

CENTRO UNIVERSITÁRIO NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**INTERMIGRAÇÃO DE ALUNOS DE ESCOLAS PARTICULARES:
A PERTENÇA AO GRUPO**

MARIA DE JESUS PEREIRA AMARAL MINGA

SÃO PAULO
2002

MARIA DE JESUS PEREIRA AMARAL MINGA

**INTERMIGRAÇÃO DE ALUNOS DE ESCOLAS PARTICULARES:
A PERTENÇA AO GRUPO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós Graduação em Educação do Centro Universitário Nove de Julho, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. José Luís Vieira Almeida.

**SÃO PAULO
2002**

FICHA CATALOGRÁFICA

Minga, Maria de Jesus Pereira Amaral

Intermigração de Alunos de Escolas Particulares: a pertença ao grupo. Maria de Jesus Pereira Amaral Minga, 2002

93 f.

Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Nove de Julho, 2002

Orientador: Prof. Dr. José Luís Vieira Almeida.

1. Educação

CDU. 37

*Ao José Eduardo, meu amor e companheiro, que sempre me apoiou e compreendeu.
Aquele que nos momentos de dificuldade esteve sempre presente incentivando-me para
vencer mais esta batalha.
Aos meus filhos Eduardo e Ester mostro que fui capaz.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me permitiu esta caminhada;

Ao Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida, que me orientou de forma paciente e competente, acreditando no meu projeto e colocando-me no caminho da pesquisa;

Aos professores da Banca Examinadora de Qualificação, Doutora Clélia Aparecida Martins e Doutor Jair Militão da Silva, pelo cuidado dispensado e sugestões dadas;

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação por terem contribuído para o meu perfil acadêmico;

Ao meu marido, que sempre me apoiou e confiou no meu trabalho;

À amiga Márcia Simões, pelo apoio, pela cuidadosa revisão do português e presença amiga em vários momentos dessa caminhada;

Às amigas Maria Rita e Cristina pela leitura atenta, sugestões e pela cuidadosa revisão bibliográfica, respectivamente;

Aos colegas do Curso de Mestrado, pelo companheirismo e amizade;

Ao diretor, aos orientadores, às bibliotecárias e aos professores da escola que, gentilmente, colaboraram para a realização dessa pesquisa;

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização dessa pesquisa.

ANTÓNIO

E os anos correram, e os anos cresceram

Com eles cresci:

Os sonhos que tinha, meus sonhos... morreram

Só eu não morri...

Fui vendo que as almas não eram do mundo

Singelas e francas:

A minha que o era, ficou num segundo

Cheínha de brancas!

Fiquei pobrezinho, fiquei sem quimeras,

Tal qual Pedro – Sem,

Que teve fragatas, que teve galeras,

Que teve e não tem.

António Nobre

RESUMO

O objetivo inicial deste trabalho foi investigar o problema da adaptação dos seres humanos às mudanças ocorridas em suas vidas, em especial, verificar a adaptação de alunos transferidos entre escolas particulares. Ao iniciar a pesquisa, percebi que a bibliografia é reduzida e apresenta conceitos inconsistentes e que o meu objeto não era a adaptação, e sim, a pertença. Desta forma, investiguei a pertença ao grupo de alunos de quinta à oitava séries transferidos entre escolas particulares da Grande São Paulo. O trabalho, em suas etapas, combinou uma pesquisa bibliográfica visando à fundamentação teórica sobre a pertença ao grupo e uma pesquisa de campo que caracterizou-se por um estudo de caso, com uma abordagem metodológica qualitativa no tratamento do objeto de estudo. Com essa modalidade de pesquisa, por meio de entrevistas semi-estruturadas, foi possível apreender a realidade, captar as relações e verificar no cotidiano escolar como é realizado o trabalho de pertença ao grupo. Realizei essa investigação numa escola particular da Grande São Paulo, onde entrevistei dezessete alunos de quinta à oitava séries dos períodos matutino e vespertino e três orientadores educacionais. Os resultados encontrados contribuíram para constatar a necessidade das escolas trabalharem a pertença ao grupo junto aos alunos que recebem por transferência. Esse trabalho é composto de três capítulos, o primeiro trata da pertença ao grupo, o segundo enfoca a adolescência e o terceiro aborda como a questão da pertença ao grupo é trabalhada numa escola da Grande São Paulo. Com esse estudo, pretendo contribuir tanto na perspectiva da produção de conhecimento, quanto na da atuação dos profissionais envolvidos com a questão.

ABSTRACT

The initial goal of this essay was to investigate the trouble in human being's adaptation to the shifts which took place in their lives, in particular to verify the adaptation of those pupils who were transferred among private schools. In starting the survey I realized that the bibliography is slim and presents inconsistent concepts and that my object was not the adaptation but the belonging to a group. Thus I researched the group belonging of pupils from the 5th grade to the 8th grade transferred among private schools in São Paulo county. The essay, regarding its steps, combined a bibliographic survey, focusing the theoretic grounding concerning the group belonging and a field work which was characterized by a case study, with a qualitative methodological target regarding the object of the study. With this survey modality, through semi structured interviews, it was possible to seize the reality, to captivate the relations and verify in the school routine, how the group belonging is made. I carried out this investigation in a São Paulo county's private school where I interviewed seventeen pupils from the 5th to the 8th grade from morning and afternoon sessions and also three educacional guides. The achieved outcomes contributed to testify the necessity such schools have to work with the group belonging close to those pupils who were received by them. This work is composed of three chapters. The 1st chapter deals with the group belonging, with basics in Pichon-Rivière; the 2nd chapter focuses the adolescence and the 3rd one approaches how the question concerning the group belonging is dealt with in a São Paulo county's school. With this study I intend to contribute to the knowledge production perspective, as well as the performance regarding the professionals wrapped with the question.

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT.....	08
INTRODUÇÃO	10
Capítulo I A Adaptação.....	14
1.1- Sobre a adaptação.....	14
1.2- A pertença ao grupo.....	21
1.3- Praxis e totalidade.....	31
1.4- Sobre o vínculo e os papéis	37
Capítulo II: A ADOLESCÊNCIA	46
2.1- Origem e histórico.....	48
2.2- Adolescência hoje.....	50
2.3- Adolescência e subjetividade.....	52
2.4- Adolescência e identidade.....	55
2.5- Identidade e subjetividade.....	61
2.6- Adolescência e educação.....	68
Capítulo III: A PERTENÇA AO GRUPO NA ESCOLA	70
3.1- A pesquisa empírica.....	70
3.2- Considerações sobre a pertença.....	85
CONCLUSÃO	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
BIBLIOGRAFIA	98

INTRODUÇÃO

Os motivos mais relevantes que me levaram inicialmente a este estudo acerca do problema da adaptação dos seres humanos às mudanças ocorridas em suas vidas já decorrem de alguns anos. Num primeiro momento, lembrei-me do processo imigratório pelo qual passei e senti-me sujeito deste objeto de estudo, embora naquele momento, meu processo tenha ultrapassado a esfera da escola e adentrado no da cultura. Num segundo momento, ocorreu por meio do contato como professora com um aluno da 7^a série, que até então já havia passado por três instituições particulares de ensino, e no ano seguinte, ao terminar a 8^a série, saiu da escola e até à finalização do ensino médio passou por mais quatro estabelecimentos de ensino, tendo curiosamente, finalizado o ensino médio na instituição onde iniciou a 5^a série do ensino fundamental, elogiando a mesma que, segundo seu ponto de vista, foi a melhor de todas.

Como imigrante portuguesa, vivenciei a questão da adaptação a uma nova cultura. Em julho de 1975, finalizei o ensino médio e a perspectiva de ingressar na universidade de Coimbra foi imediatamente frustrada pelas mudanças radicais no sistema educacional português. Esta situação proporcionou desespero a vários alunos, dentre os quais eu, já que pela antiga legislação educacional, os meus resultados anteriores permitiriam o ingresso no curso superior sem necessidade de exames. Concomitante a esta passagem da minha vida, chegaram a Portugal meus tios que moravam em São Paulo e convidaram-me para prosseguir os estudos no Brasil. Aceitei, e, em 1975 ingressei na Organização Santamarense de Educação e Cultura, OSEC, no curso de Ciências Biológicas. Fiz vários amigos, tive novas experiências de vida e cresci intelectualmente nesses anos.

A preocupação com o tema foi crescendo e atingiu seu ponto culminante em 1978 quando comecei a lecionar numa instituição particular da zona sul de São Paulo. Lecionava para alunos que freqüentavam o antigo curso supletivo, ou atual Educação de Jovens e Adultos. Tinha apenas 21 anos, na maioria dos casos, a professora era mais jovem do que os alunos, isso trazia uma certa insegurança, medo, incerteza, mas essas ansiedades não encontravam ressonância no meio exterior, pois não se percebia no grupo de alunos nenhum tipo de preconceito em relação a isso. Creio que o item que na época precisei trabalhar foi o sotaque que associado à rapidez com que fazia a exposição dos temas tornava-me freqüentemente incompreensível para a turma. A compreensão e o auxílio recebidos dos alunos foram essenciais na superação daqueles obstáculos e permitiram desenvolver uma relação amistosa com aquele grupo.

Em dezembro de 1979, finalizei o curso de Ciências Biológicas, e, desde então, leciono para formar alunos críticos, autônomos e transformadores desta sociedade na qual impera o pensamento racional em detrimento do intuitivo e a competição em detrimento da cooperação.

Nesses meus anos de experiência no magistério particular, observo que a transferência de alunos de uma escola para a outra é comum e, não raro, acompanhada por sentimentos e atitudes que denunciam a inadaptação. Quem produz a inadaptação? O aluno transferido que não aceita a nova situação? Os seus novos colegas que não o recebem no grupo? Ou ainda a escola que não é capaz de lidar com as questões singulares de cada aluno e também não se preocupa em preparar o grupo de alunos para receber novos elementos?

Talvez a inadaptação seja consequência de um conjunto de fatores que envolvem o aluno transferido, aqueles que devem recebê-lo na sua nova escola e a própria instituição de ensino.

Nesse trabalho, reflito sobre o tema pertença ao grupo, e se possível, ofereço alguns subsídios ou respostas provisórias a essas ou outras questões que eventualmente surgiram no desenvolvimento desse trabalho.

No primeiro capítulo, saliento a importância do aprender a pensar, característica de todo o grupo operativo, assim como a presença dos vetores: pertença, cooperação, pertinência, comunicação e aprendizagem como modalidades presentes em todo o grupo. Assinalo ainda a importância de trabalhar profundamente com uma teoria da conduta, isto é, com uma teoria do vínculo, pois esta inclui a conduta.

No segundo capítulo, enfoco a questão da adolescência e suas nuances no contexto grupal, procuro explicar o que acontece com o adolescente nessa fase da vida.

No terceiro capítulo, apresento os dados da pesquisa de campo realizada para investigar a questão da pertença ao grupo por parte dos alunos transferidos entre escolas particulares e os dados da pesquisa de campo com as referências teóricas apresentadas.

Com esse estudo, pretendo compreender a dinâmica do processo de transferência de alunos entre escolas particulares, e, eventualmente, apresentar resultados, de modo que venham a contribuir para que esta situação seja menos traumática tanto para os alunos e seus familiares quanto para as escolas.

I CAPÍTULO

1.1– Sobre a adaptação

O fenômeno da adaptação escolar figura hoje no contexto educacional como relevante para ser aprofundado, dado o aumento de educandos considerados “desajustados”, “inadaptados” ou “desadaptados” pelos profissionais da educação.

Movida pelo desafio inicial de estudar a questão da adaptação escolar de educandos provenientes de outras instituições particulares de ensino e, neste momento, sem levar em consideração o comportamento dos professores, o clima da escola, sem, portanto, cogitar condicionamentos contextuais ou situacionais, parti para leitura de alguns textos sobre adaptação escolar e fiz um levantamento dos conceitos elaborados pelos vários autores.

A palavra adaptar é de origem latina, provém dos vocábulos “ad-aptus” que etimologicamente significam: ajustar, acomodar, amoldar em direção ao conveniente e adequado, uma vez que são necessárias modificações para atender a certos requisitos. A própria palavra adaptar já carrega na sua origem etimológica o devir, isto é, pressupõe que o indivíduo deixe de ser o que ele é para ser aquilo que ele não é, a pessoa aceita pelo grupo, mas verifiquei freqüentemente que essa acomodação por parte do ser não o leva a um crescimento nem individual nem social e sim a uma aniquilação do ser em função de pressões de grupos sociais. Essa idéia encontra consonância na língua alemã.

Do ponto de vista semântico, a língua alemã parece situar de maneira precisa esta questão, visto que define na própria palavra o tipo de relação adaptativa: *einpassung*, *zusammenpassung*, *anpassung* com o próprio indivíduo, com os outros e com o meio.

Na psicologia, adaptação corresponde às modificações comportamentais do indivíduo para responder aos estímulos ambientais e ajustar-se ao meio e disso resulta a sua adaptabilidade, ou seja, a capacidade em responder às situações ambientais e dar respostas apropriadas às circunstâncias em mudança ou mudadas. Percebi que o conceito psicológico de adaptação não distingue os comportamentos ligados às ações pelas quais o ser aceita o ambiente e com ele se relaciona dos do conceito comum de adaptação que considera as reações que o ser tem para escapar do meio, ou então a tendência a modificá-lo para nele permanecer. Esse conceito mostra-se insuficiente, como mais adiante informei, uma vez que o conceito de meio não foi apresentado.

Na dinâmica escolar, os educandos após algumas tentativas frustradas de modificar o ambiente para nele permanecer, desistem e mudam novamente de instituição. Isto ocorre provavelmente devido a pressões familiares e escolares, ansiedades, medos, inseguranças, nervosismo, preconceito, entre outros.

A análise do meu objeto sob a ótica das proposições da fenomenologia de Rogers na obra *Tornar-se pessoa* (1970), relativas à autenticidade, atitude positiva incondicional e compreensão sensível por imitação e empatia explicam melhor o sentido adaptativo dos comportamentos escolares e os níveis de expectativas dos indivíduos em relação aos professores, aos currículos e à instituição de forma geral, pois o autor parte do princípio de que “a conduta é basicamente um intento do organismo dirigido para uma meta, no sentido de satisfazer suas necessidades” (ROGERS, 1973). Portanto, a partir da referência interna do indivíduo é possível compreender sua conduta adaptativa, visto que a estrutura interna forma-se, segundo Rogers, da interação dele com o meio e da interação avaliativa com os outros. Na maioria das vezes, as formas adotadas pelo indivíduo de comportar-se resultam coerentes com o conceito de si mesmo.

A teoria desse autor ressalta ainda a importância das experiências da vida do indivíduo na análise de sua conduta adaptativa. Para Skinner ([19-]): “Podemos... utilizar o nosso saber científico para tornar os homens necessariamente felizes, para garantir o seu bom comportamento e torná-los eficazes”. Portanto na escola, atitudes de compreensão e autenticidade são importantes para que o aluno não se sinta ameaçado e assimile à sua estrutura as experiências escolares.

McGuire ([19-]), pesquisador norte americano, durante um longo período estudou as condutas adaptativas de meninos e meninas e elaborou um modelo explicativo que permite compreender os mecanismos e fatores do processo adaptativo. Esse autor afirma que:

“Toda a conduta é função de capacidades cognitivas potenciais, elementos de motivação e expectativas acerca do apoio e não apoio dos outros, além de componentes de personalidade, atitudes, valores, identificação do indivíduo com o papel que corresponde ao seu sexo, pressões de socialização típicas do contexto no qual está inserido, além da aprendizagem prévia das tarefas pertinentes e demais fatores desconhecidos”.

Novaes é psicóloga, trabalha na área da psicologia escolar, é autora dos livros: *Psicologia Escolar, Psicologia da Criatividade e Adaptação Escolar*. Neste último, analisa o dinamismo psicológico do processo da adaptação escolar e destaca os níveis de expectativa e do clima psicológico da escola nas modalidades adaptativas dos

comportamentos dos alunos e professores, apresenta também estratégias de diagnóstico individual, grupal e institucional.

Segundo Novaes (1972, p.18) adaptação:

“É o processo unitário e total das funções psíquicas que se evidencia pelo esforço significativamente coerente da personalidade na determinação da conduta estabelecendo relações efetivas com o meio” .

Isto sugere uma vinculação do indivíduo com o meio, visto que ocorrem modificações para responder aos quesitos propostos pelo meio. As palavras meio e ambiente, utilizadas freqüentemente na conceituação de adaptação, apresentam um mesmo significado, pois consideram todas as relações que o ser faz consigo mesmo, com os outros seres e com o mundo físico, havendo um destaque para as relações quantitativas e qualitativas entre os indivíduos num determinado espaço.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Porot¹ (1958) define adaptação como “um processo pelo qual o organismo se modifica para responder às condições que o ambiente apresenta”. Este conceito parece-me incompleto, uma vez que nem sempre o organismo se modifica para atender às exigências do meio; por vezes ocorre o oposto, o organismo modifica o meio para nele permanecer, fator este percebido na conceituação de Novaes (1972).

¹ Estudioso das questões comportamentais.

Novaes (1972) sugere dois tipos de adaptação, a aloplástica, que se realiza por mudanças que o indivíduo efetua em seu meio e a autoplástica, que se realiza por mudanças efetuadas no próprio indivíduo, sendo esta perceptível em determinadas circunstâncias, como por exemplo, quando um grupo de amigas adolescentes está conversando e de repente é surpreendido pela chegada de um adulto e, então, verificam-se mudanças no tom de voz, no diálogo, no assunto, na desinibição, entre outros, demonstrando assim uma adaptação autoplástica.

Para Helson (1964), estudioso dos processos adaptativos e cujas pesquisas levaram à criação de uma teoria que apresenta seu nome, nível de adaptação é “o hipotético ponto neutro ou região de funcionamento orgânico no qual os estímulos coincidentes com o nível de adaptação são indiferentes ou inefetivos; os estímulos acima ou abaixo do nível teriam uma qualidade oposta ou complementar”. Novaes (1972), ao analisar esta teoria, percebeu-lhe um duplo aspecto, na medida em que a estimulação provoca modificações no organismo, que por sua vez o adaptam às condições predominantes que, em consequência, modificam os estímulos.

Após tantos estudos sobre adaptação escolar, no tocante principalmente às dificuldades, foram criados os conceitos de “desadaptação” e de “inadaptação”, de acordo com Novaes (1972, p.20):

“... desadaptação relaciona-se com a inadequação de respostas às situações, embora exista por parte do indivíduo uma intencionalidade adaptativa. Já a inadaptação diz respeito à impossibilidade do indivíduo de estabelecer relação com o

meio, sem nenhum indício visível de sentido adaptativo relacionado à situação em que vive, seja familiar, escolar, social ou profissional”.

Verifica-se que é muito difícil por meio de simples observações das reações adaptativas chegar a algumas deduções, e com base na obra *Dicionário de Psicologia* de Piéron (1987),² o comportamento corresponde a uma série de reações do organismo com um sentido de adaptação.

Finalizo a conceituação de adaptação no sentido biológico por características resultantes de variações morfológicas internas e externas, pelas variações fisiológicas quantitativas e qualitativas e pelos procedimentos de manipulação com o meio.

Ao comparar os vários conceitos, verifico alguns pontos comuns, uma vez que, para todos, o indivíduo modifica-se e muitas vezes modifica também o meio no qual está inserido, visto que deixa de ser o que ele é para vir a ser outro em novas circunstâncias.

Percebo, portanto, que o problema da adaptação escolar é tão complexo que para iniciar sua desmistificação seria necessário pesquisar fatores intrínsecos como: conduta, potencial cognitivo e perceptual; elementos de personalidade, motivação e expectativas; percepção das expectativas e pressões além do repertório de respostas adquiridas. Seria importante analisar também os fatores extrínsecos como: identificação com o papel sexual, socialização; contexto social e institucional e outros fatores que eventualmente apareçam, que neste momento chamo de fatores desconhecidos.

Percebo ainda que a educação atual é influenciada por várias teorias psicológicas, entre elas, as baseadas na epistemologia genética de Piaget presente na obra: *Seis Estudos de Psicologia* (1989). O objeto de estudo desse autor foi o sujeito do conhecimento, que teoricamente estaria em cada um de nós (sujeitos psicológicos), permitindo-nos, cada qual na sua cultura, construir conhecimentos científicos ou não. Segundo sua teoria da equilibração, que corresponde ao eixo central da epistemologia genética, em todas as formas adaptativas há processos de acomodação e assimilação que se equilibram, e isso é determinado pelo momento e pela situação. Piaget faz referência à importância dos fatores sociais no desenvolvimento humano, pois em seu livro *Biologia e Conhecimento* (1973, p.259), escreveu “...a inteligência humana se desenvolve no indivíduo, em função de interações sociais demasiadamente descuidadas...”.

Em função do exposto e da verificação de que é comum em nível individual o aluno desejar a sua integração grupal, que pressupõe pertencer ao grupo, a fim de que em nível social, possa ter atitudes e comportamentos que não se conflitem no plano educacional; o objeto de estudo deixa, neste momento, de ser adaptação escolar para ser a pertença ao grupo institucional.

1.2 – A pertença ao grupo

Sendo o indivíduo a resultante de uma relação dialética entre ele e seus “objetos” internos e os externos, então o campo operacional natural das pessoas é o grupo.

É o grupo que permite o jogo entre o psicossocial e o sociodinâmico por meio da observação das formas de interação e análise dos diversos papéis. Desta forma, Pichon-Rivière (2000) criou a noção de vínculo que define como uma estrutura complexa compreendendo um sujeito, um objeto e sua inter-relação com os processos de comunicação e aprendizagem.

Assim, explica-se a presença da psicologia social como um dos aportes teóricos. Para Pichon-Rivière (1998), psicologia social é a ciência das interações voltada para a mudança social planejada, isto é, uma ciência que estuda os vínculos interpessoais e outras formas de interação, uma ciência do homem no campo da praxis.

Escolhi para desenvolver este trabalho não a psicologia social acadêmica que está preocupada com os possíveis tipos de mudança, mas a psicologia social que enfatiza a *praxis*, ou seja, aquela em que a teoria se confronta constantemente com a prática e vice-versa (tese – antítese – síntese) o que lhe dá esse caráter instrumental e operativo.

Após a leitura de dois livros de Enrique Pichon-Rivière: *O processo grupal* (2000) e *A teoria do vínculo* (1998), percebi a importância da pertença ao grupo, na inter-relação dialética, mutuamente modificadora do indivíduo com o seu meio levando-o à aprendizagem da realidade, uma vez que o autor considera o indivíduo como resultante de uma relação dialética entre ele, os objetos externos e os internos. Para Pichon-Rivière (1998, p.79):

“A concepção dialética nos coloca o fato de que não existe nenhuma contradição entre uma situação fechada e uma situação aberta, uma vez que se trata de situações transitoriamente fechadas e transitoriamente abertas, criando-se situações em espiral” .

Adotei a concepção dialética para análise da relação entre o indivíduo e a sociedade, pois não há divisão entre eles, a sociedade está dentro e está fora; a que está dentro, o está de uma forma singular para cada indivíduo, pois essa é a forma de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.

Há uma contínua ação do meio sobre o indivíduo e vice-versa, formando essa contínua espiral dialética. Exemplifico com uma fala de Pichon-Rivière no livro *A teoria do vínculo* (1998, p.107):

“Devemos unir a teoria do conhecimento com uma posição dialética, no sentido de que aquilo que é tomado, em um dado momento por alguém que tem uma aparência prévia, vai modificar essa experiência e integrar-se imediatamente, de modo que na experiência seguinte, a experiência anterior é enriquecedora da experiência posterior”

Procuro a seguir, desmistificar o termo dialética, a partir da análise etimológica da palavra e de um breve histórico desde os pré-socráticos até Marx no século XIX, passando por Platão e Hegel.

Etimologicamente a palavra dialética vem do grego *dialektiké* que significa arte do diálogo, do debate, da discussão. Na Antiguidade Clássica, servia para designar o método de argumentação utilizado por filósofos como Sócrates e Platão.

Heráclito, importante filósofo pré-socrático nascido em Efeso, é considerado o pensador dialético da Grécia Antiga, sendo o primeiro representante desse tipo de pensamento. Sua escola filosófica ficou conhecida por mobilista (de movimento), visto que ele concebia a realidade do mundo em permanente transformação. Segundo Heráclito, o mundo modifica-se pela luta de forças opostas como: a ordem e a desordem, o belo e o feio, a alegria e a tristeza, entre outros. Sua concepção sobre a mudança das coisas, o constante vir a ser, também chamado devir, pode expressar-se por sua marcante frase: “Não tocamos duas vezes o mesmo ser, pois este modifica continuamente sua condição”. Também nos fragmentos deixados por ele, lê-se que tudo existe em constante mudança e especialmente o fragmento nº 91 tornou-se famoso por dizer que o homem não toma banho duas vezes no mesmo rio, pois na segunda vez, ele não será mais o mesmo homem e não estará banhando-se no mesmo rio, pois ambos terão mudado.

Platão nasceu em Atenas (427-347 a.C.) e foi discípulo de Sócrates. Em Atenas, fundou sua própria escola filosófica, a Academia. Um dos aspectos mais importantes da sua Filosofia é a explicação do desenvolvimento do conhecimento humano, pois segundo seu ponto de vista, o processo de conhecimento desenvolve-se por intermédio da passagem progressiva do mundo da sombra e das aparências para o mundo das idéias e essências. O

método proposto por Platão para atingir o conhecimento autêntico (epistème) é a dialética. Esta consiste na afirmação de uma tese qualquer, seguida de uma discussão e negação desta tese, o objetivo é a busca incessante da verdade. Assim disse Platão (1987, p.XX): “No plano sensível o conhecimento não ultrapassa o nível da opinião, da plausibilidade”.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) nasceu em Stuttgart na Alemanha, é considerado um pensador do idealismo alemão. Hegel reestruturou o método dialético, por meio da reformulação da dialética de Heráclito e Platão, construindo a dialética hegeliana para explicar as mudanças e contradições do mundo no seu tempo. Sua dialética constitui-se de três etapas: a tese (ou afirmação), a antítese (ou a negação da afirmação) e a síntese (ou negação da negação, que é uma nova afirmação). No plano real, Hegel ([18-]) exemplifica essa relação da seguinte forma: a tese é o indivíduo, a antítese é o povo, a síntese é o Estado.

Karl Marx (1818-1883) nasceu em Treves atual Alemanha. A doutrina filosófica formulada por Marx e Engels é chamada materialismo dialético. Este materialismo preocupa-se com a importância dos seres objetivos como elementos constituintes da realidade e do mundo. São esses seres que no plano social formam a base material da sociedade. Segundo o materialismo marxista, a realidade influencia a idéia, e o sujeito consciente influencia a realidade, quer seja, a idéia desenvolve-se com um reflexo da realidade material (MARX, 1978).

Desta forma, seguindo a concepção dialética, para desenvolver este estudo optei por trabalhar com micro-grupos do tipo ‘sócio-grupo’ que é um grupo estruturado e orientado em função da execução ou do cumprimento da tarefa que Pichon-Rivière (2000) chama de grupo operativo. Analisei entre outros, os vetores pertença, cooperação, pertinência,

comunicação e aprendizagem como modalidades de interação que são formas de interação que se observam em todo o grupo de tarefa. Saliento ainda que a adolescência, marcada pela passagem do papel de criança ao papel de adulto, representa uma alteração significativa no processo de adjudicação; isto é, no processo de entrega por deliberação de certos papéis e assunção de outros como, por exemplo, a discordância com as idéias dos pais, as dificuldades de relacionamento com eles, passando a identificar-se com as idéias dos amigos de grupo e a relacionar-se bem com eles.

Segundo Pichon-Rivière (2000, p.210), pertença é “o sentimento de integrar um grupo, o identificar-se com os acontecimentos e vicissitudes desse grupo”. Pela pertença, é possível estabelecer a identidade do grupo e a própria identidade de cada integrante. O indivíduo que se vê a si mesmo como membro do grupo, como pertencente, adquire identidade própria, o que lhe permite elaborar estratégias para a mudança, uma vez que a socialização do sujeito traz-lhe elementos necessários para uma apreensão da realidade, onde ele modifica-se e modifica o meio. Pela pertença, ao desenvolver sua tarefa, o grupo chega a uma totalização, que corresponde à síntese, ou seja, uma visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade numa dada situação. Essa visão de conjunto é sempre provisória, sempre existe algo que escapa às nossas sínteses, pois a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela.

A pertença é dificultada quando os medos e as ansiedades desencadeadas pela situação de mudança, no tocante aos membros do grupo, e ao novo espaço, não são resolvidas pela tarefa, estancando assim o processo de apreensão e transformação da realidade. Considero tarefa o sentido primeiro do grupo, aquilo que constitui o grupo como grupo e comungo com o conceito dado por Pichon-Rivière (2000, p.212) ao afirmar que “A

tarefa é o caminho do grupo para alcançar seu objetivo e um fazer-se e um fazer dialético para uma finalidade, é uma *praxis*, é uma trajetória”.

A análise constante das contradições ou análise dialética, que corresponde ao modo de pensar, ao privilegiar as contradições da realidade, permite que o sujeito se compreenda como agente colaborador e transformador constante das coisas que existem. Nesse sentido, Pichon-Rivière (1998, p.81) diz: “... o pensamento dialético inclui o salto e a transformação de um emergente em outro, através de sucessivas passagens de um círculo fechado a outro”. Esse papel de colaborar e transformar das coisas constitui a tarefa central do grupo, o qual tem como finalidade que seus integrantes aprendam a pensar independente dos objetivos propostos pelo grupo. Esse aprender a pensar ou maiêutica grupal que consiste no exercício do diálogo entre os membros do grupo por meio de perguntas e respostas não deve ser regida por exclusões, mas sim por situações de complementaridade dialética (síntese). Assim percebo que muitos problemas da vida moderna como o medo, a insegurança, o nervosismo, a intolerância e os preconceitos podem ser minimizados pela pertença ao grupo. Ela permite-nos enfrentar a realidade de maneira construtiva, tirar proveito da luta e convertê-la em uma experiência útil, encontrar maior satisfação no dar e no receber e estar livre de tensões e ansiedades, desenvolvendo assim a capacidade de amar, de identificar-se com os outros, ampliando nosso conhecimento da realidade. Por isso, a psicologia social constitui a referência principal desse estudo, tendo em vista que ela investiga as interações entre os indivíduos e os grupos.

Uma pessoa não pode expressar uma conduta sem a estabelecer em relação ao outro, visto que todo vínculo inclui a conduta, e esse, corresponde a uma relação particular com um objeto que pode ser interno ou externo. Nesse sentido, Pichon-Rivière (1998, p.56) afirma: “...podemos ver como em cada ação do sujeito, em cada conduta, em cada coisa que

ele faz ou diz, em cada momento etc, sempre estão incluídos seu passado, seu presente e seu futuro”. Portanto, nessa contínua espiral dialética, o vínculo tem como consequência uma pauta de conduta que tende a repetir-se automaticamente, tanto na relação interna quanto na relação externa com o objeto. É no campo psicológico que se estabelecem as interações da personalidade com o mundo ou do indivíduo com o meio. Considero o indivíduo e seu meio em permanente interação, e por isso, não é possível explicar o que acontece com ele sem que compreendamos a personalidade, pois é ela que determina as modificações em que o meio é o agente.

Visando aperfeiçoar a tarefa do grupo, Pichon-Rivière (2000, p.123) promoveu uma didática interdisciplinar “... baseia-se na pré-existência, em cada um de nós, de um esquema referencial (conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais o indivíduo pensa e age) que adquire unidade através do trabalho em grupo...”.

Pichon-Rivière (2000) entende por didática o desenvolvimento de atitudes, a modificação dessas atitudes e a comunicação de conhecimentos. Nessa didática, devem ser cumpridas várias funções como: educar, despertar o interesse, instruir e transmitir conhecimentos usando técnicas que levem à economia do trabalho de aprendizagem, havendo possibilidade de associar diversos grupos de alunos no mesmo espaço criando inter-relações.

A teoria dos grupos operativos e sua técnica fundamentam-se nas idéias de Pichon-Rivière (2000, p.134): “A técnica dos grupos está centrada na tarefa, na qual teoria e prática se resolvem em uma *praxis* permanente e concreta no ‘aqui e agora’ de cada campo assinalado”. Em função da ansiedade despertada por toda a mudança (abandono dos vínculos anteriores), o grupo operativo é caracterizado pela existência de um esquema referencial e operativo de natureza grupal que inclui idéias sobre a tarefa, a investigação, a

comunicação, entre outros. A finalidade principal é diminuir a ansiedade despertada pela mudança que leva ao abandono dos vínculos anteriores e criação de novos vínculos ou novo esquema referencial; portanto tem por objetivo centrar sua atividade na mobilização de estruturas estereotipadas que levem à criação de um novo vínculo no qual não haja mais insegurança. Pichon-Rivière (1998) aponta a ansiedade e a angústia como elementos presentes nas situações de crise e que somente com sua superação é que a mudança ocorre. O autor acredita que a ansiedade está relacionada com a perda de objetos infantis e ocorre durante o processo de desenvolvimento da personalidade. Nesse sentido, Pichon-Rivière (1998, p.124) afirma: “O indivíduo tem de abandonar o peito da mãe, seu objeto primitivo, ou a mãe como um todo, no momento em que dá um passo à frente e se torna independente”. Significa então que a ansiedade está ligada à perda de um objeto de amor e para o autor é no grupo operativo, pelo esclarecimento, pela comunicação, pela aprendizagem e pela resolução da tarefa que é possível resolver situações de ansiedade que levam à eliminação da insegurança.

Pichon-Rivière (1998, p.126), ao analisar o problema da angústia, relaciona-o com os conceitos de tempo e espaço:

“A angústia depressiva está ligada ao tempo de espera para obter algo; por sua vez a angústia paranóide é uma angústia predominantemente espacial, na medida em que está ligada sobretudo ao lugar onde está localizado o perseguidor”.

Desta forma existem alterações tanto nos vínculos internos quanto externos, em relação ao tempo e ao espaço. Assim, a angústia corresponde a um sentimento de impotência diante de uma situação que paralisa o sujeito, mas que é importante serem expostas para a mudança se operar.

Segundo Pichon-Rivière (2000), vínculo é a relação particular do sujeito com o objeto. Para ele, os integrantes do grupo operativo têm por finalidade aprender a pensar em termos da resolução das dificuldades criadas e manifestadas no campo grupal e não no caso de cada um dos seus integrantes. Quando o grupo opera com um pensamento criador adquire funcionalidade, e a produtividade cresce em progressão geométrica e não aritmética, pois o grupo cria idéias e as desenvolve e então passa a ter idéias próprias, portanto a análise das ideologias deve ser uma tarefa implícita da didática interdisciplinar.

Para Schilder ([19-]), ideologias são “sistemas de idéias e conotações que os homens dispõem para melhor orientar sua ação”. As ideologias são pensamentos conscientes ou inconscientes, com alta carga emocional, cujos portadores consideram puro raciocínio. Para Pichon-Rivière (2000), as ideologias são um fator fundamental na organização da vida e podem ser transmitidas, por exemplo, de pais para filhos, de professores para alunos por processos variados de identificação.

Nem sempre a ideologia pode ser compreendida e freqüentemente coexistem várias ideologias de sinal contrário determinando um certo nível de ambigüidade que por sua vez se manifesta na forma de contradição, e a análise dialética constante ou análise sistemática das contradições constitui uma tarefa essencial no grupo. As contradições que se referem ao campo de trabalho devem ser resolvidas durante a tarefa do grupo. Nesse sentido, Pichon-Rivière (2000, p.128) afirma que: “Todo o ato de conhecimento enriquece o esquema

conceitual, referencial e operativo, que se realimenta e se mantém flexível ou plástico (não estereotipado)”.

São importantes a aprendizagem e a comunicação na situação grupal, pois desta forma, mais facilmente se atinge o objetivo da tarefa não esquecendo que o grupo estar em situação de tarefa significa estar em pertença, cooperação e pertinência e, neste caso, a alteridade aproxima-se de um ponto ótimo. O grupo está em cooperação quando opera coletivamente, isto é, adapta-se à realidade, cada integrante assume novos papéis com maior responsabilidade e desliga-se de papéis anteriores inadequados. A pertinência por sua vez é dada pela validade da tarefa. Esses sentimentos ao se conjugarem harmoniosamente permitem grande produtividade, tornando possível assumir novos papéis, outras responsabilidades e perder papéis anteriores para a situação “aqui – agora”, uma vez que é difícil para o adolescente desvincular-se de papéis anteriores, que apesar de relevantes em tempo e espaço prévios, na situação “aqui – agora” precisam ser transformados, senão a mudança não se opera e, especificamente no caso deste trabalho, o adolescente pode transferir-se de escola novamente em consequência das freqüentes crises de ansiedade; contudo, a diferença entre a situação de crise e a de mudança é grande. No plano individual, as situações de crise são mais freqüentes do que as situações de mudança.

1.3 – Praxis e totalidade

As crises desencadeiam no indivíduo estados de ansiedade que operam como avanços de mudança, uma vez que o sujeito estabelece uma relação com o mundo e transforma as coisas por meio da *praxis* permanente. Ele modifica-se e modifica o mundo, logo o sujeito nessa relação dialética com o mundo transforma as coisas. De fato, o que

Pichon-Rivière (2000) chama de mudança nada mais é do que a superação resultante de uma série de crises. Em outras palavras, as crises sucessivas constituem um processo quantitativo e a mudança que resulta deles é qualitativa. Por meio da permanente *praxis*, não só o indivíduo se modifica, como modifica o mundo em um constante movimento em espiral. Segundo Pichon-Rivière (2000, p.128):

“Teoria e prática integram-se em uma práxis concreta, que adquire sua força operativa no próprio campo de trabalho, na forma de ganhos determinados que seguem uma espiral dialética. O esquema conceitual, referencial e operativo transforma-se, assim, no instrumento de trabalho de cada indivíduo em sua interação grupal orientada”.

O termo *praxis* sofreu várias modificações com o passar do tempo. No curso de sua análise, foi compreendido como socialidade, processo permanente de aprendizado das relações que os homens estabelecem entre si e o meio, depois como mera categoria epistemológica, seguidamente foi entendido como a técnica do agir, isto é, como a arte de manipular o material humano ou as coisas. Refiro-me várias vezes ao termo *praxis* neste trabalho, hoje o termo corresponde a um conceito fundamental da moderna filosofia materialista. Segundo Konder (1994, p.115), a *praxis* é a grande descoberta da filosofia de Marx: “A *praxis* depende da ação consciente do sujeito e, por isso, une a interpretação da realidade (teoria) à transformação do mundo (prática, trabalho, criatividade etc)”.

O pensamento dialético exige senso crítico e adequação entre a avaliação teórica e a prática que a ele correspondem, assim escreveu Marx (1978, p.51): “É na praxis que o homem deve demonstrar a verdade, o saber, a efetividade e o poder... do seu pensamento”.

É nessa concepção, principalmente baseados na leitura de Kosik (1976), que esclarecemos que *praxis* não é um conceito filosófico, mas uma categoria da teoria dialética da sociedade. A *praxis* é uma atividade que se produz historicamente, pois renova-se continuamente e constitui-se praticamente. O homem como ser ontocriativo, cria a realidade, logo a *praxis* do homem corresponde à determinação da existência humana como elaboração da realidade. Assim, a realidade humano-social é criada pela *praxis*, sendo, portanto, errôneo entendê-la como atividade prática contraposta à teoria. A *praxis* corresponde à atividade objetiva do homem (momento laborativo) e à atividade subjetiva (momento existencial), visto que momentos de angústia, medo, alegria, riso, esperança, entre outros fazem parte do processo de realização da liberdade humana. Segundo Kosik (1976, p.205), na *praxis* realiza-se a abertura do homem para a realidade em geral, pois é por ela que o homem estabelece a sua relação com o mundo entendido como totalidade: “Na *praxis* do homem advém algo essencial, que contém em si mesmo a própria verdade; não é mero símbolo de qualquer outra coisa, mas possui uma importância ontológica”.

O confronto constante da teoria com a prática e vice versa colocam continuamente o homem no campo da *praxis*. A tensão entre a teoria e a prática é necessariamente produtora de mudanças. A ansiedade emerge como uma característica nos primeiros indícios da mudança, uma vez que tem sua estrutura organizada no social, ela vai-se planificando pouco a pouco como uma ideologia que procura corrigir os danos relacionados com os vários tipos de transtornos de adaptação. Pichon-Rivière (2000, p.194) diz: “Com o termo adaptação, referimo-nos à adequação ou inadequação, coerência ou incoerência da resposta

às exigências do meio, à conexão operativa e inoperante do sujeito com a realidade”. São inúmeras as mudanças que os adolescentes acreditam encontrar nos processos de transferência. Essas são geradas talvez pelo grau de expectativas que os mesmos têm em relação aos professores, ao currículo, aos colegas e à instituição de forma geral; gerando neles mesmos: angústias, medos e ansiedades. Nesse sentido, torna-se necessária a atuação da escola no auxílio da inclusão dos adolescentes no grupo.

Aqueles que têm atitudes de resistência às mudanças querem, fundamentalmente, destruir toda a ansiedade que a mudança traz. Apesar disso, a mudança implica perda e gera insegurança trazida pela perda da pertença a um grupo social preestabelecido. Outro medo trazido pela mudança é o fato do indivíduo não se sentir instrumentado o suficiente para se defender dos perigos que acredita existirem na nova situação. Nesse sentido, é fundamental ao jovem que chega transferido à nova instituição escolar integrar-se a um grupo, ou seja, pertencer ao grupo onde comunicação, cooperação, pertinência e aprendizagem ocorram.

John Donne ([15-]), poeta inglês expressava essa inter-relação do homem com o mundo da seguinte forma:

*“Ninguém é uma ilha completa em si mesma;
todo homem é um fragmento do continente, uma
parte do todo... a morte de um homem me
diminui porque estou inserido na humanidade, e
por isso nunca pergunte por quem os sinos
dobram: dobram por você”.*

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte do todo. É a partir da visão de conjunto que o homem pode avaliar a dimensão de cada elemento do todo e, como Hegel (1999, p.395) salientou “... a idéia, finalmente é o pensamento na sua totalidade e na sua determinação em si e por si. A idéia é a verdade e unicamente a verdade”. Se não observar o todo, posso atribuir um determinado valor a um elemento limitado. Assim, cada ser assume no todo, características que não teria se estivesse fora do conjunto, tornando fundamental uma visão de conjunto da história da humanidade para analisar o nível de totalização.

Todo homem é parte do todo, uma abstração, pois assume uma determinada configuração em relação ao mundo circundante. A totalidade é algo dotado de concretude indivisível, pois só pode ser dividido no abstrato. A mediação entre o concreto e o abstrato é o concreto pensado. Todas as relações entre os seres humanos também são mediações e é pela *praxis* que o ser humano vai experimentar e conhecer o mundo. Percebi que em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (aquela que percebo imediatamente) e uma dimensão mediata que vamos descobrindo, construindo e reconstruindo aos poucos. A tensão dialética entre esses dois estados constitui uma totalidade.

Baseada em Kosik (1976), procurei aprofundar a discussão dos conceitos de totalidade e de concreticidade segundo a dialética materialista. A categoria da totalidade no século XX esteve em constante perigo e quase deixou de ser uma categoria dialética para se transformar no seu oposto. É por meio da elucidação dessas categorias que passei a entender a realidade como um todo estruturado que se desenvolve e se cria. É por meio dela, que os fatos podem ser racionalmente compreendidos. Assim, expõe Kosik (1976, p.42):

“A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes”.

Ao todo dialético não pertencem somente os fatos e suas inter-relações, mas a criação do próprio todo, a criação da unidade, a unidade das contradições e sua gênese. Portanto, enfatizo que na concepção dialética, o real é um todo estruturado que se desenvolve e se cria. Tanto a realidade natural quanto a realidade do mundo humano são autênticas e o sujeito que conhece o mundo como totalidade é um sujeito social e sua atividade é aquela que conhece a realidade natural e humano-social.

“Na filosofia materialista a categoria da totalidade concreta é sobretudo e em primeiro lugar a resposta à pergunta: o que é a realidade? É só em segundo lugar, e em consequência da solução materialista à primeira questão, ela é e pode ser um princípio epistemológico e uma exigência metodológica” (KOSIK, 1976, p.34).

Assim, o conhecimento humano, segundo a dialética materialista, se processa num movimento em espiral que vai do todo para as partes e das partes para o todo, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade, atingindo-se dessa forma a concreticidade.

O fundamento de todo o conhecimento é a cisão do todo, portanto o homem só pode conhecer o real, arrancando os fatos do contexto, isolando-os, isto é, tornando-os relativamente independentes. A totalidade não corresponde a um todo já pronto, ela própria é que se concretiza e essa concretização consiste na criação do todo e na criação do conteúdo objetivo, sendo que a concreticidade da totalidade é determinada pelas contradições.

Na perspectiva de Pichon-Rivière (2000), a conduta humana é uma totalidade em movimento dialético, uma vez que a partir da descoberta de elementos genéticos, evolutivos e estruturais é possível compreendê-la melhor. Pichon-Rivière (2000, p.193) diz:

“A partir de um enfoque totalizador, definimos a conduta como estrutura, como sistema dialético e significativo em permanente interação, tentando resolver a partir dessa perspectiva as antinomias mente-corpo, indivíduo-sociedade, organismo-meio” .

Pichon-Rivière (2000) concebe a pessoa como uma totalidade integrada por três dimensões: mente, corpo e mundo exterior em uma relação de interação dialética, que se expressa por meio de condutas, levando-o a centrar seus estudos nas relações interpessoais que ele denomina teoria do vínculo, vínculo esse estabelecido pela totalidade da pessoa que está em constante movimento. Saliento ainda que não existe um só tipo de vínculo, uma vez que as relações que o sujeito estabelece com o mundo são mistas, pois são empregadas sempre estruturas vinculares diversas.

1.4 – Sobre o vínculo e os papéis

Apoiada na teoria do vínculo, concebida por Pichon-Rivière (2000), que considera ser a partir das relações interpessoais que se investiga a maneira singular com que cada indivíduo se relaciona com o outro ou outros, que posso analisar a relação do indivíduo com o grupo. A relação particular do sujeito e objeto chamada vínculo é uma estrutura em constante movimento, cuja mola propulsora são os fatores instintivos, motivações psicológicas e tem como consequência uma conduta que pode ocorrer tanto na relação interna quanto na relação externa com o objeto, surgindo assim o vínculo interno e o externo. Tenho então dois campos psicológicos no vínculo: um interno e outro externo, porque existem objetos externos e objetos internos, sendo possível o sujeito estabelecer uma relação com um objeto interno ou um objeto externo.

“As características dessa estrutura de relação de objeto adquirem, nesse momento e nesse sujeito, certa diferenciação, configurando um

vínculo pessoal que pode ser diferente com o outro, ou com os outros e também com coisas, quer dizer, com objetos animados e com objetos inanimados” (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p.31).

Assim um sujeito pode estabelecer um vínculo com uma mesa, uma casa, um anel, sendo que cada um desses vínculos tem um significado particular para ele e como diz Pichon-Rivière (1998, p.32): “No vínculo está implicado tudo e complicado tudo”.

O vínculo interno corresponde à forma com que o eu tem de relacionar-se com a imagem de um objeto colocado dentro do sujeito (objeto interno), portanto está condicionado a aspectos externos e visíveis que o sujeito faz desse objeto. Segundo a teoria do vínculo, a maneira habitual do sujeito comportar-se forma seu caráter logo, visto de fora, o modo de ser do indivíduo é determinado por um vínculo interno.

Sintetizo o caráter como a maneira que o indivíduo tem de relacionar-se com o objeto interno e quando identifico a natureza do objeto e o tipo de relação que o EU estabelece com o objeto interno, infiro o caráter do indivíduo. Do ponto de vista psicossocial, interessa-me o vínculo externo que procuro elucidar. Ele consiste na relação do sujeito com o objeto externo, isto é, não houve até ao momento introjeção da imagem do objeto.

A partir da descoberta feita por Sigmund Freud de que para a psiquiatria, o fundamental é o conhecimento do mundo interno, Pichon-Rivière (1998) menciona no seu livro *A teoria do vínculo* que a introspecção equivale à auto-análise e é um método de investigação que analisa o objeto interno, pois há um diálogo interno que esclarece o vínculo que o objeto estabelece com o EU do sujeito; já a heteroanálise é a análise da

relação do sujeito com o objeto externo. Todo vínculo é social, mesmo sendo com uma só pessoa, nesse caso, ocorre com ela e com o seu objeto interno, pois o seu eu tem uma forma particular de relacionar-se com a imagem do objeto (objeto interno), pois recria-se uma história ocorrida em um tempo e em espaços determinados.

Vínculo é a relação singular do indivíduo com o objeto que tem como consequência uma conduta em relação a esse objeto, que por sua vez forma uma pauta de conduta ou “pattern” que se repete tanto na relação interna quanto na externa com o objeto. O caráter ou personalidade também resulta do estabelecimento dessa relação. Um indivíduo pode aprender a lidar com suas ansiedades e com o mundo por meio de uma determinada pauta de conduta que se recria continuamente, mas quanto mais uma pauta de conduta se repete, menos integrado o sujeito está.

“O sujeito mais integrado é aquele cujos papéis têm uma seqüência e uma coerência interna. Isso acontece quando o sujeito centraliza seus diversos papéis naquilo que se pode denominar o núcleo existencial, dando uma coerência e um sentido à vida na medida em que os papéis não são tão diferentes. Em compensação, quando a divisão determina a assunção de papéis muito diferentes, dizemos que a pessoa tem personalidades múltiplas” (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p.77).

Assim nas questões referentes à personalidade, devem ser levadas em consideração a assunção e adjudicação de papéis, bem como a coerência dos mesmos.

Não existem relações impessoais, pois o vínculo estabelece-se em função de outros vínculos condicionados historicamente no sujeito que em relação dialética formam o inconsciente. Este é constituído por uma série de pautas de conduta acumuladas a partir de vínculos e papéis que o sujeito desempenhou diante de outros indivíduos ou objetos. Por isto, quando falo em relações impessoais, estou na verdade afirmando que não há relação, pois não há vínculo. A conduta corresponde às modificações em que a personalidade é o agente. Nas organizações, as pessoas nem sempre têm liberdade de escolher outros para estabelecer relações e, portanto os vínculos são determinados pelas circunstâncias, podendo o clima das mesmas coincidir ou não com suas necessidades pessoais influenciando, talvez no empobrecimento da dinâmica das relações, quando estas não correspondem às expectativas do indivíduo, desta forma é da autenticidade pessoal, da disponibilidade interna e da coerência de atitudes que surge a riqueza da dinâmica das relações.

Nesse estudo, preocupo-me com as relações que se estabelecem nas organizações, de modo particular na escola. Essas relações são sugeridas por Pichon-Rivière (1998, p.6) no seu livro *A Teoria do Vínculo*, no qual afirma: “Essa tríplice investigação nos permite obter uma análise completa do grupo que estamos investigando”. No ambiente institucional, podemos desenvolver três tipos de relações: a relação psicossocial que parte do indivíduo para fora, a sócio-dinâmica que estuda o grupo como estrutura e a institucional que considera além do grupo toda a instituição. Na dimensão psicossocial, é importante investigar a parte do sujeito que se expressa de forma exógena, isto é, direcionada aos diferentes membros que o rodeiam. No estudo sócio-dinâmico, investiga-se as diversas tensões existentes entre todos os membros que configuram a estrutura do grupo

institucional dentro do qual o indivíduo está incluído. No estudo institucional, analisa-se o grupo escola como um todo, sua história e as relações interpessoais que a suportam, com especial atenção à escola e aos alunos transferidos. As relações de cada indivíduo na organização podem ser analisadas a partir dos sentimentos e fantasias pessoais em relação à instituição, quando quer sentir-se aceito, integrado, valorizado e respeitado.

Conforme Lewin (1944) concluiu a partir de várias experiências realizadas, a produtividade e eficiência de um grupo estão relacionadas não só com a competência de seus componentes, mas principalmente com a solidariedade de suas relações interpessoais. Essa eficiência grupal decorre de três necessidades básicas que são concretizadas: a inclusão uma vez que todo o novo membro de um grupo deve sentir-se aceito, integrado e valorizado por aqueles aos quais se junta; a necessidade de controle que consiste em cada membro definir suas próprias necessidades no grupo e por último a necessidade de afeição que corresponde ao desejo que todo o indivíduo em grupo tem de ser percebido como insubstituível. Digo então que todo aquele que pertence a um grupo além de respeitado e estimado por sua competência e por seus recursos quer ser aceito como pessoa humana pelo que ela é. Somente aqueles indivíduos que se tornam capazes de dar e receber afeição, estabelecem relações em nível autenticamente interpessoal.

As dificuldades de comunicação surgem dos obstáculos das relações interpessoais, pois é por meio do vínculo que toda a personalidade do sujeito se comunica. Para que se estabeleça uma boa comunicação entre duas pessoas, ambos devem assumir o papel que o outro lhe adjudica, se isso não ocorrer, há um mal entendido entre ambos e a comunicação fica dificultada. Quando um não assume o papel adjudicado, produz-se a indiferença e a comunicação se interrompe. Como diz Pichon-Rivière (1998, p.68): “... se a pessoa reage com indiferença é porque fracassou na possibilidade de assumir um papel”.

A gênese de um grupo e sua dinâmica de relações são determinadas pelo grau de autenticidade das comunicações que se iniciam e se estabelecem entre seus membros. Muitas vezes, relações interpessoais aparentemente confiantes, não são tão autênticas porque não há comunicação aberta entre os membros do grupo e os indivíduos menos socializados integram-se ao grupo adotando atitudes de dependência, principalmente em relação àqueles que possuem um *status* que consideram mais privilegiado.

A questão da lealdade no grupo é um problema fundamental de proteção do mesmo em face dos perigos do exterior. Dependendo da maneira como enfrentamos determinadas situações, tomamos certas atitudes que chamamos papéis. Podemos assumir consciente e voluntariamente um papel ou podemos assumi-lo inconscientemente. Isso ocorre quando o ambiente ou outros nos adjudicam um determinado papel. Quando a pessoa reage com indiferença, significa que fracassou a possibilidade de assumir o papel.

“O papel se caracteriza por ser transitório, ou mais ou menos transitório, e por ter uma função determinada, que aparece em uma situação determinada e em cada pessoa em particular. Cada um de nós tem a possibilidade de assumir papéis diferentes”
(PICHON-RIVIÈRE, 1998, p.66).

Assim todas as nossas relações com os outros são fundadas no jogo de assumir e adjudicar papéis. Quanto mais integrado está o indivíduo, maior o grau de coerência entre os diversos papéis e, conseqüentemente, maior é o grau de maturidade.

Em condições normais, cada um de nós pode assumir vários papéis num espaço e tempo determinados: aluno na escola, filho em casa, amigo nas relações sociais entre outros. É nesse jogo de papéis assumidos e adjudicados que se cria a coerência entre o grupo e os vínculos dentro de tal grupo. Encontro nesse interjogo dialético, o conceito de espiral, na medida em que um adjudica e o outro recebe, e isto dará as características do comportamento, tanto do indivíduo quanto do grupo considerado.

Mead ([19-]), psicólogo social norte-americano, explica muitos aspectos da vida social, principalmente aquilo que se relaciona com o vínculo social e as relações interpessoais, por meio do estudo do papel. Ainda, segundo o mesmo autor, na mente de cada um de nós, além de assumirmos o nosso papel, também assumimos os papéis de outros. Cada um de nós, tem um mundo interno cheio de representações de objetos, onde cada um está cumprindo um papel, uma função determinada, e, é isso, que torna possível a previsão da conduta dos outros. Para Pichon-Rivière (1998), a teoria de Mead foi uma das contribuições mais importantes para a teoria do vínculo, para a teoria das relações de objeto e para a teoria do papel.

Os papéis assumidos e adjudicados por cada um de nós, configuram o *status*. Chamamos *status* social ao nível de desempenho do papel em termos de alto e baixo, pois, o papel surge da forma como enfrentamos determinados contextos concretos, levando-nos a assumir certas atitudes chamadas por Pichon-Rivière de papéis. O papel pode ser transitório e caracteriza-se por ter uma certa função que aparece numa determinada situação que não se conflita com outras. Por exemplo, eu posso desempenhar papéis diferentes, o papel de docente no colégio, o de aluna no programa de mestrado, o de mãe e companheira no lar, entre outros. Para ilustrar melhor, cito os atores e atrizes que têm a profissão de representar papéis que funcionam para entreter os outros, mas por trás do papel que eles

representam, existem pessoas reais. Por sua vez, o *status* está relacionado com o prestígio que cada um tem no contexto grupal. Dentro de um grupo, cada um cumpre um papel, uma função determinada que dará as características do comportamento tanto do indivíduo quanto do grupo considerado. Posso dizer que o aspecto qualitativo representa o papel e o quantitativo o *status*. Segundo Pichon-Rivière (2000, p.116), “os integrantes de um grupo são considerados como estruturas que funcionam em um determinado nível com determinadas características. O nível é o status, e as características são dadas pelo papel”.

A dinâmica das relações na escola está diretamente vinculada à do comportamento social que depende tanto do tipo de grupo no qual os indivíduos estão inseridos como das personalidades dessas pessoas. Vivendo em situação de grupo, os alunos trazem a sua dimensão social; daí surgirem choques, tensões e conflitos inerentes à dimensão social que devem ser analisados para poderem ser devidamente contornados e superados. Na escola, o aluno transferido, que nesse caso é um adolescente, tem necessidade que o grupo lhe dê *status* social para que ele sinta segurança, mas se ao contrário, não lhe fornece esse status, o grupo torna-se fonte de insegurança. Isso determina que o indivíduo se identifique ou não com seu grupo e esse é o fator determinante da sua permanência ou não na escola. Pelo fato de serem adolescentes, podem fazer parte de um grupo e tornarem-se extremamente dedicados a ele. Isso ocorre quando se sentem identificados com a formação cultural dos componentes ou então por aspectos como vestuário e gestos que passam a representar sinais de “ser do grupo” ou “não ser do grupo”.

Dedico o 2º capítulo a considerações sobre o período do desenvolvimento humano que é a adolescência, visto que nossa pesquisa foi feita com adolescentes.

II CAPÍTULO

A ADOLESCÊNCIA

Visando compreender melhor o objeto de pesquisa, procurei alguns subsídios sobre o período de desenvolvimento dos jovens, que são o alvo de minha pesquisa. Enfoquei neste capítulo a questão da adolescência, uma vez que o trabalho de campo fez-se com alunos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries (ensino fundamental II).

A adolescência corresponde a um estágio específico do desenvolvimento humano, a transição entre a infância e a idade adulta. O período inicia-se com mudanças fisiológicas da puberdade e termina com a obtenção sociológica do *status* pleno de adulto. Segundo Debesse (1946), estudioso francês dos fenômenos da adolescência, este período do desenvolvimento deve ser estudado nos diversos aspectos da realidade; biológicos, psicológicos e pedagógicos e, se possível, uma moral da adolescência; para ele, a juventude é o período das mutações espirituais. Isto, porque é na juventude que surgem idéias novas, pontos de vista singulares, enfim é neste período que ocorre a organização das atitudes fundamentais perante a vida.

Ainda segundo o mesmo autor, adolescência é a palavra preferida dos psicólogos, os biólogos preferem puberdade, e os moralistas e educadores preferem juventude, pois este vocábulo considera especialmente o aspecto social da adolescência. O educador que quiser participar da formação da juventude tem necessidade de um espírito compreensivo e de uma profunda simpatia pelos jovens. Debesse (1946, p.101) afirma: “... a juventude

constitui uma espécie, a única atitude desejável seria tentarmos aproximar-nos dela o mais possível”.

O conceito de adolescência carece de elucidação até para o próprio adolescente e isso leva à falta de esclarecimento da posição do adolescente no seio da comunidade. Por conta dessa situação, e dado o interesse de muitos profissionais que lidam com os jovens em ampliarem seus conhecimentos a respeito dessa fase da vida, nasceu no século XX, uma nova ciência, a hebelogia ou hebeologia² que corresponde ao estudo da juventude (DEBESSE, 1946). Na visão de Viana ([19-]), a Hebeologia está cada vez mais preocupada com a vida dos adolescentes e espera aplicações práticas da ciência, especialmente planos de organização de educação pública e de higiene social. Pois comumente são-lhe cobradas atitudes que ele julga serem de adultos, como tornar-se independente financeiramente, e às vezes, é-lhe atribuído o *status* de criança quando, por exemplo, não lhe é permitido ir a determinados locais e voltar para casa num certo horário que os responsáveis não consideram apropriado.

² Hebeologia deriva da palavra Hebe que era a deusa mitológica da mocidade. Entre os romanos também era chamada: Juvente, Juventas, Juventos ou Mocidade (Viana: s/d; 11)

2.1 Origem e histórico

Continuo essa abordagem pela análise etimológica da palavra adolescência que tem origem latina *ad*, para + *olescere*, crescer, ou seja, *crescer para* (BECKER,1999). A adolescência como “problema” surgiu no início deste século. Ideologicamente, o adolescente é um ser em desenvolvimento e conflito que passa por crises que se originam em função das mudanças corporais, fatores pessoais e conflitos familiares. Quando está bem adaptado à estrutura desta sociedade, é considerado maduro, espera-se desta forma que aprenda a comportar-se de acordo com o que a sociedade espera dele. O novo, o questionamento e o conflito que muitas vezes explodem no adolescente são perigosos para a ideologia vigente e procura-se enclausurar essas ameaças sob o rótulo de "crise normal do adolescente".

O estudo científico da adolescência é recente, contudo, historicamente as preocupações em relação a esse grupo etário vêm desde a Antiguidade. Platão já estava preocupado com a educação apropriada dos jovens, pois dedicou o Livro III da República à educação dos jovens onde definiu a juventude adolescente como uma “embriaguez espiritual”. Em seus diálogos, abordou a personalidade de muitos adolescentes, como Carmides, Lísias, Menão entre outros. Aristóteles escreveu sobre o caráter “apaixonado” dos adolescentes e comentou da tendência dos mesmos assumirem atitudes extremas e externarem opiniões com muita segurança, pois descreve em sua Retórica, a natureza jovem como imprevisível, impulsiva, apaixonada e baixa capacidade para tolerar a crítica,... “a juventude é caracterizada por estar cheia de desejos e é capaz de fazer tudo quanto lhe ocorra desejar” (ARISTÓTELES). Sócrates pagou com a vida a dedicação ao ensino da juventude, pois foi acusado de corrompê-la, mas é dele o mérito de formular modernos

conceitos sobre o comportamento adolescente. Posteriormente, destaco, por exemplo: Shakespeare, com Hamlet e Romeu e Julieta; Saint-Pierre, com Paulo e Virgínia e Rousseau com o livro Emílio: ou da educação (1999, p.272), no qual considera a adolescência o segundo nascimento, dizendo:” ... é aqui que o homem nasce verdadeiramente para a vida e que nada de humano lhe é alheio. Até agora nossas preocupações foram brinquedos de criança; só agora assumem uma verdadeira importância!”. Nesse livro, celebra a vinda da idade das paixões, visto que para ele, a sensibilidade adolescente tem um caráter apaixonado.

A literatura moderna sobre psicologia do desenvolvimento tem dedicado muita atenção aos problemas da adolescência. O primeiro grande estudo sobre psicologia da adolescência foi feito por Granville Stanley Hall, em dois volumes publicados em 1904 em New York intitulados: *Adolescence, its psychology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Este autor diz que “estudar a psicologia do adolescente implica a formulação de uma concepção filosófica da natureza humana” (HALL, 1904). Assim até a própria Filosofia, prestou seus serviços no sentido de desvendar os mistérios da adolescência.

2.2 Adolescência hoje

Lembro que nossa sociedade vive uma grave crise de sua história, pois vemos um mundo em crise e mutação onde a miséria, a fome, a violência, a falta de perspectiva, o desemprego, o racismo, o consumismo, a destruição da natureza, a exploração do trabalho, a guerra, a injustiça, a corrupção, entre outros interferem diretamente em nossas vidas. E

não podemos ignorar a importância desses fatores sociais, econômicos e culturais, que neste mundo confuso e contraditório, incidem no adolescente. Enquanto esse lida com seus conflitos interiores e mudanças corporais, encontra uma sociedade contraditória uma vez que ora é-lhe cobrado status de adulto, ora status de criança que lhe gera muita confusão. É exigido dele definir a carreira por volta dos 16 anos, mas são-lhe negados direitos e liberdades como decidir os lugares que deve frequentar; o grupo a que deve pertencer; os horários para comer, dormir e sair para festas. Nos contextos social, cultural, familiar e pessoal, existem jovens que assumem idéias e comportamentos muito diferentes, daquelas normas e padrões culturais estabelecidos, por exemplo, contesta valores morais, exige liberdade sexual, de escolha, de opinião e em função das contradições sociais inicia sua participação em vários movimentos que o sistema tenta reprimir, pois sente-se ameaçado. Uns reproduzem os valores da família e da sociedade, outros contestam, rejeitam e querem mudar. Essa diversidade, essas contradições muitas vezes afastam o jovem do convívio grupal. O fato do adolescente observar seu corpo, altura e força muscular diferente dos outros pode gerar angústia e preocupação, pois geralmente ele é muito sensível à sua auto imagem corporal. Segundo Becker (1999), é na época do surgimento das mudanças, quando há uma variação normal no tempo, que é especialmente difícil para os meninos que ainda não evidenciaram seu desenvolvimento puberal trocar de roupa no vestiário na frente de colegas já plenamente desenvolvidos. Isso acontece também com as meninas que ainda não iniciaram as transformações corporais.

Entretanto, os adolescentes não podem ser considerados apenas do ponto de vista de seus conflitos e processos internos, devemos considerá-los biossocialmente, com ênfase nos sistemas de valores e pressões dos grupos próximos a eles e ainda com ênfase, às vezes, nos valores em conflito, visto que precisa assumir múltiplos papéis.

Uma consequência das transformações corporais na adolescência são as mudanças nas atividades do pensamento e inteligência, pois segundo Piaget (1973), estudioso das influências da interação social no desenvolvimento da inteligência, nessa fase da vida surgem nos jovens operações formais centradas no raciocínio abstrato, portanto ele consegue engendrar possibilidades, formular hipóteses, enfim, especular, abstrair, analisar e criticar, logo ele utiliza novas capacidades de pensar a respeito de si, do mundo que o cerca especialmente sua imagem corporal perante o grupo social.

Muitos estudiosos dos fenômenos da adolescência citam a intelectualização como uma defesa do adolescente contra certas ameaças. Nesse sentido, o Comitê sobre Adolescência apurou que: "... a intelectualização pode ser utilizada como tentativa de enfrentar os impulsos sexuais e agressivos através de processos mentais..." (ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, 1968, p.29). É evidente que muitas vezes, a reflexão leva a uma complicada intelectualização, uma vez que procura unicamente defender-se de impulsos sexuais e agressivos.

Anna Freud ([19-]), filha de Sigmund Freud, considerado o criador da Psicanálise dedicou parte dos estudos à adolescência, conceituando-a como "um conflito de forças internas do indivíduo, sem participação do meio ambiente". A mesma autora enfatiza que a puberdade traz consigo a intensificação dos impulsos instintivos do *id*³ que leva o jovem ao desequilíbrio, e para lidar com isso ele pode desenvolver mecanismos de defesa como a "intelectualização", ou seja, o uso da reflexão e do interesse intelectual para encobrir e controlar a vida instintiva.

³ É uma instância introduzida por Sigmund Freud na qual as forças em ação guardam o caráter impessoal, desconhecido e indomável que se exprime em fórmulas como: "isso me escapa" ou "isso me apanhou bruscamente".

Becker (1999, p.37) apresenta uma tese que se contrapõe à de Anna Freud ao afirmar que “Embora os adolescentes tenham muito em comum cada um tem também um comportamento próprio, determinado pelo meio em que vive e pelas suas experiências interiores”.

2.3 Adolescência e subjetividade

É comum associarmos o adolescente a momentos de depressão que para ele são períodos de intensa tristeza, pois como não consegue identificar as causas, não expressa verbalmente esses sentimentos para o grupo a que pertence. Esses momentos são alternados com estados de alegria, prazer, satisfação que expressam-se como momentos de felicidade para o jovem. Uma das explicações psicanalíticas para a depressão são os lutos do adolescente, ou seja, as reações a uma série de perdas que sofreu durante seu desenvolvimento, como o luto pelo papel e identidade infantis, luto pelo corpo infantil perdido e o luto pelos pais da infância, contudo a depressão é importante na medida em que pode funcionar como período de recolhimento, de reflexão sobre as vivências interiores. Portanto é fato que o adolescente ao atingir a puberdade, muitas vezes muda de comportamento: de alegre pode passar a triste, de sociável pode passar a insociável, entre outros.

“A agitação pubertária pode ocultar, durante algum tempo, a influência do temperamento, que todavia subsiste; por isso, só se compreende

bem um adolescente, conhecendo seu passado”.

(DEBESSE, 1946, p.36)

Neste período de desenvolvimento, o indivíduo manifesta uma maior sensibilidade do que na infância e isto normalmente desnorteia os adultos.

“Os adolescentes são sentimentais e apresentam freqüentemente crises inexplicáveis de angústia ou mudanças de comportamento. Fatos que, na véspera, não os impressionavam, passam de súbito a afligi-los profundamente” (VIANA, [19-], p.22).

É evidente que parte dessas novas atitudes são em função da crise da puberdade, que em seu aspecto biológico é compreendido por pais e educadores, o mesmo não acontecendo com os fenômenos afetivos do adolescente, pois neste período, entram em jogo forças afetivas novas, como as tendências egocêntricas (amor próprio, desejo de aparecer, vaidade) e tendências altruístas (desejo de satisfazer, preocupações sociais, entre outros). Daí resultam perturbações afetivas que podem pesar sobre o trabalho intelectual (VIANA, [19-]).

O adolescente quer a todo o custo ser independente e livre de qualquer tutela, e esses anseios fazem da adolescência uma idade agressiva, logo torna-se a idade das

discussões. os jovens sentem-se refreados pela religião, pela moral e pela sociedade, são muito extremistas: “Os novos escolhem precisamente posições extremas (fascismo, comunismo, cubismo, inconformismo, satanismo, surrealismo, etc) para terem oportunidade de discutir, de combater, de provocar escândalo” (VIANA, [19-]). Assim quando faltam argumentos, o que normalmente ocorre, agridem-se uns aos outros, basta que um companheiro o desminta ou lhe afete o amor próprio.

Guillaume⁴ (1940) diz: “A crise da puberdade é um segundo nascimento, é uma metamorfose, na qual surge um novo ser”. Assim a crise da puberdade é particularmente grave, pois é simultaneamente psicológica, psíquica e mental e, é importante, que pais e educadores tornem essas crises menos perigosas.

Na adolescência há uma hiper emotividade em função da vida afetiva intensa e do alto poder da imaginação e, para Viana, ([19-]) as crises afetivas são tão profundas que a atividade mental chega a sofrer perturbações. “No adolescente os sentimentos interiorizam-se mais, tornam-se menos espontâneos... sob a aparência de impassibilidade, o jovem vive por vezes, uma intensa e tempestuosa vida afetiva” (VIANA, [19-], p.181).

2.4 Adolescência e identidade

Erik Erikson nasceu na Alemanha em 1902 e tornou-se cidadão norte-americano em 1939, sendo um dos psicanalistas contemporâneos de maior destaque. Erikson (1987) enfatiza a realidade histórica na qual o ego⁵ se desenvolve, portanto preocupa-se com a

⁴ Guillaume, professor da Faculdade de Letras de Paris, no livro: *La Psychologie de l'Enfant*

⁵ Segundo Sigmund Freud é ao nível psíquico que corresponde a representação da pessoa total e isto num duplo sentido: de imagem da pessoa e de instância encarregada de defender-lhe os interesses.

dinâmica entre os membros da família e sua realidade sócio-cultural, sua formulação ficou conhecida como “teoria das relações com a realidade”. Segundo Erikson (1987), é na adolescência que se estabelece a identidade do ego ou sua contrapartida negativa que é a difusão de papéis. A principal tarefa do adolescente é a aquisição da “identidade do ego”.

“... é de grande importância para a formação da identidade do indivíduo jovem que lhe respondam e lhe confirmem status e função como uma pessoa cujo crescimento e transformação graduais fazem sentido para aqueles que começam fazendo sentido para ele” (ERIKSON, 1987, p.156).

É a partir dessa teoria de aquisição da identidade do ego que surge a expressão "crise de identidade", uma vez que o adolescente dentro de seu processo de configuração da identidade passará por crises ao efetuar escolhas dentro do mundo como, por exemplo, definir as identidades sexual, profissional e ideológica. Esse período de definições implica trazer à tona os prós e os contras que caracterizam cada opção, bem como, coragem, energia e vitalidade necessárias para atingir os objetivos que traçou. A “identidade final” é fixada no fim desse período do desenvolvimento a partir de todas as identificações significativas que sempre que necessário são alteradas a fim de formar um todo único e coeso, isto é, o jovem configura a identidade adulta a partir do repúdio a algumas identificações e valores já interiorizados. Esse repúdio implica absorção a outras

identificações e valores distintos daqueles que havia interiorizado; sendo necessário tempo, pois é muito importante para a formação da identidade do jovem o “reconhecimento” por parte daqueles que o cercam, necessitando que lhe confirmem status e função, pois o contrário gera angústia, passividade e dificuldades de relacionamento.

O mesmo autor em 1959 mencionou que o período da adolescência é aquele em que o indivíduo se bate entre a identidade e a difusão da identidade. Erickson (1987, p.159-60) com relação à formação da identidade diz: “começa onde a utilidade da identificação acaba. Surge do repúdio seletivo e da assimilação mútua de identificações da infância e da absorção destas numa nova configuração...”. Assim, a identidade é definida pela experiência prévia de um período de crise e escolha de uma ocupação e ideologia. A difusão de identidade é caracterizada pela falta de decisões, ocorrendo ou não o período de crise. O jovem com difusão da identidade não decide e não se preocupa com uma ocupação e também não se interessa por problemas ideológicos. A identidade humana é algo em constante movimento uma vez que é parte da experiência humana em todas as idades. Embora seja durante o crescimento e mudanças fisiológicas da adolescência que a identidade assume papel importante no desenvolvimento humano, é a partir da possibilidade de superação das contradições que a mesma vai-se construindo. A busca de uma carreira profissional, a elaboração do próprio papel sexual, as realizações singulares, a identificação com os outros, a rebelião contra o grupo estabelecido ou sua conformidade podem ser expressões de uma busca de identidade.

O sociólogo Friedenberg ([19-Jb) sugeriu que a identidade individual do adolescente realiza-se principalmente por meio do conflito com a sociedade, pois desenvolve-se a partir do conflito que o adolescente trava com seus pais e outras figuras de autoridade, o autor

diz: “O conflito adolescente é o instrumento pelo qual o indivíduo aprende a diferença complexa, sutil e preciosa entre ele mesmo e seu ambiente”. Assim, os adolescentes só podem expressar a singularidade das suas experiências contrastando-as com as experiências daqueles que vieram antes deles, isto é, sua individualidade e independência determinam-se a partir do conflito com aqueles que os mantiveram submissos.

O mesmo autor ainda conclui que a sociedade moderna, ao invés de produzir reais adolescentes lutadores, está formando jovens conformistas, homogeneamente identificados com a escola e outros valores institucionais. Para o Comitê (ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, 1968, p.58): “a adolescência só se torna plenamente inteligível através da tomada de consciência e compreensão da cultura que o cerca”. Isso porque, algumas manifestações da adolescência são específicas da cultura e parcialmente causadas por ela.

Embora a opinião de Friedenberg ([19-]a) tenha adversários e defensores, todos concordam em afirmar que a adolescência é um período em que o indivíduo está estabelecendo sua própria identidade e o pertencer a um grupo é fundamental. Os amigos podem ser importantes para ajudar um adolescente a decidir sobre a sua própria identidade. Algumas pesquisas confirmam que um amigo é alguém semelhante, não diferente no que se refere às características da personalidade, assim o adolescente pode ser franco a respeito de seus temores com os amigos, sem correr o risco de rejeição. Nessa faixa etária, os indivíduos tendem a voltar suas atenções para os outros de sua própria idade, os seus pares, e a passar mais tempo no grupo de pares. É muito importante para o adolescente pertencer a um grupo, e, quando não consegue essa pertença, procura um meio mais propício para que tal aconteça. Contudo, sempre que o adolescente necessita ingressar em outros grupos constitui fonte de grandes apreensões, pois no novo grupo ele precisa conquistar seu

“status” o que pode gerar insegurança, logo a estreita identificação com o grupo de companheiros da mesma idade torna-se uma importante fonte de segurança. Sua necessidade de identificar-se com os outros é tão grande que procura encontrar grupos sem a ajuda dos adultos. Se o adolescente não conseguir pertencer ao grupo, o desenvolvimento emocional estará sacrificado, pois desencadeará emoções muito fortes e freqüentes, dificultando o uso da razão.

Associada à identidade está a ideologia que expressa as idéias do grupo social. Essa age de forma positiva confirmando a identidade do jovem, uma vez que a aquisição de uma ideologia permite-lhe resolver seus principais conflitos, de forma mais amena, visto que, para o adolescente assimilar e interiorizar as idéias vigentes, a classe dominante usa as instituições sociais, como família, escola e meios de comunicação. Dessa maneira, são aceitas como lógicas, como verdades naturais, e que sem as quais não é possível que o mundo funcione. A ideologia indica o processo pelo qual as idéias da classe dominante se tornam universalizadas e é da assimilação da ideologia que o jovem constrói sua identidade e constrói seu lugar no meio social.

O adolescente, apesar de suas angústias e preocupações com o corpo, identidade, conflitos sexuais e familiares, demonstra que a escolha da profissão é um assunto de muita importância para ele, isto porque na nossa cultura, a ocupação é uma das maiores expressões de status e de importância do indivíduo na sociedade. Portanto, a busca da identidade passa pela necessidade de escolher uma ocupação, cuja escolha é determinada por várias influências, tais como: a identificação com os pais, a firmeza da identidade sexual e a capacidade de avaliar os próprios talentos. Para o Comitê (ESTADOS UNIDOS

DA AMERICA, 1968), a busca da ocupação leva a uma consolidação da identidade pessoal e cultural.

Em função da crise de identidade, o jovem busca novas identificações, novos padrões de comportamento. Ele tem a capacidade de transformar valores dominantes em valores próprios e nesse período de tentativa e erro, há momentos de tanta identificação que freqüentemente perde sua própria identidade. Lewin (1970) considera os adolescentes “marginais”, visto que seus direitos e responsabilidades não estão definidos com tanta clareza e precisão quanto os das crianças e dos adultos. Nesse sentido, afirma:

“... mesma posição de um adolescente que não é mais criança, e que certamente não deseja mais ser criança, mas que sabe ao mesmo tempo que não é verdadeiramente aceito como adulto. Esta incerteza quanto ao chão em que se apóia e quanto ao grupo a que pertence muitas vezes torna o adolescente barulhento, agitado, tímido, e agressivo ao mesmo tempo, hipersensível e com tendência para os extremos, hipercrítico dos outros e de si mesmo.”
(LEWIN, 1970, p.195).

Percebo, por exemplo, que os adolescentes são parcialmente responsáveis pelo seu próprio bem estar, mas ainda estão submetidos à autoridade adulta, logo funcionam numa mal definida área de responsabilidade. É neste momento, que a necessidade de pertencer a um grupo aumenta, visto ele ficar "marginalizado" tanto do mundo adulto como do mundo infantil. Lewin (1970, p.13) coloca: "Ter certeza do grupo a que pertence é a única maneira ... de evitar as devastações da angústia, do ódio a si mesmo e do ressentimento debilitante". O grupo ajuda o indivíduo a encontrar a própria identidade no contexto social, pois nele há uma certa uniformidade de comportamento, de pensamento, de hábitos e então o jovem procura conforto na roda de companheiros, padronizando suas idéias e suas atitudes. Assim, um serve de modelo para o outro, pois sofrem de angústias semelhantes, vivenciam as mesmas experiências e descobertas e as vivenciam juntos. Assim, o grupo funciona como protetor perante essas angústias.

2.5 Identidade e subjetividade

Embora os adolescentes não consigam a verdade totalmente, intuitivamente percebem que há grande distância entre seus desejos e aspirações e as realidades da vida. Este fato enche-os de mágoa, inquietação e nervosismo e muitas vezes desconhecem a razão destes sentimentos.

“As coisas mais insignificantes, as mínimas contrariedades afiguram-se, à sua hiper emotividade, grandes, tremendos e irremediáveis males. A sua imaginação avoluma

as mais insignificantes dores, transformando-as, obstinadamente e com ingenuidade em... tremendas e irremediáveis catástrofes” (VIANA, [19-], p.218).

A ansiedade não se revela somente com fatos reais e positivos, revela-se por inúmeros receios: o receio de não triunfar, o receio de ser vítima de uma injustiça, enfim o desânimo e a angústia são sintomas passageiros. Segundo Viana ([19-], p.221) a juventude sempre acusa o mundo de causador do seu mal, mas essa angústia não é apenas de origem exterior, na verdade constitui um fenômeno subjetivo, que nasce dentro do próprio indivíduo, fato esse já apontado outras vezes no desenvolvimento deste trabalho. Muitas vezes, os adultos dominam as crises de ansiedade dos adolescentes com ironia e sarcasmo e isso só propicia o agravamento da problemática.

O adolescente de hoje desenvolveu sua própria subcultura, com sua peculiar terminologia, linguagem e padrões que contribuem para a distinção da personalidade adolescente. Uma vez pertencente a um grupo, os companheiros de idade forçam-no a afastar-se da sociedade adulta e a constituir uma pequena sociedade de fora. Por isso é que geralmente os clínicos e cientistas sociais concordam com a existência de uma cultura jovem. O jovem ao procurar sua identidade adolescente recorre ao grupo que lhe dá uma superidentificação de massa, em que todos se identificam com cada um. Tudo isso lhe garante segurança e estima pessoal, levando o adolescente a recorrer ao grupo como um reforço para a sua identidade.

Segundo Friedenberg ([19-]a), a adolescência é um período de autodefinição, logo o jovem necessita diferenciar-se dos pais e da cultura na qual cresceu. Ele se isola e quebra

os elos de dependência. Por isso, o conflito é importante para o adolescente, se ele não existir não há adolescência e sua individualidade não se desenvolve, sendo importante reconhecer que a adolescência demonstra padrões característicos de personalidade.

Para Becker (1999), é por meio da criatividade, da conscientização, da reflexão e do questionamento crítico, que o indivíduo passa a ser sujeito ativo e isso só é possível porque existem as contradições que exigem uma constante busca de resolução, de síntese. Essas contradições nem sempre são resolvidas dentro dos limites das ideologias vigentes. É devido à luta e ao trabalho de indivíduos e grupos que assumem o papel de questionadores do sistema, apontando suas falhas e clamando por transformações, que surge um novo mundo cujas contradições não podem ser resolvidas pela velha ideologia. O adolescente como está menos influenciado por este sistema ideológico faz parte desses grupos, Esses novos ideais que agora despontam, não interessam ao sistema e percebo uma certa "manipulação ideológica", uma vez que a ideologia formula um modo de vida socialmente possível que o indivíduo sente cada vez mais distante, forçando o sujeito a ver seu próprio universo de acordo com os padrões vigentes. É por intermédio dessa manipulação que os indivíduos são convencidos pela ideologia dominante e tornam-se adolescentes alienados, uma vez que atribuem sua vida e suas relações a forças que não estão ao seu alcance, pois são convencidos a reproduzir os padrões sociais vigentes.

Sabe-se hoje que muitos dos valores e atitudes comportamentais do adolescente se desenvolvem no contexto escolar e praticamente todas as suas dificuldades envolvem as emoções. Os sentimentos a respeito de si mesmo e dos outros, assim como o julgamento que a seu ver os outros fazem dele, dominam a vida do adolescente. Se ao longo dos anos, foi ajudado a entender a si e aos outros, a identidade seus alvos e valores, a resolver seus problemas e a ajustar-se às mudanças, em si e no ambiente, o adolescente enfrentará com

mais facilidade as pressões emocionais da adolescência. Sob a orientação de pais e professores que entendem seu crescimento e necessidades, os adolescentes, provavelmente, são capazes de passar por esta fase sem grandes dificuldades. Entretanto, alguns conflitos surgirão, havendo a necessidade de ajuda para a sua superação.

O aspecto mais importante da vida do adolescente é sua vida emocional, pois são as emoções que motivam todo o seu comportamento, isto é, estão envolvidas na vivência de muitos problemas que desafiam constantemente o adolescente como: preparação profissional e independência econômica; formação de atitudes maduras; busca do significado e finalidade da vida; descoberta do seu “eu” e de seu lugar no mundo; entre outros. As emoções agradáveis decorrem da satisfação de seus desejos e da concretização de suas esperanças, mas por vezes ocorrem sérias perturbações emocionais em virtude de conflitos e frustrações. É comum quando os adolescentes se sentem incompreendidos no ambiente que os cerca, defenderem-se com o isolamento e a reflexão e muitas vezes, quando cansado da vida, refugia-se naturalmente em Deus; “Ao mundo exterior, sobrepõe-se na sua alma inquieta, um mundo interior formado de sentimentos, de esperanças, de afectos e de dúvidas. Todos os problemas da vida se agitam no espírito do adolescente” (VIANA, [19-], p.223).

O fato de muitas vezes, os adultos não compreenderem as dúvidas e interrogações ansiosas dos mesmos e responderem com indiferença a essas inquietações, levam os adolescentes a não se sentirem esclarecidos e debruçam-se sobre si mesmos, interiorizando-se ao procurarem explicações sobre os mistérios e maravilhas do mundo. Nessa busca, eles adquirem uma espiritualidade que antes não possuíam e refletem sobre os valores divinos, tentando esclarecer as aparentes desarmonias entre a ciência e a fé.

Alexandre Herculano (1837), escritor português, na sua mocidade ao escrever a poesia *Deus* com 112 versos, na obra *Harpa do Crente*, louvava a Divindade em versos. Transcrevo a seguir os oito primeiros versos:

Nas horas de silêncio, à meia-noite,
Eu louvarei o Eterno!
Ouçam-me a terra, e os mares rugidores,
E os abismos do Inferno.
Pela amplidão dos céus meus cantos soem.
E a Lua resplendente
Pare em seu giro, ao ressoar nest' harpa
O hino do Omnipotente.

A rebelião do adolescente contra a autoridade é uma forma de crise religiosa (SCHMIDT, [194-]a). Também a tendência para a solidão e para a contemplação silenciosa da natureza constituem exemplos da crise religiosa.

A dinâmica do sentimento religioso às vezes é tão absorvente para o adolescente, que o domina e o leva a procura incessante de respostas para as suas interrogações, muitas vezes na ciência dos homens, outras vezes nos prazeres da vida. Assim Viana ([19-], p.231), no livro *Psicologia do adolescente*, diz: “Conhecemos, em tempos, um jovem estudante universitário, que, sendo católico, deixou de se confessar, pelo facto de os sacerdotes (a quem se confessava) se mostrarem alheios às suas torturas”.

Para Maurice Debesse, doutor em Letras e estudioso dos fenômenos da adolescência, é comum neste período do desenvolvimento observar-se um movimento de religiosidade mesmo em indivíduos que até então eram indiferentes a todas as questões da fé. Segundo Debesse (1946, p.94):

“A conversão, quando se produz, pode ser considerada como uma forma comprimida, abreviada do desenvolvimento da personalidade. Permite ao adolescente, solicitado por forças opostas, encontrar a sua unidade e a sua razão de ser em Deus e, ao mesmo tempo, satisfazer a sua intensa necessidade de amor, de perfeição e de explicação”.

Assim Deus dá conta de seus dramas interiores e os valores da vida são submetidos a um valor supremo. Contudo, o contato com os valores religiosos exercem, segundo o autor, influência sobre a formação da personalidade.

As questões religiosas e filosóficas, como já abordado anteriormente, são para os adolescentes objeto de muita discussão e reflexão e muitas vezes as causas políticas e humanas justificam os sacrifícios pessoais e até a própria vida, situação essa que pode ser comprovada pela causa palestina, em que um grande número de atentados suicidas envolvem jovens. Para muitos jovens idealistas, é importante o fato de existirem outros jovens que partilham dos mesmos ideais e, desta forma, vislumbram um grupo ao qual podem pertencer. Segundo o Comitê (ESTADOS UNIDOS DA AMERICA, 1986, p.107),

sobre adolescência do grupo para o adiantamento da psiquiatria: “Psicologicamente, isto ajuda o jovem a dominar as emoções sexuais e agressivas ainda ameaçadoras, bem como os problemas que resultam da busca da identidade”.

No livro *Adolescência idade da aventura*, a segunda parte é escrita pelo padre Álvaro Negromonte que aborda, entre outros aspectos, a crise religiosa da adolescência. O Monsenhor Negromonte (1958) acredita que com a puberdade chega o momento do jovem querer saber a razão das coisas, inclusive as religiosas, pois o jovem quer explicações que o convençam com relação às bases racionais da fé. Para ele, muitas vezes os jovens deixam de rezar em público, mas rezam escondidos, isto não ocorre por falta de fé e sim para contrariar. As freqüentes objeções à Religião, segundo o padre, ocorrem porque os adolescentes não receberam respostas satisfatórias no colégio ou simplesmente não lhes deram permissão para apresentá-las. Percebo que nas dimensões política, afetiva e religiosa; pais, educadores, a sociedade de forma geral não respondem às inquietações dos adolescentes, o que contribui para que por si só procurem respostas para suas ansiedades.

O termo valor aparece várias vezes no texto, principalmente em relação à questão religiosa e com base em alguns autores pretendo torná-lo mais claro. Na psicologia, valor é tudo o que satisfaz uma de nossas necessidades, quer seja um objeto, um ser, um acontecimento ou uma idéia. Portanto, valor corresponde a um sentimento, a algo subjetivo que pode não corresponder ao valor mercantil atribuído pela sociedade.

Na juventude, o mundo dos valores é constituído lado a lado com o mundo dos conhecimentos. “Estes valores são extremamente numerosos: econômicos, políticos, sociais, morais, estéticos etc. O adolescente percebe-os primeiro confusamente, mal definidos e em luta uns com os outros” (DEBESSE, 1946, p.89). O adolescente interioriza valores que definem suas opiniões e regulam sua conduta. A referência ao termo "valor"

embora tenha sido usado numa grande variedade de maneiras, para Mckinney, Fitzgerald e Strommen (1983) refere-se a "questões importantes", distintas das "questões de fato", referem-se ao que deve ser, e não ao que é. Os valores servem então como guias na direção do comportamento dos indivíduos e permitir-lhe-ão a pertença a um grupo com características particulares. Desta maneira a descoberta dos valores confunde-se com a descoberta da cultura, pois cada civilização representa um sistema de valores que regula a vida social num determinado tempo e a escola transmite esta cultura aos jovens para associá-los às suas tradições.

2.6 Adolescência e educação

A juventude reflete, mais ou menos, quer a época, quer o meio familiar e social em que vive. Como ainda não possuem uma personalidade perfeitamente formada, sofrem influências exteriores. O mundo atual é mais dinâmico e aqueles que convivem com a juventude devem entender essas mudanças para poder orientar o jovem de forma mais adequada.

Segundo Viana ([19-]), a palavra adolescente não é mais um enigma e hoje é possível orientar a juventude numa direção fecunda nos aspectos psicológicos, pedagógicos e sociais. Desta forma, aos pais, médicos, professores, psicólogos, entre outros compete esta missão orientadora.

É notório que se é importante uma educação cuidada em qualquer período do desenvolvimento essa necessidade aumenta na adolescência, e, nesse sentido, cumpre aos pais e aos educadores estarem sempre alerta. Os jovens aceitam a autoridade e atendem a qualquer comando quando os adultos estão à altura de sua missão; “o período da

adolescência é de tal maneira plástico, que qualquer trabalho bem orientado neste sentido dará bons resultados” (SCHMIDT, [194-]b).

A educação hoje deve consistir numa atitude permanente das famílias e educadores. Para tal, é importante conhecer a psicologia do adolescente, conhecer o meio educativo e possuir conhecimentos suficientes para elucidar o adolescente, assim é importante para educar o ser humano conhecê-lo. Na educação dos adolescentes, não podem ser confundidos os vocábulos: educação e domesticação: “O jovem que se domestica apenas aprende a ser conduzido e governado; o jovem que se educa sabe conduzir-se e governar-se por si” (VIANA, [19-], p.298).

A escola fornece ao adolescente, o contato e a identificação experimental com outros jovens e com adultos o que lhes propicia o desenvolvimento e aperfeiçoamento de atitudes e valores inerentes ao processo educativo. Por isso, a experiência escolar é fundamental na vida do adolescente, principalmente no contexto da sociedade urbano-industrial.

A transferência de escola implica uma ruptura a mais, uma perda ou um luto a mais na vida do adolescente. É preciso então, compreender qual a importância e como os estudantes transferidos reagem a esta perda. Assim, no próximo capítulo trago as falas dos adolescentes que mudaram de escola e as examinaremos à luz do referencial teórico.

III CAPÍTULO

A PERTENÇA AO GRUPO NA ESCOLA

Nesse estudo, especificamente no 1º capítulo, visando à fundamentação teórica, abordo a importância da pertença ao grupo de alunos transferidos. No 2º capítulo, enfoco a adolescência, porque os sujeitos da pesquisa encontram-se nessa fase de desenvolvimento. O presente capítulo é dedicado à identificação da pertença ao grupo de alunos transferidos.

3.1 – A pesquisa empírica

A pesquisa caracterizou-se pela coleta de dados por meio de entrevistas semi-estruturadas que se desenvolveram a partir de um esquema básico formado de questões não aplicadas rigidamente, ao contrário, permitiu-me como entrevistadora fazer as necessárias articulações. A pesquisa usou os métodos apresentados por Ludke e André (1986).

Algumas exigências e cuidados foram dispensados às entrevistas, como: o respeito pelo entrevistado no tocante ao cumprimento do local e horário marcados e na garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante.

Na realização das entrevistas, optei pelo registro feito por meio de notas que embora deixando de cobrir algumas coisas ditas, possibilitou-me a observação de gestos, expressões faciais e mudanças de postura e, dessa forma, evitei também o constrangimento de alguns frente ao gravador.

A cada entrevista informei o entrevistado dos objetivos da mesma e assegurei que as informações servem exclusivamente para fins de pesquisa. Comuniquei ainda a cada um que seria identificado por um nome fictício, e no caso dos alunos, o nome da escola de onde vieram não seria informado.

A escola escolhida localiza-se no município de Cotia e essa escolha deveu-se ao fato de ser uma instituição particular de ensino com alunos de segmento sócio-econômico médio-alto⁶, de 5ª a 8ª séries e com um número significativo de transferidos.

Fiz um levantamento, em relação ao período dos últimos cinco anos (1998 a 2002), do total geral de alunos e do número de transferidos a cada ano e percebi que as transferências variam de 8% a 10% em relação à totalidade do corpo discente, como exemplo, cito 2002 em que de um total de 722 alunos de 5º a 8º séries 62 são transferidos, ou seja, 8,7%.

Entrevistei dezessete alunos, sete da 5º série, quatro da 6º série, três da 7º série e três da 8º série, os quais representam 27% do total de alunos transferidos.

A escola mantém 82% de transferidos concentrados no período vespertino, pois no matutino sobram a cada ano poucas vagas a serem ocupadas por alunos novos.

O critério que priorizei para a escolha foi de alunos de salas que têm um maior número de transferidos, tanto de manhã quanto à tarde. Entrevistei doze do período vespertino e cinco do matutino nos dias 02 e 03/05/02. Entrevistei um maior número de alunos da 5ª série, pois percebi que o departamento de Orientação Educacional prioriza a integração desses alunos à escola. Entrevistei também três orientadores educacionais. Uma orientadora responsável pelas 5ª e 6ª séries dos períodos matutino e vespertino, que exerce na escola essa função desde Janeiro de 2001, uma orientadora responsável pelas 7ª e 8ª séries dos

dois períodos e um orientador responsável pelos 2º e 3º anos do Ensino Médio. Esses dois últimos exercendo a função desde Janeiro de 2002, a orientadora ingressou na instituição neste ano e o orientador durante vários anos foi professor do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio e neste ano acumula os dois cargos: orientador e professor.

Para discutir os dados levantados, elegi três categorias de análise, a saber: a) qualidade de ensino, b) grupalização, c) satisfação em fazer parte do corpo discente.

Essas categorias foram eleitas a partir da recorrência com que aparecem nas respostas tanto dos alunos quanto dos orientadores educacionais.

A 1ª categoria analisada foi a qualidade de ensino e, ao perguntar aos alunos quais os critérios usados para a escolha da escola e os responsáveis pela escolha, percebi que nove famílias mudaram-se para a região recentemente e dentre as inúmeras escolas, oito delas optaram por esta instituição por considerarem-na a melhor; ou seja, os pais fizeram a escolha a partir de informações que obtiveram de amigos, muitos deles com filhos nesta escola. Apenas uma família fez a escolha por ser a instituição mais próxima da nova moradia, cinco outras famílias escolheram esta por considerarem “ruim” (sic) o ensino das instituições onde os filhos estudavam, três outros alunos transferidos já haviam estudado nesta escola e saíram por mudança de estado ou país e, quando retornaram fizeram questão de voltar para a mesma instituição por considerarem-na “ótima” (sic). A outra transferência ocorreu em função do aluno ser bolsista, uma vez que a mãe é funcionária da instituição. Curiosamente, chamou-me a atenção o fato de dificilmente as famílias visitarem escolas da região e permitirem que seus filhos façam a opção, apenas em um único caso o aluno fez a escolha após visitar várias instituições, em três outros casos os pais e o aluno fizeram a escolha e nos restantes treze casos, os pais fizeram a escolha, sendo

⁶ Entendemos por segmento médio alto aquele cuja renda familiar é superior a 40 salários mínimos

que na maioria deles, o aluno não fez uma visita prévia à escola, somente apresentou-se no dia do teste.

Transcrevo a seguir algumas falas dos alunos, quando interpelados das razões da vinda para esta instituição, que critérios foram usados para a escolha e quem fez a escolha.

Rita, aluna da 5ª série do período vespertino, informou:

“Minha família mudou-se para o Embu e esta era a escola mais perto e melhor. Eu e meus pais visitamos várias escolas da região e deixaram-me escolher. Quando fui atendida pela Orientação Educacional gostei muito dela, gostei do ambiente, do espaço e das pessoas”.

O processo de transferência desta aluna não ocorreu de forma usual, ou seja, por escolha dos pais, pois todos visitaram as escolas e deixaram a filha fazer a opção. Dois fatores que pesaram nessa decisão não estão vinculados à dinâmica escolar: o primeiro, a questão da proximidade com a residência e o segundo, o fato da escola ser a melhor da região. Observo que vários alunos apontam este segundo critério, sem contudo, estabelecer o que faz uma escola ser melhor ou pior do que a outra, pois essas referências constituem juízo de valor. Os fatores vinculados à dinâmica escolar que levaram à transferência foram a recepção, no primeiro contato com a orientadora educacional e o ambiente, o espaço e as pessoas. Noto que o ambiente, o espaço e as pessoas são noções vagas, pois o que constitui o ambiente? As salas de aula, as quadras esportivas ou o espaço para intervalo? Quem são as pessoas? São os alunos, os inspetores, os professores ou os orientadores? De fato o que pesou na decisão para a transferência foi efetivamente o contato com a orientadora, ou seja,

estabeleceu-se um vínculo interpessoal que deu segurança à aluna. A partir desse vínculo a aluna passou a gostar das pessoas, do espaço e do ambiente.

Ricardo, aluno da 6ª série do período matutino, disse:

“Vim para esta escola por indicação de colegas, tenho vários amigos que estudam aqui e porque minha mãe achou que aqui era bom. A escola é boa, o ensino é forte e tenho que estar sempre esperto”.

No caso deste aluno, sua transferência ocorreu em função de indicação de colegas e segundo informações posteriores, seus amigos de condomínio também estudam nesta instituição. O fato do aluno perceber a possibilidade de garantir a pertença a um grupo dentro da escola que corresponde ao mesmo de fora da escola, impulsionou-o a escolher esta instituição.

Mais uma vez, percebo que ao afirmar que a escola é boa, o ensino é forte, o aluno não estabelece os fatores que determinam essa adjetivação. Ao dizer que tem que estar sempre esperto, na verdade, refere-se à dinâmica das aulas, visando bons resultados numéricos.

Guilherme aluno da 7ª série do período vespertino informou:

“Esta escola é perto da minha casa. Na outra escola, eu e o meu irmão tínhamos muitos problemas com os professores e nós sempre pensamos em estudar aqui. Nós (ele e o irmão) e os meus pais sempre achamos esta escola boa,

mas não viemos antes porque esta escola é muito grande e nós éramos pequenos”.

A questão da qualidade de ensino como juízo de valor surge em 100% dos entrevistados. Embora aponte a proximidade da escola com sua residência um dos fatores a motivar a transferência, encontro implícitas nas palavras ditas, que o principal critério foi o fato de sanar problemas com professores referentes à dinâmica das aulas na instituição onde estudava. A noção de grande espaço colocada é ambígua, visto que, apesar de real, a dinâmica organizacional permite a presença de alunos desde a pré- escola.

Causa-me estranheza o fato do irmão também transferido não estudar nesta instituição. Será que não passou no teste de seleção? Quais fatores levaram a essa decisão? O histórico comportamental ou a deficiência de conteúdos?

Márcia, aluna da 8ª série do período matutino, disse:

“Minha família mudou-se para a região e esta escola tem fama de ser boa, tem um nome reconhecido, então o meu pai fez a escolha por esses motivos”.

Mais uma vez percebo que a proximidade e a qualidade de ensino determinaram esta transferência. O fato da escola apresentar um nome reconhecido, o que a coloca num status superior nesta sociedade fez com que o pai fizesse opção.

Ester, aluna da 8ª série do período vespertino, informou:

“Estudei nos dois últimos anos em Portugal e quando voltamos (ela e a família) para o Brasil vim para esta escola porque já havia estudado aqui e sempre gostei muito”

Concluí também pela fala dos orientadores que a qualidade de ensino motiva, praticamente, a totalidade das transferências. Veja a seguir os depoimentos dos orientadores quando questionados sobre os principais motivos que levam os alunos a transferirem-se para esta instituição.

Lucélia, orientadora educacional das 7^a e 8^a séries dos períodos matutino e vespertino, disse:

“As famílias buscam um colégio que tenha apreciação de mercado, com tradição e seriedade no ensino, que esteja aberto a modificações tecnológicas e metodológicas e aberto também a novas tendências e novos desafios”.

Percebo que os orientadores também apontam a qualidade de ensino como fator motivador das transferências, sem, contudo, estabelecerem os critérios que determinam uma melhor ou pior qualidade. A orientadora Lucélia, ao afirmar que as famílias procuram uma instituição com apreciação de mercado, com tradição e seriedade no ensino, compactua como a fala dos alunos e dos pais, levando-me a inferência de ser um critério primordial para a escolha da instituição, a questão do status, quanto mais elevado o nível de desempenho, maior a aceitação. Assim fatores inerentes à dinâmica escolar não são levados

em consideração, apesar da orientadora mencionar modificações tecnológicas e metodológicas.

Rosa, orientadora educacional das 5ª e 6ª séries dos períodos matutino e vespertino, informou:

“A comunidade considera esta escola uma instituição como eles, os pais tiveram, ‘conteudista’ e tradicional. Tem melhor organização que outras escolas do mesmo porte. Os pais levam em conta a questão do status ‘o meu filho estuda na melhor escola da região’. Tem um nome de peso, um nome significativo”.

Novamente percebo na fala da orientadora Rosa, a questão do status como fator determinante e motivador das transferências. Agregado a esse item, surge a questão da melhor organização desta escola quando comparada a outras do mesmo porte, contudo, está presente na fala, uma ambigüidade no conceito, visto que não são apontados os setores onde essa organização se faz presente. É feita uma comparação quanto à organização entre escolas do mesmo porte, mas pergunto: Quais são as escolas do mesmo porte da região? Qual é o significado de porte? No tocante a quais setores? A escola é mais organizada em que aspectos? Não é possível concluir se a orientadora faz referência a aspectos metodológicos, pedagógicos e educacionais ou faz referência ao espaço físico.

A segunda categoria, analisada foi a grupalização dentro e fora da escola. Nela, questões referentes a amigos e colegas foram propostas. Aos adolescentes foi perguntado se

tinham amigos na escola, tanto na sala de aula quanto no intervalo e, com relação a esses amigos, se freqüentavam as casas uns dos outros e se saíam juntos; além de perguntar a cada um o que considera ser amigo.

Dos dezessete alunos entrevistados, todos têm amigos/colegas no intervalo e dezesseis têm amigos na sala de aula, apenas a aluna Márcia da 8ª série não fez amigos e quando questionada sobre os motivos a aluna disse: “porque são um pouco “bobos”, continuando a entrevista perguntei por que não pediu transferência para outra 8ª série, na qual tem uma amiga de fora da escola, a mesma respondeu:

“Porque senão iria conversar com ela durante as aulas o que poderia atrapalhar o desempenho”.

Uma semana após esta entrevista a aluna transferiu-se para outra escola.

Como pesquisadora, causou-me estranheza o fato desta aluna pedir transferência de escola, logo após a entrevista. Quais teriam sido os motivos de sua saída? O fato de não ter amigos na sala de aula? As dificuldades de inclusão em equipes de trabalho nas aulas?

Qual é a tolerância da escola em questão para a pertença ao grupo? Existem prazos? O que a escola faz nesse sentido?

Para a instituição pesquisada, quais são os primeiros sinais de não pertença ao grupo?

A maioria dos entrevistados não freqüenta a casa desses “amigos” e aqueles que o fazem, até ao presente momento, visam, exclusivamente, a realização de trabalhos escolares. Com relação a passeios, apenas sete, do total de dezessete, saíram uma única vez para irem ao shopping, cinema e Mc Donald’s. Três afirmaram estar combinando saídas e

dois dos entrevistados chegaram à escola uma semana antes da entrevista. Verifiquei também que quatro dos entrevistados têm, na sala de aula, o maior número de amigos entre alunos transferidos.

Quando questionados a respeito do que é ser amigo, as respostas foram parecidas. Vejamos algumas falas: “aquele que conversa, que é companheiro”, “aquele que anda comigo”, “aquele que quando tenho dificuldades ajuda”, “pessoa confiável”, “aquele que é legal e guarda segredo”. Contudo, a aluna Márcia respondeu o seguinte:

“Na escola não temos amigos e sim colegas, pois amiga é aquela que está sempre do meu lado como a minha irmã. No caso, colega não sei se isso pode acontecer”.

Noto que quando o aluno passa a pertencer a um grupo, tanto no intervalo quanto na sala de aula, normalmente muitos dos componentes do grupo são os mesmos, como pude perceber nas entrevistas. Cada um considera os outros membros do grupo como amigos e não como colegas. Contudo, a aluna Márcia, dos 17 alunos entrevistados foi a única a dizer que na escola não tem amigos e sim colegas, o que determina a ausência de vínculos interpessoais. Por que a mesma não conseguiu abandonar papéis anteriores e assumir os novos papéis determinados pela situação atual? O que a escola proporcionou para permitir sua inclusão no grupo?

Detectei nas entrevistas com os orientadores que a escola tem como um dos objetivos primordiais a “integração” dos alunos transferidos ao grupo escola, desde o momento da seleção e durante o acompanhamento que lhe é dispensado. Vejamos a seguir

uma fala obtida quando perguntou-se sobre o que a escola propicia para fazer os alunos pertencerem ao grupo, por que consideram importante esse trabalho e quais resultados percebem.

Lucélia respondeu:

“A escola dá um atendimento individualizado e personalizado aos alunos e famílias, buscando formação integral, desenvolvimento de habilidades e competências, desenvolvimento do alicerce de valores, da ética e da felicidade. Para tal a escola recorre ao grupo técnico (orientadores, coordenadores e professores) e à filosofia e missão do colégio. Quando esse conjunto de providências não é suficiente, recorremos a um trabalho terapêutico, consolidando assim a parceria escola/família/especialista. Se com toda essa atenção a inclusão não se realizar é porque não há uma identidade específica e podemos então sugerir um novo ambiente. A escola não pode ter a pretensão de ser a melhor, pois a vida não é feita de denominadores comuns”.

A filosofia e a missão da escola são apresentados a todos os responsáveis interessados em transferir seus filhos para a instituição e a importância dos mesmos

acreditarem nessa proposta e transmitirem sua viabilidade para os futuros transferidos é essencial à transferência. Os pais e o aluno freqüentemente são atendidos individualmente e pessoalmente (cada um de acordo com suas peculiaridades) pela orientadora educacional sempre no sentido, conforme pude apurar, de propiciar a pertença ao grupo. Contudo, apesar de toda a dinâmica para possibilitar a pertença ao grupo a escola não consegue evitar totalmente as transferências.

Quando a orientadora diz que o último recurso da escola para tentar a pertença ao grupo é solicitar uma avaliação terapêutica, tenho a dizer que a instituição pesquisada não dispõe de um psicólogo escolar, isto é, não há um profissional que eventualmente tenha descrito, analisado e investigado fenômenos escolares de comportamento, não existe um profissional conhecedor das relações institucionais atuando junto aos alunos. Quando a escola solicita aos responsáveis um diagnóstico terapêutico do aluno, estes escolhem o profissional que fará a avaliação, esta será enviada posteriormente à escola. Desta forma, pergunta-se é possível conseguir uma objetividade da avaliação do profissional sem deixar-se envolver por problemas particulares da família, sem tomar partido? Como não se deixar seduzir pelos pais, que às vezes querem um aliado que dê razão aos seus argumentos? Como trabalhar com alunos que vivem conflitos familiares intensos, que lhe causam dificuldades de pertença, sem que seja possível resolvê-los?

Desta maneira, parece-me que a parceria escola/especialista como apresentada pela instituição pesquisada deva ser repensada, no tocante ao profissional escolhido pelos responsáveis e com relação às estratégias de diagnóstico individual. Creio que a psicologia escolar, tem muito a contribuir com a educação brasileira, resta a cada instituição repensar as estratégias.

Quando inquerida sobre a importância e os resultados desse trabalho, a orientadora Lucélia responde:

“O indivíduo só pode ser feliz no exercício das suas atividades em grupo. Sua realização inclui o exercício do outro. O adolescente só se desenvolve cognitivamente, quando é feliz, quando tem habilidades para lidar com o fracasso enfim, é uma aprendizagem para a vida. Assim o orientador tem necessidade de capacitação o tempo todo, deve estudar a psicologia da adolescência, ter grau grande de afetividade e disponibilidade, enfim ter paixão por aquilo que faz, de modo a levar o aluno a uma integração”.

A orientadora termina a entrevista citando Charles Chaplin: “Se um dia tudo lhe parecer perdido, lembre-se de que você nasceu sem nada e, que tudo o que conseguiu foi através de esforços, e os esforços nunca se perdem, somente dignificam as pessoas”.

É fundamental a qualquer ser humano, não só ao adolescente, a pertença a um grupo para o desenvolvimento das tarefas, principalmente quando essas são referentes ao processo ensino-aprendizagem. Quando a orientadora diz que é necessário desenvolver habilidades para lidar com o fracasso, só em um grupo isso é possível, pois desta forma as crises são superadas e a mudança efetivamente ocorre, e assim, sentimentos de insegurança, medos e intolerância são superados.

A orientadora aponta fatores como o conhecimento da psicologia do adolescente, sua aprendizagem permanente e gostar do que faz como essenciais à condução do aluno a uma integração, a uma pertença ao grupo. Esses fatores são confirmados por muitos especialistas em psicologia escolar, dentre eles Maria Helena Novaes, nos livros: *Adaptação escolar e Psicologia escolar*.

A orientadora Rosa quando interpelada sobre as mesmas questões disse:

“A pertença ao grupo é fundamental para a produção acadêmica e para a vida pessoal principalmente para o seu bem-estar, o sentir-se incluído é fator de satisfação. Como resultados temos em 1º lugar uma classe mais tranqüila e mais organizada, pois baixa a expectativa e o processo passa a ser natural. Em 2º lugar a família sente que fez um bom investimento, que acertou na escolha”.

A orientadora Rosa destaca na sua fala itens relevantes já apontados pela orientadora Lucélia. Itens referentes à importância da pertença, não só para a produção acadêmica, mas também para a vida pessoal, com relação principalmente ao seu bem estar, uma vez que, os lutos ou perdas anteriores, isto é, o abandono de vínculos que resultam na criação de novos vínculos, pois fatores subjetivos como: a ansiedade e a angústia, uma vez superados pela pertença, resultam nesse bem estar apresentado pela orientadora.

Noto que é uma constante na fala dos orientadores a importância que a escola dispensa à questão da pertença ao grupo, então surgem as seguintes questões: porque a

escola não aceita novos desafios, como selecionar para transferência alunos com deficiências comportamentais e de conteúdo? Por que para a instituição pesquisada, esses fatores constituem elementos para não ingresso? Para Riviére, conforme já apontado neste trabalho, pela pertença ao grupo na realização da tarefa é possível sanar problemas comportamentais e de conteúdo, visto que cooperação, comunicação, pertinência e aprendizagem são modalidades presentes em todo o grupo, pois o aprender a pensar constitui o objetivo principal do grupo.

O orientador Eduardo informou que:

“O trabalho de pertença ao grupo é essencial para o aluno permanecer na escola, porque se ele não se adapta sai. No processo de seleção é feita uma triagem que se aperfeiçoa dia-a-dia; por exemplo, a deficiência de conteúdo gera um impedimento, então o aluno não entra, senão a escola está comprando um problema. Conhecer os motivos da família para a transferência é algo importante; por exemplo, um aluno que vem procurar a instituição por problemas de comportamento em outras escolas, não é aceito. Para a transferência ter sucesso, entre outros fatores, é importante a família entender a filosofia e a missão da escola. O fator mais importante do processo seletivo é qualitativo e não quantitativo. É importante o aluno integrar-

se para usufruir tudo o que de direito a escola oferece”.

Percebe-se na fala do orientador Eduardo elementos referentes ao processo de transferência, tais como a importância de trabalhar a questão da pertença para que o aluno permaneça na escola. Fatores que pré dispõem a uma não integração, segundo o orientador, como deficiências comportamentais e de conteúdo, constituem nessa instituição elementos para não ingresso.

Por último, analiso a categoria que corresponde à satisfação do aluno em pertencer ao corpo discente da instituição.

Quando perguntei aos alunos sobre o bem-estar na escola com relação a: professores, metodologia, atividades extra-curriculares e espaço físico, 100% dizem-se muito satisfeitos no tocante a esses itens, apenas um entrevistado após um mês de participação numa atividade extra-curricular, desistiu da mesma, dizendo: “No começo do ano, fazia futsal, mas parei, não estava achando legal, pois como é de graça, tem muita gente velha.”

Contrariamente ao esperado, dadas as estatísticas anteriores, quando perguntei aos alunos se costumam falar para as pessoas em que escola estudam, sete disseram que não, oito responderam, que falam só quando perguntam, outro respondeu “mais ou menos” (sic) e apenas a entrevistada Ester disse: “Tenho orgulho em dizer que sou aluna desta escola”.

Finalizo este capítulo, mostrando as perspectivas desta instituição, segundo dados colhidos com os orientadores, para aprimorar o trabalho de pertença ao grupo com a fala da orientadora educacional Rosa:

“A direção deu liberdade para os orientadores reorganizarem o próprio departamento, no tocante ao atendimento, às normas e procedimentos e à documentação”. O departamento está organizando os projetos de: orientação sexual, orientação vocacional, orientação de estudos e ainda esportivos/lazer/filantrópicos”.

Percebo pela fala da orientadora que o Departamento de Orientação Educacional tem autonomia para criar e desenvolver projetos que julgue necessários para o avanço dos trabalhos. No contato que tive com os professores, quando da permissão da saída dos alunos para as entrevistas, notei que essa autonomia também é estendida ao corpo docente, na medida em que podem inovar no tocante a procedimentos metodológicos nas aulas, a fim de tornarem a dinâmica mais motivadora.

3.2 – Considerações sobre a pertença

Com o propósito de confrontar a teoria sobre a pertença ao grupo, visando o estudo desse processo em alunos transferidos com a prática desenvolvida por escolas particulares de São Paulo junto a esses alunos, retomo aqui algumas falas dos nossos informantes que estão presentes nas formulações teóricas dos pesquisadores referidos neste trabalho.

Os orientadores relatam suas experiências de trabalho e afirmam que a pertença ao grupo na escola é fator de satisfação e fonte de felicidade para os alunos. Assim, posso afirmar que a pertença ao grupo é essencial a toda a transferência, pois, segundo os orientadores, ela contribui para um desempenho acadêmico satisfatório, para o desenvolvimento cognitivo, enfim para uma aprendizagem para a vida, ou seja, uma apreensão crítica da realidade. Essas afirmações encontram ressonância nas conclusões de Enrique Pichon Riviére ao afirmar que a principal tarefa do grupo é exercitar o diálogo e aprender a pensar, pois é a tarefa que constitui o grupo como grupo. Quando de fato a pertença acontece, há um aumento da produtividade e há a possibilidade de seus membros assumirem novos papéis, minimizando assim medos e ansiedades desenvolvidos pela situação de mudança que inicialmente constituíram-se como dificuldades da pertença.

Ao analisar as falas dos alunos transferidos sobre o ser amigo “aquele que é companheiro”, “aquele que ajuda nas dificuldades”, “aquele que é confiável”, encontramos implícitas as mesmas modalidades de interação observadas em todo o grupo, tais como: cooperação, pertinência, comunicação e aprendizagem, por isso afirmo que esses alunos conseguiram pertencer a um grupo. Por sua vez na fala da aluna Márcia: “na escola não temos amigos e sim colegas”, não percebi algumas das modalidades propostas por Pichon Riviére, logo a mesma não conseguiu pertencer ao grupo, fato que foi confirmado pela nova transferência uma semana após esta entrevista.

É fator de satisfação para o adolescente o desenvolvimento do sentimento de integração a um grupo, de identificação com os acontecimentos do mesmo e isso faz

com que o grupo e cada um de seus integrantes estabeleça uma identidade própria ou reforce a já existente.

Um dos orientadores salienta a necessidade, daqueles que desempenham essa função, de aprofundarem os estudos na psicologia da adolescência, ter alto grau de afetividade e disponibilidade, porque somente indivíduos capazes de dar e receber afeição estabelecem relações em nível autenticamente interpessoal, no qual a comunicação e a aprendizagem ocorrem, visto que dificuldades de comunicação surgem dos obstáculos das relações interpessoais.

A vida emocional é um dos aspectos mais importantes da vida do adolescente, uma vez que o grau de afetividade e disponibilidade que lhe são dispensados no novo grupo social são fundamentais, pois as emoções motivam seu comportamento. Certas mudanças de comportamento, por vezes, ocorrem em função do status, uma vez que a sociedade atual privilegia essa questão e, durante a entrevista, um dos orientadores faz alusão ao termo, ao referir-se ao fato de muitos pais escolherem uma escola por levarem em conta a questão do status, pois sentem grande satisfação ao informarem que o filho estuda na melhor escola da região, portanto com um nome significativo. Cada indivíduo na sociedade, assim como cada aluno no seu grupo estudantil, na escola, deve cumprir um papel cujo nível de desempenho constitui o status que por sua vez está relacionado ao prestígio que o mesmo tem no grupo, e quanto maior esse prestígio, maior reconhecimento terá por parte dos demais componentes do grupo.

As conclusões dos orientadores que coincidem com as de Pichon- Rivièrre ressaltam que a pertença ao grupo é essencial para o aluno permanecer na escola e que, portanto, a atuação da instituição é necessária no auxílio da inclusão dos adolescentes no grupo.

CONCLUSÃO

As conclusões deste estudo estão contidas, ainda que de forma breve, no decorrer dos seus três capítulos. Elas acontecem do confronto entre a fundamentação teórica, apresentada no primeiro e no segundo capítulos, com os dados coletados e debatidos no terceiro capítulo.

A pertença ao grupo, na visão de Pichon-Rivière, leva o indivíduo à aprendizagem da realidade, uma vez que resulta da sua inter-relação com os objetos internos e externos. É pela tarefa que o grupo operativo atinge seus objetivos. A funcionalidade e a produtividade do grupo é diretamente proporcional à presença das modalidades de interação, a saber: pertença, cooperação, pertinência, comunicação e aprendizagem.

Pela pertença, o adolescente supera dificuldades de relacionamento com os pais, pois passa a identificar-se com as idéias do grupo e a desenvolver relações interpessoais. Dessa forma, identifica-se com os acontecimentos do grupo, bem como com aqueles que dizem respeito a cada integrante, assim, o grupo, como um todo, estabelece uma identidade própria. Esses fatores permitem elaborar estratégias para a mudança, nas quais os medos, ansiedades, insegurança, nervosismo, intolerância e preconceitos desenvolvidos pela situação de mudança diminuem e, com o passar do tempo, tendem a desaparecer.

Toda a mudança é o resultado da superação de uma série de crises e essa ansiedade despertada por essa situação decorre da necessidade que o indivíduo tem de abandonar vínculos anteriores e criar novos vínculos; isto é, estabelecer novas relações interpessoais.

Pela pertença, há aperfeiçoamento da comunicação, pois o diálogo é vital, o que leva ao aprender a pensar, considerado por Pichon-Rivière o objetivo principal do grupo. Por sua vez, a pertinência que corresponde ao oportuno, ao pertencente é dada pela validade

da tarefa. É pela cooperação que o grupo opera coletivamente, o que leva a um aumento da produtividade e à possibilidade de cada membro assumir novos papéis e adjudicar de outros, facilitando assim as relações interpessoais. Esses pressupostos estabelecem uma teoria do vínculo, dada pela relação entre o sujeito e o objeto que tem como consequência uma conduta, forma habitual do indivíduo comportar-se o que constitui o caráter, ou seja, a maneira pela qual o indivíduo se relaciona com o objeto interno.

Os vínculos na escola são determinados pelas circunstâncias, visto que na maior parte das vezes, as pessoas não têm liberdade de escolha daqueles com quem estabelecem relações, e estas, por vezes não correspondem às expectativas do indivíduo. A eficiência do grupo, entre outros fatores, decorre da inclusão do novo membro ao grupo, pois o indivíduo precisa sentir-se aceito, integrado e valorizado e decorre ainda das necessidades de controle e afeição, uma vez que cada membro precisa definir suas próprias necessidades no grupo e deve sentir-se percebido como insubstituível.

A dinâmica do grupo prevê comunicação entre seus membros por meio da qual todas as relações estão fundadas no assumir e adjudicar papéis que caracterizam o status, que por sua vez está relacionado ao prestígio que cada um tem no grupo. Todo o indivíduo no grupo deve conquistar seu status e freqüentemente os menos socializados adotam atitudes de dependência em relação àqueles que, segundo o seu entendimento, têm maior aceitação no grupo e, desta forma, parecem gozar de privilégio.

Lembro que nossos sujeitos de pesquisa são adolescentes, e neste período, buscam uma identidade própria que os leve à obtenção do status de adulto, contudo há confusão por parte dos adultos na definição do status do adolescente, que ora é de criança, ora é de adulto e isso gera confusão maior ainda para o próprio adolescente. A identidade na adolescência caracteriza-se pela escolha de uma ocupação e de uma ideologia, se isso não acontecer

ocorre a difusão da identidade, uma vez que não há decisões, não há preocupação com uma ocupação e não há interesse por problemas ideológicos, fatores que levam o indivíduo a permanecer mais tempo nesse período de desenvolvimento que é a adolescência. Na nossa cultura uma das maiores expressões de status é a ocupação social, então, o adolescente, uma vez no grupo, após estabelecer sua identidade deve reforçá-la, pois, a partir do status que ela confere, o indivíduo pode almejar ocupações sociais de prestígio.

Em virtude do exposto, todos aqueles profissionais que trabalham com adolescentes devem conhecer, aprofundar, estudar essa fase da vida que é a adolescência, além de disporem de alto grau de afetividade, disponibilidade e perspicácia para lidarem com eles, principalmente quando trabalhamos numa instituição educacional.

Como o nosso objeto de estudo é a pertença ao grupo de alunos transferidos, afirmo neste momento, que para uma transferência ser bem sucedida, está implícita a inclusão do transferido num grupo e isso deve ser proporcionado pela escola.

Percebi, durante o levantamento bibliográfico para o desenvolvimento deste estudo, que o tema pertença ao grupo foi até o momento pouco trabalhado pelos teóricos. Cito dentre eles Enrique Pichon-Rivière, autor de várias pesquisas que culminaram com a edição de alguns livros, dentre eles: *O processo grupal* e *A teoria do vínculo* que foram fontes para o este estudo. Apesar dessa carência bibliográfica, o tema é de extrema importância para a educação dos adolescentes.

Detectei que a expectativa dos pais presente na fala dos alunos e orientadores sobre a instituição escolar para a qual transferem seus filhos é alta, e mesmo quando percebem que fizeram um bom investimento, uma boa escolha, não lhes passa pela cabeça a questão da pertença ao grupo.

A escola pesquisada preocupa-se com os alunos transferidos, por isso cada um passa por um processo seletivo, nesse sentido um orientador diz: “No processo de seleção é feita uma triagem que se aperfeiçoa dia a dia e normalmente o aluno transferido não dá problema, pois selecionou antes”. Apesar do exposto, a instituição em questão não evita o fracasso em alguns processos de transferência.

Conforme já afirmei, a pertença ao grupo no âmbito da escola é um problema pouco estudado, em que pese a sua relevância. Daí a nossa disposição em continuar a investigá-lo, visando a contribuir tanto na perspectiva da produção de conhecimento quanto na da atuação dos profissionais envolvidos com a questão. Com isso pretendo destacar a especificidade do problema que investiguei.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. **Retórica** apud VIANA, Mário Gonçalves. **Psicologia do adolescente**. Porto: Domingos Barreira, [19-]. p.9-11.
- BECKER, Daniel. **O que é adolescência**. 13.ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia**: ser, saber e fazer. 8.ed. São Paulo: Saraiva, 1993.
- DEBESSE, Maurice. **A adolescência**. Lisboa: Europa-América, 1946. (Coleção Saber)
- DONNE ([15-]) apud PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.191.
- ERICKSON, Erik H. **Identidade juventude e crise**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA. Comitê sobre adolescência do grupo para adiantamento da Psiquiatria. **Dinâmica da adolescência**. São Paulo: Cultrix, 1968.
- FREUD, Anna ([19-]) apud BECKER, Daniel. **O que é adolescência**. 13.ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p.29-30.
- FRIEDENBERG ([19-]a) apud BECKER, Daniel. **O que é adolescência**. 13.ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p.63.
- FRIEDENBERG ([19-]b) apud BECKER, Daniel. **O que é adolescência**. 13.ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p.64.
- GUILLAUME, Paul. La psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Paris: Hermann, 1940 apud VIANA, Mário Gonçalves. **Psicologia do adolescente**. Porto: Domingos Barreira, [19-]. (Biblioteca de Cultura Portuguesa, v.6) p.124.

HALL, G. Stanley. **Adolescence**. Nova Iorque: Appleton, 1904 apud VIANA, Mário Gonçalves. **Psicologia do adolescente**. Porto: Domingos Barreira, [19-]. p.11.

HEGEL, G.W.F. [18-] apud COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia**: ser, saber e fazer. 8.ed. São Paulo: Saraiva, 1993. p.180.

HEGEL, G.W.F. Introdução à história da filosofia. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p.373-459. (Os pensadores)

HELSON, H. **Adaptation level theory**. New York: Harper & Row, 1964 apud NOVAES, Maria Helena. **Adaptação escolar**. Petrópolis: Vozes, 1972. p.19.

HERÁCLITO apud COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia**: ser, saber e fazer. 8.ed. São Paulo: Saraiva, 1993. p.90.

HERCULANO, Alexandre. Deus. In: _____. **A harpa do crente**. S.l.: s.ed., 1837.

Disponível em: <<http://www.biblio.com.br/Templates/alexandreherculano/mharpa.htm>>.

Acesso em: 3 dez. 2002.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEWIN, Kurt. Dynamics of group action. **Educ. Leadership**, v.1, p.195-200, 1944 apud MAILHIOT, Gérald Bernard. **Dinâmica e gênese dos grupos**. 7.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1991. p.66.

LEWIN, Kurt. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1970.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MCGUIRE, C. The prediction of talent behavior in the junior high school: invitational conference on testing problems. New Jersey: Princeton, [19-]. p. 960. apud NOVAES, Maria Helena. **Adaptação escolar**. Petrópolis: Vozes, 1972. p.23-4.

MCKINNEY, John Paul; FITZGERALD, Hiram E.; STROMMEN, Ellen A. **O adolescente e o adulto jovem**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

MARX, Karl. **Teses contra Feuerbach**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Os pensadores).

MEAD [19-] apud PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do Vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NEGROMONTE, Álvaro. A crise religiosa. In: LIMA, A. Amoroso, NEGROMONTE, A.; LOPES, José Leme; RIEDEL, Dirce Cortes; GOUVEA, Ruth; VASCONCELOS, Caetano. **Adolescência idade da aventura**. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1958.

NOVAES, Maria Helena. **Adaptação escolar**. Petrópolis: Vozes, 1972.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973. (Psicologia da inteligência, 1).

_____. **Seis estudos de psicologia**. 17.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Teoria do Vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PIERON, H. **Dicionário de psicologia**. 7.ed. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

PLATÃO. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores)

POROT, M. **A criança e a família**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.

ROGERS, Carl R. Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1973 apud NOVAES, Maria Helena. **Adaptação escolar**. Petrópolis: Vozes, 1972. p.26.

_____. **Tornar-se pessoa**. Lisboa: Moraes, 1970.

ROUSSEAU, J.J. **Emílio**: ou da educação. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RUSSELL, Bertrand. **Fundamentos de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SCHILDER [19-] apud PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SCHMIDT, Isabel Junqueira. [194-]a apud VIANA, Mário Gonçalves. **Psicologia do adolescente**. Porto: Domingos Barreira, [19-]. (Biblioteca de Cultura Portuguesa, v.6). p.230.

SCHMIDT, Isabel Junqueira. [194-] b apud VIANA, Mário Gonçalves. **Psicologia do adolescente**. Porto: Domingos Barreira, [19-]. (Biblioteca de Cultura Portuguesa, v.6). p.295.

SKINNER [19-] apud ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. Lisboa: Moraes, 1970. p.329.

VIANA, Mário Gonçalves. **Psicologia do adolescente**. Porto: Domingos Barreira, [19-]. (Biblioteca de Cultura Portuguesa, v.6)

BIBLIOGRAFIA

- ABERASTURY, Arminda. **Adolescência**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- ALMEIDA, José Luís Vieira de. **Tá na rua**. São Paulo: Xamã, 2001.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Informação e documentação – referências – elaboração**: NBR-6023. Rio de Janeiro: ABNT, ago. 2002.
- BRABANT, Georges, Philippe. **Chaves da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- BLOS, Peter. **Adolescência**: uma interpretação psicanalítica. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da adolescência**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1975.
- HEGEL, G. W. F. **Estética**: a idéia e o ideal. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p.25-166.
(Os pensadores)
- _____. **Estética**: o belo artístico ou o ideal. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p.167-288. (Os pensadores)
- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 26. ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.
- LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- LIMA, A. Amoroso, NEGROMONTE, A.; LOPES, José Leme; RIEDEL, Dirce Cortes; GOUVEA, Ruth; VASCONCELOS, Caetano. **Adolescência idade da aventura**. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1958.
- MAILHIOT, Gérald Bernard. **Dinâmica e gênese dos grupos**. 7.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1991.
- MENEZES, Djacir. **Proudhon, Hegel e a dialética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner Rocha; DAVIS, Cláudia. **A idade escolar e a adolescência**. São Paulo: EPU, 1982.

SEVERINO, António Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21.ed., São Paulo: Cortez, 2000.