

EXPERIÊNCIAS GRUPAIS COM ESTUDANTES DE UM CURSINHO DE EDUCAÇÃO POPULAR: APONTAMENTOS PSICANALÍTICOS

GROUP EXPERIENCES WITH STUDENTS FROM AN AFFORDABLE UNIVERSITY ENTRANCE PREPARATORY COURSE: PSYCHOANALYTIC NOTES

Guilherme Faria Ribeiro¹

Tales Vilela Santeiro²

Resumo: O estudo é uma pesquisa-ação, de enfoque qualitativo, realizada por meio de grupos operativos com sete estudantes de cursinho de educação popular, tendo objetos mediadores como disparadores de diálogos. As experiências são organizadas por meio de emergentes grupais e pensadas com apoio em literatura psicanalítica de processos de grupo de inspiração nas escolas latino-americana e francesa. Três emergentes são observados: (a) o estar só e o possível adoecimento mental frente ao processo de preparo dos estudantes; (b) estratégias de cuidado: o sonhar e o estar em grupo como suportes; e (c) grupo operativo: aprendendo enquanto se trabalha. O trabalho do grupo implicou viver-pensar sobre a importância: do autocuidado no preparo para o vestibular; do sonhar; e de equilibrar o tempo entre atividades de lazer e de estudo. A ampliação dos achados e a descoberta de novas formas de os estudantes se vincularem entre si e com o cursinho dependerão de novos estudos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Grupos Operativos; Vestibular; Estudantes; Universidades.

Abstract: The study is an action-research, with a qualitative approach, carried out through operative groups with seven students from a popular education course, using mediating objects as triggers for dialogues. The experiences are organized through group emergents and conceived with support in psychoanalytic literature of inspiration group processes in the Latin-American and French schools. Three emergent ones are observed: (a) being alone and the possible mental illness due to the students' preparation process; (b) care strategies: dreaming and being in a group as support; and (c) operative group: learning while working. The group's work involved living-thinking about the importance: of self-care in preparation for the university entrance exam; of dreaming; and of balancing leisure time and study activities. Extending these findings and discovering new ways for students to bond with each other and engage with the course will depend on further studies.

Keywords: Inclusive Education; Operative Groups; University Entrance Exam; Students; College.

1 Introdução

Na realidade brasileira tem havido dificuldades para ampliar o acesso de jovens ao ensino universitário (BONALDI, 2018; GROPPPO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019). As principais razões que explicam esse impasse são as políticas de financiamento

¹ Psicólogo, Meste e Doutorando em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília (UnB). Brasília/DF, Brasil. E-mail: guilhermefariaribeiro@hotmail.com

² Psicólogo, Mestre e Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC). Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Uberaba/MG, Brasil. E-mail: talesanteiro@hotmail.com

estudantil ineficientes, a dificuldade no acesso ao ensino público e a falta de motivação dos jovens.

Atualmente, a taxa de escolarização no Brasil, entre jovens de 18 a 24 anos, é de apenas 18%, indicador muito distante da meta nº 12 do Plano Nacional da Educação, que prevê ampliar para 33% esse percentual, até 2024. Para cada 100 jovens com idade entre 18 e 24 anos, apenas 18 estão no ensino superior. Estima-se que 87,3% dos estudantes de ensino médio frequentem escolas públicas; no superior, esse número é de apenas 27% (SEMESP, 2018).

Assim, reformulações importantes foram desenvolvidas para a inserção e o acesso de camadas populares de jovens que estão no ensino médio para o superior, como o Programa Universidade para Todos, criado em 2004 e institucionalizado em 2005, e o Programa de Apoio a Planos de Estruturação e Expansão das Universidades Federais (KARNAL *et al.*, 2017).

Com o intuito de corrigir tais discrepâncias no quesito da educação, foram criadas, em articulação com movimentos sociais, as chamadas ações afirmativas, políticas públicas que exigiam maior igualdade e critérios mais equitativos nos processos de seleção (MOEHLECKE, 2004), com o intuito de corrigir desigualdades historicamente atribuídas e impostas a determinados grupos sociais, como negros e mulheres (MAYORGA; SOUZA, 2012).

Os cursinhos populares no Brasil se apresentam como uma realidade de milhares de jovens que buscam ingresso no ensino superior e melhores condições de vida. Eles têm exercido papel fundamental: além de denunciarem a discriminação, o racismo, as desigualdades sociais e escolares, são espaços de sociabilidade, de formação de subjetividades, que propõem levar jovens a reflexões e debates sobre cidadania, garantia de direitos e acessibilidade (SILVA *et al.*, 2015).

Estudos que envolvem o preparo dos estudantes para o ingresso no ensino superior indicam que a vivência desse processo pode levar a sofrimentos psicossociais, habitualmente relacionados a aspectos como pressão para o sucesso nos processos seletivos, interferência familiar e concorrência (DE FARIA; WEBER; TON, 2012). Ao pensarmos em estratégias que podem vir a auxiliar essa travessia estudantil, ponderamos sobre possibilidades de intervenção individualizadas, como seriam os casos de processos de orientação vocacional (ACUNA, 2020), e/ou em grupos. Dentre estas estão os grupos operativos, dispositivos nos quais os integrantes de um determinado grupo consideram as problemáticas surgidas durante o trabalho sobre uma tarefa. Nessa medida,

comunicações, aprendizados e vínculos podem ocorrer, com o que consolidam uma concepção específica de promoção de saúde, coletivamente embasada, na qual aspectos psíquicos e sociais são compreendidos de modo imbricado (BLEGER, 2007; PICHON-RIVIÈRE, 2009).

Acreditamos, por essa via, ser fundamental compreender como estudantes de cursinhos de educação popular percebem o processo de viver esse espaço e as expectativas sobre o adentrar o ensino superior. Nas experiências dos autores, não raro esses jovens se veem imersos em ideias de que a universidade “não é para todos”, mesmo quando a universidade pública está em foco. Além disso, entender as trajetórias e dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo de preparo para concursos e exames vestibulares também pode consistir em iniciativa para promover a saúde mental deles, na medida em que, por meio das relações estabelecidas com seus pares, podem fortalecer as vias de acesso aos bens culturais e educacionais que lhes são de direito. Considerando o cenário educacional apresentado e os grupos operativos enquanto dispositivos facilitadores de processos de aprendizagem que podem ocorrer no “estar com o outro”, temos neste estudo o objetivo de investigar, por meio de um grupo operativo, como os estudantes percebem o processo de viver o cursinho popular e as expectativas relacionadas ao ingresso no ensino superior.

2 Método

O tipo de pesquisa proposto concebe o encontro humano como situação promotora de potenciais aprendizados e de transformações mútuas entre os envolvidos (pesquisa-ação). Isso é possível de ocorrer por meio de processos dinâmicos de assunção e adjudicação de papéis e atrela-se a uma postura clínica psicossocialmente referida (BLEGER, 2007).

Sete estudantes participaram, com idades entre 17 e 20 anos: quatro do sexo feminino e três do masculino. O único critério de inclusão previsto era que deveriam estar matriculados no Cursinho de Educação Popular (CEPO) e serem assíduos por, no mínimo, três meses³. Não havia critérios de exclusão previstos.

A equipe executora foi composta por dois psicólogos, os quais desempenharam as funções de coordenador e observadora. Ambos eram mestrandos em Psicologia,

³ As aulas tiveram início em fins de março e houve férias em julho. Os grupos foram iniciados em outubro de 2019, portanto, posteriormente às férias e anteriormente à ocorrência do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

respectivamente com oito e seis anos de experiência profissional, trabalhadores experientes em atendimentos na modalidade grupal, em seus respectivos campos de atuação.

O CEPO, onde a investigação ocorreu, é ofertado por uma Instituição de Ensino Superior Pública (IESP), localizada no interior de Minas Gerais, estado brasileiro, e se configura como projeto de extensão que tem como professores estudantes da graduação da mesma IESP. Ele existe há sete anos e tem em sua história aproximadamente 120 aprovações em exames e concursos vestibulares. Alunos de escolas públicas que já tenham terminado o ensino médio ou que estejam em vias de finalizar essa etapa podem participar da seleção para ingresso. Os grupos operativos ocorreram numa sala de aula da IESP, lugar sugerido pelos participantes.

Como recurso para execução da pesquisa e, conseqüentemente, para construção das experiências grupais, foi empregado o modelo de grupos operativos de ensino-aprendizagem (BLEGER, 2007). Para captura de aspectos verbais do andamento grupal, os encontros foram audiogravados.

Para caracterização sociodemográfica dos participantes, um questionário foi aplicado no primeiro encontro. Por meio dele foram indagadas questões como renda familiar, gênero, sexo, idade, curso superior que desejava realizar, se estava trabalhando ou não, se ainda era estudante do ensino médio, tempo de cursinho realizado, entre outras. Além disso, foi apresentada no segundo encontro a música *Coração de estudante*, de autoria dos compositores brasileiros Milton Nascimento e Wagner Tiso. No terceiro encontro, por sua vez, foi exibido o curta-metragem em animação *One small step*; é uma produção chinesa que narra a história de uma menina que sonha tornar-se astronauta e que convive com seu pai.

Os estudantes foram convidados a integrar o estudo, presencialmente, no CEPO, ocasião em que foi divulgado o dia e o horário para início dos encontros grupais. No primeiro encontro, os objetivos e os procedimentos previstos para realização da pesquisa foram informados e esclarecidos.

Para iniciar o grupo, foi colocada uma pergunta relacionada à tarefa grupal (tarefa explícita): falar livremente sobre sentimentos e aspectos que acreditavam ser importantes, como reflexões, percepções ou qualquer tipo de pensamento, relacionado com a vivência no CEPO e com o preparo para os processos seletivos de ingresso no ensino superior. Nos demais encontros, a tarefa era retomada e os mediadores anteriormente citados eram apresentados. Os três encontros aconteceram em três semanas consecutivas, com duração

média de 60 minutos cada, em dia e horário negociados com os participantes. O horário escolhido foi o das 18h, antecedente ao início ordinário das aulas (19h), uma faixa temporal reservada na rotina institucional para plantões de dúvidas, que eram atividades opcionais.

As carteiras da sala de aula onde eram realizados os encontros foram dispostas em forma de círculo, para que todos pudessem ver e ouvir uns aos outros, com os gravadores de áudio no centro. O coordenador mediava o que era apresentado pelos estudantes; a observadora anotava conteúdos não verbais.

Após as experiências grupais ocorrerem, o teor verbal dos diálogos era transcrito na íntegra e de forma literal, para sustentar as análises qualitativas dos emergentes grupais (PICHON-RIVIÈRE, 2009); a leitura destes, por sua vez, foi priorizada em sua acepção horizontal (“grupo como um todo”). Em complemento, houve encontros de supervisão, ocorridos sempre após cada encontro grupal, com o grupo de pesquisa de vínculo dos autores. Por meio desse exercício coletivo, buscávamos apre(e)nder processos de grupo em grupo (SANTEIRO *et al.*, 2021).

As experiências do grupo foram discutidas à luz das teorias de grupos operativos (BLEGER, 2007; PICHON-RIVIÈRE, 2009). Nesse sentido, ao explorar os emergentes grupais, conceitos-chave, como alianças inconscientes, enquadre, processos associativos, fantasias, interpretações e manejos estiveram sob consideração, unidos ao conceito pichoniano de tarefa (CASTANHO, 2022; PICHON-RIVIÈRE, 2009), assim como a literatura do campo educacional estudado (cf. item introdutório).

Todos os procedimentos éticos para desenvolvimento de pesquisa com seres humanos foram seguidos, em conformidade com a Resolução 512/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, com o parecer nº 3.139.207.

3 Resultados e discussão

Os participantes tinham, em média, 18,1 anos, e 57% eram mulheres; 71% se consideravam brancos; 85% declararam ter renda familiar de três salários mínimos ou mais; a média de integrantes do núcleo familiar, incluindo o estudante, era de três pessoas. Além disso, 71% deles tinham finalizado o ensino médio, dedicavam-se apenas às aulas do cursinho e não trabalhavam. O curso mais desejado entre eles era o de Medicina, e a média de tempo de vivência no cursinho era de 3,1 semestres (Tabela 1).

Tabela 1: Perfil sociodemográfico dos participantes

Média de idade	18,1 anos	É estudante de dedicação exclusiva?	Sim (5) Não (2)
Sexo	Feminino (4) Masculino (3)	Frequenta escola?	Sim (2) Não (5)
Etnia	Parda (2) Branca (5)	Curso superior desejado	Medicina (3) Fisioterapia (2) Direito (1) Engenharia (1)
Renda familiar	4 salários mínimos ou mais (3) 3 salários mínimos (3) 2 salários mínimos (1)	Tempo de vivência no cursinho	3,1 semestres cursados
Média de integrantes do núcleo familiar	3 pessoas	Trabalha?	Sim (2) Não (5)

Fonte: Os autores (2019)

A ordenação do texto será pautada pela análise de cada um dos três encontros, separadamente. Seus títulos surgiram após o processo vivencial descrito no método.

3.1 Encontro 1. O estar só e o possível adoecimento mental frente ao processo de preparo dos estudantes

No primeiro encontro, após as devidas apresentações dos estudantes (sete no total: Bárbara, Gisele, Magali, Luís, Alberto, Maria e Gilberto – nomes fictícios), da equipe e a aplicação do questionário sociodemográfico, o coordenador apresentou a tarefa aos estudantes. Com isso, as primeiras associações dos participantes foram as seguintes: “O cursinho é muito chato” (Maria); “Pretendo cursar medicina, já estou no segundo ano do cursinho e diria que o cursinho é uma adaptação constante” (Alberto); “Acaba que querendo, ou não, o cursinho se torna algo cansativo, dá uma desanimada, chega no final do ano as crises de ansiedade, os choros” (Bárbara); e “O cursinho começou bem pra mim, aí no meio do ano fui desanimando, principalmente depois das férias (...) voltar pra cá foi difícil” (Gisele).

As primeiras conversas criadas aparecem nos grupos operativos a partir da tarefa ou assunto pré-escolhido (PICHON-RIVIÈRE, 2009). Os membros, então, começaram a desenvolver os diálogos, como prosseguiu Gisele: “Esses dias pra trás foi mais difícil ainda, porque eu não estava conseguindo estudar em casa, a minha cabeça estava... aí comecei a adoecer, fui no psicólogo”.

As participantes Bárbara e Gisele destacaram sentimentos difíceis vividos no cursinho. Tomamos o sentimento de “adoecimento”, em especial, para discutirmos os efeitos da fala de um participante sobre a cadeia associativa de outro. Isso parece ser possível visualizar nessa sequência, porque o primeiro conjunto de falas transcrito foi relativo às dificuldades dos participantes para estarem no CEPO.

Kaës (1994, 2007) aproxima a associação de falas à vinculação entre pessoas. Para ele, é a partir de enunciações de palavras e do interdito de outras que as pessoas se vinculam. Este movimento de “falar” e “renunciar”, por sua vez, relaciona-se ao conceito de alianças inconscientes. A principal característica delas é seu aspecto inconsciente, que em grupo são firmadas (alianças) para que o participante se associe com o outro, e também para que haja associações com seus próprios pensamentos e representações. Elas são fundamentais no tipo de vínculo e na sua manutenção, durante a prática grupal. Portanto, o participante fala em nome próprio e, também, a partir do que é permitido pelo grupo, pelas alianças inconscientes ali presentes.

Nesse sentido, as narrativas de Gisele e Bárbara, que se articulavam ao ordenamento livre das falas, incorporavam o papel de porta-vozes do grupo. Essas expressões foram interpretadas contratransferencialmente, por conseguinte, como emergente grupal relevante, na medida em que, nos tipos de enquadre teórico e de pesquisa qualitativa propostos, o sentir do coordenador pode ser uma rica fonte de informações sobre os conteúdos internos dos participantes e um instrumento importante para tornar explícito e elaborado o que estava implícito ao grupo (CASTANHO, 2014).

Assim, de acordo com Pichon-Rivière (2009), o porta-voz é quem, em grupo, exprime algo relevante sobre o processo grupal, que até certo momento estava implícito (inconsciente). A experiência do porta-voz é dizer algo que acredita ser seu, individualmente; não é evidente para ele que isto diz de uma significação grupal, nem o grupo tem essa noção, ao menos no início dos trabalhos. Indagávamo-nos, enfim, sobre o grupo dar mostras de experienciar um possível processo de adoecimento.

Logo após as narrativas de Gisele e Bárbara, o grupo se calou e, assim, Gisele continuou: “Eu acho que é uma rotina cansativa, estudar, ir à escola, aí a gente se cobra muito, tem que estudar no sábado, acho que isso que vai desanimando. Mas fora isso eu, Gisele, gosto muito do cursinho”.

O silêncio do grupo, antecedente à expressão de Gisele, foi compreendido, naquele momento do processo, como ilustrativo do que era “permitido” ser dito. Quando o porta-voz denuncia algo que o grupo não tem condições de elaborar ou suportar, é

comum que seja observada a rejeição da denúncia pelo grupo; isso se pode demonstrar pelo silenciamento, por ataques e até mesmo por meio da expulsão do membro que denunciou tal experiência (PICHON-RIVIÈRE, 2009). Tal ocorrido poderia indicar a Gisele a necessidade de se ajustar às alianças inconscientes. Como efeito, ela mudou algo da “direção” de sua fala e, quando o fez, afirmou “gostar do cursinho”. Isso demonstrava o quanto a produção associativa de um participante poderia mudar ou manter-se ao longo das interações grupais. Depois desse episódio, não houve qualquer intervenção do coordenador para enfatizar a palavra “adoecer”. Essas experiências, ilustradas a partir das expressões de Gisele, também eram vistas como ilustrativas do quanto os papéis desempenhados por participantes de grupos são dinâmicos e, assim, constatava-se sensível migração do desempenho de um papel de porta-voz para o de bode expiatório.

Para Castanho (2018), o trabalho do coordenador (psicanalista) num grupo não opera apenas por suas intervenções particulares, mas emerge de uma construção de todos, em grupo. Tais intervenções só fazem sentido se compreendidas como parte desse contexto grupal. Assim, o trabalho do analista seria o de trazer à tona a discussão desse possível processo de adoecimento.

A ausência da intervenção e o silêncio do grupo instigaram, assim, o coordenador a reformular a proposição da tarefa explícita grupal: “quais as expectativas de vocês diante do ensino superior?”. Uma nova conversa surgiu: “Muita luta” (vários disseram ao mesmo tempo); “Tem que estar preparado para o pior, mas esperando o melhor” (Alberto); “O mais difícil é passar e sair de lá (cursinho), passar é a parte mais difícil que tem” (Gilberto); e “Pra quem trabalha é mais difícil” (Magali). De acordo com essas verbalizações, em especial as de Gilberto e Magali, o grupo parecia sinalizar, ainda, necessidades de expressar-se sobre o momento de estar em um cursinho. Magali, uma das participantes trabalhadoras, confirmou a existência dessa necessidade e narrou sua rotina de estudos e trabalho:

Nosso Deus! Estuda de tarde e vem pra cá, eu acho pior... a gente não tem tempo pra estudar, falo assim, ah... vou chegar em casa e vou estudar, só que acaba desanimando muito, no final de semana eu só quero dormir, descansar, esquecer...

Gisele, contrapondo-se ao teor da expressão de Magali, disse:

Às vezes pra ela é melhor ter o dia inteiro pra estudar. Mas eu tenho o dia inteiro pra estudar, eu não consigo, porque antes, quando eu tinha uma rotina de trabalhar e estudar, eu conseguia, agora eu não tenho mais essa rotina.

Bárbara concordou com Magali: “Só que a questão de falta de tempo pra estudar às vezes deixa a gente meio... meu Deus do céu!” Novamente a verbalização de Gisele não parece ter sido bem recebida por Bárbara, que também trabalhava.

A partir daí, surgiu o seguinte questionamento: Gisele migrava de papel e passava a ocupar o de bode expiatório? Bleger (2007) diz que a alternância de papéis em grupo é possível, porque ratificações e mudanças subjetivas podem propiciar transformações e aprendizados que perpassam todo o processo. Para ele, aprender é algo que se faz na ação, sempre se aprende mais do que se pensa e do que se pode declarar verbal ou conscientemente.

Nessa direção, após a declaração de Bárbara, Magali completou: “Eu saio às 17h do trabalho, pego dois ônibus, passo quase vinte minutos rodando pra chegar em casa. Quando estou em casa, tenho vinte minutos pra tomar banho, comer, e estar aqui às 19h. Então, pra mim fica complicado”. A isso, Magali complementou:

Assim, o trabalho traz a rotina. O que a Gisele falou faz sentido, porque quando eu não trabalhava, eu me sentia inútil o dia inteiro. Mas mesmo assim acho que acaba que interfere um pouco do lado profissional, tanto do lado do estudo.

Nessa conversa entre Gisele, Bárbara e Magali, é possível notar a construção compartilhada de vivências distintas, a partir de conflitos surgidos de situações cotidianas das vidas das participantes, que nem sempre são comuns. O grupo parecia estar diante de impasses colocados pelo aprendizado de viver as diferenças, mesmo seus membros estando juntos no CEPO. As experiências dos participantes indicavam capacidade de ultrapassarem o momento inicial dos trabalhos (pré-tarefa).

Recuperamos que a fala inauguradora da primeira sessão parecia se articular muito coerentemente com o fato de o “primeiro encontro” estar em andamento. Um grupo poderia existir a partir desse momento inicial? Seria possível aos participantes estarem uns com outros e aprenderem formas de convívio nas quais poderiam construir vínculos, para além de serem “colegas de turma”?

Kaës (2005) diz que o complexo fraterno se mostra importante no processo grupal, pois permite pensar questões que permeiam a agressividade, a rivalidade, os ciúmes e até mesmo a cooperação. Notávamos nesse segundo momento que, mesmo enquanto Magali discordava de Gisele, havia uma cooperação da primeira, ao declarar que as considerações da segunda sobre o trabalho e a rotina faziam sentido. Aspectos como agressividade e rivalidade comumente são mantidos fora das relações, uma vez que as pessoas não

querem que sejam percebidos; assim, sustentam posições defensivas e ilusões grupais que poderiam obstar o processo grupal.

Essa relação do trabalho com o estudo, evidenciada por Magali e Bárbara, é tratada na literatura como uma das maiores dificuldades enfrentadas por estudantes no preparo para processos seletivos e vestibulares. A necessidade de trabalhar para ajudar no sustento familiar ou para suprir as necessidades pessoais, como corolário da vulnerabilidade socioeconômica das famílias desses jovens egressos de escolas públicas, dificulta o acesso ao ensino superior, fazendo com que eles, não raro, precisem encarar trabalhos precarizados, adiando ou inviabilizando o desejo de entrar na universidade (BONALDI, 2018; FIGUEIREDO; BARBOSA, 2015; WHITAKER, 2010).

Os participantes adentraram, posteriormente, discussões acerca das expectativas que acalentam em relação ao ensino superior, que dizem de construções atravessadas por desejos de melhor colocação no mercado de trabalho e, conseqüentemente, de uma ascensão socioeconômica, que lhes traria melhorias na qualidade de vida. As vivências compartilhadas em grupo também indicavam motivações relacionadas a corresponder às exigências da sociedade ou da família, o que se explicitou na expressão de Gilberto: “Minha mãe quer que eu faça medicina, mas aí eu faço se eu quiser, ela diz que vou passar fome, pra ela só medicina dá dinheiro”. Quando questionado sobre como se sentia ao ouvir isso de sua mãe, ele respondeu:

Me motiva ainda mais, eu quero passar em engenharia aeronáutica e eu falei pra ela que vou conseguir uma nota que passa em Medicina. (...) Mas me sinto pressionado... minha mãe fica pondo pressão sempre, tipo... “o filho da minha colega passou em Medicina com 17 anos”, aí eu fico puto da vida.

Nesse momento, uma conversa que dizia respeito às fontes de suporte foi iniciada, principalmente a familiar. “O povo [referência à família] pergunta, nossa o que você está fazendo? Tô fazendo cursinho, então não faz nada!” (Maria); “Aparece aquela tia lá no Natal [risos]” (Gilberto); e “Sinto mais por parte do meu pai, mas eu não considero meu pai família, ele fica me pressionando, fala que eu tenho que trabalhar, mas eu falo que eu tenho só que estudar” (Luís).

Seguindo ainda os relatos sobre as famílias, Luís completa: “Eu acho que eu entrei aqui por mim mesmo, ando muito sozinho, não tive ninguém, nem meu pai, nem minha mãe, minha mãe desempregada, meu pai não tem como pedir a ele. Se eu passar, é por mim mesmo”. Os diálogos terminaram com a fala de Luís, que sublinhou algo, anteriormente enunciado pelo grupo: o fato de estarem “sozinhos”, tanto na trajetória de preparo, quanto nas dificuldades apresentadas nesse processo e no ato da escolha da

profissão que exercerão. A família, portanto, foi associada à falta de suporte e de acolhimento aos jovens, no vivenciar o cursinho e as expectativas diante do ensino superior.

Nesse primeiro encontro, os jovens demonstravam compreender o momento de estarem em um cursinho popular, enxergá-lo como possibilidade de adentrarem uma universidade e, assim, conseguirem melhores condições de vida, a partir de uma profissionalização. Contudo, mesmo com as expectativas dessa possível ascensão, os processos de preparo demonstraram estar eivados de contrapontos: vivências de desânimo, de solidão, de ansiedade e de esgotamento; rotinas de estudo intensas (para alguns acopladas às da escola e do trabalho); cobranças da família e de si mesmos. Cobranças demasiadas? Todos esses fatores pareciam indicar um possível processo de adoecimento em construção. Portanto, ouvir e estar com os estudantes desde o primeiro encontro passava a constituir oportunidades para compreender quais eram as vivências trazidas, o que evidenciava a importância de estratégias compartilhadas em grupo, rumo ao cuidado da saúde mental desses jovens. Além de se discutir os processos de adoecimento no sentido de se ampliar a rede de apoio aos estudantes, considerar os recursos que eles próprios apresentavam para enfrentar seus processos de sofrimento parecia requerer “lugar” nos diálogos. E assim o segundo encontro foi pensado.

3.2 Encontro 2. Estratégias de cuidado: o sonhar e o estar em grupo como suportes

O encontro passado se encerrou com a solicitação de Gilberto para criarmos um grupo de WhatsApp, o que foi visto como um simbolizador inicial de que “a formação grupal se fechava” para a entrada de novos membros. Ainda no primeiro encontro, datas e horários foram definidos para os próximos, assim como o grupo optou por operar no formato fechado (impossibilidade de aceitar novos integrantes). Essas questões dizem respeito ao enquadre grupal (BLEGER, 2007), mas também às alianças inconscientes, tendo em vista que os participantes tomaram decisões *em grupo*, por meio do processo vincular (CASTANHO, 2018).

O trabalho se iniciou com três pessoas (Alberto, Gilberto e Bárbara). Gisele não estava presente. A discussão que apresentamos há pouco, sobre a mudança sensível que é possível existir na dinâmica grupal, no caso, a migração do desempenho dos papéis de Gisele, como porta-voz, em direção ao de bode expiatório, parecia plausível. Tal fenômeno pode ocorrer em qualquer grupo, quando um certo mal-estar permanece entre

os seus integrantes. Cabe dizer, entretanto, que a desistência, recusa ou até expulsão, pelo grupo, do bode expiatório impede a compreensão do ocorrido pelos integrantes e, conseqüentemente, implica haver dificuldades na assunção de transformações e mudanças nas representações psíquicas (PICHON-RIVIÈRE, 2009). Dessa forma, a ausência de Gisele poderia ter fundamento em diversas razões, sejam articuladas aos processos grupais, ou mesmo a quaisquer outras razões, por exemplo, dificuldades com o transporte ou o trabalho, assim como a dos outros (Maria, Luís e Magali), que não estavam presentes nesse segundo encontro.

Estar e viver em grupo nos permite, assim, ambas as possibilidades “explicativas” para o que se passava em seu bojo. Seja qual for o “caminho” escolhido pelo pesquisador/condutor dos processos, noções de “campo” dos fenômenos grupais precisam ser recuperadas, para compreensão dos próprios fenômenos que o constituíam (BLEGER, 2007). Por essa via, dois dos participantes comentaram sobre o primeiro encontro: “Ah... já tínhamos tido um grupo, antes, de Psicologia, então a gente já estava mais acostumado. O primeiro grupo ficava todo mundo calado [risos]⁴” (Alberto); e “Tipo, agora, por ser o mesmo grupo, tipo semana passada todo mundo falou, acho que a gente já se acostumou” (Bárbara). Diálogos como esses novamente nos ajudavam a pensar no quanto os “produtos” do grupo podiam ser pensados ali, no aqui-agora, como produtos das experiências passíveis de serem compartilhadas, entre os presentes. Mas isso não excluía a possibilidade de que os ausentes também tivessem seu lugar “demarcado”.

Alberto comentou sobre Gisele: “a fala dela no primeiro grupo, ela ficou totalmente calada, aqui ela estava falando mais, falou que começou a fazer terapia”. Este seria um segundo momento no qual vivenciavam uma proposta de experiência grupal; e, a partir da fala de Alberto, mudanças e possíveis superações foram percebidas, o que nos remeteu ao acontecimento de uma “saída simbólica”. Todos se conheciam preliminarmente e isso parecia incluir o estabelecimento de alianças inconscientes, que, reafirmadas, contribuíram para a decisão do enquadre e de futuros processos associativos.

Em busca de sustentar a transferência com a tarefa, aspecto central no pensamento pichoniano acerca de processos grupais, o uso de objetos mediadores de natureza artística surgiu como possibilidade para o segundo encontro. Esses recursos estariam em uso para que verbalizações a respeito do possível processo de adoecimento e dos sentimentos de solidão, emergidos durante o primeiro encontro, pudessem ser facilitadas.

⁴Referência a experiências tidas no ano anterior. O projeto de acolhimento aos estudantes, coordenado pelo segundo Autor, em parceria com o CEPO, foi desenvolvido de 2016 a 2022.

No processo de “pensar o primeiro encontro”, por meio do trabalho do grupo de supervisão, a música *Coração de estudante* foi escolhida. A letra da música foi distribuída anteriormente à sua apresentação e, em seguida, alguns diálogos ocorreram: “Parece desconexo, mas parece essa relação relacionada às fases, a um ciclo, florescendo e no final a folha cai” (Alberto); e “Eu não gosto desse tipo de música aqui, não, mas... ela compara a juventude no caso aqui, ele fala aqui que há de se cuidar do broto, no caso o estudante, pra dar flor e fruto” (Gilberto). Bárbara complementa:

Já podaram meu destino, desviaram meu caminho, muitas vezes se escondeu, mas renova-se a esperança... posso estar pensando errado, mas aqui acho que dá muito pra ligar o que a gente está passando, porque a gente tem que cuidar da gente, da nossa cabeça.

Algo ainda parece “desconexo”, disse Alberto. Já Gilberto afirmou: “há que se cuidar do broto” e para Bárbara: “já podaram destinos, caminhos, mas renova a esperança, porque a gente tem que cuidar da gente”. Realmente, parecia haver algo desconexo no grupo, remetendo o “pensar o processo” a defesas erigidas em reposta às expressões verbais de Gisele, ocorridas no encontro passado. No caso, Gisele indicou que já estava em atendimento psicológico.

Nessa perspectiva, Vacheret (2008) diz que o trabalho com objetos mediadores em grupo, no caso relatado a música, pode ser uma preparação para um trabalho psicoterápico individual. O relato de Gisele remeteu a esse tipo de possibilidade (exteriormente ao grupo), que também pode ser visto como sinalizador de que o grupo precisava “entrar em tratamento”, ser cuidado por “profissionais de Psicologia” (interiormente ao grupo). Essa vivência, então, mobilizou pensamentos de que o grupo realizava um pedido de cuidado para que “se dê flor e fruto”, mesmo com uma relativa desconexão, demonstrada por meio da fala de Alberto, entre o sentir, o pensar e o agir.

Esse movimento pode ser definido como a pré-tarefa, quando dissociações do pensar, atuar e sentir formam mecanismos de defesa que podem impedir o trabalho sobre a tarefa, considerada em seu sentido operativo. Por outro lado, na sequência de verbalizações, outros movimentos puderam ser observados, o que denotava a coexistência de possível operatividade do trabalho grupal e, dessa forma, pensávamos em adentramento na tarefa. Essa modalidade de integração alude a processos de elaboração psíquica constantes (PICHON-RIVIÈRE, 2009); ela implicaria “cuidar do que se planta” e “cuidar da gente”.

É importante salientar que o processo de elaboração psíquica é o aspecto propriamente terapêutico do grupo operativo, e constitui exatamente o elemento promotor

de saúde mental (PICHON-RIVIÈRE, 2009). Em consonância com esse entendimento, o participante Alberto continuou, parecendo ainda confuso com as associações, porém dando indícios de estar em andamento um processo de grupo: “Acho que esse broto, que deve ser cuidado, é como se fossem os sonhos”.

Alberto parecia sensibilizar o grupo quando pautou o sonhar, pois, no mesmo momento, todos se solidarizaram com o que ele trouxe. Para Kaës (2007), as mediações utilizadas em processos grupais são herdeiras dos sonhos, bem como os meios de restabelecer a capacidade de sonhar. Quando as capacidades de sonhar e brincar são precárias, certas mediações por objetos são necessárias para se fazer ressurgir tais capacidades, além de tornar possível, por esse intermédio, a nomeação, a reapropriação e o reconhecimento de sintomas, pois se espera que a fala acompanhe a experiência de mediação.

Na sequência dialógica, percebemos certa apropriação de sintomas, como ansiedade, desespero e esgotamento, já citados nesse processo de preparo. Gilberto denunciou: “Falta um mês, *velho*, horrível [referência ao Enem]”; “Hoje é dia... faltam 31 dias” (Alberto); e “*Mano*, eu vou surtar... chega que eu estou estudando o dobro, eu não sei se isso é bom ou se é ruim” (Gilberto).

Gilberto continua:

Fico pensando só isso dentro da sala de aula, o tempo todo, eu fico doidão, velho, é muito ruim. Toda hora eu penso nisso. São cinco milhões de pessoas que fazem a prova, qualquer erro já era, tipo... um erro que você dá em uma questão dois milhões te passam.

Bárbara disse: “Vai chegando a hora, vai chegando o desespero”. “Eu acordo já pensando, sério... eu acordo pensando nisso, eu acordo louco” (Gilberto); “A gente fica sempre preocupado, quando eu comecei a estudar mesmo, eu acordava às seis da manhã, começava a estudar e ia até as dez e meia da noite. Depois de seis meses parece que esgotou” (Alberto); e “Tipo, estou surtando, à tarde eu estou na escola de novo e vou até seis horas; aí eu venho pra cá... sinto como se tivesse perdendo tempo” (Gilberto).

Nesses momentos, os diálogos pareceram espelhar o processo de adentramento grupal na tarefa. Assim, a tarefa é denominada como um aspecto dinâmico, pois é por ela que cadeias associativas, emoções e conteúdos psíquicos – formações psíquicas – se compõem e se opõem de forma mútua, discriminando essa dinâmica que empurra forças para a realização da tarefa e forças que resistem a tal realização (CASTANHO, 2017). Notamos, assim, eventuais confusões (desconexões) entre o agir, o pensar e o sentir sendo superadas com apoio da música (objeto mediador), a qual pareceu propiciar

representações simbólicas que abarcaram as capacidades de sonhar e de entrar em contato com ansiedades, surtos, loucuras e esgotamentos. De alguma forma, no segundo encontro, esse suporte foi se constituindo, para além de eventuais defesas grupais.

O segundo encontro se findou com uma intervenção breve do coordenador; ele destacou a importância do reconhecimento de pensamentos e representações ditas pelos participantes. Constatamos que o grupo apresentou preocupações no que tangia à sensação de escassez de tempo, rumo à conciliação de todas as atividades cotidianas com o preparo para o Enem. Todavia, mesmo assim, seus integrantes optaram por estar presentes nos encontros propostos. Tal situação indicava que o grupo poderia vir a ser compreendido como um local no qual eles poderiam dialogar sobre sofrimentos inerentes ao processo de “prestar vestibular”. Parece ser plausível a ideia de conceber o grupo como possível fonte de suporte, apesar de ansiedades demonstradas, as quais também poderiam ser compreendidas como ansiedades diante da novidade imposta pelo convívio com as pessoas do grupo.

Retomando possíveis simbolizações já apresentadas no primeiro encontro, como ansiedade, desespero, esgotamento e solidão, no segundo encontro o grupo parecia perceber que necessitava se cuidar e ser cuidado; ao fazê-lo, indicava potências para seus integrantes sonharem juntos. Não havia espaço para o sonho, nesse momento de cursinho? Seria a manutenção da capacidade de sonhar um fator importante para promoção de saúde e para enfrentar possíveis fontes de adoecimento, nessa vivência? De quais “sonhos” os estudantes falavam?

Notamos a importância de reconhecer, nessa ocasião, que os próprios estudantes dispunham de recursos, apesar das dificuldades indicadoras do cuidado de que necessitavam. O resgate dos sonhos, frente à realidade do acesso ao ensino superior, e a participação grupal, como possível fonte de suporte nos impasses relacionados às experiências vividas em seus ambientes familiares, eram tidos como indicativos de dispositivos construídos por eles nessa trajetória. Portanto, há de se considerar propostas como as relatadas, na construção de ações para a promoção da saúde desse público.

3.3 Encontro 3. Aprendendo enquanto se trabalha

No último encontro, Magali, Luís e Maria participaram, embora não houvessem estado presentes no segundo. A ausência deles no encontro anterior não foi investigada pelo coordenador, fenômeno que poderia acrescentar novos elementos na compreensão

do movimento grupal e seus desdobramentos em cada membro. Uma justificativa possível seria o fato da aproximação das provas ou outros fatores externos que poderiam acarretar ainda mais dificuldade na participação dos estudantes mencionados na categoria 2. Novos objetos mediadores foram sugeridos para esse último momento, ainda considerando o fator da transferência para com a tarefa (CASTANHO, 2022). Dessa forma, o encontro foi iniciado com a exibição do curta metragem *One small step*. Após o vídeo, os participantes se colocaram:

Eu entendi que tudo que é demais é veneno... então, eu estudar demais... Eu me esforçar demais acaba que me deixa doida. E, a partir disso, da ansiedade que eu tive, de ter que começar a tomar remédio, eu fui dando uma maneirada, sabe? Saber dividir as coisas. Se eu quiser sair, me divertir, eu tenho... posso sair, andar pela cidade (Magali).

Magali continuou: “Tive crise de ansiedade... minha ansiedade estava muito aguçada... e estava me levando à crise de pânico”. O coordenador interveio, a partir do que essa participante disse: “quando é demais é veneno? O que isso significa?” E ela respondeu: “Tipo, quando eu estudo mais do que... acaba que eu não aprendo do jeito que eu tinha que aprender, e eu acabo ficando pior, sabe? Eu assusto mais do que aprendo”. E Luís acrescenta: “É parecido também... antes que eu estudava demais, não tinha muito rendimento... agora, quando eu equilíbrio estudar, parar e me divertir... aí dá mais certo”.

A intervenção do coordenador e a conversa sobre o filme pareceram ensinar uma retomada da tarefa; tal movimentação possibilitava ao grupo verbalizar sobre as dificuldades relativas às vivências ocorridas ao longo do cursinho. O diálogo entre Magali e Luís foi compreendido como um tipo de fantasia inconsciente, presente no grupo. Pichon-Rivière (2009) enfatiza o papel fundamental dessas fantasias no transcurso do processo grupal. Para ele, o grupo está em pré-tarefa quando as fantasias inconscientes operam, uma vez que elas organizam o acontecer grupal. Pichon-Rivière também cria o conceito de cone invertido, um gráfico espiralado com a base menor como apoio; para esse autor, os grandes temas do inconsciente que emergem em grupo são limitados. Quanto mais se distancia desses temas, mais se aproxima de elementos comuns a todos os participantes.

O filme parece ter instigado, nos participantes ausentes no último encontro, um entendimento de que o “veneno” no processo de preparo apresentado dizia respeito a uma rotina exaustiva de estudos, a qual poderia levá-los a um processo de adoecimento. Aqui, o grupo parecia indicar aproximações com o momento da tarefa. Esse teor de observação

pode ser notado de forma mais evidente por meio das verbalizações de Luís e de Magali; nesse encontro, contudo, também apareceu em colocações feitas nos encontros anteriores. Além disso, dificuldades em relação à escolha profissional emergiram: “Você vive pensando e agindo e não chega a nenhuma conclusão. Tipo... ah, você não decidiu até agora... faz um ano que você tá no cursinho. Você tem escolhas demais e acaba que você não consegue escolher algo” (Magali); “Eu não tenho tanta certeza do que eu quero mais” (Maria); e “Eu também... eu também” (Luís).

Magali e Luís continuaram: “Lá em casa já me perguntaram umas cinquenta vezes se é isso mesmo que eu quero, que eu já perdi um ano, se eu entrar na faculdade e não quiser isso vou perder mais. Acho que é isso”; “Eu já fiz até um teste vocacional. No caso, o que eu gostaria de fazer é Arquitetura ou Economia, e eu vou prestar pra Fisioterapia” (Luís); e “Eu sei que eles falam pra me ajudar, mas me deixam mais confusa. Aprendi que é tudo no meu tempo, sabe?” (Magali).

A dúvida diante da escolha da profissão e a pressão da família para que fossem assertivos os deixavam apreensivos e ansiosos. A escolha profissional depende da posição do jovem diante de vários fatores, como a realidade socioeconômica e cultural na qual está inserido, a influência da família, o gênero, o retorno financeiro que a carreira pode oferecer; no conjunto, indicativos de que se trata de uma escolha multideterminada e que não existe liberdade absoluta para fazê-la.

Percebemos que nas expressões de Magali e Luís havia, novamente, uma denúncia por parte do grupo: terem de estudar o tempo todo, como se esse fosse o único caminho possível para a aprovação, trazendo à tona uma lógica de preparação muitas vezes não criticada e que pode vir a desencadear processos de adoecimento entre estudantes do CEPO. Os participantes deste estudo tratavam esse fenômeno como se fosse um “veneno” para eles; demonstravam haver reconhecimento dessa lógica, em grau mais ou menos consciente, e que eles se percebiam imbricados nela.

Nesse sentido, assim como o movimento grupal ocorrido no segundo encontro, no terceiro pudemos notar ter havido, também, a construção de estratégias a partir dos recursos dos próprios estudantes, das quais eles poderiam lançar mão para enfrentar as dificuldades que se apresentavam em seus percursos pessoais e educacionais. Esse fato se evidenciava na expressão de Luís: “Agora, quando eu equilíbrio estudar, parar e me divertir... aí dá mais certo”. Destarte, ele ressaltava que precisava haver certo equilíbrio entre o estudar e as demais atividades que a vida lhe oferecia. Não só nesse trecho, mas também quando Magali se referiu à pressão que sentia dos pais, na escolha da profissão:

“Porque eu aprendi que é tudo no meu tempo, sabe?!”, o grupo demonstrava conseguir construir alternativas possíveis para lidar com o sofrimento vivenciado nessa etapa da vida e que talvez isso pudesse ocorrer no “tempo deles” – pelo menos ali, no espaço vincular constituído.

Há de se levar em consideração todos os movimentos dialéticos produzidos *no* grupo e *pelo* grupo, os quais podem ser ilustrativos da ideia de que “o grupo aprende enquanto trabalha”. O propósito central da técnica dos grupos operativos é o aprendizado. Pichon-Rivière (2009) não restringe a aprendizagem a fins pedagógicos ou a algum tipo de exercício ou lição a ser aprendida e alcançada; porém, liga-a ao bem-estar humano: aprender pode ser terapêutico a partir da integração do pensar, do sentir e do agir; da cooperação entre os pares; e das transferências com a tarefa.

4 Considerações finais

O estudo enfocou o movimento dialético de trabalho de um coletivo de estudantes sobre a tarefa de pensar a participação num cursinho de educação popular. A equipe executora buscou manter o caráter horizontal dos fenômenos grupais em suas intervenções, na tentativa de permitir que o grupo trabalhasse contradições entre “querer entrar na universidade” e “viver empecilhos para alcançar isso”.

Por meio da análise dos emergentes grupais, percebemos que o preparo para adentrar o ensino superior era marcado por questões que geravam “adoecimentos”; verificamos haver necessidade de se viver as trajetórias desse público, “com ele”. Por meio deste caminhar, processos de promoção de saúde puderam acontecer e ser dialogados, com pessoas reais, em momento de vida estudantil plena de particularidades pessoais (relações intrassubjetivas), interpessoais (relações exteriores com seus pares e familiares) e institucionais (relações educacionais de caráter extensionista, inseridas numa IESP).

A realização dos grupos, acompanhada dos objetos mediadores, parece ter facilitado o acesso e a compreensão de alianças inconscientes e de movimentos grupais que auxiliavam os estudantes a terem consciência do que sentiam e a construírem recursos simbólicos para lidarem com a estadia no CEPO. Notamos que o trabalho do grupo implicou viver-pensar a importância: do autocuidado no preparo para o vestibular; do sonhar, a fim de lidar melhor com a “aspereza” do processo de seleção; de equilibrar o

tempo entre atividades de lazer e de estudo; e de saber respeitar o tempo de cada um, a despeito de haver pressões, sejam determinadas por fatores “interiores” e/ou “exteriores”.

Acreditamos que o dispositivo pichoniano foi exitoso para o alcance dos objetivos do estudo. Ainda que com limitações institucionais, como a estreita disponibilidade horária para a ocorrência dos grupos (e, ainda, com sobreposição de horários com o plantão de dúvidas) e, igualmente, a despeito da inexorável “presença” do Enem/vestibular, o trabalho coletivo de lidar com as realidades vivenciadas no CEPO foi realizado. E isso abraçou as experiências dos coordenadores, estudantes de outro nível educacional, que também puderam apre(e)nder com os participantes no tocante a vivências e potencialidades inerentes ao ser jovem-em-construção estudantil, em momento de incertezas nessa esfera.

Dessa forma, cabe afirmarmos que o grupo operativo parece ter se constituído como suporte aos estudantes, pois possibilitou, ainda que de modo circunscrito, a produção de estratégias de aprendizagem e de enfrentamento às dificuldades do processo de preparo para o Enem/vestibular. Nessa acepção, a realização de três encontros grupais pode ser pensada como um limite do trabalho realizado. Tal número de sessões foi definido conforme a aproximação das provas dos vestibulares (um mês antes), em conjunção, portanto, com os limites do calendário acadêmico do CEPO. Por outro lado, os estudantes viviam um momento crítico e difícil de organização de estudos, o que poderia impossibilitar a participação no grupo, caso ele pudesse se estender.

Ainda sobre as limitações encontradas no desenvolvimento do trabalho e deste relato, também nos deparamos com a inexistência de literatura com enfoque em processos e dinâmicas grupais na interface com trajetórias de estudantes de cursos educacionais populares. Embora esta seja uma limitação para o estabelecimento de diálogos com outros autores e realidades, acreditamos, por outro lado, que este estudo possa contribuir para ampliar o cenário de conhecimentos, nesse campo.

Acreditamos, por fim, que focar questões subjetivas de estudantes matriculados em iniciativas de educação popular precisa estar articulado às políticas educacionais que circundam seus respectivos projetos pedagógicos. Promover saúde mental nesses cenários e os estudantes “apre(e)nderem-se” como possíveis universitários carece, assim, de estreito enlace com planejamentos didático-pedagógicos, recursos humanos e condições infraestruturais, os quais transcendem suas habilidades e competências educacionais e relacionais. Novos estudos poderiam ser feitos com enfoque nesses outros aspectos constituintes dos cursinhos populares, para ampliação dos achados relatados. Por

exemplo, investigações que levassem em conta as experiências dos professores poderiam trazer contrapesos e complementos ao que apresentamos.

Referências

- ACUNA, J. T. Desenvolvimento de autoconhecimento e projeto de vida na Orientação Vocacional: um relato de caso. **Nova Perspectiva Sistêmica**, [S. l.], v. 29, n. 68, p. 91–104, set./dez. 2020. <https://doi.org/10.38034/nps.v29i68.518>.
- BLEGER, J. **Temas de psicologia: entrevista e grupos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BONALDI, E. V. Tentando ‘chegar lá’: as experiências de jovens em um cursinho popular. **Tempo Social**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 259-282, abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/119387/138701>. Acesso em: 10 jan. 2022. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.119387>
- CASTANHO, P. Sobre como trabalha um analista ao coordenar um grupo. **Vínculo**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 41-52, dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180624902014000200006&lng=p&t&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2022.
- CASTANHO, P. Sobre a questão da tarefa no grupo: Aspectos psicanalíticos e psicossociais. In: EMIDIO, T. S.; OKAMOTO, M. Y. (org.). **Perspectivas psicanalíticas atuais para o trabalho com famílias e grupos na universidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 87-101.
- CASTANHO, P. **Uma introdução psicanalítica ao trabalho com grupos em instituições**. São Paulo: Linear A-barca, 2018.
- CASTANHO, P. Taking groups to the ‘street’: The value of Pichon-Rivière’s notion of task. **Group Analysis**, London, v. 55, n. 4, p. 498-506, 2022. <https://doi.org/10.1177/05333164221131777>.
- DE FARIA, R. R.; WEBER, L. N. D.; TON, C. T. O estresse entre vestibulandos e suas relações com a família e a escolha profissional. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 68, p. 43-52, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/19893/19193>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- FIGUEIREDO, V. C. N.; BARBOSA, A. V. Escolha e perspectiva profissional de alunos de um cursinho preparatório popular. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 2, n. 16, p.173-183, dez. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902015000200008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2022.
- GROPPO, L. A.; OLIVEIRA, A. R. G; OLIVEIRA, F. M. Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 01-24, mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WCL98kd9VJkHktFSTKwxcMP/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- KAËS, R. **La parole et le lien: processus associatifs dans les groupes**. Paris: Dunod, 1994.
- KAËS, R. **Um singular plural: a psicanálise a prova do grupo**. São Paulo: Loyola, 2007.

KAËS, R. **Os espaços psíquicos comuns e compartilhados**: transmissão e negatividade. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KARNAL, C. L.; MONTEIRO, J. K.; SANTOS, A. S.; SANTOS, G. O. Fatores de proteção em estudantes bolsistas do Programa Universidade para Todos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 437-446, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/9VS97Z83PhvZKP4RqZrh3zh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MAYORGA, C.; SOUZA, L. M. Ação afirmativa na universidade: a aparência em foco. **Psicologia Política**, São Paulo, v.12, n.24, p. 263-281, ago. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2012000200006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2022.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no Ensino Superior: entre a excelência e a justiça social. **Educação Social**, Campinas, v.88 n.25, p. 757-776, out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/b6k4Z7YXkxkyTQzrpvcfy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PICHON-RIVIÈRE, E. **El proceso grupal**: del psicoanálisis a la psicología social. 2. ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.

SANTEIRO, T. V.; RIBEIRO, G. F.; CAETANO, B. L.; CARVALHO, G. B.; COELHO, G. O. A.; RIBEIRO-LEANDRO, R. C.; PERALTA, A. B. B. S.; ROCHA, G. M. A. Processos de pesquisa e(m) grupos: ser ou não ser operativo? In: SANTEIRO, T. V.; FERNANDES, B. S.; FERNANDES, W. J. (orgs.). **Clínica de grupos de inspiração psicanalítica**: teoria, prática e pesquisa. Londrina: Clínica Psicológica da Universidade Estadual de Londrina, 2021. p. 547-564.

SILVA, C. D.; VIEIRA, N. G. C.; CARDOSO, H. F.; CAMPOS, D. C. Orientação profissional em cursinhos populares: uma revisão acerca dos estudos brasileiros. **Revista Sul Americana de Psicologia**, Santiago/CHI, v.3, n.1, p.138-155, jan./jul. 2015 Disponível em: <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/RSAP/article/view/1755>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SEMESP [SINDICATO DAS MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR]. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. São Paulo: Instituto Semesp, 2018. Disponível em: <http://convergenciacom.net/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

VACHERET, C. A Fotolinguagem: um método grupal com perspectiva terapêutica ou formativa. **Psicologia Teoria e Prática**, São Paulo, v.10, n.2, p.180-191, nov. 2008 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872008000200014&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2022.

WHITAKER, D. C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursos populares: um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v.11, n.2, p. 289-297, dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902010000200013&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 jan. 2022.

Recebido em: 19 de setembro de 2022.

Aceito em: 30 de novembro de 2022.