



OS DESAFIOS DO TRABALHO EM GRUPO NA PANDEMIA, A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COM UM GRUPO DE DISCUSSÃO *ONLINE* SOBRE GÊNERO

Mariana Rodrigues Sapateiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7929-407X>.

E-mail: marianasapateiro22@gmail.com.

Lucas Koltun Sanvesso

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1169-395X>.

E-mail: lsanvesso@gmail.com.

Rafael Bianchi Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1170-7920>.

E-mail: rafael.bianchi@uel.br.

Resumo: Este artigo é um relato de experiência de um grupo de discussão *online* com o tema “Gênero e Docência”, fruto de uma intervenção de estágio do curso de Psicologia, no contexto da pandemia do Covid-19, no Brasil. A reflexão se volta para a questão do esvaziamento do grupo. Para tanto, discutem-se temas como os desafios de se estabelecer diálogo; a formação de vínculos e a constituição de grupo; a lógica produtivista de formação, no contexto atual; e as dificuldades do trabalho com grupo, em ambiente *online*. A partir desses norteadores, constatou-se que não houve consolidação efetiva de um grupo de trabalho. Mesmo assim, entende-se que as hipóteses levantadas para compreender o fenômeno do esvaziamento do grupo podem contribuir com futuros estudos acerca da temática, já que este tipo de modalidade se tornou um fenômeno atual que demanda melhor compreensão para a pesquisa, no campo das ciências humanas.

Palavras-chave: Grupo online. Gênero. Docência. Pandemia.

GROUP PRACTICE DURING PANDEMIC: CHALLENGES FACED IN FORMING AN ONLINE GROUP OF GENDER DISCUSSIONS

Abstract: This article is an experience report of an online discussion group with the theme “Gender and Teaching”, the result of an internship intervention from the Psychology degree, in the context of the Covid-19 pandemic in Brazil. The reflection turns to the discussion on the emptying of the group. For it, topics such as the challenges of

establishing dialogue, the formation of bonds and the constitution of a group, the productive logic in academic formation in the current context and the difficulties of working with groups in an online environment are discussed. Based on these guidelines, it is stated that there was no effective consolidation of a work group. Even so, it is understood that the hypotheses raised to understand the phenomenon of group emptying can contribute to future studies on the subject, as this type of modality is a current phenomenon that demands better understanding for research in the field of human sciences.

Keywords: Online group. Gender. Teaching. Pandemic.

Introdução

Com a pandemia do novo coronavírus/Covid-19, o sistema educacional universitário público brasileiro – bem como a grande maioria dos segmentos da sociedade – passou por diversas modificações em seu modo de funcionamento para se adequar às restrições impostas relativas à circulação de pessoas e, ainda assim, oferecer o seu tripé formativo (a saber, o ensino, a pesquisa e a extensão). É nesse contexto que surge a proposição de realização das atividades formativas dentro do que foi chamado de “Ensino Remoto Emergencial”.

O presente texto tem como ponto de partida a descrição e a análise de uma experiência de estágio em Psicologia que aconteceu de forma remota, entre os meses de outubro de 2020 e maio de 2021. Sua proposta consistiu na realização de um grupo de intervenção que teve como objetivo abordar a temática de gênero em relação à docência, no contexto da educação infantil.

O objetivo central do artigo é discutir as dificuldades enfrentadas na realização dessa iniciativa, levando em consideração que o grupo foi se esvaziando ao longo dos encontros, sendo finalizado antes do que estava previsto. Dessa forma, será explorado o esvaziamento da proposta de trabalho, a partir de uma perspectiva de análise que leva em conta os desafios na formação de grupos no contexto pandêmico, bem como outras possibilidades relacionadas às particularidades do trabalho proposto. Para tanto, é trazida para cena uma subjetividade pautada em uma lógica produtivista de mercado, os desafios de se propor o diálogo nesse contexto somando-se à dificuldade de debater um tema considerado por alguns como tabu (no caso, gênero).

Para atingir esse objetivo, inicialmente, será realizada uma breve contextualização sobre a prática de estágios no contexto da pandemia, indicando o percurso que levou à escolha do tema e da proposta de intervenção. Em um segundo momento, será esmiuçada a proposta do estágio e, por fim, serão apresentados os resultados e discussões, que, como já foi adiantado, refere-se à realização de uma ação em um grupo que nem mesmo chegou a se formar.

Como uma forma de refletir as potencialidades e as dificuldades que essa realidade apresenta, acreditamos que seja relevante debater as práticas desenvolvidas mediante as

restrições da pandemia de Covid-19. Afinal, trata-se de um cenário ainda bastante recente e, dessa forma, a disseminação dessa modalidade de experiências pode vir a contribuir com futuras ações.

Estágio remoto em tempos de pandemia

No final do ano de 2019, surgiu na China o vírus SARS-CoV-2, causador da Covid-19, doença que se tornou pandêmica e atingiu o Brasil, no início de 2020. Uma série de medidas foi sendo adotada para o enfrentamento desse quadro, sendo uma delas a realização do distanciamento social definido por medidas que têm como objetivo reduzir a circulação de pessoas, de modo a evitar a proximidade física e, assim, diminuir o índice de contaminação viral (AQUINO *et al.*, 2020). Dentre os espaços afetados, incluem-se escolas e universidades.

Com o fechamento dos espaços físicos e após algum tempo de adaptação, as universidades passaram a adotar diferentes metodologias remotas de ensino, acarretando mudanças na forma como são desenvolvidas as aulas, estágios e projetos de pesquisa, ensino e extensão. O Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria N° 544 de 16 de junho de 2020, autorizou a flexibilização dos estágios curriculares e a utilização e implementação do modelo de aulas remotas no ensino superior, até o final de 2020. Posteriormente, o Parecer n° 19 do Conselho Nacional de Educação (CNE) prorrogou esse prazo para 31 de dezembro de 2021.

O nome “ensino remoto emergencial” remete, em sua adjetivação, a um momento específico de crise (no caso a pandemia de coronavírus), no qual o ensino passa de um modelo (presencial) para outro (remoto) caracterizado pelo uso de tecnologias. Assim, considerando que sua adoção visa possibilitar o ensino nesse cenário e não criar, necessariamente, uma modificação na proposição dos cursos superiores em sua modalidade de oferta, o ensino remoto emergencial substancialmente difere dos cursos de Ensino a Distância (EAD) (APPENZELLER *et al.*, 2020). Nesse contexto, surge a necessidade de adaptações e adequações na forma como são desenvolvidas as atividades de cada curso, o que inclui, necessariamente, as práticas de estágios.

Com a publicação do material “Práticas e Estágios Remotos em Psicologia no Contexto da Pandemia da COVID-19: Recomendações” desenvolvido pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), em 2020, criou-se a possibilidade de realização de estágios remotos na graduação nos cursos de Psicologia, a partir do contexto de exceção vivenciado. Destacando-

se o caráter de excepcionalidade desse momento de práticas remotas em Psicologia (que em situação de normalidade demanda ações presenciais), o documento publicado declara que:

Reafirmando que a Psicologia se faz com presença, o Conselho Federal de Psicologia e a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia esperam que o contexto da excepcionalidade seja marcado pelo compromisso da Psicologia com a realidade de nosso país e de nossos povos, bem como com a qualidade da formação, a atenção a nossas/os docentes, estudantes e coordenadoras/es de curso e com o futuro da Psicologia. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2020, p. 21).

A partir daí, inicia-se um movimento de viabilização desses estágios. Soligo *et al.* (2020) consideram que a prática remota de estágios em Psicologia é um grande desafio e que os princípios que norteiam a formação e atuação do psicólogo brasileiro, nesse momento, são “[...] a ética, a competência técnica, a inclusão, o respeito a todas as diversidades, além do compromisso inalienável com a oferta de serviços psicológicos de qualidade à população” (p. 10).

A experiência aqui descrita trata de um estágio obrigatório previsto na matriz curricular do 5º ano, o último da graduação em Psicologia, de uma universidade pública do estado do Paraná, dentro da disciplina de “Estágio Específico de Ênfase - Opção I” que contempla formação em processos clínicos e de saúde. O estágio tem como objetivo planejar e executar intervenções nessas esferas indicadas, tanto de uma perspectiva tradicional (práticas clínicas individuais) como também, de uma perspectiva alternativa, com ações de clínica ampliada, ações grupais e de saúde comunitária, resguardando os aspectos éticos previstos para atuação do psicólogo.

A partir de alguns encontros com leituras e discussão, levantou-se um interesse comum dos estagiários pela temática das políticas públicas, mais especificamente, na esfera educacional. Considerando as limitações de adentrar os espaços educacionais formais, pensou-se na ideia de trabalhar no campo de formação de professores, o que permitiria o contato com estudantes do curso de Pedagogia e demais licenciaturas. Questões de gênero foram escolhidas como temática de trabalho, sendo consideradas fundamentais para a formação de professores e ainda pouco contempladas nos currículos da formação inicial. Destaca-se, portanto, a necessidade de que sejam abordadas de maneira crítica e reflexiva.

A ausência de propostas acadêmicas de ações relativas às questões de gênero é denunciada no diagnóstico realizado por Andres, Jaeger e Goellner (2015, p. 177), ao afirmarem que:

Sublinhamos que embora algumas iniciativas germinem nas ações de algumas universidades, seja com a criação de grupos de estudos, seja com a inserção desses assuntos em disciplinas curriculares de graduação e pós-graduação, ainda assim se caracterizam como proposições escassas no contexto da educação nacional, o que implica afirmar que, em se tratando da discussão de gênero e sexualidade, ainda há muito a se fazer em prol de uma educação que priorize a pluralidade dos sujeitos.

Madureira e Branco (2015) abordam a relevância das discussões relativas a gênero e sexualidade na formação dos futuros professores, argumentando que a escola é um espaço que pode abrigar mecanismos de exclusão às minorias sendo, portanto, fundamental, para o combate a violências, o esclarecimento e a formação dos professores para lidarem com a diversidade e pluralidade de existências no contexto escolar. Embora as escolas possam vir a ser espaços onde se reforça uma lógica dominante e excludente, elas são também terreno fértil para fomentar desconstruções e transformações. Dessa forma, promover uma educação que aborde questões de gênero se torna importante como modo de potencializar um campo para reflexões sobre diferentes formas de enfrentamento das exclusões sociais (HOLANDA, 2016).

A partir de tais premissas, buscou-se investigar a viabilidade da montagem de um grupo que pudesse debater temáticas dentro do universo indicado, com maior foco para o trabalho docente, no âmbito da educação infantil. Como forma de aproximação e verificação das demandas existentes, foi construído um formulário digital com 13 questões que buscavam levantar informações sobre o tema “gênero e docência”, no que tange à concepção e à formação dos professores.

O formulário foi enviado e divulgado nos perfis em redes sociais dos estagiários e supervisor, bem como encaminhado para estudantes de Pedagogia e demais licenciaturas da universidade em questão. Esse documento foi respondido por 84 pessoas. A pergunta que buscava levantar o interesse em um grupo de discussões sobre gênero e docência contou com 53 respostas positivas e 31 negativas, o que mostrou a relevância do tema para o público-alvo do trabalho. A partir disso, passou-se à formulação da proposta de intervenção.

A escolha do trabalho em grupo não foi aleatória. O dispositivo grupal é recurso bastante utilizado dentro da Psicologia, sendo importante que o profissional em formação experimente esse modelo de intervenção, de modo a estimular as suas capacidades de mediação. Da mesma forma, entende-se que esse modelo de oferta traz benefícios aos participantes do grupo, principalmente, devido à promoção de uma pluralidade de interações e pontos de vista entre os membros, o que não se faz presente em intervenções individuais, comumente centradas no sujeito em atendimento (COSTA; SILVA; SILVEIRA, 2018).

Por fim, ressalta-se, conforme apontam Darwich, Carvalho e de Moura (2020), que quando se pensa na montagem de um grupo durante a pandemia, é muito provável o encontro e necessário enfrentamento de uma série de dificuldades que incluem, principalmente, a sobrecarga de atividades dos envolvidos, em especial, devido à ampliação do trabalho e dos estudos levados para dentro do espaço privado das casas (como, no conhecido *homeoffice*). Ao mesmo tempo, esse tipo de ação apresenta grande potencial, ao alcançar pessoas que não poderiam participar presencialmente da atividade, em função da distância física ou da dificuldade de locomoção.

A proposta metodológica do Grupo

Como proposta de intervenção para o estágio foi organizado um grupo de discussões e reflexões com educadores, intitulado “Gênero e Docência: Conversando Sobre a Prática”. Inicialmente, foram propostos dois horários diferentes, visando atingir um público maior. O material de divulgação foi elaborado e compartilhado juntamente com um *link* para inscrições. Estes documentos foram postados nas redes sociais e enviados para a lista de pessoas que afirmaram estar interessadas na proposta, conforme as respostas dadas ao formulário exploratório já mencionado. Como ressaltado anteriormente, o público-alvo eram professores da educação infantil e/ou estudantes de Pedagogia e demais licenciaturas que buscavam atuar nessa modalidade. Requisitos como tempo de atuação, cidade de residência, instituição de ensino e demais características não foram levadas em consideração como restrição para inscrições.

Enquanto método de intervenção, buscou-se produzir um grupo de discussões horizontalizado, no qual os estagiários atuariam como mediadores das discussões, apresentando elementos do mundo cotidiano de forma reflexiva. Esse processo é importante porque favorece a passagem de um pensamento ingênuo para outro pautado pela criticidade e para a ação de transformação da realidade presente. Além disso, como proposto por Lisboa (2018), ao mediador cabe promover e fomentar a integração, a comunicação, a participação coletiva e a colaboração dentro do grupo, permanecendo atento às experiências trazidas e os significados a elas atribuídos, o que envolve uma dimensão não apenas racional mas também integrativa com o sentir e o agir.

O grupo de discussão foi planejado para acontecer em seis encontros, com frequência quinzenal. A partir de uma visão de que o trabalho seria produzido em conjunto com os

participantes, as temáticas para debate em cada encontro não foram previamente definidas. Esperava-se que o primeiro dia fosse um momento para fazer a apresentação da proposta geral e levantamento dos temas de interesse junto aos participantes que passariam a nortear o planejamento dos encontros seguintes.

Planejou-se que cada discussão seria iniciada a partir de um disparador, que poderia ser uma atividade, uma situação problema, uma música, um trecho de filme, uma leitura, ou qualquer outro elemento que fosse julgado pertinente, no momento de elaboração da proposta. A partir desse momento inicial, era sugerida uma conversa sobre o objeto tema do encontro. Segundo Castro Junior e Silva (2020, p. 4):

A conversa pode então significar a fabricação de questões pelos sujeitos, a expressão de suas ideias, sendo difícil até mesmo afirmar com clareza até que ponto o diálogo influencia no cuidado desses indivíduos, sabendo ainda que no ato de conversar surgem novas ideias, novos saberes e oportunidades para o pesquisador e os sujeitos presentes intervirem naquela realidade.

Quanto aos referenciais teóricos utilizados, o elemento principal para a formação do grupo era o diálogo entre participantes e mediadores, afastando-se de um modelo tradicional em educação, em que ocorre hegemonicamente a centralização entre um que fala e tem a missão de “transmitir” o conhecimento para os demais que ocupam o lugar de ouvintes. Seguimos o que foi proposto por Freire (1987) ao afirmar, a partir do pressuposto de que todas as pessoas têm algo a aprender e ensinar, que a dialogicidade é elemento fundamental para uma educação libertadora, por meio de um modelo horizontal de relação na qual o conhecimento circula em um processo de comunhão entre os envolvidos.

Entende-se que a busca por estabelecer o diálogo foi fundante para o modelo proposto de grupo. Nesse sentido, o desenvolvimento do trabalho nos grupos de formação buscou estimular “[...] a participação ativa dos educadores no seu processo educativo, em que a escuta e a voz dos participantes tinham destaque especial, pois era condição para um diálogo autêntico” (SAUL; SAUL, 2016, p. 47). Desse modo, visto que todos os participantes do grupo têm suas vivências, suas experiências de vida e seus conhecimentos, considerou-se que estas são a base para as trocas dialógicas que proporcionam a formação de um espaço de compartilhamento, reflexão e indissociável aprendizado. Como bem pontuam Silva, Lemos e Sampaio (2021, p. 93):

A Psicologia pautada nestas premissas pode potencializar os afetos de modo coletivo e organizado em uma dimensão de coletivização das práticas, das relações e das zonas de vizinhanças dos saberes e poderes nos movimentos sociais, nas políticas públicas e nas expressões da subjetividade como maquinação socio-afetiva em prol da promoção da educação em saúde e da participação social com polifonia e dialogia.

Resultados e discussões

A partir do envio dos materiais de divulgação, alcançaram-se vinte e seis respostas de inscrição para o grupo. Como primeira atividade, os participantes deveriam responder a um formulário *online* que tinha o objetivo de traçar o perfil do grupo. Para essa atividade ainda prévia ao grupo propriamente dito, obteve-se treze respostas pelas quais foi possível observar que com a exceção de um participante, todos eram graduandos e, em sua maioria, do curso de Pedagogia. Desse universo, sete pessoas compareceram à primeira reunião, dos quais três deles participaram mais ativamente nas discussões.

Inicialmente, o grupo teve boa adesão. Na primeira reunião, os temas para os encontros seguintes foram delineados a partir da maior incidência de tópicos que os participantes elencaram ao refletir sobre o tema Gênero. Foram eles: “a feminização do magistério”; “o machismo nas instituições” e “a pluralidade/binaridade de gênero”. Para o segundo encontro compareceram cinco pessoas, e o debate centralizou-se em torno do termo “tia”, usado por alunos da educação infantil para se referir à professora, tendo como base o texto de Paulo Freire “Professora sim, tia não”. Nesse encontro, foi produzido um debate com vistas a problematizar a prática docente e pensar as atuais implicações econômicas e políticas de ser professor(a).

A partir do terceiro encontro, que visava discutir a pluralidade de existências dentro da escola, obteve-se uma queda drástica no número de participantes: apenas dois compareceram, sendo que um não participou da discussão, deixando microfone e câmera fechados. A partir desse momento, o grupo se configurou como uma conversa entre os mediadores e uma participante que se manteve presente em relação à proposta. De tal forma, refletiu-se sobre as experiências particulares compartilhadas pela participante, pensando os marcadores sociais de gênero e o papel da escola nessa formação.

Seguindo um movimento de esvaziamento, o quarto e, forçosamente último encontro contou com a presença de apenas uma participante que logo no início da reunião perguntou se aquele seria o último encontro. Desta vez, discutiu-se sobre o machismo no contexto docente, a partir de situações particulares relatadas pela participante. Por fim, foi recolhido um *feedback*

da participante, que relatou ter experimentado um espaço antes não vivido em que se sentiu à vontade para debater e se aproximar de temas dos quais se sentia distante.

Ao final desse percurso, foi encaminhado um formulário aos participantes que haviam comparecido à primeira reunião, verificando possíveis motivos da ausência/desistência do grupo. Nesse formulário, foram elencadas algumas possibilidades que poderiam ter motivado a desistência, e pedia-se para que fossem assinaladas um ou mais motivos, abrindo-se espaço, na opção “outros”, para comentários adicionais. Dentre os sete participantes, obteve-se apenas três respostas, duas delas indicavam a incompatibilidade de horários, e a outra, desaprovação da proposta de um grupo de discussões.

A partir do notório esvaziamento do grupo - o que pode ser visto até mesmo como um grupo que nunca chegou a efetivamente se formar, já que somente em dois encontros houve mais de um participante que foi ativo ao longo do processo - algumas questões podem ser levantadas para nortear a reflexão sobre a experiência. Como é possível pensar a falência desse grupo de trabalho e quais hipóteses podem ser levantadas a partir das respostas do formulário? Quais os desafios de se propor um espaço que busca estabelecer o diálogo? Quais são as dificuldades de se fazer um grupo de intervenção em Psicologia, dentro da modalidade *online*?

O primeiro ponto a ser discutido remete a um debate em torno do imperativo de autoprodução. Han (2018) denuncia esse modelo produtivista, em que o capital se torna uma nova forma de subjetivação, no qual os conflitos vivenciados são considerados internamente falha pessoal, produzindo um processo de despolitização do indivíduo. Segundo Safatle (2021, p. 25), esse processo realiza uma operação que leva os sujeitos “[...] a não se verem mais como portadores e mobilizadores de conflitos estruturais, mas como operadores de performance, otimizadores de marcadores não problematizados”.

Dessa forma, quando se pensa que a contemporaneidade faz os sujeitos acreditarem que estão constantemente em *déficit*, torna-se mais fácil compreender o que motiva pessoas a se inscreverem para diferentes tipos de propostas (no caso, um grupo de discussões) que não pretendem participar, ou ainda, assumirem compromissos em horários de trabalho que antes eram ocupados por outras atividades, acreditando que, ao aderirem a estas novas iniciativas, estão melhorando sua formação e, conseqüentemente, sua competência ou performance.

Ao pensar o contexto político atual de formação subjetiva, nos deparamos com a produção de subjetividades pautadas por uma racionalidade caracterizada como empresarial, reflexo do que Félix Guattari chamou de Capitalismo Mundial Integrado (CMI), a ação

hegemônica do modo de produção capitalista na produção de subjetividades e mercantilização dos afetos (SOARES; MIRANDA, 2009).

Tomando esse contexto político como norteador dos modos de vida e, considerando os participantes do grupo como partilhadores desse modelo subjetivo, é possível supor que as ações relativas à motivação de participação no grupo estejam atravessadas por uma lógica na qual não é possível separar os processos de formação empreendidos – o que inclui o próprio grupo de discussão – dos elementos que permeiam toda a sociedade, como a ótica do mercado, a economia, o trabalho, a política, tomados como elementos importantes para a produção das subjetividades atuais.

É a multiplicação dessa pretensa unidade que forma a racionalidade subjetiva individual – focando aqui na característica unitária desse modelo – que se vê enquanto unidade fechada em si, se autogerindo como uma empresa, visando lucro, desempenho e produtividade:

Trata-se, na verdade, de produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital com ele mesmo ou, mais precisamente, uma relação do sujeito com ele mesmo como um “capital humano” que deve crescer indefinidamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 31).

Essa questão da busca por produtividade, decorrente da lógica capitalista, é aqui apresentada como um meio de se pensar, por exemplo, o que poderia ter causado um número alto de inscritos no levantamento inicial para a formação do grupo - vinte e seis pessoas - ao passo que no primeiro encontro, antes mesmo da proposta ser efetivamente apresentada, compareceram somente sete pessoas. Ainda nesse sentido, o formulário que avaliou os motivos das desistências do grupo, recebeu duas respostas que indicavam indisponibilidade de horários.

Parece, então, que ao menos alguns dos participantes, que haviam estado presentes ao menos em um dos encontros, assumiram alguma outra atividade no horário que era previsto para o grupo, indicando que houve uma espécie de perda da disponibilidade de participação. Esses elementos, de certa forma, parecem corroborar a ideia de uma busca de aumento de produtividade, na qual o tempo todo se pensa nos ganhos e acúmulos que as iniciativas podem oferecer ao sujeito, sejam eles objetivos (como adquirir um certificado de conclusão de um curso) ou subjetivos.

Mais do que isso, devido à ampliação da carga de trabalho, marca da modalidade *homeoffice*, observa-se uma alta demanda de atividades dentro das 24 horas do dia, o que produz

uma agenda que sobrepõe tarefas concorrentes em um mesmo horário, prática amplamente diagnosticada nas condições de trabalho no contexto de pandemia e que geram impactos em termos de saúde física e mental (cf. REIS, 2021; SILVA; LEMOS; SAMPAIO, 2021; LOSEKANN; MOURÃO, 2020).

Como já indicado, a proposta do grupo aconteceu dentro de uma universidade pública e todos os participantes que o compuseram eram estudantes. Importante, então, destacar que a lógica acima indicada também atinge o espaço das universidades que são pautadas em modelos avaliativos que visam analisar a produtividade, impactando diretamente as relações que docentes e estudantes estabelecem entre si e para com o ensino (BERNARDO, 2014; VIEIRA; CASTAMAN; JUNGES JÚNIOR, 2021). Docentes se vêem cobrados o tempo todo por relatórios, publicações, entre outros, ao passo que estudantes passam a acreditar que fazer somente o necessário para concluir a graduação não seja suficiente, buscando novas atividades e projetos, de modo a aumentar a produtividade e os ganhos para os currículos (GAJANIGO, 2013).

Ainda sobre as respostas dadas ao formulário que visava identificar os motivos de desistência do grupo, um participante manifestou que desaprovava “a proposta de Debates e Discussões”, discordando da metodologia adotada para o trabalho em grupo e indicando a “Preferência por metodologias mais tradicionais, como palestras e seminários”.

Essa resposta, em especial, conduziu ao segundo ponto de análise. Como apontado anteriormente, partimos da premissa que estar em grupo pressupõe a aceitação da alteridade, o que conduz à reflexão sobre como os indivíduos estabelecem práticas de diálogo. A resposta dada pelo participante pode indicar tanto a dificuldade de se expor à diferença, como também, de se inserir em processos de troca com outras pessoas. Tal proposição levanta algumas questões a respeito dos modos de relação colocados em prática, na contemporaneidade.

O antropólogo indiano Arjun Appadurai (2009) elenca três riscos inerentes ao diálogo. O primeiro – o risco do não entendimento – indica não ser entendido pelo seu interlocutor, risco que devemos assumir de entrada em um diálogo; o segundo risco – inverso do primeiro, o risco de ser muito entendido – de que o outro veja para além do que queremos comunicar, compreendendo “motivos ou intenções que preferimos ocultar [...] de que a outra parte consiga ver nossas convicções mais arraigadas, as nossas opiniões fundamentais e mesmo nossas dúvidas. Isto é um risco, porque o diálogo não diz respeito a tudo” (p. 24). E, por fim, o risco à mudança de opinião, uma vez que, em um diálogo, busca-se estabelecer um “terreno comum

ao nível das convicções fundamentais” (p. 25), e para isso, incorre-se o risco de uma das partes ter de reformular, ou ainda, abandonar concepções fundamentais, uma vez que, geralmente, “as convicções mais profundas de uma das partes se tornam a medida da base comum” (p. 25).

Nesse sentido, se pôr em diálogo significa uma abertura ao outro, o que implica estar disponível ao conflito. A subjetividade atual – do sujeito empresa, da performance, do lucro e, ultimamente, do sujeito enquanto projeto de si (HAN, 2017) – ao avaliar os processos na lógica do custo-benefício, sinaliza a ambivalência relacional e seus efeitos como um tempo que poderia ser melhor investido. Sendo assim, o diálogo pode ser visto como uma perda de tempo, restringindo as instâncias de formação a uma dimensão de pacote de dados a serem comprados, a partir dos quais se busca acumular o maior número possível de informações em nome da produção de resultados.

Somado a esse ponto, o debate em torno das questões de gênero e sexualidade no contexto escolar tem sido atravessada por diferentes discursos e projetos de governo com o objetivo de diminuir a circulação de debates sobre o tema – conforme pode ser visto em iniciativas como o Escola sem Partido – em um claro estímulo à manutenção das desigualdades (COSTA; SILVA, 2019). Ao mesmo tempo, também há uma influência direta de diferentes grupos religiosos que afetam diretamente o debate, muitas vezes, negando sua necessidade de realização (FRANCO; MAGALHÃES FILHO, 2020).

Ao não se basear em uma relação vertical – a educação bancária, na qual o conhecimento seria passado de uma figura que é tida como detentora do saber, para aqueles que o iriam absorver, aumentando o acúmulo de conhecimento – o grupo de discussão aumenta a exposição à diferença. Sobre essa questão, Freire (1987) aponta que tal forma hegemônica de educação é importante ferramenta de opressão, configurando-se como um impedimento para o desenvolvimento da autonomia e criticidade de pensamento.

Considerando que se trata de um modelo formativo presente na maioria dos espaços ditos educativos e que os sujeitos se desenvolveram rodeados por esse tipo de relação, é possível observar uma resistência a quebrar tal modo relacional. Sob a existência pautada no medo da liberdade, os sujeitos encontram dificuldades para alçar espaços onde podem se expressar e se colocar a pensar, devido a esse histórico de educação opressora (PITANO; STRECK; MORETTI, 2020). Entende-se que, para algumas pessoas, é uma das possíveis dificuldades para aderir a esse tipo grupo, visto que a aceitação da proposta de trabalho implica a abertura

ao que o outro tem a dizer, ao mesmo tempo em que abre espaço para a expressão de opiniões e posicionamentos potencialmente discordantes e passíveis de conflito.

Nesse sentido, a criação de um espaço na universidade que privilegie a dialogicidade, principalmente, quando se trata da formação de futuros professores é elemento importante. Bariani e Pavani (2008) e Dos Santos e Soares (2011) descrevem a fala de estudantes universitários que sentem receio de se expor durante as aulas, participando ativamente de discussões, por medo de acabarem por ser repreendidos. A partir disso, os autores indicam que a postura do docente ou mediador do espaço de aprendizado é fundamental para definir em que nível esses estudantes irão apresentar uma participação ativa.

Por fim, levantamos a importância que o conceito de vínculo apresenta para a formação e manutenção de um grupo. Segundo Pichon-Rivière (2007), o vínculo se define como uma estrutura dinâmica que envolve sujeito e objeto e que forma a relação do sujeito com o grupo e seus outros integrantes. Trata-se de uma relação particular que o indivíduo constrói a partir de sua inter-relação com o outro, nos processos de comunicação presentes no grupo.

O vínculo é determinante para o estabelecimento de um grupo. O processo de formação de vínculos se dá mediante a interação entre os participantes e supõe uma abertura ao outro, posto que “quando somos internalizados pelo outro e internalizamos o outro dentro de nós, podemos identificar o estabelecimento do vínculo de mútua representação interna” (BASTOS, 2010, p. 164). A produção de vínculos é impossibilitada entre objetos totalmente diferentes, assumindo-se, nesse caso, uma não-relação. É fundamental para a formação de um vínculo que os objetos se aproximem. Nesse ponto, pode-se pensar que o não engajamento dos participantes, facilitado pela configuração *online*, dificulta a formação de vínculos entre o grupo e a consequente configuração de grupo, posto que “é fazendo vínculos - na interação afetiva e comunicacional - que se configura o grupo” (FERNANDES, 2003, p. 84).

As especificidades de se montar um grupo *online* neste momento de pandemia também demanda atenção. Afinal, esse é um contexto atípico e apresenta particularidades. Pode-se localizar outra barreira que um grupo *online* encontra na facilidade com que o participante se exclui das atividades, mantendo a câmera e o microfone desligados, o que pode indicar falta de engajamento.

Nesse sentido, entende-se que o ambiente virtual se constitui como um lugar de fácil manejo e exclusão das alteridades, onde em um clique, pode-se sair da reunião, não se mostrar, não se manifestar, mesmo quando convidado. Nessa configuração, toma-se o outro a partir de

uma não relação: “Também os novos meios de comunicação e as técnicas de comunicação estão destruindo cada vez mais a relação com o outro. O mundo digital é pobre em alteridades e sua resistência” (HAN, 2017, p. 91).

Sendo assim, a não participação e não interação entre os integrantes do grupo sucede ao não estabelecimento de vínculo, enfraquecendo a adesão ao grupo. Ao mesmo tempo, a não construção do vínculo também retroalimenta o processo. É por essa razão que Bauman (2009) aponta para a importância de produção de laços como um dos grandes desafios contemporâneos, visto que é através deles que é possível complexificar a vida e potencializar a sensação de felicidade.

Considerações finais

A iniciativa de desenvolver um grupo de debates e discussões tendo a promoção do diálogo e reflexão como objetivos encontrou desafios. Ao longo da discussão, foram elencados três deles: a lógica produtivista presente nas universidades; a relação dos sujeitos com o diálogo e a dificuldade de formação de vínculos, em um cenário de grupo *online*. O esvaziamento exponencial do grupo, bem como a escassez de respostas ao último questionário enviado aos participantes sustenta a hipótese de que não houve estabelecimento de vínculo entre os participantes e, conseqüentemente, pode-se entender que esse fator colabora para a não consolidação do grupo. Compreende-se que o modelo *online* apresentou uma significativa contribuição para essa não vinculação, já que ele facilita que os participantes não interajam entre si e simplesmente saiam do contexto de encontro (no caso a sala virtual), ao toque de um botão, sem qualquer tipo de aviso prévio.

Frente ao exposto, é importante reconhecer que a proposta de grupo que foi apresentada pode não ter atendido às expectativas de todos que compareceram ao primeiro encontro. Contudo, considera-se que as hipóteses que foram levantadas para a compreensão do esvaziamento do grupo podem vir a contribuir com futuros estudos acerca da temática, já que se trata de um fenômeno ampliado de modo exponencial, no contexto atual, e que demanda posteriores esforços de estudiosos e pesquisadores do campo das ciências humanas, na busca de sua melhor compreensão.

O cenário virtual, embora intensificado pela pandemia e suas restrições, é uma realidade já vivida em um mundo cada vez mais globalizado e este cenário tende a perdurar mesmo após uma normalização da situação sanitária. Assim, é importante que sejam produzidas pesquisas

acerca das formações e dinâmicas de grupo em ambiente virtual, o que inclui pensar em metodologias de trabalho e problematizar limites e possibilidades de sua realização.

Referências

- ANDRES, S. S.; JAEGER, A. A.; GOELLNER, S. V. Educar para a diversidade: Gênero e sexualidade segundo a percepção de estudantes e supervisoras do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (UFSM). **Rev. Educ. Fis. UEM**, Maringá, v. 26, n. 2, p. 167-179, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/tBG5Bswrz7HGpmgw98VXwz/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2021.
- APPADURAI, A. Diálogo, risco e convivialidade. In: APPADURAI, A. *et al.* (Org.). **Podemos Viver sem o Outro?** As possibilidades e os limites da interculturalidade. Lisboa: Tinta-da-china, 2009. p. 21-38.
- APPENZELLER, S. *et al.* Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Rev. Bras. de Educ. Médica**, Brasília, DF, v. 44, sup. 1, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/9k9kXdKQsPSDPMsP4Y3XfdL/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2021.
- AQUINO, E. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, sup. 1, p. 2423-2446, jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/csc/2020.v25suppl1/2423-2446/pt/>. Acesso em: 25 abr. 2021.
- BARIANI, I. C. D.; PAVANI, R. Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. **Estud. Psicol.**, Campinas, v. 25, n. 1, mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/nwKQbvLGt83WCPp4Mr9dypv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2021.
- BASTOS, A. B. B. I. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicólogo inFormação**, São Paulo, v. 14, n. 14, p. 160-169, out. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092010000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 maio 2021.
- BAUMAN, Z. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BERNARDO, M. H. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. spe, p. 129-139, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000500014>.
- CASTRO JUNIOR, A. R.; SILVA, M. R. F. Círculo de conversação como estratégia metodológica qualitativa na produção de saberes em enfermagem. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3521>. Acesso em: 28 maio 2021.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Práticas e Estágios Remotos em Psicologia no Contexto da Pandemia da COVID-19: Recomendações**. 1. ed. Brasília, DF: CFP, 2020. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Caderno-de-orientac%CC%A7o%CC%83es-formac%CC%A7a%CC%83o-e-esta%CC%81gios_FINAL2_com_ISBN_FC.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.
- COSTA, J. T.; SILVA, F. S.; SILVEIRA, C. A. B. As práticas grupais e a atuação do psicólogo: intervenções em grupo no Estágio de Processos Grupais. **Vínculo**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 57-81, dez. 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902018000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 maio 2021.

COSTA, R. R.; SILVA, A. M. Abordagens de gênero e sexualidade: um contraponto ao Escola Sem Partido. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 26, p. 499-512, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/936>. Acesso em: 21 abr. 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARWICH, R. A.; CARVALHO, L. F.; DE MOURA, M. S. Grupos vivenciais e pandemia de covid-19: Pesquisa mediada pela internet. **Asas da Palavra**, v. 17, n. 2, p. 13-21, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://revistas.unama.br/index.php/asasdapalavra/article/view/2330>. Acesso em: 26 abr. 2021.

DOS SANTOS, C. P.; SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Estudos em avaliação educacional**, v. 22, n. 49, p. 353-369, 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/1980>. Acesso em: 25 abr. 2021.

FERNANDES, W. J. A importância dos grupos hoje. **Revista da SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 4, p. 83-91, dez. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702003000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 maio 2021.

FRANCO, C. F.; MARANHÃO FILHO, E. M. A. Não metam gênero na nossa religião! Educação em disputa nos movimentos “Escola sem partido” e “Con mis hijos no te metas”. **Rever – Revistas de Estudos da Religião**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 293-313. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/50700/33121>. Acesso em: 29 maio 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAJANIGO, P. Ensino e democracia numa universidade sob a lógica produtivista: relato pessoal. **Revista Intratextos**, v. 4, n. 1, p. 1-7, 2013.

HAN, B. C. **Psicopolítica**: O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. 1. ed. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOLANDA, J. M. G. B. **As vivências de professores/as na elaboração de projetos pedagógicos promotores da igualdade de gênero**. 2016. 69 f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Centro Universitário Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/10334>. Acesso em: 02 maio 2021.

LISBOA, C. **O trabalho em grupos em contextos comunitários**. Curitiba: Appris, 2018

LOSEKANN, R. G. C. B.; MOURÃO, H. C. Desafios do teletrabalho na pandemia covid-19: Quando o home vira office. **Caderno de Administração**, v. 28, p. 71-75, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CadAdm/article/view/53637>. Acesso em: 27 maio 2021.

MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, A. U. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em Psicologia**, v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751492005.pdf>. Acesso em: 05 maio 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 114. ed., 17 de jun. 2020a. Seção I, p. 62.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 19/2020, de 8 de dezembro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de dez. 2020b. Seção I, p. 106.

PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do vínculo**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PITANO, S. C.; STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z. As tramas da participação na pedagogia freireana: fundamentos para uma democracia radical. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 109-118, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2020.1.31704>.

REIS, A. F. Pandemia e Confinamento: o trabalho conectado em tempo integral. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 5, n. 15, p. 67-80, 2021. Disponível em: <http://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/234/236>. Acesso em: 26 maio 2021.

SAFATLE, V. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: DUNKER, C.; SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N. (Org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2021. p. 17-46.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, s/v, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46865>.

SOARES, L. B; MIRANDA, L. L. Produzir subjetividades: o que significa? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 408-424, set. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 maio 2021.

SILVIA, G. E. Da tentativa de proteção à saúde física à vulnerabilidade em saúde mental: o teletrabalho em tempos de Covid-19. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 20, p. 28-38, fev. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/57083>. Acesso em: 25 maio 2021.

SILVA, T. K. E.; LEMOS, F. C. S.; SAMPAIO, A. M. Paulo Freire e um trabalho ético e estético: educação e saúde em movimentos micropolíticos. In: RIGUE, F. M.; MALAVOLTA, A. P. P. (Org.). **Costuras entre educação e saúde: possibilidades em movimento**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2021. p. 82-96.

SOLIGO, A. F. *et al.* Formação em Psicologia: Estágios e Avaliação Psicológica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 40, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/mw94RSM57sDVRyG33J4CyTD/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2021.

VIEIRA, J. A.; CASTAMAN, A. S.; JUNGES JÚNIOR, M. L. Produtivismo acadêmico: representação da universidade como espaço de reprodução social. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 26, n. 1, p. 253-269, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100014>.

Recebido em: 22/07/2021.

Aceito em: 24/11/2021.