

Orientação profissional: um aprendizado de mão dupla

Lucy Leal Melo-Silva
Camila Vianna Duarte
Vera Aparecida Bertocco dos Reis
Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto (USP)

RESUMO

A escolha profissional vem sendo tema de grande importância comprovada pelo aumento de publicações na área. Este trabalho objetiva descrever e analisar uma experiência de estágio em psicologia na coordenação de um Grupo de Orientação Profissional, enfatizando tanto o processo de aprendizagem das estagiárias como dos adolescentes. Os participantes foram: (Grupo 1): estagiárias do último ano do curso de psicologia em treinamento para a função de coordenador de grupo (n = 18) e, (Grupo 2): adolescentes, de 17 a 20 anos, nível socioeconômico médio, cursando o terceiro ano do ensino médio de escolas públicas e particulares de Ribeirão Preto e região (n = 17). As supervisões e os encontros ocorriam semanalmente, com quatro e duas horas de duração respectivamente. Considerou-se que para o Grupo 1 o estágio cumpriu seu papel na capacitação acadêmica, sobretudo, desenvolvendo a competência para coordenar Grupos. O Grupo 2 também obteve benefícios no desenvolvimento da maturidade para a escolha profissional.

Palavras-chave: Orientação profissional; aprendizagem; grupo operativo; carreira.

ABSTRACT

Professional guidance: a two-way learning process

The choice of a profession has acquired great relevance lately, which may be noticed by the increasing number of studies and published data on this subject. The current research aimed to document and analyze a Psychology traineeship experience on the coordination of a Professional Guidance Group, with emphasis on the learning process of both the trainees and the adolescents. Two groups participated in the study: Group 1 – trainees from the 5th year Psychology graduate course under training to coordinate learning and orientation groups (n = 18); and Group 2 – adolescents aged 17 to 20 years, middle class, from the 3rd year of public and private high schools in Ribeirão Preto and surrounding cities (n = 17). The weekly meetings and supervisory activities lasted for either 4 hours (Group 1) or 2 hours (Group 2). It may be concluded that the traineeship for Group 1 fulfilled its objective of academic qualification by developing mainly the trainees' capacity for group coordination. Group 2 also benefited from the experience by increasing their maturity for professional choice.

Key words: Professional guidance; learning; operative group; career.

INTRODUÇÃO

A questão da escolha profissional e das técnicas utilizadas para sua facilitação vem sendo um tema de grande relevância para especialistas e sua comprovação está no número cada vez maior de publicações de teorias e técnicas voltadas para o alcance de seus objetivos. O termo profissional é definido como pertencente à profissão; que exerce uma atividade por profissão ou ofício (Ferreira, 1986). O conceito de Orientação Profissional, portanto, do ponto de vista psicológico se aplica a um conjunto de esforços sistemáticos desenvolvidos mediante métodos e técnicas apropriados

com o intuito de ajudar as pessoas, em especial adolescentes, na escolha adequada e oportuna de suas profissões.

Partindo desse referencial, o termo Orientação Profissional vem sendo utilizado, no Brasil, para denominar a disciplina oferecida principalmente nos cursos de Psicologia, assim como em documentos oficiais, conforme Regulamentação da Profissão de Psicólogo – Lei nº 4.119, 27/08/1962 (Brasil, 1962).

A expressão Orientação Vocacional é comumente utilizada por psicólogos clínicos e pelos usuários de seus serviços. Nos estudos de Bohoslavsky (1971/1991) pode-se encontrar a definição da Orientação

Vocacional como um campo vasto de atividades e tarefas, competente aos profissionais da psicologia, pedagogia, sociologia, entre outros. A prática consiste de estratégias de diagnóstico, investigação, prevenção e solução da problemática vocacional. É importante salientar que, nessa concepção proposta, a Orientação Vocacional é tida como um processo frente à situação de escolha; processo esse que resguarda aos psicólogos uma gama de intervenções próprias, referentes aos procedimentos de diagnóstico e solução de problemas que os indivíduos apresentam em relação ao seu futuro.

Ferretti (1988), criticando as teorias psicológicas sobre escolha profissional, destaca dois objetivos das intervenções tradicionais na área: um primeiro que visa ajudar o indivíduo a se apropriar, organizar e fazer uso de informações a respeito do mundo do trabalho e de si próprio; e um segundo onde se prioriza a ajuda ao indivíduo na instrumentação consciente de sua tomada de decisão profissional.

Independentemente do conceito utilizado – Orientação Vocacional ou Profissional – observa-se um aumento de especialistas habilitados nessa área, cada vez mais comprometidos com o seu papel crítico e com a formação de novos orientadores, sendo responsáveis pela proposição de ações educativas eficazes referentes à escolha profissional. A própria escolha da profissão configura-se como uma situação de aprendizagem (Carvalho, 1995) e como tal deve ser encarada. Assim, a educabilidade é um caminho para a instrumentação da pessoa (Rozenstraten, 1987). “Aprender a aprender” e “aprender a escolher” constituem finalidades da Orientação Profissional.

A ativação do desenvolvimento vocacional, segundo Pelletier, Noiseux e Bujold (1977), implica em experiências que se devem viver, experiências que devem ser tratadas cognitivamente e experiências que devem ser integradas lógica e psicologicamente. Portanto, a escolha da carreira comporta uma dimensão experiencial (primeiro princípio), cognitiva (segundo princípio) e evolutiva (terceiro princípio).

A intervenção em grupo é considerada adequada por possibilitar a vivência das três dimensões mencionadas anteriormente e por esta razão vem sendo muito utilizada em processos desenvolvidos na área da Orientação Profissional (Müller, 1988; Soares-Lucchiari, 1993; Carvalho, 1995; Melo-Silva e Jacquemin, 2001). Diferentes referenciais teóricos podem ser utilizados nas práticas grupais. A opção teórico-metodológica para a realização do presente trabalho fundamenta-se no Esquema Conceitual Referencial Operativo (ECRO) de Enrique Pichon-Rivière.

ESQUEMA CONCEITUAL REFERENCIAL OPERATIVO (ECRO) DE ENRIQUE PICHON-RIVIÈRE

Este referencial integra conhecimentos fundamentados da Psicanálise, da Psicologia Social, da Sociologia, da Economia, da Administração de Empresas, não deixando de considerar também a “Poética” de Aristóteles (Berstein, 1989). Esse modelo teórico retrata o homem como um ser de necessidades em relação constante e dialética com outros homens em busca da satisfação através de um fazer, em uma tarefa. Assim, o vínculo (unidade interacional básica) e o grupo (trama vincular) constituem o cenário e o instrumento para a satisfação das necessidades (Melo-Silva e Reis, 1997).

No grupo operativo centrado na tarefa, que neste caso é a de “aprender a escolher”, o indivíduo vivencia situações que lhe permitem um salto de qualidade nas soluções criativas, integrando o conhecimento de si próprio e do outro, interagindo com suas possibilidades/limites e a realidade do mundo profissional. A técnica de Grupo Operativo fundamenta-se, portanto, na interação dos sujeitos, no reconhecimento e satisfação de suas necessidades, objetivando a elaboração de um projeto e a realização de tarefas, potencializando e facilitando o contato e a resolução das contradições existentes no movimento grupal (Quiroga, 1994).

Na experiência em grupo, não apenas o aspecto cognitivo da aprendizagem é trabalhado, mas também a vivência dos afetos, de aspectos da personalidade, de valores e interesses, tendo sempre por referências: o si mesmo, o outro e a realidade do aqui e agora. No cotidiano dos adolescentes, a vida em grupo é um referencial de grande valia e a transposição dessa experiência para um contexto de aprendizagem coloca cada integrante como um facilitador do processo. Além disso, o processo de aprendizagem grupal mostra-se bastante viável para a comunidade, uma vez que possibilita o acesso de mais pessoas aos serviços de saúde em geral e, particularmente, aos atendimentos psicológicos.

Para os alunos de graduação em Psicologia, diante da escolha da modalidade grupal, de referencial pichoniano, a consecução do processo de Orientação Profissional traz, conseqüentemente, a necessidade de desempenhar o papel de coordenador e de observador de grupo, aos quais no primeiro instante, é imprescindível ter claramente elucidado os objetivos da intervenção, uma fundamentação teórica consistente e coerente com a tarefa, além de um critério bem estabelecido para a utilização de possíveis técnicas que possam vir a complementar seu repertório. A intervenção nesse contexto, sempre deverá estar articulada a uma direcionalidade e necessidade da demanda, cabendo à

coordenação desenvolver uma atitude receptiva diante dos conteúdos depositados pelo grupo, visando decodificar e explicitar tais deposições (Melo-Silva e Jacquemin, 2001).

A responsabilidade, o comprometimento profissional e ético necessários a um desempenho consciente e crítico das funções de coordenar e observar grupos voltados para a escolha profissional justifica o suporte oferecido, através de um treinamento na facilitação da comunicação no grupo, entre os integrantes, visando à aprendizagem. Esse treinamento torna-se referencial na formação da identidade profissional dos estagiários, uma vez que, desenvolvido de forma teórico – vivencial e regido pela didática dos emergentes, não apenas se limita à transmissão de informação, mas fundamentalmente possibilita a construção de uma atitude de escuta, reflexão e interação com o outro. O fundamental neste processo é a possibilidade de aprendizagem mútua e contínua. É o que capacita os alunos a trabalharem de maneira dialética, a serem os futuros facilitadores do processo de aprendizagem da escolha profissional dos usuários do Serviço de Orientação Profissional.

Em seus estudos acerca dos grupos, e vivência na coordenação dos mesmos, Pichon-Rivière pôde constatar a recorrência de certos fenômenos, como medo de ataque e perda nas situações grupais. Tais constatações permitiram observar a *Dialética dos Processos Grupais* através dos pares contraditórios: sujeito X grupo, cooperação X competição, velho X novo, satisfação X necessidade, projeto X resistência à mudança. E, além disso, permitiram que Pichon estruturasse um esquema de avaliação do processo grupal por meio dos vetores, conhecido como *Cone Invertido*. Esse esquema é composto por seis vetores: afiliação e pertença, cooperação, pertinência, comunicação, aprendizagem e tele.

A afiliação e pertença, primeiro vetor, indica o grau de envolvimento do sujeito com a tarefa e com os demais integrantes do grupo, que tende a transpor-se de um nível mais básico (afiliação) para um de maior envolvimento e profundidade (pertença). O segundo vetor – cooperação – é a capacidade que cada integrante possui para colaborar com os outros membros, com o coordenador na execução da tarefa do grupo, em uma relação de complementaridade e de acordo com suas possibilidades no momento. O terceiro vetor – pertinência – consiste no centramento do grupo na tarefa proposta, rompendo estereótipos, ansiedades, vencendo a resistência à mudança e outros tantos movimentos recorrentes no “aqui e agora” do grupo. A comunicação, quarto vetor, possibilita observar os vínculos estabelecidos entre os integrantes, sendo assim, a base fundante do grupo. Há diversas maneiras de se

estabelecer a comunicação entre os membros: de um para todos (líder); de todos para um (bode expiatório); entre dois ou mais entre si excluindo os demais (subgrupos); entre todos mutuamente, sem se escutarem (caos); entre todos, mas se escutando e respeitando as intervenções de cada um (boa comunicação). Considera-se que o quinto vetor – aprendizagem – está sendo alcançado quando se somam as contribuições de cada integrante em direção à tarefa, possibilitando a mudança de atitude.

É a adaptação do integrante de maneira ativa à realidade, que modifica o sujeito e o meio, fazendo com que o indivíduo e o grupo possam desenvolver suas capacidades de condutas alternativas diante de possíveis obstáculos, não se deixando cristalizar em comportamentos já conhecidos e estereotipados. A aprendizagem se desenvolve a partir da comunicação, em saltos de qualidade que incluem tese, antítese e síntese. Implica em criatividade, em elaboração das ansiedades e em adaptação ativa à realidade.

A tele, sexto vetor, refere-se à disposição positiva ou negativa para trabalhar a tarefa grupal e estar em interação ou não com o grupo. Consiste no sentimento desperto de atração ou rejeição dos participantes entre si de maneira espontânea e de acordo com a dramática ou temas do grupo. É, enfim, o clima do grupo.

A idéia gráfica do Cone Invertido elucida a dinâmica existente entre o explícito e o implícito. O explícito ocupa a base do cone onde estão as falas explícitas, que por ser de fácil constatação é o que se localiza na maior superfície visível. Já o implícito está no vértice, “abaixo” do explícito. Percorrendo o interior do cone está a espiral dialética representativa do processo grupal que em movimento constante, vai abarcando diferentes níveis da dinâmica, ora dificultando, ora favorecendo mudanças (Berstein, 1989).

OBJETIVOS

Este trabalho tem por objetivo *relatar a experiência de formação de graduandos de um curso de Psicologia na coordenação de um grupo de Orientação Profissional*. A fim de alcançar tal objetivo o foco de análise se dá na aprendizagem de dois grupos. O Grupo 1 consiste de estagiários de Orientação Profissional em situação de treinamento. O Grupo 2 é formado por adolescentes atendidos pelos estagiários no Serviço de Orientação Profissional.

Os objetivos intermediários são:

- a) analisar o processo de aprendizagem dos estagiários na assunção do papel de coordenador de comunicação grupal facilitado pelo treinamento em grupo operativo realizado antes do início da intervenção;

- b) analisar o processo de aprendizagem e os saltos qualitativos, reflexivos e comportamentais, dos clientes nas sessões de grupo operativo, tendo em vista a escolha profissional.

MÉTODO

Participantes

Visando os objetivos deste relato de experiência, os participantes desse estudo foram organizados em dois grupos:

- GRUPO 1 (n = 18): estudantes do sexo feminino do quinto ano de um curso de Psicologia, selecionadas para a atuação nos estágios de Orientação Profissional – em grupo ou individual – participantes do programa de treinamento de Coordenador de Comunicação Grupal, com base no referencial de Pichon-Rivière para grupos operativos.
- GRUPO 2 (n = 17): adolescentes com idades entre 17 e 20 anos pertencentes ao estrato socioeconômico mediano, cursando o terceiro ano do ensino médio, de instituições públicas e particulares, procedentes do município no qual se desenvolveram as experiências e cidades circunvizinhas. A grande maioria dos participantes deste grupo é do sexo feminino (correspondendo a 88,2% da amostra) e os demais do sexo masculino (11,8%).

A prevalência do gênero – feminino – verificada no Grupo 1 corroborou a definição da carreira de Psicologia como predominantemente feminina, embora o número de alunos do sexo masculino tenha aumentado nos últimos anos. Em um levantamento do CRP 06, publicado em 1995, os psicólogos dos Estados de São Paulo, de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul eram 89,24% do sexo feminino, sendo 10,76% do sexo masculino. A predominância do sexo feminino na carreira de Psicologia, também foi observada no vestibular de 2002 no Curso de Psicologia da FFCLRP-USP com o ingresso de 75% de mulheres e 25% de homens.

A prevalência do gênero – feminino – configurada no Grupo 2 corrobora os estudos sobre o perfil de usuários de serviços de Orientação Profissional em instituições públicas (Silva, 1995; Santos, Melo-Silva e Junta, 1997). Essa mesma predominância de gênero reiterou a constatação de outros trabalhos acerca do perfil dos usuários de atendimentos psicológicos diversos (Santos, Moura, Pasian e Ribeiro, 1993; Santos e Peixoto, 1994).

Procedimentos de coleta e análise dos dados

O procedimento de coleta dos dados referente ao Grupo 1 foi realizado durante uma semana de treina-

mento perfazendo um total de trinta horas de atividades teórico-vivenciais em grupo operativo. O desenvolvimento dessa atividade tinha o caráter obrigatório para as estagiárias que se inscreveram no estágio de Orientação Profissional.

As sessões do treinamento contavam com a atuação de uma equipe composta por uma ou mais expositoras, uma coordenadora de grupo operativo e uma ou mais observadoras de grupo. Inicialmente, cabia à expositora apresentar, sob o formato de uma aula, um disparador teórico condizente com os conceitos relativos aos processos grupais e necessários para a coordenação de grupos. Posteriormente, os integrantes em grupo operativo, buscavam trabalhar a tarefa proposta, ou seja, trabalhar racionalmente e/ou afetivamente os conteúdos teóricos e emergentes. As falas dos grupos foram transcritas pelos observadores silentes. Tais registros constituem a fonte dos dados de análise do Grupo 1.

Para o Grupo 2 os dados foram obtidos com base nos registros das falas de sessões produzidos por uma dupla de estagiárias que realizou o grupo de Orientação Profissional semanalmente, com duração de duas horas cada uma, totalizando doze encontros.

No desenvolvimento das atividades as estagiárias foram estimuladas para o exercício do papel de coordenador de grupo e psicólogo-orientador profissional que planeja, seleciona e aplica técnicas de intervenções em Orientação Profissional. Tais atividades foram supervisionadas semanalmente, ocasião nas quais se definia o uso de técnicas de Orientação Profissional, textos sobre temas emergentes, testes, ou outras atividades; tanto para intervenção em Grupo de Discussão quanto em Grupo Operativo.

O Grupo Operativo era estruturado de modo a ter uma psicóloga-estagiária responsável pela coordenação, outra pela observação silente do grupo, em esquema de alternância de papéis em cada sessão. Cabia também à dupla de estagiárias o registro dos grupos operativos, assim como, das outras técnicas utilizadas, buscando elucidar o desenvolvimento, o grau de eficácia, as reações e os sentimentos suscitados nos clientes e nas próprias estagiárias durante o processo de intervenção.

No presente estudo, serão utilizados apenas os registros das sessões em grupos operativos. Atendendo as exigências éticas necessárias, um termo de consentimento livre e esclarecido foi entregue a cada cliente, para que ele ou seu responsável legal autorizasse a utilização dos dados para fins acadêmicos e de pesquisa, com a garantia do sigilo sobre a identificação dos integrantes.

O referencial teórico utilizado tanto no treinamento das estagiárias como na intervenção em grupo foi baseado na abordagem de Grupo Operativo de Enri-

que Pichon-Rivière, descrita anteriormente. Para as estagiárias a necessidade é de aprender a ser coordenadoras e observadoras de grupo; para os adolescentes a necessidade é de aprender a tomar decisões principalmente relativas aos estudos e/ou trabalho.

As estagiárias, no exercício do papel de observadoras e coordenadoras, desenvolvem uma escuta chamada “ativa” porque, através da compreensão das falas explícitas é que são desvendados os significados da dramática grupal. Estes significados permitem levantar hipóteses que, por sua vez, subsidia a construção de intervenções que dão direcionalidade e sentido aos conteúdos vivenciados pelo grupo.

Os adolescentes, por sua vez, escutam as intervenções e têm a oportunidade de ouvir significados possíveis para as mesmas falas que emitiram, e refletir sobre novas alternativas de solução que não lhes haviam ocorrido antes. Ao discutir, rejeitar ou aceitar as hipóteses colocadas pela coordenadora através de discussões, poderão dar novos significados que terão de ser ouvidos e decifrados pela coordenação. Esta complementaridade de diálogos deverá resultar em constante aprendizagem mútua.

Assim, o Grupo Operativo traz como essência, uma concepção de aprendizagem onde a meta é o desenvolvimento permanente de uma postura crítica perante a realidade, sem perder nunca a capacidade de surpreender-se, o que só é possível através do centramento da tarefa do grupo do “aqui e agora”. A operatividade permeia este processo de construção de atitudes pelo grupo, ou seja, ele promove de maneira ativa uma modificação ou adaptação criativa da realidade. Assim sendo, considerou-se o referencial de Grupo Operativo de Pichon-Rivière adequado tanto para a preparação das estagiárias, quanto para a clientela, na construção do protagonismo em ambos os grupos.

A análise dos dados deu-se por meio de uma elucidação qualitativa dos registros de sessões pertencentes a ambos os grupos, com base no ECRO de Pichon-Rivière, especialmente no que diz respeito à *Dialética dos Processos Grupais* – identificação dos pólos contraditórios – e ao *Esquema de Avaliação dos Vetores do Cone Invertido*: afiliação e pertença, cooperação, pertinência, comunicação, aprendizagem e tele. Os dados foram, portanto, analisados qualitativamente com base nos registros que possibilitaram avaliar a produção grupal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Grupo 1 – Treinamento de Coordenador de Comunicação Grupal: Síntese do Processo Grupal.

Os principais conteúdos que surgiram nos encontros foram os seguintes:

- a dificuldade relativa à construção do papel de psicólogo, e em especial a coordenação de grupo;
- a reflexão sobre si mesmo (quem sou e quem serei): como pessoa, psicólogo, coordenador de grupo, orientador profissional...
- o medo de ser integrante, observador e coordenador de grupo; e
- a expectativa de contar com o sigilo no grupo, desenvolvendo uma relação de confiança.

No início do treinamento, surgem as primeiras angústias e medos despertados no movimento grupal, especialmente o receio de se expor. Em princípio, observa-se o par contraditório Sujeito × Grupo e a sua elaboração para a tentativa de afiliação. O grupo ainda funciona no mito do auto-abastecimento, uma das fases e mitos grupais, conforme o referencial pichoniano. Afinal, a competência de cada uma poderia ser questionada. Foi interessante observar que na situação de um grupo voltado para a aprendizagem vivencial, apesar de as integrantes já se conhecerem e compartilharem de um convívio diário, o vínculo tornou-se mais forte quando surgiu novamente a necessidade de confiança pelo reconhecimento da fragilidade da interação inicial. O prazer pela aprendizagem do novo *versus* a sensação de persecutoriedade que a situação desencadeava ficaram evidentes, como mostrou o surgimento dos pares contraditórios “Velho × Novo”, “Sujeito × Grupo”. Pode-se afirmar que a relação de confiança esperada pelo grupo refletiu o desejo de vivenciar a afiliação e pertença (primeiro vetor do cone invertido).

Tal situação gerou ansiedades que se manifestaram pelo silêncio e pelos risos na abertura do encontro. Observem-se algumas das verbalizações:

- “Cadê o fulano? Ele quebrava todo o silêncio!”
- “Falar algo para salvar o grupo...”
- “Será que o que temos para falar é pertinente, será que vai ser avaliado?”
- “Eu não vejo problema em ficar em silêncio.”
- “Quanto mais pessoas mais difícil é falar.”

Esta situação, dos risos e do prolongado silêncio, pode ser interpretada como um movimento de resistência frente ao sentido de persecutoriedade (medo de ser avaliado) e às dificuldades explícitas e implícitas de uma vivência grupal. Além disso, recorrer a uma pessoa ausente do grupo como um possível salvador da situação que incomoda – a chamada esperança messiânica, é um recurso comumente utilizado por grupos. Sobre esse conceito, esclarece Bion: “(...) Será uma pessoa ou uma idéia que salvará o grupo – na realidade, dos sentimentos de ódio, destrutividade ou desespero de seu próprio grupo ou de outro...” (Bion, 1975, p. 139).

A partir de uma situação expressa em “defesa do silêncio” pôde-se supor que ocorreu uma deposição da angústia, na coordenação do grupo e no enquadre. Pelo que foi observado, pôde-se levantar a hipótese de que o grupo encontrava-se na fase do mito do auto-abastecimento: “eu me basto”, “eu não sou você”.

A angústia gerada pela dificuldade no estabelecimento de vínculos foi depositada no tamanho do grupo, ou seja, no número de integrantes, na coordenação e no enquadre estabelecido.

Os integrantes começaram a perceber que teriam que abrir mão de outros compromissos e mesmo das horas de lazer em função da aprendizagem, o que sinalizou possibilidade de desenvolvimento da maturidade, disponibilidade para estar no grupo, comprometer-se com os integrantes e a tarefa. Inicia-se o processo de afiliação e pertença.

Observou-se o par contraditório “Satisfação × Necessidade”, quando o grupo se deu conta de que, para obtenção do aprendizado desejado, há um caminho de mudanças, angústias e desconforto a ser percorrido. Com o fortalecimento dos vínculos, o grupo também avançou na tomada de consciência sobre a necessidade de enfrentar os obstáculos para definir a situação de escolha, como exemplificaram as citações apresentadas a seguir:

- “Estão todos aqui, por mais angustiante que o grupo tenha sido ontem.”
- “Independente do nosso vínculo anterior, a gente tem que formar vínculo neste grupo.”
- “Você precisa suportar tanta coisa, será que a gente dá conta?”
- “O que um psicólogo faria nessa hora?”

A necessidade de construção dos vínculos foi explicitada; o sentimento de cumplicidade surgiu entre os integrantes, bem como se pôde observar a dinâmica dos vetores afiliação e pertença, cooperação e comunicação. Assim, com a ansiedade persecutória mais baixa, o grupo aprofundou o questionamento sobre a identidade profissional em formação e sobre a angústia de coordenar um grupo futuramente, com o “fantasiado” não saber. Com o vínculo fortalecido as integrantes discutiram sobre a sensação de não possuírem recursos necessários para serem coordenadoras, testaram seus limites e reconheceram a necessidade de preparo para a função, ao mesmo tempo em que recorreram às experiências passadas na coordenação de outros grupos. Observou-se a presença dos pares contraditórios “Velho × Novo”; “Impotência × Onipotência”, medo de se expor e não ser acolhida, através das falas:

- “É o medo de falar errado.”
- “Não gosto de falar e não ter feedback. Eu falei e ninguém disse nada.”

- “O medo é destruir alguma coisa, invadir ou destruir.”
- “Dar a arma para o outro julgá-lo.”
- “... o psicólogo aponta alguma verdade a seu respeito mas sua vontade inicial é matá-lo, depois você reconhece e engole.” [Fala exemplificando situações de psicoterapia.]

Foi recorrente o medo de falar e não ser ouvida, de não falar “a verdade” como expressão de uma dificuldade no vetor comunicação. O medo de não ser aceita pelo grupo, de não haver pertinência foi vivenciado o que demonstra a fraqueza dos vínculos. O sentimento de raiva explicitado por falar e não haver ressonância no grupo foi de grande relevância, pois a exposição legítima dos sentimentos vivenciados no aqui-agora grupal possibilitou um salto qualitativo no processo.

O receio de ser capaz de destruir o grupo com alguma intervenção realizada, seja como integrante, como psicólogo ou coordenador, salientado nos relatos, foi uma das possíveis maneiras de se observar a expressão fantasiada de onipotência. Também foram recorrentes os medos universais de perda do conhecido e ataque do desconhecido, do novo, do diferente, isto é, o medo que a situação de aprendizagem implica.

Com a ansiedade em alto nível por estarem explicitando seus sentimentos, como ficou evidente nas falas, toda a crítica e o receio de ser avaliado, julgado, foi depositada na equipe de coordenação. Em seguida, com a melhoria na comunicação, o grupo foi capaz de acolhimento e crescimento, respeitando os limites e possibilidades de cada integrante.

Nos encontros restantes, as integrantes com fins de treinamento, passaram a dramatizar os papéis de coordenadoras e observadoras de um grupo. Após essas vivências as integrantes expressaram emocional e racionalmente a aprendizagem em desenvolvimento:

- “Eu tenho medo, mais do que todo mundo do silêncio.”
- “A dramatização mostrou para mim que não é preciso o medo.”
- “A gente tem que anotar tudo, observar, intervir!”

O grupo concluiu que, com a colaboração da equipe e as supervisões, vai ser possível dar conta dos imprevistos que possam ocorrer no contexto do atendimento. A vivência dos papéis possibilitou entrar em contato com as dificuldades e o receio de não ter recursos frente ao inesperado. Além disso, foi uma forma vivencial de reconhecer limites e descobrir potencialidades.

O apoio do instrumental teórico e técnico e o fortalecimento do vínculo grupal trouxeram a possibilidade de acolhimento, cooperação e segurança dentro

da tarefa proposta e nas expectativas de desempenho do papel profissional. O fato de as integrantes não negarem as dificuldades, mas falarem sobre elas e, mesmo assim, acreditarem no êxito, demonstrou o salto qualitativo no processo. O enfrentamento do par contraditório “Onipotência × Impotência” evidenciou a constatação de que a coordenação de grupo não é um papel profissional pronto, mas uma função que vai se aperfeiçoando a cada encontro, a cada experiência. Assim, o grupo alcançou operatividade, como ilustram as falas seguintes:

- “É mais difícil observar do que coordenar.”
- “Depois desse exercício acho que estou ouvindo melhor.”
- “A gente pode dizer eu não dou conta.”
- “Parece que a sensação de frustração e fracasso fica um pouco menor.”
- “A gente já está confortável aqui, então fico com a sensação de já querer estar no estágio.”

Como o processo grupal configura-se em uma espiral dialética, as dificuldades na assunção dos papéis de coordenador e observador são recorrentes no grupo. Estar em contato com algo tão temido – a frustração por não conseguir registrar, ouvir, intervir de maneira adequada em momentos específicos – foi bastante mobilizador, favorecendo a elaboração daqueles conteúdos, evidenciando-se, assim, salto de qualidade na aprendizagem das estagiárias. Poder compartilhar e encarar com o grupo, os limites, a realidade de não ser nem onipotente, nem impotente, foram vividos como um alívio. Conseqüentemente houve diminuição da ansiedade que tanto permeou os encontros anteriores. Com a tele positiva proporcionada pelo grupo como um todo, num clima de crescimento e colaboração, o medo de errar foi sendo substituído, aos poucos, pelo incentivo e confiança em atuar na prática profissional, ou seja, sem onipotência, nem impotência, e sim com potência.

Poder falar e refletir sobre as vicissitudes que a coordenação e observação de um grupo suscitavam levou à reflexão de que cada futuro coordenador, antes de assumir esse papel no grupo, possui uma identidade pessoal e a maneira de conduzir um grupo será conforme o estilo de cada profissional, porém sempre em construção, tendo o ECRO pichoniano como ponto de partida.

Após o treinamento, cada dupla de estagiárias procurou desempenhar os papéis de coordenação e observação de um grupo de adolescentes atendidos em Orientação Profissional, configurando-se como oportunidade de intervir e avaliar o desempenho na prática profissionalizante. O processo deste grupo será analisado a seguir.

Grupo 2 – Estágio de Orientação Profissional: Síntese do Processo Grupal

Algumas das necessidades enfrentadas pelo grupo de adolescentes não diferiram muito do que foi observado no Grupo 1, correspondendo a fenômenos reiteradamente presentes em situações de grupo, os medos básicos (universais). A dificuldade inicial da afiliação e pertença, o medo de perda da identidade frente à situação de grupo, a dificuldade de vincular-se, assim como a ansiedade despertada na situação de escolha foram os primeiros obstáculos observados.

O Grupo 2 iniciou as atividades apontando as dificuldades para a escolha da carreira. A ansiedade foi o emergente de abertura evidenciada pela referência à pressão sentida diante da escolha profissional e do vestibular:

- “A gente sofre pressão pra passar no vestibular (...) a gente tem que relaxar.”
- “Todo mundo tem suas habilidades, não é isso que vai medir o quanto você é competente.”
- “Às vezes a pessoa é cortada por causa de uma matéria.”
- “Um dia você tem que escolher. A gente está começando a viver agora, é muita pressão.”

Aqui também, como no Grupo 1, a competência de cada um foi alvo de questionamentos. O receio de ser julgado como pessoa incompetente ou injustiçada através do desempenho em uma prova tornou-se evidente. Houve deposição desta ansiedade no professor, na escola e no governo. Falaram sobre a falta de qualidade da escola pública de Ensino Médio, do preço das Universidades particulares e da dificuldade de acesso às boas Universidades públicas, ou seja, das barreiras ritualizadas:

- “As Universidades particulares estão muito caras e as federais são feitas para a elite.”
- “Eu faço o terceiro em escola estadual e é muito fraco, só estudando em particular.”
- “Um dos maiores culpados da escola pública estar assim é o governo.”
- “Os professores também têm métodos muito ultrapassados.”

O discurso dos integrantes revelou o retrato da impotência, o grupo esteve paralisado diante de tantos obstáculos. A angústia que a tarefa do grupo mobilizou fez com que cada um projetasse sua insegurança, ansiedade e medo do insucesso para o externo, para o outro, bem distante de si. A intervenção da coordenadora, nesse momento, sugeriu que o Grupo atentasse para essa situação. – “*A sensação de estar tudo muito difícil parece comum a todos e o problema está na universidade, na escola, no governo... mas o que vocês podem fazer?*”.

Esta intervenção pareceu propiciar aos integrantes a assunção de uma certa responsabilidade, mas logo na seqüência voltaram a depositar toda sua ansiedade no externo, agora na figura do coordenador:

- “A gente queria saber de quem já passou por isso [risos e olhares para a coordenadora].”
- “Você podia contar um pouco pra gente como foi pra você.”

Seguiu-se um verdadeiro bombardeio de perguntas: o caos ou uma das três metáforas utilizadas por Pearce (1996) – o terremoto (quando a terra aos pés e a força da gravidade deixa de ser estável). Este conceito traz a idéia da grande desorientação vivenciada pelo grupo, que foi exemplificada pelas indagações sobre qual era a carga horária que a coordenadora dedicava aos estudos diariamente; se ela passou no vestibular sem fazer curso pré-vestibular; como era a faculdade; entre outras conversas paralelas. Observou-se, nesse momento, o medo de ataque desencadeado pelo alto nível de ansiedade persecutória. Foi necessária mais uma intervenção: – “Parece que esta é a grande ansiedade de vocês e poder estar com pessoas que já passaram por essa situação faz surgir esse volume enorme de perguntas, como se alguém que já fez sua escolha e está cursando uma universidade pudesse fornecer um manual, uma receita de como passar no vestibular, é por aí?”

A intervenção favoreceu a elaboração da ansiedade e o grupo passou a se permitir vivenciá-la de forma mais direta:

- “É. Não é uma receita!”
- “O quanto se deve estudar é muito relativo.”
- “Eu acho que depende do meu estado psicológico também. Tenho que estudar e acreditar que estou preparado.”
- “É muita ansiedade, pressão... isso conta também.”

Quando um integrante tornou-se porta-voz da ansiedade grupal, o movimento de resistência à mudança, o obstáculo epistemofílico (Berstein, 1989) apareceu novamente:

- “Eu sou super nervosa e sei que vou ficar assim na hora de escolher a profissão e assinalar na ficha de inscrição.”

Voltaram ciclicamente ao externo e, neste momento, a observadora do grupo tornou-se depositária das angústias e da persecutoriedade:

- “a gente está aqui fazendo um monte de perguntas mas a fulana (referindo-se a observadora silente) podia falar também, né?”

Esperar que o coordenador e o observador do grupo ofereçam uma “solução mágica” para suas angústias

as implícitas e suas ansiedades corresponde, segundo o modelo de Kesselman sobre a modalidade de comunicação grupal, ao nível oral onde o outro é visto como o que nutre e que deveria indicar o caminho a seguir (Berstein, 1989). As falas continuam:

- “Estou ouvindo vocês e não acho que seja só quem estuda em escola particular que passa.”
- “Eu conheço muita gente que sofreu, estudou muito... que nem a gente aqui, que passou por tudo isso e hoje consegui entrar na faculdade. Não dá pra ficar comparando, eu sei, mas eu estou achando que posso dar conta e que vou escolher bem o que quero pra mim.”

A tele positiva estabelecida na vivência pôde ser expressa quando se pediu para que resumissem em uma palavra, como haviam se sentido nesse encontro. Eis as constatações:

- “interessante”, “aproveitável”, “legal”, “troca de experiência”, “tranquilizante”, “algumas dúvidas ainda continuam”, “revolucionário.”

Os relatos e as palavras anteriormente citadas ilustram o volume de informações trocadas entre os integrantes, sendo capazes de falar das dificuldades e alcançando a tarefa proposta pelo grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência proporcionada pelo estágio de Orientação Profissional estendeu os limites para além da teoria, proporcionou benefícios técnicos que só a prática favorece aos alunos de graduação. A vivência do treinamento em grupo foi um período tão importante para a maturidade profissional das estagiárias quanto o próprio estágio, pois, como integrantes de um grupo operativo, foi possível vivenciar as angústias, sofrimentos, medos, surpresas, enfim, o crescimento e a aprendizagem da maneira mais legítima possível, ou seja, pela vivência.

Através dessa experiência, as estagiárias foram integrantes, assim como o foram os adolescentes e pôde-se perceber que em ambos os grupos houve uma adaptação ativa à realidade, construída num processo de interação dinâmica e modificadora entre os participantes. Isso resume o que vem a ser “ensinagem” para Pichon-Rivière, ou seja, mais do que ensino e da aprendizagem.

Pode-se adquirir técnicas para a coordenação de grupos sem a preocupação com o vivencial, mas a experiência proporcionada por esse tipo de atividade torna-se imprescindível para que os profissionais possam ter a consciência de sua importância. Muito mais do que aprender a ser coordenador, observador e integrante de grupos espera-se que o psicólogo/orientador pro-

fissional no exercício de suas atividades assuma responsabilidade éticas e comprometam-se com sua educação continuada, visando o constante crescimento, num aprendizado de mão dupla, numa construção coletiva e permanente.

REFERÊNCIAS

- Berstein, M. (1989). Contribuições de Pichon-Rivière à psicoterapia de grupo. In L. C Osório (Org.). *Grupoterapia hoje* (pp.109-141). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bion, W. R. (1975). *Experiências com grupos: os fundamentos da psicoterapia de grupo*. São Paulo: Edusp.
- Bohoslavsky, R. (1991). *Orientação Vocacional: a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. (1962). *Diário Oficial da União*, Brasília: Autor.
- Carvalho, M. M. M. Y. (1995). *Orientação profissional em grupo: teoria e técnica*. Campinas: Editorial Psy.
- Ferreira, A. B. de H. (1986). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ferretti, C. J. (1988). *Uma nova proposta em orientação profissional*. São Paulo: Cortez.
- Lucchiarri, D. H. P. S. (1993). *Pensando e vivendo a orientação profissional*. São Paulo: Summus.
- Melo-Silva, L. L. & Reis V. A. B. (1997). A identidade profissional em estudantes do curso de psicologia: intervenção através da técnica de grupo operativo (p. 57-65). In *Anais do III Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional/Ocupacional*, 1997, Canoas, RS: Universidade Luterana do Brasil.
- Melo-Silva, L. L. & Jacquemin, A. (2001). *Intervenção em orientação vocacional/profissional: avaliando resultados e processos*. São Paulo: Vetor.
- Müller, M. (1988). *Orientação vocacional: contribuições clínicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pearce, W. B. (1996). Novos modelos e metáforas comunicacionais: a passagem da teoria à prática, do objetivismo ao construcionismo social e da representação a reflexividade. In D. F. Schnitman (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pelletier, D., Noiseux, G. & Bujold, C. (1977). *Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal: enfoque operatório*. Petrópolis: Vozes.
- Pichon-Rivière, E. (1994). *O processo grupal*, (5ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Pichon-Rivière, E. (1995). *Teoria do vínculo*, (5ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Quiroga, A. P. (1994). *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Rozenstraten, A. I. S. (1987). *Representações profissionais: observações de alguns descritores*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Santos, M. A., Melo-Silva, L. L. & Junta, A. L. (1997). Perfil do usuário de um serviço de orientação profissional em clínica-escola: análise comparativa de três anos de atendimento. In *Programa e resumos de comunicações científicas, V Ciclo de Estudos em Saúde Mental da Universidade de São Paulo* (p. 41), 1997, Ribeirão Preto: Curso de Pós-Graduação – Área de concentração em Saúde Mental/Faculdade de Medicina, da Universidade de São Paulo.
- Santos, M. A., Moura, L., Pasian, S. R. & Ribeiro, P. L. L. (1993). Caracterização da clientela de adolescentes e adultos de uma clínica-escola de Psicologia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9, 1, 123-144.
- Santos, M. A., Peixoto, S. F. P. (1994). Atendimento psicológico para adolescentes e adultos: análise da demanda na Clínica Psicológica do CPA da FFCLRP-USP. In *Programa e resumos de comunicações científicas, XXIV Reunião Anual de Psicologia* (p. 252), 1994, Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia.
- Silva, F. F. (1995). O atendimento em orientação profissional numa instituição pública: modelos e reflexões. In: A. M. B. Bock (Org.). *A escolha profissional em questão* (pp.161-75). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Recebido em: 16/11/2004. Aceito em: 06/10/2005.

Agradecimentos:

À Fernanda Aroni, parceira na coleta de dados do G2 e aos demais membros da Equipe de Treinamento na coleta de dados do G1.

Autoras:

Lucy Leal Melo-Silva – Docente do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (USP), responsável pelas disciplinas e estágios na área da Orientação Profissional.

Camila Vianna Duarte – Psicóloga, pós-graduanda em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (USP), integrante do Programa Vita – Departamento de Psicologia e Educação da FFCLRP – USP.

Vera Aparecida Bertocco dos Reis – Psicóloga, Diretora do Instituto de Psicologia Social Enrique Pichon-Rivière de Ribeirão Preto.

Endereço para correspondência:

LUCY LEAL MELO-SILVA
Av. Bandeirantes, 3900 – Monte Alegre
CEP 14040-901, Ribeirão Preto, SP, Brasil
Fone: (16) 602-3789
E-mail: lucileal@ffclrp.usp.br