

Problemas didácticos da introdução à dinâmica de grupo

MANUEL TAVARES DA SILVA *

«Everything should gently
fall into place because
you're expecting nothing.»

CARLOS CASTANEDA ¹

1. É muito frequente, embora ridículo, ver em Kurt Lewin o fundador de uma *dinâmica de grupo* que se reduziria à ciência experimental dos pequenos grupos. Pelo contrário, Kurt Lewin, depois de ter estudado o campo do grupo, aborda os problemas do campo social onde a intervenção psicossociológica nas estruturas reais assume o lugar da experimentação em laboratório.

A dinâmica *do* grupo não é, ou não é exclusivamente, uma dinâmica de pequenos grupos; é também uma dinâmica social que abrange esses «grupos» que constituem uma empresa, uma escola ou um hospital e onde se integram os pequenos grupos; por outras palavras, é também uma dinâmica social do «grupo de grupos» que é a empresa, ou a escola, ou o hospital e, forçosamente, do «grupo» ainda mais amplo que envolve essas empresas, escolas ou hospitais.

Sem dúvida que a dinâmica de grupo está atenta às ligações entre os vários componentes do grupo e às consequências individuais e globais dessa situação objectiva. Todavia, e este é um corolário óbvio, não o pode fazer sem estar igualmente atenta às ligações entre os vários grupos dentro do «grupo de grupos» a que

pertencem e, por sua vez, entre os vários «grupos de grupos» e às consequências individuais e globais dessa situação igualmente objectiva.

Com certeza que em termos de investigação, se se considera como valor mais importante as consequências individuais, a dinâmica de grupo pode ser reduzida operacionalmente ao pequeno grupo, ao grupo no seu sentido restrito, procurando anular o mais completamente possível as ligações do próprio grupo. No entanto, esta opção, que pode fazer-se relativamente à actuação em concreto, não significa uma definição do conceito de dinâmica de grupo enquanto ramo fundamental da ciência que é a psicossociologia.

Por outro lado, o objecto da psicossociologia está basicamente relacionado com o trabalho de diagnóstico e de intervenção relativamente ao fenómeno *mudança* (mudança quer na dimensão de anulamento do processo normal de evolução da realidade, quer na dimensão de alteração das características formais da realidade, quer na dimensão de alteração do conteúdo dessa mesma realidade); assim, a finalidade do diagnóstico e da intervenção pode ser a *mudança* ao nível individual, do pequeno grupo, do «grupo de grupos» ou da sociedade; em qualquer hipótese, a dinâmica de grupo, disciplina da psicossociologia que pode sustentar qualquer das finalidades, não pode deixar de

* Psicossociólogo. Professor no Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

¹ In *Tales of Power*, Simon and Schuster, New York, 1974.

ter como objectivo a relação entre os problemas psicológicos e o campo social; e isto independentemente da «qualidade» de utilização daquela ciência.

Muitas pessoas, particularmente alguns sociólogos, ou por estes influenciadas, têm o costume de estabelecer para a dinâmica de grupo um limite epistemológico: o que se descobre nas experiências psicossociológicas, o que se elabora e os conceitos que se estabelecem, tudo isso não pode ser directamente transportado para os fenómenos sociais mais amplos. Esta prevenção é essencialmente negativa: estabelece uma fronteira entre terrenos de acção. Ora esta questão da «fronteira» pode ser olhada de outra maneira: o problema é determinar, descobrir, as articulações entre o *campo grupal* e o *campo social*, para utilizar a linguagem de Kurt Lewin; entre os *grupos* e a *comunidade*, usando os termos de Moreno; aliás, os fenómenos sociais mais amplos não passam do *impensado* do grupo, do seu *negativo*, melhor, do seu *inconsciente*.

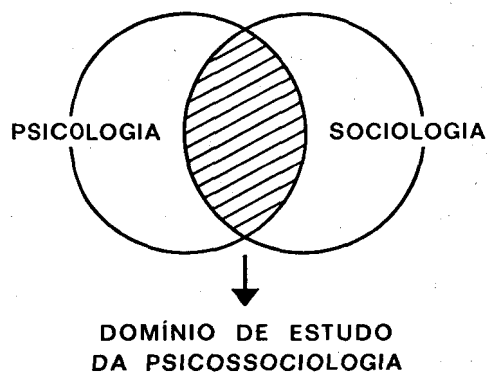
Na realidade, a dinâmica de grupo constitui um vasto domínio da psicossociologia, que conhece actualmente uma divulgação simultaneamente positiva e inquietante. Na medida em que essa divulgação é quantitativamente enorme mas qualitativamente muito discutível, inclusivamente no que respeita à abundância de trabalhos escritos publicados, resulta que se pode verificar uma certa confusão conceptual e metodológica. Nestas circunstâncias, uma introdução à dinâmica de grupo exige uma prévia clarificação de alguns conceitos básicos e, simultaneamente, uma análise histórica dos postulados (mais do que a origem do nome) que posicionaram os investigadores.

2. Como ponto de partida para uma introdução à dinâmica de grupo parece-nos conveniente o tentar de uma definição da psicossociologia. Sendo a dinâmica de grupo uma parte da psicossociologia, sem a definição desta, seria arriscado todo o esforço introdutório e, por outro lado, pressupor já conhecida a existên-

cia de acordo, seria agravar a confusão conceptual referida atrás.

O termo *psicossociologia* designa um domínio de estudo que é comum à psicologia e à sociologia. Esta primeira afirmação é óbvia pela própria construção da palavra em causa: se recordarmos o termo *psicologia social* e a grande zona de coincidência com a psicossociologia no que respeita ao domínio de estudo, mais explícita se toma a validade da afirmação feita tendo em conta as razões que levam a preferir psicossociologia a psicologia social.

Contudo, a afirmação levanta-nos, de qualquer modo, um outro problema: o da coordenação desses dois domínios de estudo, a psicologia e a sociologia, sem o que se transformaria a psicossociologia numa mera utilização ardilosa desses dois domínios (o que, em termos práticos, acontece infelizmente com muita frequência). Torna-se assim conveniente alterar a afirmação feita aproveitando-nos da linguagem da matemática: *psicossociologia designa um domínio de estudo que corresponde à intersecção da psicologia e da sociologia*.



Sem dúvida que é já difícil definir os campos de estudo quer da psicologia quer da sociologia. Não nos interessam aqui as definições que, por demasiado exclusivas, deixariam de nos ser úteis, nem aquelas que por demasiado genéricas não são significativas. No entanto, uma demarcação rudimentar desses campos de estudo é-nos necessária e suficiente nesta fase.

Assim, podemos dizer que «a psicologia estuda as relações entre os acontecimentos ou

condições antecedentes e o comportamento consequente dos organismos». Por outro lado, podemos dizer que «a sociologia estuda os fenómenos colectivos, os que se impõem às sociedades ou aos conjuntos de indivíduos suficientemente importantes».

Ora a psicossociologia, em resumo, estuda «os acontecimentos ou condições antecedentes» que são também «os fenómenos colectivos» e «o comportamento consequente dos organismos».

Esta demarcação do campo de estudo da psicossociologia pode levar ao erro frequente de se pôr o problema da opção pela atitude «psicologista» ou pela atitude «sociologista». Voltando à afirmação feita atrás, pôr-se a questão da atitude «psicologista» ou «sociologista» é confundir o «modo de olhar» para a zona de intersecção com o «domínio de estudo» que essa zona explicita. Reflectindo mais profundamente, constatar-se-ia que o «modo de olhar» é já um problema psicossociológico; definido o domínio de estudo, todas as questões metodológicas são em função desse domínio de estudo.

Aliás, sendo a psicossociologia uma ciência que faz a charneira entre a psicologia e a sociologia, exige fundamentalmente uma *atitude de síntese*. Todo o comportamento humano tem um aspecto sociológico e um aspecto psicológico, que cada uma destas duas ciências, em função da actual divisão do trabalho intelectual, isola artificialmente. A psicossociologia, através da sua atitude de síntese, limita-se ao estudo da zona de intersecção, isto é, das interacções entre aqueles dois aspectos:

- *interacção* entre os fenómenos sociais e os fenómenos psicológicos;
- *interacção* entre a pessoa e a situação que é o grupo;
- *interacção* entre o estudo feito do «exterior», à custa da mediação dum dispositivo experimental ou duma quantificação e estudo feito do «interior», à custa da experiência vivida.

Em resumo, o objectivo próprio da psicossociologia é a *interacção*, a «ligação social do indivíduo», o que é dizer por outras palavras que a psicossociologia é a disciplina que realiza a síntese da articulação entre a psicologia e a sociologia.

3. Um outro problema se nos põe neste momento. Na história e na natureza da sociedade e dos diversos agrupamentos humanos, existem várias explicações e diversas interpretações que decorrem dos diferentes pontos de partida teóricos; assim, um psicossociólogo cristão não fará a mesma interpretação da lição explicativa de um fenómeno que faz um psicossociólogo marxista, ou um psicossociólogo anarquista, ou um psicossociólogo sindicalmente integrado, ou um psicossociólogo que trabalha para um patrão.

Cada um interpreta os factos a partir do seu ponto de vista, da sua concepção do mundo, da sua filosofia e, sobretudo, da sua situação social.

No entanto, existe a possibilidade de um pseudo-acordo científico se reduzirmos a psicossociologia às suas técnicas, aos seus métodos, às práticas comuns que constituem a imagem geral do «ofício» de psicólogo. Isto é, transforma-se o processo crítico da ciência numa mera valorização da utilidade de uma versão pragmática dessa ciência em função do ponto de vista individual que referimos.

Se é facto corrente a prática dessa transformação relativamente a toda a psicossociologia, no que diz respeito à dinâmica de grupo é uma voga tão dominante que chega a mergulhar em todos os erros e defeitos da «empirocracia».

A epistemologia² mostra claramente que esse *conhecimento espontâneo* do real (implícito na

² Como é óbvio, entendemos por epistemologia (do grego, *epistêmê*, ciência) a prática de vigilância das operações (conceptuais e metodológicas) de uma prática científica. O objectivo desta vigilância consiste em anular os elementos ou processos extracientíficos que, intervindo no interior de uma prática científica, travam, impedem ou desvirtuam a produção de conhecimentos. Trata-se de uma reflexão crítica sobre a história das ciências, sobre o modo de produção dos enunciados científicos.

noção de empirismo) é um conhecimento vago, aproximativo, que representa um verdadeiro obstáculo na constituição de um conhecimento científico. Torna-se, portanto, necessária uma ruptura³ dessa «maneira de pensar», maneira primária que é adquirida ao longo da influência pela sua frequência, por «ouvir dizer», e a cada instante da vida quotidiana através da imensa quantidade de informação que o mundo que nos rodeia despeja sobre cada um de nós: a família, os meios de comunicação, os amigos, os colegas de trabalho, etc. Por outras palavras, a deformação, mais ou menos acentuada, que, assim organiza, cria a necessidade de «reformulação da maneira de pensar» como condição da validade da introdução à ciência. Contentarmo-nos com um estudo empírico, limitarmo-nos à interpretação dos dados da experiência primária, é condenarmo-nos à reprodução, com ilusões de originalidade, das ideias dominantes da época no meio em concreto. Efectuar a ruptura exigida implica a existência de um aparelho conceptual complexo, uma certa quantificação e, sobretudo, uma vigilância epistemológica a cada instante.

Se cada um fala, escreve e pensa a partir da sua situação familiar, profissional, económica, a partir do meio social e da sua cultura, o risco que se corre na prática científica⁴ é o de importar para o domínio de estudo os seus hábitos intelectuais, os seus preconceitos, as suas obsessões, a sua filosofia, isto é, tomar a atitude *etnocêntrica*: localizar como centro a própria cultura e tudo julgar, avaliar e interpretar a partir desta.

³ Como é óbvio também, ao falar em *ruptura* referimos ruptura epistemológica: «efeito específico que consiste na criação de um processo de produção de conhecimentos científicos no seio de uma formação ideológica».

⁴ Insistimos também em esclarecer que entendemos *prática científica* como: «conjunto complexo de processos determinados de produção de conhecimentos, unificados por um campo conceptual comum (inserido numa formação teórico-ideológica), organizados e regulados por um sistema de normas e inscritos num conjunto de aparelhos institucionais». Para facilidade de acesso, utilizamos em (2), (3) e (4) *Prática Epistemológica e Ciências Sociais*, Afrontamento, Porto, 1975.

O etnocentrismo é difícil de quebrar, de anular. Basta reparar na atitude de alguns etnólogos, por exemplo, e vemos uma maioria de «sábios» julgarem as sociedades que estudam a partir da própria sociedade que implicitamente consideram como fim e ideal. O mesmo fenómeno se pode verificar em muitos psicossociólogos e estudantes de psicossociologia. Como é óbvio, para esse etnocentrismo ser ultrapassado torna-se urgente a introdução no próprio aparelho conceptual da psicossociologia.

4. Percebe-se assim muito bem porque é que todas as ciências insistem na criação das «palavras difíceis» que facilitam a construção de conceitos com a originalidade e a precisão que o pensamento científico tem como condição; permite a distinção entre a reflexão teórica (mesmo utilizando vias experimentais também) exigida pela ciência, a prática científica, e a utilização operacional destes elementos da prática científica que, ao subordinarem-se aos valores e finalidades culturais, deixam de se confundir com a prática científica.

Na realidade, a utilização de palavras menos vulgares do que aquelas que utilizamos por hábito e resultado das experiências vividas, é o primeiro caminho de ruptura do conhecimento comum e de elaboração do aparelho conceptual da ciência em causa.

Todavia, no que respeita à psicossociologia, e muito particularmente à dinâmica de grupo, acresce o duplo problema de que: em primeiro lugar, tem de utilizar termos (palavras difíceis) que são propriedade da psicologia e da sociologia (e de outras ciências; da física acentuadamente com Kurt Lewin) e que referem conceitos extremamente semelhantes aos que têm naquelas ciências mas não iguais; em segundo lugar, a divulgação desta ciência, não se preocupando com o processo introdutório, faz com que muitos desses termos já tenham conseguido uma conceptualização culturalmente adequada.

Reparemos sumariamente nalguns casos escolhidos ao acaso e sem nenhuma intenção de definição.

MODELO (*Pattern*) — Este termo designa o que é reconhecido como válido e recomendável num grupo social. É um guia para a socialização dos indivíduos, particularmente nos sistemas educativos (perspectiva psicossociológica). — Designa um sistema formalizado que explica esquematicamente os comportamentos sociais (perspectiva comum).

PAPÉL (*Role*)⁵ — Designa uma função ligada a uma posição social: o papel de mãe, o papel de motorista, o papel de médico, etc. (perspectiva psicossociológica). — Designa, à maneira do teatro, o que um indivíduo imagina dever fazer em função de certas representações (perspectiva comum).

CONFLITO DE PAPÉIS — Cada pessoa desempenha socialmente vários e diferentes papéis; estes vários papéis podem entrar em conflito: por exemplo, a situação do encarregado dividido entre o seu papel de chefia (que controla) e o seu papel de operário (que exige solidariedade). Os conflitos de papéis têm várias soluções: o compromisso, o ultrapassar do conflito pela criação de um novo papel que assegura uma síntese dos papéis em conflito, a fuga, a recusa em enfrentar o conflito com os consequentes comportamentos infortáveis, etc. (perspectiva psicossociológica). — Conflito entre diferentes pessoas que desempenham diferentes ou idênticos papéis (perspectiva comum).

DINÂMICA DE GRUPO — Fenomenologia inerente à situação grupal (perspectiva psicossociológica). — Técnica terapêutica ou didáctica que se realiza em situação grupal (perspectiva comum).

GRUPO — Designa um conjunto de pessoas que se assemelham (têm o privilégio de inter-relação especial) por razões diversas: vida familiar, actividade cultural, profissional, política,

desportiva, religiosa, etc., ou situação que vivam (perspectiva psicossociológica). — Designa uma entidade constituída por um conjunto de pessoas, capaz de um comportamento que se traduz no comportamento daqueles que a compõem mas que não se confunde com essas pessoas que a compõem (perspectiva comum).

COESÃO — Designa, no sistema de forças que se pode definir na situação grupal, aquelas que incitam os membros do grupo a permanecer nessa situação (perspectiva psicossociológica). — Designa o sentimento de unanimidade opinativa e oposição emocional a todo o exterior da situação grupal (perspectiva comum).

ATITUDE — Individual ou colectiva, é uma predisposição relativamente estável de reagir de certa maneira a um conjunto de estímulos ou situações; não pode ser determinada directamente; apenas através dos comportamentos e opiniões se pode induzir esse complexo comum que comanda o comportamento (perspectiva psicossociológica). — Características genéricas do comportamento; maneira de ser numa situação: atitude activa, atitude passiva, atitude emocionada, atitude de expectativa, etc. (perspectiva comum).

ESTATUTO — Designa a posição ou características sociais inerentes ao papel desempenhado que resulta da totalidade de vários dados relativos à pessoa: nível de vida, condição de vida, grau de instrução, etc. (perspectiva psicossociológica). — Designa a situação jurídica ou equivalente do papel desempenhado (perspectiva comum).

AFECTO (*Afectividade*) — Termo geral para os sentimentos e emoções. Considera-se que os afectos estão ligados às ideias e não as ideias aos afectos (perspectiva psicossociológica). — Termo geral que designa as forças atractivas positivas de relação (perspectiva comum).

⁵ Quando J. L. Moreno propõe as terapêuticas sociodramáticas ou psicodramáticas parece, aparentemente, concordar com a perspectiva comum; apenas pretende «libertar» o sujeito das limitações implícitas pela perspectiva psicossociológica.

EMPATIA⁶ — Capacidade de se «meter na pele» de outro. O conceito implica que se sinta a si próprio no objecto continuando consciente da sua própria identidade enquanto outro. Distingue-se da simpatia na medida em que esta não exige a existência daquela objectividade (perspectiva psicossociológica). — Forma sofisticada e «científica» de gostar do outro (perspectiva comum).

NORMA — Designa o que é normal no sentido estatístico, isto é, o que é mais vulgar, mais frequente (perspectiva psicossociológica). — Designa o que se impõe como regra de carácter jurídico ou ético; o que resulta de um juízo de valor, de um juízo axiológico (perspectiva comum).

Facilmente se pode concluir que o problema da construção do aparelho conceptual, fase indispensável do processo introdutório, está estreitamente ligado com o conceito psicossociológico *grupo de pertença*.

5. O «grupo de pertença» é aquela situação grupal básica na qual a pessoa participa e por intermédio da qual participa em toda a vida colectiva (a família, o grupo profissional, o grupo político, etc.). Por isso se diz que *pertence* ao grupo (grupo de pertença): esta situação impõe as suas normas, valores, hábitos e modelos a cada um dos seus membros.

Perante a questão da introdução à ciência põem-se assim duas hipóteses de opção: a criação de um «grupo de pertença» relativamente aos estudantes dessa ciência; a libertação dos «grupos de pertença» no que respeita ao estudo dessa ciência. A modalidade das «palavras difíceis», em si mesma, pode ser utilizada para qualquer das duas hipóteses.

Atentemos neste assunto, ou melhor, neste tema psicossociológico, mais em pormenor. Aliás entraremos já na problemática da dinâmica de grupo.

⁶ É particularmente curioso verificar como este termo, tão querido de Carl Rogers, é traduzido nas interpretações superficiais das suas perspectivas de actuação: vulgarmente é conhecido muito na linha da perspectiva comum.

6. Começemos por considerar sumariamente a hipótese de criação de um novo «grupo de pertença» em função das características da sua metodologia operacional e consequências.

A constituição de um novo «grupo de pertença», como é óbvio, obriga-nos, antes de mais, a prestar atenção às *condições de formação de um grupo*. Em concreto: aos *factores ecológicos*, à *dimensão de grupo*, aos *fenómenos de comunicação*, às *relações no grupo* (coesão e relações de dependência, fundamentalmente), às *pressões internas*, às *funções de conservação e de progressão* e à *integração no campo social*. Embora nos pareça dispensável, não deixamos de chamar a atenção para o facto de que esta hipótese refere a «criação de um novo grupo de pertença» e não uma «alteração das normas, valores, hábitos e modelos dos grupos de pertença existentes»: esta segunda afirmação diz já respeito à outra hipótese referida.

Factores ecológicos — Reformulando a evidência é necessário dizer que para se constatar a existência de um grupo, melhor, de uma situação grupal, é preciso que os indivíduos estejam *próximos* uns dos outros (em todos os sentidos do termo). Existe uma confusão, que convém eliminar, entre os grupos artificialmente criados e os agrupamentos naturais: embora haja uma literatura mais abundante sobre a vida dos primeiros do que dos segundos, há que notar que a *proximidade* característica dos segundos é normalmente constituída por um número muito mais elevado de *afinidades* do que nos primeiros. Assim, se a intenção é criar um grupo de pertença, ainda que artificialmente, exige que se criem as condições ecológicas que aumentem significativamente (em quantidade e em qualidade) as afinidades interpessoais e interestatutárias.

Dimensão do grupo — Podemos dizer que, quanto maior o número de participantes na situação grupal, tanto mais virtual se torna o processo de comunicação interpessoal da globalidade do grupo. Sendo assim, podemos também concluir que a maior dimensão do grupo mais

afinidades exige ou, de acordo com um critério de facilidade, mais esquemas pressionantes exige: no limite, a finalidade do inimigo comum e o grau de ameaça desse inimigo, tornam-se na modalidade mais fácil de vencer as dificuldades da dimensão do grupo na criação do novo «grupo de pertença».

Fenómenos de comunicação — Para que um grupo se constitua não basta a resolução da questão da proximidade; é necessário ainda que se estabeleça o esquema de comunicação. Por outras palavras, os canais de comunicação que se instituem, a linguagem que se adopta, os sistemas de intercâmbio que se promovem, têm uma importância definitiva. Em particular, os fenómenos de comunicação têm uma função primordial que consiste em veicular as normas do grupo: normas não só de funcionamento como, consequentemente, de valores, hábitos e modelos. Se a criação deste novo «grupo de pertença» (com as normas, valores, hábitos e modelos que fazem com que o grupo seja de pertença) é a via escolhida no processo introdutório à ciência, forçosamente que há que manipular a situação de modo a que as normas veiculadas sejam as desejadas.

Relações do grupo: coesão — Uma das formas de conseguir a coesão consiste em criar forças de atracção indirectas em que a situação grupal serve de mediadora que permite ao indivíduo, graças à sua pertença, atingir objectivos estranhos aos da situação grupal. A promoção deste modo de coesão permite a criação do «grupo de pertença» onde as relações superficiais escondem o consciencializar das resultantes da pertença.

Relações do grupo: de dependência — Se vivemos em grupo é porque temos necessidade dos outros para realizar certas actividades ou para satisfazer desejos. Esta necessidade leva-nos a estabelecer as relações de dependência constitutivas que, num «grupo de pertença», se projectam, numa simulação de independência, numa pessoa ou objecto interior ao grupo ou,

de preferência, em termos de eficácia, exterior ao grupo.

Pressões internas — O poder inerente à situação grupal dá origem a dois tipos de pressões internas através do esforço individual de utilização desse poder: pressões no sentido da unanimidade (acordo de opinião e comportamento) e pressões dissociativas (busca de alteração da distribuição do poder). Como é natural, importa no «grupo de pertença» um máximo de pressões no sentido da unanimidade. A localização do objecto de dependência em termos fantasmáticos, ou pelo menos exteriores à situação, facilita o desenvolvimento desse tipo de pressões (o exterior assume todo o poder de modo irreversível) e criação do grupo de pertença.

Função de conservação — Aparentemente, a função de conservação não deveria preocupar aqueles que tenham a criação de um novo «grupo de pertença» como método de introdução a esta ou àquela ciência, neste caso à dinâmica de grupo. Sendo a função de conservação o esforço no sentido da redução das tensões negativas (à custa de sanções, exclusões ou negociações) para manutenção da coesão e, portanto, subsistência da situação grupal, esta subsistência aparece como um interesse temporário, provisório. Todavia, há que notar que a utilização deste método (criação de um novo «grupo de pertença») para introdução a uma ciência exige a continuidade da sua existência: a «morte» deste grupo implica o pôr em causa todas as suas normas, valores, hábitos e modelos instituídos (falamos de «morte» para evitar a confusão com a distanciação no tempo e no espaço da proximidade física).

Função de progressão — A função de progressão consiste no evoluir do grupo na direcção dos objectivos que justificaram a sua existência. Sendo assim, é óbvio que tem de constituir uma preocupação central que, relativamente àquele ou àqueles que criaram a situação, se traduz num estar atento à manutenção de todas as condições de sobrevivência da situação grupal. Em concreto, no que diz respeito à fina-

lidade da situação grupal, importa substancialmente: ou a renovação sistemática dos objectivos da situação (de modo a que, mesmo o atingir da finalidade da situação concreta, passe despercebido) e tornar possível que esses objectivos sejam atingidos; ou a deslocação para o campo mítico dos objectivos a atingir que facilita o problema da sua renovação e consequimento.

Integração no campo social — Kurt Lewin⁷ ao referir a sua «teoria dos canais» diz a certa altura: «em toda a instituição organizada, devemos considerar a vida social como qualquer coisa que decorre através de determinados canais». Ora esses canais podem estar abertos ou fechados, seja como resultado da aplicação de regras impessoais e imparciais, seja pela decisão de «porteiros». O «grupo de pertença» tem sempre, e forçosamente, todas as características institucionais. Por outro lado, na criação de um novo «grupo de pertença», os «porteiros» tornam-se um ponto-chave: estes fecham os canais de influência do campo social que prejudicam a finalidade da sua criação para abrir aqueles outros canais que permitem a influência gratificante do campo social. Esses «porteiros» são aquelas pessoas que, ou «incarnam» um regulamento (e interpretam-no), ou utilizam um poder discrecionário. De qualquer modo, condicionam de tal modo a integração social que, no extremo, actuam tanto ao nível do campo social que permitem a ilusão vivida de isolamento do campo grupal.

Supomos que uma simples reflexão sobre as características fundamentais da metodologia operacional exigida por esta hipótese de caminho resolvidor das dificuldades de introdução a uma ciência, permite-nos detectar com facilidade as consequências: pelo menos uma grande confusão entre as normas, valores, hábitos e modelos permissíveis na sociedade em que se vive e o aparelho conceptual (ele próprio deformado na criação do «grupo de pertença») da ciência relativamente à qual se pretende desenvolver o processo de introdução; em termos

mais concretos, as várias modalidades de fuga a esta confusão: o elitismo científico, a recusa constante à introdução na ciência e sua utilização, a opção pelo tecnicismo e consequente não introdução na ciência, a duplicidade comportamental e respectivo conflito (ser cientista passa a ser um «papel» social: agora sou «cientista», agora sou «pessoa normal»), a ilusão justificativa do conflito chamado neutralidade científica, etc., etc., etc.

7. De qualquer modo, caracteriza muito claramente a hipótese que temos estado a referir, a dimensão dialéctica que a ciência acarreta: a introdução numa ciência é fundamentalmente o enfrentar (não para destruir ilusoriamente, mas para viver) a dialéctica entre o aparelho conceptual dessa ciência e as normas, valores, hábitos e modelos já assumidos. O integrar nesse processo dialéctico é realizar a introdução.

É claro que a introdução à dinâmica de grupo, neste aspecto sofre mais violentamente esta dificuldade na medida em que o aparelho conceptual das outras ciências (de um modo geral) é mais indirectamente que o da psicossociologia, confrontável com as resultantes dos «grupos de pertença»; a psicossociologia, exigindo atitude de síntese, afronta directamente aquelas resultantes.

Assim, hipótese de libertação dos «grupos de pertença» no que respeita ao estudo da ciência, aparece-nos como a única hipótese viável de introdução à ciência dentro da realidade dialéctica; não uma hipótese fácil: apenas correcta.

Falou-se atrás da diferença entre a criação de um novo «grupo de pertença» e a «alteração das normas, valores, hábitos e modelos dos grupos de pertença existentes»: esta alteração tem a ver com o fenómeno de intervenção. Também referimos atrás, por outras palavras, que o objectivo da intervenção é a mudança, mudança de que resumimos três significados. Indiscutivelmente que a primeira hipótese considerada traduz uma *intervenção* que pretenda uma *mudança* nas *características formais da*

⁷ In *Psychologie Dynamique*, PUF, Paris, 1964.

realidade: pertencer a um novo «grupo de pertença».

Se a intenção da intervenção é uma mudança como *alteração do conteúdo da realidade*, existem vários pontos que são bastante claros: primeiro, a alteração do conteúdo exige que, conscientemente ou não, o processo dialéctico não seja boicotado: segundo, uma alteração de conteúdo não pode admitir uma pressão no sentido de conteúdo resultante (pode-se prever; pressionar é convidar à adequação formal); terceiro, a alteração de conteúdo da realidade exige basicamente a introdução no processo dialéctico.

Supomos não ser necessário reafirmar que a introdução a uma ciência só tem sentido como ponto de partida para a alteração do conteúdo da realidade.

8. Olhemos um pouco em pormenor a hipótese de libertação dos «grupos de pertença» no que respeita ao estudo de uma ciência. E olhemos mais uma vez na perspectiva da dinâmica de grupo sem cair no erro de «receitar as técnicas».

Ponto básico — A situação grupal da introdução deverá ser isenta de todas as características que a transformem num grupo de pertença: deverão criar-se os *factores ecológicos* que se resumam o mais possível a afinidades (só interpessoais, se possível) e, fundamentalmente, a afinidades de tensão perante o objectivo individual; reduzir o melhor possível as *dimensões do grupo* e respectivas consequências ecológicas; evitar o mais possível os *fenómenos de comunicação* que veiculam normas do grupo ou, o que é igualmente válido, concentrar em fenómenos superficiais todo o esforço e tendência à construção de normas; tentar reduzir o mais possível a *coesão* às forças ansiogénicas que se podem provocar; estabelecer regras muito nítidas e acentuadas (embora superficiais) de *dependência* de uma pessoa do exterior da situação grupal, sem mitificação desta mesma pessoa (ou, pelo menos, mitificação que não use o poder inerente de forma activa directa);

quanto às *pressões internas*, exploração dialéctica das pressões de unanimidade e dissociativas como elemento ansiogénico e alimentador do próprio processo dialéctico; pouca preocupação com a *função de conservação*, pelo contrário; anulação prática dos valores míticos de *progressão*; e, no que diz respeito à *integração no campo social*, assumir o papel de «porteiro» apenas como proibidor dos canais que levam, idealisticamente ou em termos de regressão, à eliminação do processo dialéctico.

Como é natural, esta perspectiva do processo introdutório põe novas dificuldades: os obstáculos que a realidade histórica do momento actual levanta. O mais importante parece-nos ser o da *situação escolar* (em termos concretos e experimentados referimo-nos à universidade) e, inclusivamente, a reacção a essa situação actual que tende a tomar o aspecto de *reformadora*.

Olhemos algumas pistas concretas.

9. A vida escolar é feita essencialmente de situações grupais. Se acreditarmos na análise dessas situações feita, por exemplo, por L. Herbert, vemos que o grupo escolar tem características que lhe são próprias e não percebermos (ou, a supormos perceber, lastimamos activamente) porque é que os professores não foram previamente introduzidos à psicossociologia, à dinâmica de grupo.

«A classe é a única situação de ensaio onde se encontram reunidos sem excepção os seguintes factores:

- I um único indivíduo adulto
(em)
- II relações regulares
(com)
- III um grupo
(de)
- IV alunos⁸
(cuja)
- V presença é obrigatória.»⁹

⁸ L. Herbert usa o termo «*enfants*» e não «*élèves*».

⁹ In *Pédagogie et Psychologie des groupes*, A.R.I.P. 1'Épi, Paris, 1964; L. Herbert, «La situation scolaire».

Na realidade, a situação escolar é a única situação em que estes cinco factores exercem influência; a sua presença simultânea explica a ansiedade do professor e a dificuldade em orientar o processo grupal que não em termos de criação de um novo «grupo de pertença».

O factor I traduz o isolamento do professor. Mesmo quando factualmente, todos são adultos, a influência deste factor I construtivo da situação de classe é tão forte que torna o professor «único adulto em poder e conhecimentos» e os alunos «crianças em poder e conhecimentos». «Na sala de aula, a organização do espaço exprime também as relações de poder que (ainda) existem entre o professor e o aluno. Enquanto o professor dispõe dum espaço em que se pode deslocar à vontade, o aluno tem de permanecer num determinado lugar e só excepcionalmente se pode movimentar.»¹⁰ A única maneira de responder à ansiedade provocada por esse isolamento é à custa da forte demarcação da distância professor grupo e criação de relação de dependência com base no poder: o professor simula ultrapassar a sua solidão sentindo o «grupo de pertença» dependente do seu poder.

O factor II põe em evidência a característica inevitável da situação de classe: evolução das relações para uma pseudofamília. A regularidade relacional (lugar, tempo e ocupação da maior quantidade de tempo vital) é característica da situação institucional. Sendo assim, leva à reprodução de todas as características da situação familiar, primeira e maior experiência de todas. Não admira, portanto, que os alunos se confundam com irmãos (muitas vezes explicitamente e muitas vezes insistentemente convencidos a confundirem), que o professor seja confundido com pai ou mãe, que a situação tenda a ser «grupo de pertença». E se, por acaso, o professor é chamado «tio» (por

exemplo), podemos concluir que toda a situação de classe está a ser posta em causa e se procura manter a todo o custo: alguém será chamado «pai».

O factor III sublinha o ponto-chave da realidade. A situação é grupal e sendo-o, acontecem os fenómenos grupais; isto é, os outros factores não funcionam «independentemente»: são as nervuras que vão constituir um «gropo» na tela dinâmica que é o campo social¹¹.

O factor IV, por outro lado, sem dúvida que é a influência possível por parte daqueles que constituem o grupo. Em termos gerais essa influência pode tomar as mais diferentes feições. Todavia sem dúvida também que a dimensão idade deste factor é determinante da feição dessa influência. Já referimos que, do ponto de vista relacional, a idade dos alunos é «forçada» a ser de criança, portanto, socialização incompleta pelo menos: facilita a *imposição* de normas, valores, hábitos e modelos; comporta-se grupalmente em termos de *bando*, o que «justifica» aquela imposição. Por outras palavras, este factor influencia determinando a estrutura de grupo.

Quanto ao factor V, constitui o elemento base da origem do esquema de tensões. Importa primeiro reflectir sobre o próprio conteúdo da expressão que define este factor: «a presença é obrigatória». Todos sabemos que, na maioria das situações de classe esta «presença obrigatória» é expressa materialmente na obrigatoriedade de presença física. No entanto, não podemos esquecer um significado mais subtil e importante desta presença obrigatória: estar nessa situação é «pertencer» e pertencer não momentaneamente mas continuamente provando formalmente essa pertença. Aliás, se olharmos as experiências de classe em que se não insiste

¹⁰ In *Sobre a Comunicação Interpessoal*, António Caetano (não editado ainda).

¹¹ Como se sabe, a palavra grupo vem do italiano «gropo» ou «gruppo», termo técnico das belas-artistas designando vários indivíduos, pintados ou esculpidos, que constituem um sujeito.

na dimensão formal da presença que é a presença física, que vemos? a procura constante das formas de provar essa «presença obrigatória» tal como a definimos: os exames, os trabalhos a apresentar, as avaliações na base do «quem é que veio mais vezes», etc. É claro que a influência deste factor é dramática: o voluntário para a introdução a uma ciência, por exemplo, torna-se «obrigado» a esta «presença», o problema da introdução a uma ciência torna-se secundário face ao problema da coacção de «presença» que, conseqüentemente, leva ao corolário formal que é a repressão (aliás o problema central do «grupo de pertença»).

10. Em resumo, a situação escolar de «classe», em si mesma, conduzindo à criação de «grupos de pertença», está em oposição à segunda hipótese de introdução à ciência que referimos. Aliás, seria extremamente curioso fazer uma análise aprofundada das razões por que se denomina «classe» a situação escolar existente e de que temos estado a falar: não terá por acaso alguma intenção subjacente de reduzir o conceito de classe (social) e luta de classes a algo muito semelhante ao que acontece na classe escolar? Fazendo um pequeno trocadilho de palavras: pretender-se-á, conscientemente ou não, fazer da interacção entre a «classe» de professor e as «classes» dos alunos o modelo que regulamente a interacção entre as «classes sociais»? Parece-nos um tema que convinha investigar psicossociologicamente.

Voltando ao assunto que abordamos, e não aceitando o colocarmo-nos na agradável posição idealista que nos diria para esperar e tentar primeiro a transformação da situação social, da situação escolar que é a classe, a psicossociologia exige que a nossa atitude (uma vez diagnosticados os obstáculos à praticabilidade desta segunda hipótese) seja de intervenção: intervenção com o objectivo de facilitar a introdução à ciência (à dinâmica de grupo), intervenção que pretende a mudança (que não reforma ou

permanência) e, portanto, que não tem modelos pré-definidos, isto é, «*is expecting nothing*»¹².

Tentemos enunciar, sem apresentar solução, algumas dificuldades dessa intervenção.

11. Podemos começar referindo as dificuldades inerentes ao próprio interventor que, de modo mais ou menos disfarçado, tem de assumir um dos dois papéis da situação (professor ou aluno), preferencialmente o de professor.

O desempenho do papel de professor implica que socialmente lhe são impostas as seguintes características: (a) é adulto; (b) tem os conhecimentos; (c) tem o poder por delegação. Pode o interventor (e convém indispensavelmente) consciencializar que não deseja essas características como pontos básicos do seu *self*; todavia, não pode também ter a ilusão que consegue retirar essas características do papel social que assumiu. Só se pode limitar a *não utilizar* os instrumentos de acção que as constituem ou, eventualmente, a apenas os *utilizar negativamente*, contradizendo os efeitos que os restantes factores da situação exigem.

Em concreto, estas dificuldades, que não são insuperáveis, consistem em não «fingir» que não se é adulto sem se «adaptar» à imagem social do adulto, em não recusar a «transmissão de conhecimentos» sem fazer a «venda» de conhecimentos, em não «pretender» não ter poder sem «fugir» ao arriscar do assumir do poder não delegado, humano.

No que diz respeito à questão do poder, esta dificuldade de intervenção torna-se particularmente delicada e complexa nos casos em que o *desejo*¹³ de mudança da situação escolar de classe (desejo dos alunos e, às vezes, dos professores) é inconscientemente assumido. É frequente que essas circunstâncias levem o grupo a confundir esse desejo de mudança (que exige o assumir dialéctico que possibilita a mudança) com um desejo de destruir do poder que caracteriza o papel de professor. Como é óbvio, a

¹² Ver frase em epígrafe.

¹³ Referimos «desejo» no sentido em que Gilles Deleuze explicita em mais de uma obra.

maneira de garantir a manutenção desse poder e futura recuperação da sua utilização, consiste em «fazer de conta» que já não tem o poder, «fazer acreditar» que a luta está já ganha pelos «contestantes». Há que notar que a delegação de poder no papel de professor não é uma decisão arbitrária; é uma resultante da dinâmica da situação. Não se chega à mudança da situação pela mera negação dos factores da sua dinâmica: isso só permite a reforma, provavelmente seguida de regressão derivada da tonalidade ameaçadora que a reforma tem. O objectivo de mudança precisa dos dados reais da situação e localiza a sua dificuldade na estratégia de utilização desses dados que não ignore a sua materialidade histórica e dialéctica.

12. Interessa-nos ainda referir as dificuldades inerentes ao papel de introdução à ciência que, no caso que temos estado a analisar, é um outro papel que tem que ser assumido pelo interventor. Mantendo-nos na perspectiva da segunda hipótese, quatro zonas de dificuldade caracterizam este papel interventor:

- Não é por acaso que verificamos a tendência da pedagogia moderna para a busca de eficácia através dos chamados «trabalhos» ou «métodos de grupo». Simplesmente todos esses «métodos» estão condenados a não passar de uma reforma da primeira hipótese de que falamos se não se atinge a resposta ao «desejo» que supomos alimentar esses «métodos», talvez de modo inconsciente: o desejo de *heterogeneidade* (no sentido lato) que permite a evolução do processo de mudança. Esta heterogeneidade é possível e desejável a dois níveis: ao nível grupal, promovendo uma *dinâmica intergrupala* à custa da formação de microgrupos (subgrupos) cuja afinidade se resume, se possível, à finalidade geral, ou criando pelo menos características fortes de distanciação, e ao nível individual, dentro desses subgrupos, criando pelo menos diferenças de nível de aspiração consciencializada.

— Por outro lado, o processo de introdução será deficiente se não ultrapassar o esquema de informação em função das normas. Há que suscitar uma comunicação que tenha como base de apoio os «*transferts*» funcionais (dos peritos, dos emissores de informação, dos livros, etc.) e os «*transferts*» espontâneos¹⁴ (de busca de informação) para avançar no processo dialéctico de resolução dos problemas de introdução.

— Para que esta ultrapassagem se realize torna-se essencial passar também de uma situação monocêntrica para uma situação *sociocêntrica*. O grupo chamado terapêutico é «construído» desde início: muito embora várias razões tornem discutível que apenas um monitor actue nestes grupos, a questão do «*transfert*» e «*contra-transfert*» e solução que é a classe, há que, mais uma vez, não confundir esta intervenção com a intervenção terapêutica individual. É necessário que existam monitores que dificilmente se localizem na estrutura existente (como indivíduos e como condições de actuação) que impliquem o alargamento da dinâmica e a integração grupal no campo social. Usando uma espécie «chavão», a pessoa não muda a sua estrutura se não integrada numa situação grupal (pelo menos diádica); o grupo não muda a sua estrutura se não integrado no campo social.

— Por último, a intervenção ao nível da introdução a uma ciência, é uma intervenção psicossociológica sociátrica¹⁵. Quer isto dizer que o seu objectivo de mudança não pode ser mais esperançoso do que contributo para a mudança social. Como é natural, isto provoca a dificuldade do

¹⁴ Como supomos se depreende, utilizamos o termo «*transfert*» para referir, inspirando-nos no seu significado como processo terapêutico, o deslocamento da representação objectal para outra pessoa.

¹⁵ Por sociátria entendemos a actividade que tem como objectivo a saúde social.

interventor não procurar nos *resultados* o gratificante da sua actuação.

13. Recordemos, antes de concluir, as experiências de Rosenthal e Jacobson na Oak School¹⁶. Apresentaram aos professores, no princípio do ano escolar, 20 % dos alunos como tendo-se revelado brilhantes em testes; na realidade, a escolha desses 20 % tinha sido feita «à sorte». De qualquer modo, no fim do ano escolar, o progresso realizado por aqueles 20 % era superior ao de todos os outros. Quando se repartem os alunos em «dotados» e «não dotados», em «bons» e «maus» alunos, quando ainda por cima se dividem os alunos (formalmente ou informalmente) em «classes» de «bons» e de «maus» alunos, não admira que o efeito de Pigmalião se verifique.

Relativamente à introdução a uma ciência, este efeito de Pigmalião é que permite muitas vezes a ilusão de se ter conseguido alguma coisa. Como na sociedade actual essa repartição em «dotados» e «não dotados» é constante (diplomas, notas, estatuto social, família, simpatia confundida com empatia, etc., etc.), convém acentuar que talvez esta dificuldade seja uma das mais difíceis no processo de intervenção. Mais ainda, uma dificuldade que mais dificulta o sentir e responder à necessidade de intervenção.

14. O estudo experimental dos pequenos grupos data dos princípios da psicologia científica, mas a orientação das investigações e, particularmente, a definição do seu objecto, evoluiu consideravelmente. As primeiras investigações (até 1930 aproximadamente) constituíram um prolongamento da psicologia geral clássica: o pequeno grupo era tratado como uma variável independente de que se estudava a influência sobre o comportamento do indivíduo. Mais originais e menos comparáveis no seu objecto às investigações da psicologia geral,

numerosos trabalhos foram consagrados (sobretudo entre 1930 e 1940) ao comportamento colectivo. Contrastando com este empirismo tateante, os trabalhos de Kurt Lewin (1947, 1951, 1952 e 1959) como os dos seus discípulos e continuadores, são quase sempre hipotético-dedutivos. Kurt Lewin não chegou a construir com as suas concepções uma teoria única e bem coordenada. Os seus continuadores, não é muitas vezes que o tentam fazer. Persiste uma tendência a tomar como sinónimos os termos «dinâmica de grupo» e «psicologia dos grupos». Persiste uma resistência a integrar a dinâmica de grupo na psicossociologia.

É lastimável mas também muito curioso, que a introdução à dinâmica de grupo sofra, não só das dificuldades de introdução, mas também da dificuldade de ser aceite como introdução à ciência mais apta a analisar essas dificuldades.

¹⁶ In *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des enfants*, Casterman, Paris, 1973.