, a organização será uma totalização em processo, que jamais é totalização realizada. A dialética dos grupos exclui a ideia da maturidade dos grupos. [...] A dialética será, portanto, para nós, o movimento sempre inacabado dos grupos (LAPASSADE, 1977, p.227, grifos do autor).

Lapassade e Lourau (1972) destacam que a dialética de grupo tem o objetivo de caracterizar as totalizações que jamais serão totalidades, ou seja, estruturas completas e prontas. A dinâmica de grupo era vista por Lewin como uma totalidade, e esta define-se “como um ser que, radicalmente distinto da soma das partes, acha-se inteiro sob uma forma ou outra em cada uma delas” (LAPASSADE; LOURAU, 1971, p.106).

Portanto a dialética de grupo vista como algo inacabado, surge e se mantém por meio da *práxis*;

Ela se descobre durante a *práxis* e como um momento necessário desta, ou se prefere, ela se cria de novo a cada ação e torna-se método teórico-prático quando a ação que se desenvolve dá suas próprias luzes (SARTRE, 1960 *apud* RUBINI, 1999, p.36).

Nesse sentido, Sartre (2002) compara a dialética com a relação do homem, natureza e sociedade, sempre transformando e questionando. Lapassade (1977) afirma que há grupos “esclerosados e reificados”, ou seja, coisificados, explica que “é a antidialética de um universo humano no qual os objetos fabricados, as coisas oriundas da *práxis* humana transformam-se, diz Sartre, em ordem “prático-inerte”” (LAPASSADE, 1977, p.227, grifos do autor).

Sartre (2002) explica a reificação com o conceito de série, esta é uma forma em se referir a um conjunto humano, nomeando também por “coletivo”. Para elucidar o conceito de série, Sartre e outros autores citam o exemplo da fila de ônibus, pessoas de idade, sexo e classe diferentes estão realizando uma atividade cotidiana em uma fila para o transporte coletivo.

Rubini (1999) explica esta analogia;

Os indivíduos na fila do ônibus negam reciprocamente qualquer elo entre seus mundos interiores. É o ônibus, objeto material e exterior, que determina esta ordem serial. O ônibus, como ser comum e exterior a cada um, produz a série, vinculando indivíduos numa série onde cada um é um número qualquer do conjunto (RUBINI, 1999. p.37).

Como resultado do conceito de série encontra-se a serialidade. Lapassade (1977) esclarece que este é um conceito conveniente para definir o conjunto humano que não tem uma unidade interna.

Para Lapassade e Lourau (1972, p.107) “o coletivo, conjunto não organizado, opõe-se à organização que, pelo contrário, caracteriza o grupo”. Isto é, série e grupo são conceitos opostos. Na opinião de Lapassade: “Esta oposição servirá de ponto de partida e de fio condutor: enquanto a série era dispersão dos homens, massificação, o grupo é ao contrário, totalização, se não totalidade (LAPASSADE, 1977, p.228).

Isso significa que entre duas extremidades opostas: serialidade e totalização, nasce o grupo. Sartre (2002) nomeia esta oposição por fusão, mas reconhece a necessidade de estudar o desenvolvimento da estrutura do grupo.

[...] vamos empenhar-nos em reencontrar na experiência os caracteres e os momentos de um processo qualquer de agrupamento, com a única intenção crítica de determinar sua racionalidade. Portanto, teremos de estudar na experiência, sucessivamente, a gênese de um grupo, as estruturas de sua práxis – ou, por outras palavras, a racionalidade dialética da ação coletiva [...] (SARTRE, 2002, p.450, grifos do autor).

Assim sendo, Sartre propõe na obra “Crítica da razão dialética” publicada em 1960, a formação, organização e instituição, porém, Lapassade (1977) apresenta na seguinte ordem: Fusão, Juramento, Organização, terror, Instituição até a burocracia.

Para Sartre a fusão significa uma descoisificação por meio de uma tarefa em comum, ocorrendo assim a gênese do grupo. Esta situação de uma “tarefa em comum” é relativa ao perigo e a necessidade, em que os indivíduos percebem a dependência recíproca e interessem em comum.

A fim de facilitar o entendimento os autores, exemplificam com um conjunto de homens em uma fila de espera, esclarecendo que para a serialidade, a colocação de cada indivíduo é apenas um número, o primeiro ou o segundo da fila. Já para o grupo,

em uma fila de dez pessoas todos assumem a décima posição pois é necessário para continuar com dez componentes.

Surge um novo tipo de relação: cada qual torna-se para si e para os outros uma pessoa com a qual é necessário contar. Há uma transformação qualitativa nas relações entre as pessoas e a “fusão” dos interesses comuns conduz à uma ação comum (*práxis* grupal), tirando as pessoas da inércia, transformando a realidade (RUBINI, 1999, p.38, grifo do autor).

Com esse exemplo, os autores levantam outra característica fundamental dos grupos, a relação dos grupos não é binária (indivíduo e ambiente) e sim ternárias pois entre o indivíduo e o grupo sempre há uma terceira pessoa. A relação recíproca da necessidade de contar com o outro é uma mediação, e em razão disso cada pessoa é um grupo tornando-se mediador e mediado.

Sartre (2002, p.475) afirma que a “tal reciprocidade é mediada, uma vez que a ação de cada um é recíproca da ação do Outro por sua objetivação numérica no grupo. Assim, o grupo é mediação”.

A unidade das ações é o que gera a unidade do grupo. “[...] trata-se de uma relação sintética que une homens por um ato e para um ato. [...] a unidade do grupo é prática, não é ontológica (LAPASSADE, 1977, p.234).”.

Acerca da unidade a partir da *práxis*, Sartre (2002) aponta;

A *práxis* é a única unidade real do grupo em fusão: é ela que o cria, o sustenta e introduz nele suas primeiras mudanças internas. No momento da *práxis* de organização e de expectativa, o grupo é a garantia de que cada ação separada é ação comum ou, se preferimos, é o grupo enquanto realidade que produz a unidade da *práxis* comum (SARTRE, 2002, p. 513, grifo do autor).

A fim de uma relação mais sólida e não voltar a dispersão da serialidade faz-se necessário o juramento. Esta etapa do processo de estrutura do grupo surge contra o perigo de ruptura do grupo, assim o juramento é uma ferramenta contra a serialidade. “O grupo procura transformar-se em sua própria ferramenta contra a serialidade que ameaça dissolvê-lo; ele cria uma inércia fictícia que o protege contra as ameaças do prático-inerte (SARTRE, 2002, p.516).”.

Sartre (2002) aponta duas características que o juramento possui: a primeira é o do indivíduo se dispor para que os outros também se ofereçam, ou seja, o compromisso é recíproco e mediado por todos. O segundo aspecto ele considera

como uma manobra, jurar sobre algo que não possui para que seja dado pelos outros. Por isso, esclarece a função do juramento:

O juramento nada é além da coincidência, na origem de sua prática, da segurança dos terceiros ausentes (garantida por ele) e de sua própria segurança (pelos terceiros); a exigência e a insuperável permanência como negação inerte das possibilidades revelam-se sob a ação de condições particulares (certas ações do inimigo, por exemplo, o terror, a tortura, proposições de negociação separada etc.) (SARTRE, 2002, p.523, grifos do autor).

Em comparação, a traição, Sartre (2002) escreve que o indivíduo pode usar sua liberdade para desertar do grupo em consequência do terror ou sofrimento de uma ameaça externa. Com isso, o juramento se torna uma garantia contra o próprio indivíduo e para as outras pessoas que não serão “largadas”.

Ora, a reciprocidade é *mediada*: com efeito, o juramento que faço, faço-o a todos os terceiros enquanto grupo de que faço parte e é ele que permite a cada um garantir o estatuto de permanência a cada um: um terceiro qualquer não poderá jurar a permanência do grupo contra a alteridade a não ser na medida em que tal permanência depender dele, ou seja, na medida em que outros terceiros, no que lhes diz, deram-lhe a garantia de *não-mudança* futura (SARTRE, 2002, p.516, grifos do autor).

O juramento fundamenta o grupo e garante o estatuto de permanência, resultando em uma organização de grupo como objetivo imediato do grupo organizado. “[...] resulta que a organização do grupo se torna o objetivo imediato” (SARTRE, *apud* LAPASSADE, 1977, p.236).

A primeira característica do grupo que se organiza para Sartre é que o grupo trabalha para conquistar seus objetivos em comum. O “trabalho” que Sartre se refere é a organização. “[...] ele se trabalha, para poder trabalhar, quer dizer, procurar objetivos comuns (LAPASSADE, 1977, p.236).”, ou seja, o grupo se organiza para poder procurar objetivos em comum, uma vez que;

[...] a primeira característica do grupo que se organiza (e que define o momento em que o grupo, verdadeiramente, tem início) consiste em que o grupo se trabalha: ele se faz grupo e só continua a ser grupo, se na medida em que se faz continuamente. Ele toma a si próprio como objetivo para poder procurar objetivos: o grupo supõe uma autocriação contínua do grupo (LAPASSADE, 1997, p.236).

Segundo Sartre, a expressão “organização” significa a atividade interna em que o grupo estabelece suas estruturas, descoberta a partir das necessidades e da divisão de tarefas.

Assim sendo, a organização refere-se à distribuição de tarefas e ao ter uma função, pois define a habilidade e a influência de cada indivíduo dentro grupo, e ainda a reafirmação de seu pertencimento. Rubini (1999) afirma que o trabalho do grupo é colocar em prática sua organização para atingir seus objetivos, colocando a si próprio como finalidade.

Sartre faz comparação com um time de futebol, onde o jogador é determinado e reconhecido pelo seu papel dentro do campo de futebol (atacante, goleiro e etc.), com isso na hora de atuar em campo a função do jogador não tem sentido se visto individualmente, portanto é percebido somente em conjunto aos outros jogadores, assim “cada função supõe a organização de todas (SARTRE, 1960 *apud* RUBINI, 1999, p. 40).”.

A partir da ação e controle dos indivíduos enquanto grupo, surge a diferenciação. Para Sartre esse momento da diferenciação é a ação do grupo sobre si mesmo, uma vez que a distribuição de tarefas significa a criação antecipada de ferramentas. “[...] impropriamente chamados de órgãos: órgãos diretores, grupos encarregados de estabelecer uma coordenação, uma mediação, uma distribuição ou regulamentar as permutas, serviços administrativos etc.” (SARTRE, 2002, p.540).

Essa diferenciação, em si mesma, nada tem que possa nos surpreender, uma vez que ela não é senão a ação sobre si de um grupo ajuramentado e estatutário, ou seja, de um grupo cujas relações internas constituíram-se explicitamente para responder às exigências da situação e para tornar possíveis as diferenciações (SARTRE, 2002, p.540).

Nasce então o problema do poder interno, pois a organização define o poder de cada indivíduo a partir da divisão do quadro de funções, estabelecendo a hierarquia e colocando em risco o controle do grupo.

Sartre apresenta então a fraternidade-terror que proporciona um controle sobre os sujeitos, para o autor a fraternidade surge na apresentação do juramento. “[...] a fraternidade é o vínculo real dos indivíduos comuns, enquanto cada um vive *seu ser* e o do Outro [...] sob forma de obrigações recíprocas insuperáveis. [...] tal fraternidade é o *direito de todos* através de cada um sobre cada um (SARTRE, 2002, p.531, grifos do autor).”.

Com isso apresenta também o exemplo do linchamento, em que o traidor ainda integrante do grupo é executado em nome do juramento, dessa forma marca a passagem do grupo de fusão para o grupo de opressão. O traidor a ser linchado é o vínculo de fraternidade entre os demais participantes;

Ele é vínculo de fraternidade despertado e acentuado entre os linchadores, enquanto é uma reatualização brutal do próprio juramento e enquanto cada pedra lançada, cada golpe desferido produz-se como nova prestação de juramento: aquele que participa da execução do traidor reafirma a insuperabilidade do ser-de-grupo como limite de sua liberdade e como seu novo nascimento; ele a reafirma em um sacrifício sangrento que, além do mais, constitui um reconhecimento explícito do direito coercitivo de todos sobre cada um e uma ameaça de cada um sobre todos (SARTRE, 2002, p.533).

O grupo tem origem nas ameaças internas, e a intensidade do perigo quando não está evidente é substituído pelo terror. Sartre (2002) afirma que o terror é produzido pelo grupo como forma de contra violência, desse modo o uso da força comum se dá em razão da modificação do grupo. Portanto todas as “condutas internas dos indivíduos comuns (fraternidade, amor, amizade, assim como cólera e linchamento) retiram seu terrível poder do próprio Terror (SARTRE, 2002, p. 533).”.

Lapassade (1977) explica que o uso do terror é ao mesmo tempo prática e defesa contra o rompimento do grupo. O medo do perigo constante da decomposição do grupo e a luta para atingir a unidade do organismo provocou a formação das organizações mediante ao juramento, dessa mesma forma o perigo proporcionou a definição das instituições.

Contra esse perigo permanente que se revela no plano da organização, o grupo reage por meio das práticas novas: produz-se a si mesmo sob forma de um grupo institucionalizado: isso significa que os “órgãos”, funções e poder vão se transformar em instituições; que, no quadro das instituições, a comunidade tentará adotar um novo tipo de unidade ao institucionalizar a soberania, e que o próprio indivíduo comum transforma-se em indivíduo institucional (SARTRE, 2002, p. 671).

De acordo com Sartre (2002) a instituição não é gerada por si só, mas a partir da serialidade, com isso diversos sociólogos compreendem que a instituição tem caráter contraditório, caracterizado por ser uma “práxis” e também uma “coisa”.

Em aspecto da *práxis* encontram-se objetivos ocultos, “uma dialética congelada de fins alienados, de fins libertadores e da alienação desses novos fins (SARTRE, 2002, p.680).”. Pelo ângulo da coisificação da instituição possui relevante força de

inércia, pois a instituição faz parte de um conjunto que não pode ser mudada sem uma modificação simultânea, ainda se põe como essencialidade e considera os homens como insignificantes para sua consolidação.

À vista disso Sartre (2002, p.680) compreende que “a prática que se isola enquanto ela se produz em um meio comum e definido por novas relações humanas”, ou seja, essas relações são constituídas a partir da impotência serial de mudança, uma vez que a instituição encontra-se imutável e o grupo incapaz de alterá-la.

Dado que o embasamento da instituição é a serialidade, Sartre (2002) e Lapassade (1977) afirmam que a impotência de mudança também fundamenta a instituição. “A prática torna-se instituição quando o grupo, como unidade corroída pela alteridade, não tem força para mudá-la sem transformar-se inteiramente” (SARTRE, 1960 *apud* LAPASSADE, 1977, p.249).

Lapassade (1977) apresenta a diferença do grupo organizado e do institucionalizado, sendo que no primeiro as funções são delegadas no presente gerando dessa forma a diferenciação, já na instituição as obrigações são confiadas desde nascença, sobre isso ilustra os ritos de iniciação em que adolescentes são preparados para assumir suas obrigações;

[...] a menina que sofre a iniciação já conhecia as técnicas de culinárias, já estava pronta a assumir o seu “papel”; a iniciação, no entanto, transforma esses comportamentos aprendidos em obrigações. Assim, a iniciação é um segundo juramento, sendo o nascimento um primeiro juramento. O rito mostra que “a instituição produz seus agentes atribuindo-lhes, antecipadamente, determinações institucionais” (LAPASSADE, 1977, p.250).

Sartre (2002) afirma que a autoridade fundamentada na soberania, tem origem a partir da impotência e da serialidade, assim a instituição precisa empregar o poder constituído para se manter. Como dito a impotência que são geradas e baseadas a partir das relações, e isto estabelece a existência do soberano.

A transformação da função (organização) em obrigação (terror) forma a instituição, com isso nasce a estrutura de comando e obediência. Com essa nova estrutura da instituição compreende-se que não é necessário do apoio do grupo por completo, pois a soberania do “chefe” é determinada pela impotência dos membros dos grupos.

Dessa forma, o grupo recai na serialidade com o condicionamento exterior, este é firmada pela passividade. “O condicionamento exterior fundamenta-se na

“passividade das massas” que resulta de uma ação do Soberano, que visa a “suprimir a mudança” (LAPASSADE, 1977, p.253).

Por fim chega na burocratização descrita somente por Lapassade;

Sartre, no entanto, não prossegue até o fim da dedução crítica. Ele não mostra em lugar algum como a burocracia pode constituir-se em classe dirigente. Por outro lado, ele atribui à burocracia características relacionadas como um momento de desenvolvimento histórico, sem perceber que essas características podem modificar-se (LAPASSADE, 1977, p.254).

Lapassade (1977) explica que a burocratização é o ponto final da dialética dos grupos, resultando ao fim dos objetivos e gerando relevância aos processos de formalidades e obrigações, “as instituições perdem a ação vivificante dos grupos em fusão e instala-se a rigidez das regras” (RUBINI, 1999, p.43).

Rubini descreve os fins da burocracia;

As relações interpessoais empobrecem e cristalizam-se. O grupo institucionalizado volta à inércia e seus componentes sujeitos isolados que se submetem às regras da instituição. O grupo, após tanto lutar para evitar a dispersão da série, é um novo conjunto de indivíduos dispersos que não se comunicam e sem consciência das regras que os regem. Voltam à alienação da série (RUBINI, 1999, p.43).

Para melhor compreensão dessa dialética de grupo empregada na pedagogia, Lapassade (1977) esclarece este ponto. Em um exemplo de grupo formado para aperfeiçoar e ajudar a dinâmica de grupo (os T-Groups), o autor explica que o objetivo é dissolver nos integrantes a serialidade.

A passagem do nascimento do grupo para a serialidade, este momento de fusão só acontece se o grupo é comum em formação na “não-diretividade ao mesmo tempo pedagógica e política”. “[...] criando as suas estruturas, estudando a sua gestão, pondo já em questão os próprios princípios da formação e analisando, ao mesmo tempo, essas operações complexas” (LAPASSADE, 1977, p.259).

Como explicado anteriormente, o conjunto em fusão só pode ser considerado “grupo” se há o juramento, esta etapa do processo surge a partir do medo da transgressão, portanto esse acordo ou “contrato social” como intitula Lapassade, ocorre fundamentado na unanimidade, ou seja, no desejo de ser um grupo.

Na perspectiva da pedagogia, pode-se colocar também o problema da organização, pois para um bom funcionamento é necessário que “o grupo organize o seu poder interno, que ele trabalhe sobre si mesmo”. Nascendo então o problema da

soberania, pois na fusão cada um dos integrantes possui a sua quase soberania, e por isso rejeitam a adoção de um líder.

Agora que os membros dos grupos se sentem ligados pelos compromissos, surge a fraternidade-terror que antes exercida diretamente ao monitor passa aos próprios componentes, revelando as pressões. De acordo com Sartre o terror torna-se a poder instituído;

[...] Compreende-se esse fenômeno: se o grupo não se pode instituir, ele resulta na democracia indireta. Aqui aparece, nessa possibilidade de inventar-se uma “microdemocracia direta” a capacidade de autoformação política de um tal estágio. [...] A consequência será a invenção – difícil – de uma nova função de análise, de um novo tipo de monitor para o estágio em autogestão (LAPASSADE, 1977. p.260, grifos do autor).

Lapassade (1977) conclui a sua linha de raciocínio afirmando que a autogestão se traduz em uma revolução constante, a ideia do inacabamento. Aponta ainda a oposição entre a pedagogia e a política, explicitando que apesar de na concepção política os homens adultos poderem administrar a sociedade na autonomia, esses mesmos homens nunca serão verdadeiramente adultos. Assim finaliza com sua crítica ao inacabamento;

[...] Aqui, a nossa pesquisa sobre a não-diretividade, em sua história e sua vida atual, encontra o que nos parece dever, hoje em dia, lhe servir de fundamento: a ideia de um inacabamento fundamental dos grupos e, de maneira mais geral, do homem. Parece-nos, enfim, que criticar as ilusões da idade adulta equivale a atacar diretamente a diretividade pedagógica e, por esse meio, as estruturas que fazem de nossa sociedade uma sociedade burocratizada (LAPASSADE, 1977, p.261).

2.2. A PEDAGOGIA INSTITUCIONAL SEGUNDO MICHEL LOBROT

O francês Michel Lobrot iniciou seus estudos e trabalhos como professor de filosofia e psicologia, baseando sua proposta em Freinet, Kurt Lewin, na não-diretividade de Carl Rogers e entre outros fundamentos.

Michel Lobrot em seu livro “La Pédagogie Institutionnelle” (A Pedagogia Institucional) publicado em 1965, indica cinco pontos que outras teorias pedagógicas não desenvolveram. Primeiramente, aponta o problema da tomada de decisões, questionando em até que ponto deve ser dado esse poder de iniciativa aos alunos. Em seguida, também levanta o questionamento acerca do consenso das deliberações conjuntas, alcançando a organização do grupo.

Em terceiro, indaga qual o papel do docente em um grupo autogerido, em que o professor abdica da sua autoridade, perguntando quando, o que e como realizar a sua função. Ainda a respeito da autoridade, lembra das divergências, exclusões e divisões que podem acontecer dentro do grupo, portanto, pergunta-se, não se o docente deve ou não intervir, e se sim como interferir.

Seu quinto posicionamento é em relação à instituição externa⁵, como o professor deve relacionar seu papel instituído com sua nova condição de docente;

Como pode o docente articular o seu novo papel com o de professor instituído por uma autoridade superior, por uma «instituição externa»? Que intervenção pode ser a sua em face dos comportamentos do grupo e dos indivíduos determinados pelos exames, os programas exteriores, etc.? Como deverá intervir para harmonizar as decisões do grupo com as exigências da instituição externa (LOBROT, 1966, p.264, grifo do autor).

Portanto, encara esses problemas de uma perspectiva autogerida, que para o autor se encaixa no modelo psicossociológico: “[...] consistindo no facto de um grupo impedir que lhe seja retirado o direito de decidir o que lhe diz respeito, tomando, pelo contrário, a seu cargo a sua própria direcção e a sua vida” (LOBROT, 1966, p.265).

Com isso, Lobrot segue sua linha de raciocínio partindo do conceito da autogestão política e terapêutica, encaixando-os na concepção de níveis macrogrupos e microgrupos respectivamente.

⁵ Instituição Externa: De acordo com Lapassade (1977), as instituições externas à classe são relacionadas ao que está fora da sala de aula como a direcção, os programas, regulamentos etc. Instituições internas referem-se as técnicas pedagógicas e ao trabalho do grupo da sala de aula em autogestão.

Lobrot propõe, em contrapartida à burocratização, o modelo de autogestão, cuja realização analisa no plano político, referindo-se a macrogrupos ou povos, e que produziram a democracia liberal e parlamentar. E no nível do microgrupo, onde a autogestão se resolvia na inter-relação terapêutica produzida pela psicanálise (CASANOVA, 1973, p.151, tradução nossa).

De acordo com Lobrot (1966), as ideias de autogestão dos macrogrupos foi difundida no século XVIII com a Revolução Francesa. Lapassade (1977) afirma que esta concepção é mantida pelas organizações políticas, instituída em condições econômicas e administrativas e estabelecida ao nível das estruturas de poder. “[...] Ela tende para a autogestão “pelo alto”, de onde o Estado promulga modelos institucionais de autogestão” (LAPASSADE, 1977, p.269).

Lobrot (1966, p.367) define a autogestão política por “[...] um conjunto de atividades e das decisões de um grupo tendo por objetivo a respectiva defesa contra todas as ameaças de dentro e de fora.”.

Com isso a autogestão dos microgrupos surgiu no fim do século XIX com a psicanálise e a dinâmica de grupos, denominada autogestão terapêutica. Os microgrupos são caracterizados pelas oportunidades de consolidar relacionamentos interpessoais sem mediação.

Lobrot explica este modelo de autogestão como um “[...] conjunto das atividades e das decisões de um analista e de um paciente que têm por objetivo a expressão total da vida íntima, dos fantasmas e dos problemas deste último” (LOBROT, 1966, p.367).

Lobrot (1966) compreende que apesar de que essas duas formas de autogestão terem utilidade para a vida das pessoas, são restritas, ou seja, não tem relação com as práticas sociais dos indivíduos, sequer alcança e contribui para a transformação da sociedade. Assim o autor se preocupa com o problema de compreender a introdução da autogestão na vida social;

O problema permanece o de saber como é que a autogestão pode inscrever na própria vida social, isto é, nas atividades ‘normais’ do indivíduo, que essas ‘atividades’ respondam às necessidades vitais ou a necessidades de criação, de invenção ou de comunicação (LOBROT, 1966, p.368).

Em vista disso e com influências das ideias democráticas e da corrente psicanalítica nasce o Grupo de Diagnóstico, porém, em sua obra, Lobrot (1966) afirma que houve narrativas de que não teve origem pelos agentes políticos e tampouco

pelos psicanalistas, mas sim por universitários. Por meio de uma análise realizada por educadores, compreenderam que seria melhor os alunos empenhar-se em estudarem sozinhos, mas orientando-os no que refere ao funcionamento do grupo, resultando na não-diretividade pedagógica.

De repente, era descoberto o princípio da «não-diretividade» em pedagogia, isto é, o princípio segundo o qual o professor-burocrata deve abandonar as suas prerrogativas e os seus direitos para deixar os alunos trabalhar sós e auto-organizarem-se, permanecendo contudo à sua disposição (LOBROT, 1966, p.370).

Para Ardoino (1967) citado por Casanova (1973), os participantes dos grupos de diagnóstico aprendem e praticam os processos gerais de vida e funcionamento dos grupos, assim conseguem introduzir indivíduos em outras organizações para uma melhor compreensão dos processos afetivos que acontecem a partir da convivência e relação com outras pessoas.

Com o emprego das concepções de autogestão política (macrogrupos) e terapêutica (microgrupos) no âmbito da pedagogia, pôde-se compreender que é diferente da autogestão pedagógica, uma vez que, se encaixa na categoria denominada mesogrupos ou “grupos intermediários”. Nesse sentido Gallo (1999) e Casanova (1973) afirmam;

[...] o “mesogrupo” por excelência é a escola, onde se reproduzem as relações de produção num nível instituinte de aprendizagem, donde decorre que a produção de novas formas de relacionamento na escola acaba também por se traduzir, em maior ou menor grau, numa influência de novas formas de relacionamentos sociais globais (GALLO, 1999, p.62, grifo do autor).

Resta o nível dos grupos intermediários, ou mesogrupos, nos quais situa adequadamente a contribuição da pedagogia institucional; com ele é para responder à necessidade de autogestão para chegar às instâncias onde a vida normal dos homens é realizada e responde às necessidades vitais de criação ou comunicação (CASANOVA, 1973, p.151, tradução nossa).

Dessa forma, os defensores da Pedagogia Institucional optaram por expandir os horizontes da prática, portanto, desenvolveram a P.I na sala de aula estabelecendo um novo relacionamento entre o professor e o aluno, propiciando a autogestão pedagógica.

A turma autogestionária assemelha-se a uma cooperativa na qual «gere» coletivamente todas as atividades da turma (seus materiais: livros, tópicos,

etc.). Na classe autogestionária, a antiga relação educador-aluno foi abolida. O educador agora não ensina (LAPASSADE, 1977, p.20, grifo do autor, tradução nossa).

Que se deve entender por esta autogestão pedagógica? O princípio consiste em colocar tudo o que é possível nas mãos dos alunos, isto é, não a elaboração dos programas ou a decisão dos exames, que não dependem do professor nem dos seus alunos, mas o conjunto da vida, das atividades e da organização do trabalho, no interior deste quadro. Os alunos, não só podem trabalhar ou não, mas mais, podem até decidir das suas relações, isto é, das suas relações «aqui e agora», das suas atividades comuns, da organização do seu trabalho, dos objetivos que entendem prosseguir. Detêm, pois, entre as suas mãos, as instituições da sua aula, que podem, segundo os casos, deixá-las em suspenso, estabelecê-las em novos moldes, estabelece-las em moldes tradicionais, etc.” (LOBROT, 1966, p. 399).

A autogestão descrita refere-se à instituição interna, ou seja, relacionada ao interior da sala de aula representada pelas técnicas pedagógicas. A partir da afirmação acima de Lobrot, Gallo (1999) salienta a diferença básica entre a pedagogia tradicional e a pedagogia institucional;

Aí reside sua diferença básica e sua crítica à pedagogia tradicional: enquanto esta parte das relações externas e as internaliza na sala de aula através da ação autoritária do professor, a pedagogia institucional, por outro lado, parte das mesmas regras e relações externas, mas recusa-se a internalizá-las autoritariamente, deixando ao conjunto de alunos a tarefa de organizar as relações internas do grupo (GALLO, 1999, p.63).

Vale registrar que na obra de 1966, Lobrot faz uma análise de toda a estrutura educacional da antiguidade e observa um sistema burocrático. “O público gosta geralmente da burocracia. Quer que os seus filhos sejam dirigidos, enquadrados, condicionados, violados como a sua própria pessoa porque pensa, paradoxalmente, que isso lhes permitirá tornarem-se «adultos»” (LOBROT, 1966, p.182).

Em vista disso faz um balanço do sistema escolar e a critica fortemente, considerando-a a “pedagogia burocrática”. Compreende que esta pedagogia funciona baseada na coação, que até pode até ser útil para dar a ilusão de calma e tranquilidade ao trabalho docente, mas não é aproveitável para a prática pedagógica.

Com isso entende que a pedagogia burocrática;

Não é uma pedagogia que tenha em conta os interesses quando eles se apresentam, a procura do indivíduo na dinâmica de sua ação concreta, mas sim uma pedagogia que pretende realizar um «plano» logicamente ordenado e *a priori*, um programa, uma progressão. [...] O que está realmente doente é o próprio sistema fundamentalmente alienado e produzindo, como veremos, alienados (LOBROT, 1966, p.203)

Diante desta afirmativa acima de Gallo (1999) acerca da idealização de responsabilizar os alunos pelas relações internas do grupo, Lobrot demonstra atenção ao papel do professor, assim afirma que o docente não é excluído e nem fica ausente perante ao grupo. O professor é transformado em um instrumento dos alunos que pode ser solicitado poucas ou muitas vezes, para Lobrot (1966, p.400) “O princípio reside em que o professor se contente em responder ao pedido dos alunos”.

Com base nessa assertiva Lobrot propõe três categorias de intervenção, primeira é a “intervenção ao nível de análise” onde o professor tem a função de monitor, tornando compreensível os ideais do funcionamento do grupo, os sentimentos e mensagens, evitando analisar a vida pessoal dos alunos. A segunda é a “intervenção do nível da organização” em que o professor pode se desejar dar sugestões relativas ao funcionamento e organização do grupo. E em terceiro é a “intervenção ao nível do conteúdo”, em que o docente pode expor suas ideias, explicar concepções, não recusando compartilhar o que sabe ou o que pensa.

De acordo com o francês essas categorias possibilitam a definição da função do professor, respeitando a autogestão sem a intervenção por vontade própria e voltando ao antigo regimento.

[...] As iniciativas provêm, necessariamente, dos alunos e deles apenas o professor não intervêm nem na vida da classe, e no campo da palavra nem na definição dos objetivos, nem no próprio trabalho de elaboração, senão na medida em que a tal é chamado pelos alunos (LOBROT, 1966, p.401).

Contudo, fica destacado que o docente não perde a sua liberdade, pois aplica outro princípio da autogestão, o professor é livre para tomar as suas decisões e escolhas, nesse caso, optando por responder ou não os pedidos e como irá responder se assim decidir.

[...] Não se trata de uma limitação *a priori* ao «princípio da procura» mas a aplicação de um outro princípio que está naturalmente subjacente à autogestão, a saber, que o professor é dono das suas decisões e, em particular, de escolher se e como responderá ao pedido. Isto é, o professor só pode responder ao pedido, *mas não responde necessariamente a todos os pedidos*. Se o fizesse, perderia por seu turno a liberdade e tornar-se-ia uma máquina nas mãos dos alunos (LOBROT, 1966, p.401, grifo do autor).

Vale ressaltar que Michel Lobrot não é adepto ao termo “não-diretividade”, pois segundo essa expressão aponta apenas para o aspecto negativo da atitude do

professor, indicando a ausência total de autoridade e exclusão do professor, visto em algumas situações somente como conselheiro.

[...] Pretende significar que o monitor ou professor não intervêm como autoridades que dão ordens, planificam do exterior, impõem atividades, mas como um apoio, como um técnico contratado, como um adjuvante exterior. [...] Contudo, o termo não-diretividade é insuficiente por que não manifesta o que há de positivo na atitude dos membros do grupo para estabelecer um certo tipo de relação e de instituição (LOBROT, 1966, p.402).

Enquanto a autogestão destaca a positividade na relação entre o professor e o aluno apresentada na autoridade do saber e não na autoridade política imposta;

[...] o termo autogestão tem o mérito de exprimir a totalidade da instituição implicada no trabalho feito pelo psicanalista, o psicossociólogo, etc., tanto sob o aspecto positivo e intervencionista como sob o aspecto negativo e abstencionista (LOBROT, 1966, p.402).

Gallo (1999) afirma que mesmo Lourau estando integrado ao movimento da P.I., manteve sua perspectiva crítica relacionado a autogestão, assim critica os estudiosos que acreditam que a escola pode transformar a sociedade. Com isso mostrou a concepção de Marx, este certifica que as transformações sociais estão no campo das relações econômicas, porém a escola pode contribuir para a mudança, mas não é fator determinante.

Lourau refere-se à autogestão pedagógica como um devaneio e uma manipulação violenta, em que o professor se abdica das suas funções para dar uma falsa liberdade aos alunos, com isso, propõe que o docente assuma uma posição política clara.

Entre a autogestão “selvagem” e autogestão-manipulação, o educador deve buscar uma terceira via: mas esta pesquisa, ele não a pode efetuar apenas enquanto professor, nem apenas enquanto especialista em ciências da educação. Sua escolha política aparece de quando em quando como que marcando profundamente os postulados teóricos da pesquisa e da experimentação. É portanto, da análise das implicações políticas da prática educativa que deve partir, como uma nova tábula rasa, todo esforço de reflexão sobre o contrato, a negociação, a participação, a *concertation* e outras propriedades de uma fenômeno novo em todas as instituições: este fenômeno, todo mundo o observa, ressentindo os efeitos na prática, pois que ele não é outro senão a crise generalizada das instituições, a liquidação de um sistema sob uma aparente modernização de suas ruínas (LOURAU, 1977, p.37, grifo do autor, tradução nossa).

Este processo de liquidação apontado por Lourau, destaca o problema da política, “[...] ela reside, antes de tudo, no fato de que nos faz abandonar sem cessar o terreno das ciências sociais para mergulharmos na questão da transformação revolucionária” (LOURAU, 1971, p.37).

O problema do poder que é um aspecto político da autogestão, Michel Lobrot (1966) compreende que a autogestão pode extinguir o poder, e estabelecendo novas relações humanas baseadas em sentimentos positivos e criativos, descartando a angústia e a violência.

Em sua obra “A favor ou contra a autoridade?” Lobrot analisa a autoridade como um fenômeno social e psicológico, assim compreende que para as experiências da autogestão é indispensável as relações no interior do grupo, instruindo os integrantes a serem autônomos e livres.

Com isso, Gallo (1999) percebe que a intenção de Lobrot é a partir desse desenvolvimento individual em conjunto com a autogestão pedagógica, formar a base de uma futura revolução social que elimine as estruturas burocráticas.

Em concordância com Gallo, Moacir Gadotti (2003) afirma;

[...] Essa atitude permitiria alterar as mentalidades, tornando-as abertas e autônomas, para, a seguir, modificar as instituições da sociedade. Assim, a pedagogia institucional proposta por Lobrot tem um objetivo claro, na medida em que entende a autogestão pedagógica como preparação para a autogestão política.

Ao colocar o problema da autoridade na educação, as relações entre a liberdade e a coerção, Lobrot acredita que apenas a escola pode tornar as pessoas menos dependentes. Seu objetivo é desencadear, a partir de um grupo professor – aluno e no perímetro da sala de aula, um processo de transformação da instituição escolar, e daí um processo de transformação da própria sociedade (GADOTTI, 2003, p. 184).

3. A PRÁTICA DA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL: AUTOGESTÃO PEDAGÓGICA ATRAVÉS DAS EXPERIÊNCIAS

Recapitulando o que foi escrito neste trabalho até o momento, a pedagogia Institucional é apoiada na autogestão, está situada na Corrente Progressista e manifesta na tendência Libertária. Nesta perspectiva, a escola tem a função de transformar a personalidade dos alunos a partir do trabalho em grupo e do estabelecimento de mecanismos institucionais, e posteriormente os discentes levam para fora da sala de aula as mudanças entendidas e praticadas.

A terceira orientação da autogestão pedagógica é a orientação libertária. É uma tendência (não instituinte), em que os educadores se abstêm de propor qualquer tipo de modelo institucional e deixam o grupo de alunos encontrar e instalar contrainstituições, que chamávamos de instituições internas (LAPASSADE, 1970, p.22, grifo do autor, tradução nossa).

Fundamentada por Fernand Oury com o tripé materialista, sociológico e psicanalista, recebeu influências das técnicas Freinet, de Kurt Lewin, dos precursores da dinâmica de grupo, pela teoria do inconsciente relacionando Freud, Lacan e Dolto, também a teoria das relações humanas, a sociologia das organizações e o Marxismo. Por fim Michel Lobrot também fez suas considerações aplicando a autogestão pedagógica, com a finalidade de alcançar a autonomia e transformar as instituições da sociedade, ou seja, possui um objetivo político.

A partir de todas as considerações realizadas ao longo do trabalho, e das diversas experiências relatadas pelos autores em suas obras foi possível observar pontos positivos e negativos ao empregar a autogestão pedagógica nas salas de aula, estas serão apontados neste capítulo a fim de fazer uma análise desta prática pedagógica.

3.1. PARÂMETROS POSITIVOS

Lobrot (1970, p.108) destaca alguns pontos assertivos na prática da pedagogia Institucional em comparação com a Pedagogia Tradicional, escreve que “os resultados obtidos pela Pedagogia Institucional são mais animadores”.

Primeiramente direciona seu olhar para a comunicação, compreendendo que os alunos que são inseguros e envergonhados são conscientizados da importância de seu comportamento para a existência e atividade do grupo, da mesma forma que os que são mais ativos e desenvolvidos se tornam mais cooperativos, levando o grupo ao nível da consciência. Com isso, Le Bon identifica um progresso psicológico;

Porém mais fundamental do que a aquisição de conhecimentos escolares, foi a extraordinária maturidade psicológica adquirida por esses jovens. No princípio do ano, nem queriam acreditar que estavam senhores da sua liberdade e que tinham de assumir por si mesmos a responsabilidade da passagem de classe (LE BON, 1975, p.145).

J.G. tirou imenso proveito da experiência tinha-se já desenvolvido bastante trabalhando durante um ano numa fábrica. De tímido e pouco confiante nas suas possibilidades, tornou-se seguro de si, confiante na sua inteligência e nos seus sentimentos (LE BON, 1975, p.146).

Na obra “Autogestión Pedagógica – La Educación en Libertad?” publicada em 1977, Lapassade também aponta uma evolução neste campo psicológico, descobrindo valores fundamentais:

A grande maioria dos alunos expressava no fim do ano a sua satisfação, as vezes um verdadeiro entusiasmo. Eles tiveram a impressão de terem sido tratados, por fim, como adultos e de terem descoberto valores fundamentais, tais como a importância de escutar os demais alunos, a possibilidade de estabelecer comunicação, a dificuldade e a importância de ser livres, a confiança nos demais e etc. (LOBROT, 1977, p.175, tradução nossa).

A partir das experiências descritas nas obras analisadas, foi possível entender que todas as situações produzidas podem ser positivas ou negativas, sendo em grupo ou individual os participantes tomam consciência, fazendo que tenham um maior interesse, buscando assim a pesquisa e a criatividade.

Outro ponto abordado é o questionamento, os alunos se permitem questionar e usam suas próprias experiências como objeto de interrogação, “com efeito, os

participantes colocam para si próprios o problema do como e do porquê duma tal experiência com o contexto institucional” (LOBROT, 1970, p.109).

Lobrot afirma;

Em geral, meus grupos eram infinitamente mais ativos que os outros, mais rebeldes também. A administração temia suas iniciativas, mas este era o sinal de que eram capazes de tomar iniciativas. Em 1968 os alunos mais determinados durante o grande movimento de revolução dos meses de maio e junho foram, indiscutivelmente os meus (LOBROT, 1977, p. 175, tradução nossa).

Esse assunto faz perceber um outro fato, as crianças e adolescentes tendem a ter necessidades comuns como a vontade do fazer, no sentido do descanso e distração, sintetizado no desejo de estar junto na urgência da socialização. Mas quando são levados a praticar a P.I., se mostram interessados no saber.

Portanto, quando os alunos se interessam em questionar suas próprias experiências em um contexto institucional, significa para Lobrot uma grande evolução das necessidades, não focando apenas em um contexto específico, mas em um global. “Dessa forma, eles ultrapassam as simples relações interpessoais e abordam uma questão de caráter geral” (LOBROT, 1970, p.109).

Outro ponto muito importante a ser destacado é o modo de lidar com o fracasso e também com o rendimento inferior ao esperado. Segundo Lobrot, a P.I. assemelha-se à pedagogia tradicional no quesito aprendizagem, uma vez que independente dos métodos utilizados, a criança que não tem o desejo de aprender, não aprende de forma alguma.

A criança só aprende na medida em que tem interesse em aprender e a sua aprendizagem mantém-se na medida em que o fim pretendido subsiste. Se o fim pretendido é o de poder repetir uma lição ou passar num exame, o saber desaparece a partir do momento em que a lição é repetida ou o exame é passado (LOBROT, 1966, p.202).

Apesar disso, a P.I. não introduz no grupo um processo cíclico, de modo que o professor insere um conhecimento, mas o aluno esquece rapidamente, fazendo com que se torne um ciclo vicioso de armazenamento e esquecimentos, resultando em rendimento fraco e muitas das vezes fracassos, enquanto são impedidos de realizar atividades importantes.

Diante do fracasso, a Pedagogia Institucional não mascara, nem ao menos disfarça utilizando o método de repetição descartável, criando resistência na aprendizagem dos alunos.

Além disso, os alunos desgostam-se do estudo e do saber, e tornam-se impermeáveis às influências que poderiam orienta-los nesse sentido. Adquirem resistências a respeito de toda e qualquer forma de aprendizagem, receiam o esforço e perdem a criatividade (LOBROT, 1970, p.108).

[...] não se dá mais tempo ao tempo. Ensina-se por ensinar. Educa-se por educar [...] pensa-se, com isso, em racionalizar a educação, indexando-a pela economia, mas se esquece que a inteligência e o pensamento têm um jeito particular de progresso e avanço que depende tanto das subjetividades quanto das condições nas quais elas são exercidas (PAIN, 2008, p.5).

Porém, Lobrot (1966) ressalta que a “experiência infeliz do conhecimento”, não é responsabilidade do professor e sim do sistema ao qual o educador precisa se sujeitar e obedecer a planos elaborados sem seu conhecimento, e mesmo que tentem evitar que experiências negativas ocorram, elas acontecem e apagam o desejo pelo conhecimento.

Este ponto acerca da responsabilidade do professor, remete ao processo de formação e informação da transmissão do saber, essa questão é sintetizada na influência de um sujeito sobre o outro. O professor tem a responsabilidade de influência e a função de gerar o desejo pela atividade e não a obrigatoriedade, motivando a se desenvolver e estimulando o interesse.

Redigindo acerca dos grupos heterogêneos, Lobrot explica que a experiência é gerada na mediação do outro e não de si mesmo, “desejamos vir a ser um sábio, um artista, um inventor, etc., identificando-nos com «modelos» que admiramos particularmente” (LOBROT, 1966, p. 429), compreende-se portanto a influência exercida pelos profissionais.

Como exemplo desta influência está a intervenção do professor que deve ser sábio em suas ações, como afirma Le Bon (1975) ao escrever que este deve ter sabedoria ao intervir para não sugerir um esclarecimento antes do tempo e respeitar as negativas dos alunos participantes.

Relatando experiências de grupo, Le Bon (1975) conta que quando questionado sobre algum assunto redirecionava a pergunta ao grupo, segundo o autor faz com que cada participante lembre da sua função e tome consciência.

De modo regular, procurei devolver ao grupo as perguntas que me dirigia («Que pensa o grupo disto?». Esta atitude – tipicamente rogeriana – é sempre fértil: lembra cada pessoa o seu papel; frequentemente, leva o aluno que põs a questão a tomar consciência da sua «má-fé» inconsciente ou da preguiça implícita na sua pergunta, e dá-lhe oportunidade, quer de tomar consciência da resposta latente nele próprio, quer de dar livre curso a uma resposta que se não atrevia a comunicar (LE BON, 1975, p.137, grifos do autor).

Lobrot também aponta que os alunos que passam pela experiência da Pedagogia Institucional quando voltam a lidar com o sistema tradicional não sentem dificuldades na adaptação, ao contrário, conseguem filtrar o que lhe cabem a aproveitar.

A sua capacidade de seleccionar nas situações – o que constitui o aspecto positivo da adaptação – vê-se, portanto, aumentada. Não se trata, pois, de uma evolução no sentido da submissão, mas no sentido da aptidão de aceitar-rejeitar (LOBROT, 1970, p. 110).

Na turma experimental de Lobrot, os alunos não aceitavam mais o método tradicional e mostraram isso aos responsáveis pela escola;

Os alunos dos meus grupos evoluíram mais que os outros do ponto de vista profissional. É verdade que depois expuseram aos inspetores e aos responsáveis das escolas grandes problemas, mas isto se deve ao fato de que já não aceitavam mais os métodos tradicionais e queriam, por sua vez, colocar em prática os princípios pedagógicos que haviam descoberto comigo. Ao mesmo tempo, haviam compreendido melhor algumas teorias e doutrinas que fundamentam a prática pedagógica, porque essas não tinham sido apresentada em forma escolar e autoritária, mas em uma experiência vivida (LOBROT, 1977, p.176, tradução nossa).

Em consequência da evolução a partir das experiências, os alunos começam a enxergar o “trabalho, a produção e o saber” de maneira informal e Lobrot (1970) a caracteriza como *eficaz*, e afirma que para a aprendizagem se formar de modo concreto, é necessário se apoiar em motivações duráveis.

Em pauta acadêmica os resultados obtidos pelos alunos após os exames foram bons: “meus alunos não eram inferiores em nada aos outros alunos. Os resultados que obtiveram nos exames foram totalmente satisfatórios” (LOBROT, 1977, p.176, tradução nossa).

3.2. PARÂMETROS NEGATIVOS

Assim como existem os pontos positivos de grande relevância, também é importante atentar para os pontos que precisam ser ajustados na prática.

Para iniciar uma análise de alguns impasses que perduram, começaremos pela formação do grupo institucionalizado. A quantidade de alunos que compõem o grupo é um ponto importante a ser destacado, uma vez que favorece o funcionamento e comunicação da turma.

Assim relata Le Bon;

Em 1960, tive a oportunidade de repetir a experiência, no ensino secundário, com adolescentes de menos idade e em número restrito: cerca de quinze. Este número é inferior ao da maior parte de nossas turmas, mas, visto ter essa oportunidade, porque não aproveitar essas melhores condições de trabalho? Além disso, as pesquisas sociométricas indicam que, com um número superior a cerca dos dezessete membros, é muito difícil formar um grupo com coesão, e o dinamismo característico de um organismo vivo (LE BON, 1975, p.129).

Este ponto nos leva a pensar também na idade dos alunos, refletindo sobre a heterogeneidade dos grupos J.P. Brugidou afirma:

Este agrupamento, embora mantendo-se extremamente *heterogêneo* (sexo, idade, dificuldades) deve, todavia, permitir a comunicação e, por isso, ter como objetivo comum os mesmos elementos de cultura (nomeadamente visto tratar-se de um grupo educativo, mostrando interesse pelo mesmo «nível» de aquisições escolares e ainda por outros elementos como o desporto, os companheiros de distrações, a dança...). Convém ainda lembrar que este conjunto heterogêneo deve, no entanto, corresponder a níveis equivalentes de necessidades dos adolescentes (é difícil integrar um psicótico entre caracteriais⁶, ou um caracterial num grupo de normais) (BRUGIDOU, 1975, p.167, grifo do autor).

Tanto Brugidou (1975) quanto Héveline e Robbes (2009) consideram o aspecto do tempo na formação do grupo. Asseguram que o estabelecimento de uma turma institucionalizada estima tempo e que pode ser um processo demorado, sendo assim, consideram o tempo um quesito fundamental.

“O tempo que uma classe demora a tornar-se um grupo depende de numerosos fatores, entre os quais convém realçar a formação do orientador e, em seguida, a idade dos alunos” (LE BON, 1975, p.130).

⁶ Relativo a caráter, ou seja, no contexto refere-se a particularidades diferentes.

Se a implantação de uma turma institucionalizada pode levar de um a dois meses, a experiência mostra que os/as alunos/as exigem ao menos um trimestre para apropriarem-se dessa dinâmica. O tempo é, pois, um fator determinante (HÉVELINE, ROBBES, 1975, p. 92).

Outro tópico importante a ser discutido e que foi também analisado e destacado por Héveline e Robbes (2009), são os momentos de formação do professor iniciante que se dispõe a institucionalizar uma turma.

Os autores recomendam que não se pratique a Pedagogia Institucional sozinho, que encontre um suporte em cursos, estágios, outros grupos e em colegas mais experientes. A respeito da formação e preparação dos professores, podemos pensar nas considerações de Filloux e Brugidou.

Filloux (1975) acredita que os profissionais que desejam colocar em prática a Pedagogia Institucional devem debater as dificuldades e situações também com um conjunto de professores, pois a prática desta pedagogia exige empenho do profissional.

É obvio que uma pedagogia «centrada na realidade» exige um grande esforço do professor: uma extraordinária lucidez, um grande controle sobre si mesmo, uma sensibilização aos fenômenos psicológicos dos grupos e, sobretudo, um propósito firme de combater as suas próprias rotinas, preconceitos e modelos, sejam quais forem os recursos técnicos que acompanhem a informação que fornece – lições, livros, meios audiovisuais, etc. *O professor sabe que o destino do ato pedagógico começa precisamente ao nível das suas atitudes* (FILLLOUX, 1975, p. 66, grifo do autor).

Brugidou (1975) estende suas considerações ainda mais a fundo, quando abrange o domínio das técnicas. O autor compreende que o professor não apenas exerce influência no que se refere aos conhecimentos, mas à personalidade também, com isso, afirma que é necessário que os professores tenham cuidado ao colocar em prática, a fim de evitar situações ruins ou até o fracasso do grupo.

Em concordância a isso, Héveline e Robbes (2009) afirmam que é preferível iniciar uma turma institucionalizada a partir de técnicas mais simples de se colocar em prática, e a partir das experiências e desenvolvimento do grupo aumentar a complexidade das atividades.

Dessa forma os autores dão exemplos de técnicas que evidenciam e dão importância ao ponto de vista e ao pensamento dos alunos, chamado pelos escritores por “lugares de fala”.

O lugar de fala é um espaço simbólico definido quanto à sua duração, seu objeto, sua periodicidade e seu lugar no emprego do tempo. Em uma classe, há vários lugares de fala, diferenciados e claramente definidos. Eles servirão essencialmente para diferenciar a palavra das crianças, a fim de melhor ouvi-la [...]. Sem lugar de fala instituído, como é possível escutar cada um sem favoritismo, sem recusar, arbitrariamente aquele que talvez, justamente, mais precise ser ouvido? (HÉVELINE, ROBBES, 1975, p. 65).

Os lugares de fala atuam também fundamentalmente e diretamente na prevenção da violência e na aprendizagem da cidadania. Pouco a pouco, palavras podem evitar as violências físicas, ao mesmo tempo em que se constitui um espaço onde os direitos e os deveres de cada um são, incessantemente, trabalhados, explicitados, elaborados (HÉVELINE, ROBBES, 1975, p.70).

Buscando compreender também o funcionamento da turma institucionalizada, Héveline e Robbes pontuam e esclarecem alguns exemplos das técnicas dos “lugares de fala”. Primeiro apontam a “o que há de novo”, este método é um tempo livre, em que os alunos podem falar o que quiserem, o momento pode ocorrer todos os dias, de 15 a 30 minutos.

Também há o “Isto está bem, aquilo não está!”, ocorre ao começar ou ao terminar uma atividade ou um dia escolar, é um momento em que o aluno pode expressar suas opiniões e sentimentos sobre o que está bom ou não sem interrupções.

Por fim, apresenta um dos “lugares de fala” mais importante da turma institucionalizada, pois é a ocasião em que são abordados os problemas, sugestões e ainda a organização do trabalho, este é chamado por “conselho”.

Assim afirma Héveline e Robbes: “Instituição central da classe, o conselho é o lugar de decisão, de regulação dos conflitos (das queixas e resmungos), de regulamento das infrações e das transgressões à lei e às regras” (HÉVELINE E ROBBES, 1975, p.68).

Pensando nessas atividades de debate, trabalho e funcionamento do grupo é importante pensar na organização espacial da sala. “Conforme as necessidades de aprendizagem, o trabalho a realizar, a disposição da classe muda” (HÉVELINE; ROBBES, 1975, p.39). Os autores citam o exemplo do “conselho” e do “o que há de novo” é necessário um espaço e organização que facilite a comunicação dos estudantes, e sugerem o círculo.

Le bon (1975) conta como foi sua experiência;

Sofri bastantes insucessos. Um, por exemplo, na *École des Sciences* da Faculdade de Saint-Louis (Bruxelas), onde não fui capaz de suscitar o nascimento de um grupo. Na verdade, o local não favorecia o diálogo generalizado, pois os bancos eram inamovíveis e o número de alunos era demasiadamente elevado. Conseguiu-se estabelecer contato, mas principalmente entre estudantes e professor (LE BON, 1975, p.152).

Os conteúdos foram chamados por Le Bon por “problema espinhoso”, e é realmente um obstáculo muito relevante. Peretti (1975) descreve os métodos utilizados por Rogers no ensino não diretivo quando ensinava psicologia.

Peretti (1975, p.119) narra que Rogers em sua primeira aula com a turma, apresentou e ofereceu os “materiais de informação, citações técnicas, exposição de teorias, sob diversas formas úteis”. Mas esclareceu que;

[...] a apresentação deste material não significa de modo nenhum que seja imposto aos estudantes. Na verdade, a escolha, feita individualmente ou em grupo, dos meios a utilizar, dependerá dos alunos, à medida que se processa a clarificação dos seus objetivos reais que usam plenamente a sua espontaneidade e disponibilidade (PERETTI, 1975, p.119).

A partir desse relato, pode-se perceber que os conteúdos são colocados, mas não são cobrados. Porém é necessário pensar nas provas, e Le bon também se preocupa com isso, “A sombra ameaçadora dos exames próximos ou distantes, vicia radicalmente o aprendizado. A tensão que me leva a fixar informações, arrastará estas consigo ao abrandar” (Le Bon, 1975, p.158).

O autor ainda faz uma análise acerca do ciclo vicioso que é a estrutura pedagógica, e afirma que só será possível sair desse ciclo a partir de uma reestruturação global de toda organização pedagógica.

Se é necessário fixar a matéria, não cairemos num círculo vicioso? Receio que sim, a não ser que se faça uma reestruturação global de toda a textura pedagógica, não faremos senão meio trabalho, apesar de tudo preferível ao atual desperdício de inteligências e sensibilidades. Todavia, é legítimo ter esperanças. O nosso século, que já pôs em questão tantos valores, não irá dentro em pouco, sob o efeito acumulado de uma pressão interior às estruturas pedagógicas e de um apelo proveniente dos meios econômicos e culturais, abordar os problemas do ensino com olhar novo e um espírito audacioso? (LE BON, 1975, p.158).

Pesando nas avaliações, Héveline e Robbes (2009) apresentam a estratégia que Fernand Oury propôs ao aproveitar as faixas hierárquicas do judô, as chamadas faixas coloridas de progressão. A fim de se adequarem ao programa oficial e ao

sistema educacional, recebem alunos com características e níveis diferentes, e compõem novos aprendizados a partir de suas experiências individuais, assim cada aluno desenvolve no seu tempo.

Cada nível/ciclo/ano escolar ou, por outro lado, um conjunto de competências dentro de um mesmo nível/ciclo/ano escolar corresponde a uma cor de faixa. É interessante criar subdivisões dentro de cada faixa (verde claro e verde escuro, por exemplo), sobretudo com os pequenos, para que as crianças vejam-se progredindo mais velozmente. Cada cor comporta itens formulados em termos de capacidades facilmente verificáveis por um exame (por exemplo, “eu sei listar os números de 0 a 100 em ordem crescente) (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p.74).

Apesar de ser uma opção adaptativa para medir os níveis dos alunos, ainda se faz necessário uma avaliação, afinal é uma instituição exterior à sala de aula e que o professor não tem autoridade para suprimir.

Assim, Max Pagès (1975) descreve como foi sua experiência em relação aos exames. “Não solucionamos esta contradição, pois trata-se de uma realidade que se liga à própria estrutura geral da universidade e sobre a qual não dispúnhamos de poder” (PAGÈS, 1975, p. 204).

Portanto, Pagès narra que, sem solução, tentou ao menos reduzir as consequências desta contradição avaliativa, logo, explicou aos alunos a sua atitude em relação aos exames finais e quais critérios usaria como avaliação. Pensou que talvez dessa forma os alunos se sentiram mais encorajados, com isso, desenvolveu duas questões, a primeira os estudantes solucionaram juntos, e a segunda por escolha dos alunos para reproduzir fielmente a intenção do teste final, decidiram fazerem por si mesmos fora da sala de aula.

Apesar das estratégias geradas dentro da sala de aula, são técnicas adaptativas, e até conta com a compreensão dos alunos, dessa forma não vai de encontro com a prática pedagógica proposta.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É incontestável a importância da didática para a prática pedagógica e formação de um bom profissional, uma vez que tem a função de instruir acerca da condução da aula, educando para as mudanças, autonomia e liberdade do aluno, formando assim um indivíduo consciente e autônomo.

Com isso, a prática educativa tem a necessidade de uma direção para a formação dos alunos, essa orientação necessária advém das correntes pedagógicas que tem o objetivo de orientar o trabalho docente, conduzindo por meio da metodologia.

Sendo assim, ao finalizar este trabalho sobre a Pedagogia Institucional e autogestão Pedagógica, que está situada na Corrente Progressista e manifesta na tendência Libertária, pude compreender a formação da Análise Institucional e suas correntes no âmbito da psiquiatria, pedagogia e socianálise. Sendo que a Pedagogia Institucional foi fundamentada por Fernand Oury, Aida Vásquez, Lourau, Lapassade, e por Lobrot com a Autogestão Pedagógica.

A tendência pedagógica predominante no Brasil é a Tendência Liberal Tradicional, em que prepara o aluno intelectualmente e moralmente apenas para assumir o seu papel na sociedade, muito contrária à Tendência Progressista Libertária, que tem o objetivo de transformar a personalidade num sentido libertário e autogestionário por meio da não diretividade, do aprendizado e experiência dos grupos.

Lembro-me que, quando estudei o Ensino Fundamental em uma escola privada, o ensino era indiscutivelmente tradicional engessado, ao ir para o Ensino Médio no Instituto Federal que, mesmo não sendo um ensino autogestionário proporcionava a sensação de liberdade e o sentimento de ser responsável pelo meu aprendizado, uma vez que nada era me exposto e imposto como verdade absoluta, havia muitos debates, atividades em grupos, e mesmo a presença e avaliações quantitativas sendo uma condição para a aprovação, ainda sim era a respeito da responsabilidade individual. Desenvolvi autonomia e responsabilidade ao longo dos três anos que talvez não desenvolveria na outra instituição escolar, e posso afirmar hoje, depois de todo esse estudo que o ensino que tem o objetivo de transformar a

personalidade e tornar indivíduos conscientes do seu papel de agente na sociedade deve ser considerada e explorada.

Apesar de ser uma ideia admirável propor autonomia para além da sala de aula, acredito que no contexto social e político que vivemos atualmente, e pelas instituições externas é inviável esta prática pedagógica.

No sistema educacional que funciona nos dias de hoje, existem vários limites institucionais, como validações em exames e órgãos que comandam e controlam, pensando nisso é importante que as instituições também sejam um espaço de formação e mudanças, uma vez que é objetivo da autogestão a desalienação dos indivíduos.

Concluo afirmando que a Pedagogia Institucional e autogestão me enchem os olhos, porém é algo a ser melhor pensado, adaptado e desenvolvido. Assim, concluo esta pesquisa, tendo a convicção de que novas devem ser realizadas.

5. REFERÊNCIAS

BATISTA, Vera Mónica Nunes Valério. **O psicodrama como abordagem psicoterapêutica à Alexitimia**: Espontaneidade e Aleximitia em pacientes com Lupus. Orientador: Prof. Dr. Antônio Mendes Pedro. 2009. 58 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 2009.

BRUGIDOU, J.P. Atitude do professor: Modos de Intervenção educativa na dinâmica de um grupo de adolescentes em situação escolar. *In*: ARIP. **Pedagogia e Psicologia dos Grupos**. 2 ed. Lisboa: Livros Horizonte, LDA., 1975. cap. 3, p. 163-190.

CASANOVA, Máximo Díaz. Educación y autoridad: Nuevos modelos educativos. **Hacia una dirección participativa**, Madrid, n. 11-12, ed. 5, p. 139-155, julho/dezembro 1973.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CONILL, Eleonor Minho; SCHERER, Magda Duarte dos Anjos. **Novas estratégias em educação**: avaliação da técnica Tribunal do Júri na capacitação de conselheiros na área de saúde da mulher em Santa Catarina, Brasil. Cadernos de Saúde pública. Rio de Janeiro, 2003. 10 p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/ZTxSVdH5RS9N5TxHnLSBrmJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 16 ago. 2021.

FILLOUX, J.C. A perspectiva Psicossociológica em Pedagogia: Considerações sobre a evolução das tendências Pedagógicas. *In*: ARIP. **Pedagogia e Psicologia dos Grupos**. 2 ed. Lisboa: Livros Horizonte, LDA., 1975. cap. 3, p. 52-67.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GALLO, S. **Os limites de uma educação autogestionária**: A experiência da Pedagogia Institucional. Pro-posições. São Paulo, 1999, p. 58-71. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644191/11621>. Acesso em: 5 out. 2020.

GRANJEIRO, Izabel C,B; REIS, Dayran K,D. **A técnica sociométrica e seu emprego pelo psicólogo**. FAEF - Revistas Científicas Eletrônicas. São Paulo, 2014. 7 p. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/CPqsPpkw79aASLZ_2014-4-16-1-14-47.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

HÉVELINE, Édith; ROBBES, Bruno. Praticando a Pedagogia Institucional. *In*: ANDRADE, Fernando César Bezerra de (Org) *et al.* **Instituir para ensinar**: Introdução a pedagogia Institucional. João Pessoa: Editora Universitária: UFPB, 2009. 150 p. cap. 3, p. 19-96.

HOMANS, Gerorge C.. As pesquisas na Western Eletric. *In*: BALCÃO, Yolanda Ferreira; CORDEIRO, Laerte Leite. **O comportamento Humano na**

Empresa. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1975. cap. 1, p. 05-34.

LAPASSADE, Georges. **Autogestión pedagógica: ¿la educación en libertad?** 1 ed. Barcelona: Granica Editor, f. 153, 1977. Ayer y hoy, 305 p. cap. 1.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, organizacoes e instituicoes.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1977. 320 p. (Educação em Questão).

LE BON, D. . Atitude do professor: Experiências de ensino não diretivo. *In:* ARIP. **Pedagogia e Psicologia dos Grupos.** 2 ed. Lisboa: Livros Horizonte, LDA., 1975. cap. 2, p. 128-162.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Editora Cortez, 1990.

LOBROT, Michel. **A pedagogia Institucional:** Por uma pedagogia autogestionária. Lisboa: Iniciativas editoriais, 1966.

LOBROT, Michel. Onde está a Pedagogia Institucional?. *In:* GARCIA, Pedro Benjamim (Org.). **Educação hoje.** Rio de Janeiro: Eldorado, 1970. 182 p. cap. 9, p. 100-119. (meta).

LOPEZ, Richard. **La Fonction D'accueil:** Mise em oeuvre dans une classe TDPI vue au travers d'une monographie. Perpignan - França, 2013. 148 p Dissertação (Métiers de l'Education et de la Formation) - Intitut Franco - Català Transfonterer, Perpignan - França, 2013.

LOURAU, René. **Sociólogo em tempo inteiro:** análise institucional e pedagogia. Lisboa: Editorial Estampa, 1979. 317 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo: Editora Cortez, 1994. 183 p.

MAILHIOT, Gerald Bernard. **Dinâmica e gênese dos grupos.** São Paulo: Rumo Gráfica Editora, 1970. 188 p.

MARINEAU, René F. **Jacob Levy Moreno, 1889-1974:** Pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo. São Paulo: Editora Ágora, 1992. 200 p.

MELO, Armando S. E. D; FILHO, Osterne N. M; CHAVES, Hamilton V. Lewin e a pesquisa ação: Gênese, aplicação e finalidade. **Fractal: Revista de psicologia,** Fortaleza - CE, v. 28, n. 1, p. 153-159, jan 2016.

MINICUCCI, Agostinho. **Dinâmica de grupo:** teorias e sistemas. São Paulo: Atlas, 1997. 313 p.

MORENO, J. L. **Jacob Levy Moreno - Autobiografia.** Tradução de Luiz Cuschnir (Org). São Paulo: Editora Saraiva, 1997. 158 p.

MORENO, J. L. **QUEM SOBREVIVERA?**: Fundamentos da sociometria, psicoterapia e sociodrama. Goiânia: Dimensão, 1992. 450 p.

MOTTA, Fernando Claudio Prestes; VASCONCELOS, Isabella F. Gouveia de. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Thomson Learning, 2006. 428 p.

PÀGES, M. A. atitude do professor: Uma experiência Pedagógica no meio universitário. *In*: ARIP. **Pedagogia e Psicologia dos Grupos**. 2 ed. Lisboa: Livros Horizonte, LDA., 1975. cap. 4, p. 191-209.

PASSOS, Izabel Friche. Duas versões históricas para a psicoterapia institucional. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, Florianópolis, v. 4, n. 9, p. 21-32, 2012.

PAULON, Simone Mainieri. Instituição e intervenção Institucional: Percurso conceitual e percalços metodológicos. **Mnemosine**, Rio Grande do Sul, v. 5, n. 2, p. 189-226, 2009.

PEREIRA, Willian Cesar Castilho. Movimento Institucionalista: Principais Abordagens. **Estudos e Pesquisas em Psicologia - UERJ**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 6-16, mar 2007.

PERETTI, A. De. A atitude do professor: Carl Rogers e a orientação não-diretiva em pedagogia. *In*: ARIP. **Pedagogia e Psicologia dos Grupos**. 2 ed. Lisboa: Livros Horizonte, LDA., 1975. cap. 1, p. 109-127.

QUEIROZ, Cecília; MOITA, Filomena. **Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação**: AS tendências pedagógicas e seus pressupostos. 22 ed. Campina Grande / Natal: UEPB / UFRN, 2007. 21 p.

RIQUET, Sylvia Helena de Saboya. O lugar científico do Psicodrama. **Linhas críticas**, Brasília, v. 4, n. 7-8, p. 181-192, 1999.

ROSSI, André; PASSOS, Eduardo. Análise Institucional: Revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **EPOS**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 156-181, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2014000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jan. 2021.

RUBINI, C.. Dialética dos Grupos: Contribuições de Sartre à compreensão dos grupos.. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 7, n. 2, p. 35-46, 1999.

SARTRE, Jean-Paul. **Crítica da Razão Dialética**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002. 900 p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32 ed. São Paulo: Autores Associados, v. 5, 1999. 99 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SILVA, Rosane Gumiero Dias da. Discutindo algumas faces do fracasso escolar como um "sintoma" da violência escolar: do individual à instituição. **Educação: Teoria e**

Prática, São Paulo, v. 21, n. 36, p. 84-100, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4918/3863>. Acesso em: 5 abr. 2021.

UERJ. **René Lourau na UERJ 1993**: Análise Institucional e Práticas de Pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 1993. 118 p.



**INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
GOIÁS

Documento Digitalizado Público

TCC Versão Final

Assunto: TCC Versão Final
Assinado por: Matheus Souza
Tipo do Documento: Documentos
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Público
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- **Matheus Pereira de Souza, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO**, em 07/10/2021 21:12:16.

Este documento foi armazenado no SUAP em 07/10/2021. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 207149

Código de Autenticação: b547757c93

