

## **UMA EXPERIÊNCIA DE MONITORIA DISCENTE DE FÍSICA: POR QUE O GRUPO DE MONITORES PERMANECE UNIDO?**

### **AN EXPERIENCE OF SECONDARY STUDENTS ACTING AS TUTORS OF THEIR COLLEAGUES: WHY DO THEY CONTINUE TOGETHER?**

**Luciana Faustino Guimarães<sup>1</sup>, Alberto Villani<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universidade de São Paulo/ Programa de Mestrado em Ensino de Física, luciana@if.usp.br

<sup>2</sup>Universidade de São Paulo/ Instituto de Física, avillani@if.usp.br

#### **Resumo**

Numa escola particular da cidade de São Paulo, em 2005, o professor de Física das turmas de 3º ano do Ensino Médio trabalhou um projeto de monitoria discente de Física. Alguns alunos foram selecionados e convidados a atuarem como monitores de seus colegas de turma na disciplina de Física. Sua função era estar sempre a disposição dos colegas para ajudá-los, coordenar plantões de dúvidas em horários previamente definidos e participar de outras atividades ligadas à monitoria propostas pelo professor ao longo do ano. O grupo, formado pelos monitores e o professor, se encontrava uma vez por semana para discutir assuntos relacionados com a monitoria. Acompanhamos os encontros desse grupo ao longo de todo o ano e analisamos seu desenvolvimento, utilizando a teoria de grupos desenvolvida por Kaës (1997), que leva em conta aspectos subjetivos que permeiam o trabalho coletivo. A partir dos resultados obtidos levantamos algumas questões relacionadas à permanência desses alunos na monitoria, uma vez que percebemos que ajudar os colegas não era o mais importante para eles.

**Palavras-chave:** psicanálise e educação, grupo de aprendizagem, monitoria discente, motivação.

#### **Abstract**

In 2005, a Physics teacher, who worked with High School students from the last year of a private school in São Paulo, developed a project in which students acted as tutors of their colleagues. Some students were selected and invited to act as tutors of their classmates for Physics subjects. The group, formed by the tutors and the teacher, got together once a week to discuss about the project. We have studied this group during all the year and we have analyzed its development by using Kaës' theory (1997), which takes into account subjective aspects that influence the group work. We have noticed that "helping the colleagues" is not the most important thing for them, so we discussed about some points related to the fact that they continue together in this group.

**Keywords:** psychoanalysis and education, learning group, students-tutors, motivation.

## Introdução

Cada vez mais se fala em novas estratégias de ensino, visando tornar o aluno protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Muitas propostas têm figurado neste cenário: projetos interdisciplinares, ênfase nos problemas do cotidiano, promoção de debates, leituras, atividades que exigem mais envolvimento e participação dos alunos, entre outras. A promoção de atividades em grupo tem ganhado bastante espaço dentro dessa perspectiva de mudanças. Através das atividades coletivas os estudantes interagem entre si e discutem suas idéias na resolução dos problemas propostos. Além disso, o trabalho conjunto permite que se aprenda não apenas o conteúdo específico da disciplina, mas também a argumentar, a respeitar opiniões e a colaborar em prol de um objetivo comum.

Especificamente no Ensino de Ciências tais habilidades são importantes, uma vez que a própria ciência se faz por um processo de construção coletiva. Debater teorias, ou mesmo resultados experimentais, também faz parte da educação científica. Na literatura da área é possível encontrar diversas pesquisas que ressaltam aspectos importantes do trabalho grupal. Para Brown *et al.* (1989), o trabalho em grupo se faz mais eficiente que o trabalho individual na medida em que promove a cooperação, oferecendo oportunidades para se debater idéias e esclarecer dúvidas. Duschl (1995) e Wheatley (1991) acreditam que o trabalho em grupo promove uma oportunidade de discussão e argumentação imprescindível no processo de educação científica. Quando argumenta sobre seu ponto de vista o aluno desenvolve mais profundamente a sua compreensão sobre o problema.

No entanto, é precipitado acreditarmos que as atividades coletivas serão necessariamente bem sucedidas, pois é comum vermos grupos se desmancharem sem conseguir entrar em acordo e cumprir sua tarefa. Além de aspectos objetivos relacionados à intencionalidade consciente, também interferem no trabalho aspectos subjetivos, pautados pelo aparecimento de ansiedades, fantasias, resistências, mecanismos de defesa. Diante disso, acreditamos que as teorias psicanalíticas de grupo nos forneçam importantes elementos para entender o processo grupal.

Vários autores elaboraram teorias psicanalíticas de grupo que já foram usadas como referencial teórico para pesquisas na área de Ensino de Ciências. Barolli (1998) utilizou as idéias de Grupo de Trabalho e Grupo de Suposições Básicas desenvolvidas pelo inglês W. R. Bion (1975) para analisar grupos de alunos em um laboratório didático de Física. Sanchez (2002) e Silva (2008) exploraram o modelo de grupos operativos proposto por Enrique Pichon-Rivière (1994) ao analisar grupos de alunos resolvendo tarefas de Física. Valadares (2002) adaptou a teoria de René Kaës (1991, 1997) para interpretar os avanços e retrocessos de um grupo de professores que decidiu trabalhar coletivamente em uma nova perspectiva educacional em sua escola. Nesses trabalhos ficou evidenciado que algumas posturas do grupo podem desviá-lo do objetivo da tarefa, e que a sua dinâmica pode ser pautada também por aspectos subjetivos, como emoções, que influenciam seu comportamento e sua disponibilidade para a tarefa.

Este artigo trata de uma interessante experiência envolvendo um grupo de alunos do ensino médio e o professor da disciplina de Física: um projeto de monitoria discente de Física. Optamos por analisar os aspectos subjetivos que permeiam o trabalho coletivo e ao mesmo tempo em que narraremos os eventos,

que caracterizaram o desenvolvimento do grupo ao longo do ano, iremos apresentar os conceitos da teoria proposta por René Kaës (1997), utilizados na análise.

### **O modelo de monitoria**

Em 2002, um colégio confessional localizado em um bairro de classe média-alta da cidade de São Paulo, passou por uma reestruturação em seu corpo docente. Foi nesse contexto que Emanuel foi contratado para assumir as seis turmas de 1º ano do Ensino Médio, ministrando a disciplina de Física.

Durante uma reunião no final do primeiro trimestre foi esboçado um modelo de monitoria discente cuja motivação era a de “promover um maior envolvimento dos alunos com o estudo da Mecânica”. Em linhas gerais a proposta era a seguinte:

A proposta inicial consistia em criar a figura dos monitores em cada uma das seis turmas de 1º ano, cuja função principal seria dar apoio às atividades pedagógicas da disciplina como aulas de laboratório, na orientação de atividades em classe, ajuda na resolução de listas de exercícios, montagem de grupos de estudos com os demais alunos e o que mais surgisse conforme as demandas de cada turma. Esta estratégia seria uma oportunidade de partilha de responsabilidades quanto à construção do conhecimento através de grupos de estudo, grupos de trabalho e encaminhamentos de dificuldades. Isto tudo além de um desejo de significativa ajuda durante as aulas, visto que os monitores, partilhando o mesmo universo cultural dos demais alunos de sua turma, estariam numa posição mais privilegiada para esclarecerem ou encaminharem alguma dúvida sobre os assuntos tratados nas aulas. (Emanuel)

Como forma de organização do trabalho decidiu-se por uma reunião semanal que contaria com a participação de todos os monitores e o professor, “na qual tudo o que ocorresse nas aulas de Física daquela semana, e mesmo fora delas, seria objeto de discussão, apontando acertos e ajustes necessários”.

Durante três anos (2002, 2003 e 2004) Emanuel ministrou aulas para o 1º ano do Ensino Médio e trabalhou com monitoria. A cada ano novidades apareciam, como a abertura para que alunos dos 2º e 3º anos também pudessem ser monitores dos alunos do 1º ano. Novas atividades também acabavam sendo incorporadas às responsabilidades dos monitores ao longo do tempo.

Em 2005 uma importante mudança aconteceu: diante de mais uma reestruturação do corpo docente de Física na escola, Emanuel passou a ser o professor do 3º ano do Ensino Médio. Houve uma certa apreensão com relação à monitoria, pois o 3º ano é um tanto atípico, afinal é o último ano da escola e é quando os alunos começam a pensar na carreira profissional que querem seguir e se preparam para o vestibular. A maioria dos alunos faz cursinho pré-vestibular concomitantemente à escola. Isso preocupava o professor com relação ao futuro da monitoria: num ano tão conturbado, com tantas responsabilidades e compromissos, haveria alunos interessados em disponibilizar seu tempo para ajudar os colegas?

Mas um ponto positivo era que a monitoria não seria novidade para esses alunos. As turmas de 3º ano de 2005 eram as mesmas que estiveram com ele em 2003, quando cursavam o 1º ano. Portanto, muitos desses alunos já haviam sido monitores antes e todos eles já haviam tido a oportunidade de frequentar plantões e procurar os monitores quando necessário.

Neste trabalho analisaremos os eventos que marcaram a edição de 2005 e faremos uma análise dos aspectos subjetivos presentes no desenvolvimento deste grupo, bem como um levantamento de questões a respeito da permanência desses alunos na monitoria de Física.

### **A Pesquisa**

Para esta pesquisa foi utilizada a metodologia da pesquisa qualitativa. Trata-se de uma investigação com ênfase nas informações qualitativas e nos enfoques interpretativos, sendo que o foco da pesquisa não se encontra apenas nos resultados finais, mas principalmente no processo que envolve o dinamismo dos grupos. Durante todo o ano de 2005 acompanhamos as reuniões semanais do grupo de monitoria como observadores participantes e fizemos os registros dos eventos através de gravações audiovisuais e notas de campo da pesquisadora. Ainda, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas individuais com todos os monitores e o professor em dois momentos: uma na metade do ano, buscando entender o que os motivava a participar do projeto e qual a importância que eles davam ao trabalho em equipe durante as reuniões; e outra no encerramento das atividades de monitoria, buscando obter as impressões dos alunos sobre vários aspectos da monitoria e sobre eventos específicos que ocorreram ao longo do ano. O acoplamento de todos esses registros é um processo longo e complexo, mas que se torna muito vantajoso pela multiplicidade de indícios e pelas possibilidades de triangulação e verificação mútua ao longo do processo de análise.

Para analisar os eventos envolvidos, primeiramente construímos, baseados nos vídeos e em nossas observações, uma narrativa que explicita o processo. O acompanhamento *on line* dos eventos ligados à monitoria possibilitava a construção da narrativa durante a realização da experiência, permitindo que a todo instante pudéssemos nos questionar sobre as situações e planejar coletas de dados (como entrevistas) que dessem conta de explicitar melhor as dúvidas que surgiam.

Construída a narrativa, procuramos definir os eventos mais marcantes no processo e os levamos para discussão no grupo de pesquisa. A contribuição do grupo é a de levantar questionamentos e hipóteses que ajudem o pesquisador a apurar seu olhar sobre os dados. A partir daí, um referencial teórico que incorpora o papel da subjetividade e sua influência na experiência a ser analisada é escolhido de acordo com as questões levantadas com a discussão da narrativa. Para este trabalho optamos pela teoria de René Kaës (1997), pois esta nos permite analisar o desenvolvimento do grupo de monitores ao longo de sua história, as modificações dos organizadores grupais e do desenvolvimento do vínculo.

### **A quarta edição da monitoria: elementos subjetivos que marcaram seu desenvolvimento**

A seleção dos monitores foi feita em abril e era baseada em dois critérios: indicação dos colegas e boas notas em Física. Muitos alunos recusaram o convite para a monitoria alegando que não teriam tempo de se dedicar a essa atividade por causa de seus estudos para o vestibular. Assim, nesse primeiro momento, oito alunos compuseram a equipe de monitoria: Vanessa, Paula, Mônica, Tatiana, Lucas, Nely, Gisele e Silvio (todos já haviam sido monitores em alguma das edições anteriores). Algumas semanas depois, mais dois alunos, que nunca haviam sido monitores, se juntaram ao grupo: Marília e Ricardo.

Eles passaram a se reunir durante uma hora por semana, às sextas feiras, logo após a última aula da manhã. As reuniões eram importantes para organizar o trabalho do grupo e para que os monitores pudessem expor dúvidas, sugestões e críticas a respeito da monitoria. O clima era bastante descontraído: falava-se de trabalho, mas havia espaço para qualquer assunto que surgisse.

As principais atividades desenvolvidas neste ano foram o atendimento aos alunos com dificuldade (os monitores ficavam a disposição para tirar dúvidas dos colegas a qualquer momento), a responsabilidade pelo plantão de dúvidas (dois monitores voluntários ficavam “de plantão” para ajudar os colegas em horários previamente estabelecidos), a correção de listas de exercícios (o professor delegava essa tarefa a alguns monitores), a tutoria (cada monitor ficava responsável por acompanhar diariamente um ou dois alunos que estavam com dificuldades em Física) e a recuperação (os monitores ajudavam o professor com a recuperação paralela dos alunos conforme as necessidades).

Logo no início do ano os plantões de dúvidas já foram organizados e ocorriam regularmente com dois monitores responsáveis por cada plantão. A correção de listas de exercícios também foi uma atividade que começou a acontecer ainda no início do ano. Embora os monitores tivessem aceitado essa atribuição num primeiro momento, o que se observou no decorrer do ano foi uma série de reclamações quando o professor pedia que eles corrigissem alguma lista.

Uma atividade da monitoria que tinha obtido um grande sucesso nos anos anteriores era a formação de grupos de estudos, compostos por três alunos e um monitor. Assim, em 2005 o professor propôs novamente a organização desses grupos. A grande surpresa foi que desde o primeiro momento os monitores foram contra essa idéia. Eles argumentavam que não haveria público e ainda que eles mesmos já dariam os plantões e não teriam tempo para se envolver também com grupos de estudo. Todas as vezes que Emanuel tocou nesse assunto, os monitores rejeitaram a idéia, a ponto de ela ser abandonada.

Com a não realização dos grupos de estudo, Emanuel decidiu apostar em uma outra atividade: a tutoria. A idéia era que cada monitor ficasse responsável por um ou dois alunos de sua classe que estavam com notas baixas, e ele teria que procurar seus tutorados diariamente para perguntar se eles estavam com alguma dúvida, checar se eles estavam fazendo as tarefas e se tinham problemas com elas.

No início da tutoria, parecia realmente que ela se constituiria no grande ganho da monitoria nesta edição. Quando da entrega dos relatórios nas reuniões, os monitores relatavam oralmente o que estava acontecendo com seus tutorados e aproveitavam esse momento para trocar informações com o professor, que por sua vez também os instruía com relação à melhor maneira de tratar com esses alunos.

É importante ressaltar que todas as discussões que ocorreram tinham um caráter muito interessante: na maioria das vezes as conversas não eram compartilhadas por todos, elas costumavam ser polarizadas entre o professor e um dos monitores. Por exemplo, quando os monitores relatavam nas reuniões quais eram os problemas enfrentados pelos seus tutorados, em geral o professor perguntava a um monitor por vez sobre o andamento de sua tutoria, sem que os outros interferissem na conversa, nem mesmo para dar sugestões caso o monitor estivesse relatando algum problema. Parece que a forma de interação que predominava nesse grupo era a “dual”, em que cada um falava com o professor, mas com a presença do outro marcando a modalidade de comunicação com ele.

Com o passar do tempo os monitores começaram a reclamar muito da tutoria. Eles reclamavam que a tutoria não funcionava, que eles tinham que ficar “no pé” dos alunos que não se empenhavam para melhorar sua aprendizagem. O professor ouviu todas as reclamações com muita atenção e respondeu uma a uma, enfatizando que esse trabalho era importante e que deveria continuar. Embora desse atenção às reclamações dos monitores, o professor permaneceu firme com relação à manutenção dessa estratégia.

O interessante é que no início do segundo semestre, quando o professor propôs que esta atividade fosse retomada, eles reclamaram muito e desde então não se falou mais na tutoria dentro das reuniões. Ainda no segundo semestre parece que a disponibilidade dos monitores para darem plantões também diminuiu bastante. Quase todas as vezes que Emanuel pediu candidatos para o plantão da semana não obteve resposta positiva de ninguém. Eles sempre alegavam que tinham outras provas para estudar, ou que não estavam entendendo a matéria o suficiente para se comprometerem com o plantão, ou ainda reclamavam que ninguém aparecia, exceto em véspera de provas.

As atividades dos monitores que relatamos até agora se referiam ao contato direto deles com os outros alunos, mas havia uma outra atividade que se constituiu em algo muito forte e muito presente, que realmente instigava a participação deles e com a qual eles se envolviam com muito afinho: ajudar o professor em seu planejamento didático.

Já desde o início dos encontros o professor pediu ajuda aos monitores para o trabalho trimestral. Este trabalho compunha a média de Física de maneira significativa. Emanuel sempre pedia a opinião dos monitores com relação à possível adesão dos demais, prazos, ou mesmo pedindo que eles pensassem em algum trabalho que seria interessante para todos. Em geral, o envolvimento dos monitores nas discussões acerca da proposta para o trabalho trimestral (que posteriormente eles também teriam que fazer, enquanto alunos) era bastante grande.

Além dos trabalhos trimestrais, o professor também pedia a ajuda dos monitores para outros problemas de sala de aula: ele os consultava com relação a datas para os trabalhos e para as provas, sobre os melhores prazos para as atividades e também perguntava sobre a receptividade de suas aulas nas turmas e se os alunos estavam acompanhando bem. Durante as reuniões havia, ainda, muito espaço para conversas diversas que proporcionavam a esse grupo de alunos uma oportunidade de compartilhar dúvidas, angústias, alegrias, e conferiam ao espaço da reunião de monitoria um ar de “encontro de amigos”. Encontro agradável, no qual se falava de trabalho sim, mas não apenas disso, era possível conversar sobre qualquer assunto.

É muito interessante perceber que quando as discussões estavam relacionadas a ajudar o professor em seu trabalho ou mesmo quando conversavam sobre assuntos não relacionados diretamente com a monitoria a modalidade de interação dual se dissolvia e eles mantinham diálogos também uns com os outros, colaborando para resolver o problema do professor.

No segundo semestre, ao mesmo tempo em que aumentavam as críticas e reclamações com relação ao trabalho ligado diretamente aos alunos, as atividades de ajuda ao professor se intensificavam e cada vez mais os momentos de conversa ganhavam espaço nas reuniões.

## Os Momentos Grupais

Para uma análise diacrônica, ou seja, do desenvolvimento do grupo ao longo do tempo, Kaës propõe a existência de *organizadores do vínculo grupal* (KAËS, 1997) dentro de um enfoque que permite uma seqüência organizativa da história do grupo. Através dessa seqüência podemos descrever as transformações dos organizadores do grupo, os estágios de desenvolvimento do vínculo e o encadeamento das estruturas.

Em 2005, Emanuel se encontrava em um novo contexto, ministrando aulas para uma série diferente dos anos anteriores, mas ainda muito disposto a dar continuidade ao seu projeto de monitoria. Os desafios eram muitos, afinal a realidade dos alunos no 3º ano era muito diferente daquela vivida por eles no 1º ano.

Feitas as reflexões necessárias a respeito das novas implicações que o vestibular poderia ter no desenvolvimento da monitoria, Emanuel novamente convocou os monitores para constituírem um grupo. Todos os oito alunos convocados no primeiro momento, já haviam sido monitores em alguma das edições anteriores do projeto, principalmente na de 2003, quando cursavam o 1º ano.

Diante disso, devemos levar em conta que esses monitores atendem a convocação do professor já sabendo o que é a monitoria e com a bagagem da experiência vivida anteriormente. Na primeira entrevista que fizemos com eles, no meio do ano, perguntamos se eles gostam de ser monitores e por quê.

*Eu gosto sim, porque eu me preocupo mais, assim, sabe? Eu estudo mais, eu corro mais atrás e dá pra aproveitar mais assim, de correr atrás e ainda ajudar os outros, né. (Mônica)*

O grupo é fundado a partir da convocação do professor. Explicitamente eles aceitam o convite porque querem ajudar os colegas (objetivo principal da monitoria). Mas não podemos ignorar a experiência anterior desses alunos.

Kaës descreve o *Momento Originário* como sendo o período de fundação do grupo. O sujeito percebe o grupo como um objeto que pode sustentar seus anseios e angústias e os seus integrantes passam por um momento de construção de identificações. Diante dessa perspectiva, surgem algumas questões: podemos considerar o Momento Originário desse grupo como sendo a experiência de 2003, sendo que agora, dois anos depois, estaria havendo uma reconvocação de antigos integrantes desse grupo que já chegam com identificações construídas e representações de como é o trabalho da monitoria, pautadas por sua experiência pregressa? Ou o fato de esse grupo se formar dois anos depois da primeira edição, com menos integrantes e em um novo contexto, faz com que esse seja um grupo novo que tem seu Momento Originário no período de fundação e adaptação dos indivíduos a essa nova equipe, dentro de uma nova realidade?

De fato esses monitores chegam em 2005 já bastante entrosados e bastante seguros com relação ao seu trabalho. Em entrevista, eles relatam sua angústia quando da primeira convocação para a monitoria, nas edições anteriores, quando eles ainda não sabiam muito bem o que deveriam fazer, e seu medo que assumindo esse compromisso eles fossem ter responsabilidades muito grandes. Ao mesmo tempo, dizem que no terceiro ano a decisão de participar tinha sido mais tranquila porque eles já sabiam como as coisas funcionavam.

*[...] [No primeiro ano] ele perguntou se eu queria. Aí, tipo, no começo eu achei meio, meio esquisito, sabe? Nem curti muito a idéia e já falei que eu*

*não queria, mas depois eu pensei bem e falei: “Ah, vou me esforçar, vai.” [...] No segundo [ano] eu continuei, aí eu gostei, vi que não era nenhum bicho de sete cabeças e continuei. (Tatiana)*

Por outro lado, justamente o fato de que dessa vez esses alunos chegam mais seguros e certos do que querem pode fazer com que esse momento não seja uma reconvocação de um grupo antigo, mas sim uma convocação para a formação de um novo grupo.

Segundo Kaës, nesse momento inicial do grupo aparecem as *alianças inconscientes*. Essas alianças organizam a criação do vínculo e são levadas em consideração pelo sujeito ao construir sua identidade de sujeito e sua pertença ao grupo. Dentre as alianças inconscientes, duas nos serão bastante importantes: o *contrato narcísico* e o *pacto denegativo*. O contrato narcísico implica nas obrigações que cada membro do grupo deve assumir em troca do investimento do qual ele é objeto. Ainda, para que os processos associativos em grupo se estabeleçam é preciso recalcar algumas representações, ou seja, rejeitá-las. Essa é a função do pacto denegativo, que é um mecanismo de defesa contra os perigos que podem ameaçar a grupalidade.

A experiência pregressa na monitoria aparece como um organizador psíquico grupal. O contrato narcísico: “somos bons monitores, pois fomos bem sucedidos anteriormente e sabemos que podemos ajudar nossos colegas” é complementar ao pacto denegativo: “não questionar a eficiência da monitoria” e “não exigir muito, pois temos outros compromissos importantes”, e funciona como organizador do vínculo entre os membros do grupo. Questionar a eficiência da monitoria ou exigir muito trabalho parece ser um pacto compartilhado pelo professor, pois neste momento poderia ameaçar a grupalidade.

Pelo relato dos eventos percebemos que uma atividade muito marcante para os monitores foi a ajuda ao professor. Em muitos momentos eles foram requisitados a opinar nos trabalhos trimestrais, no andamento das aulas, em datas e prazos para avaliações e era nítida a mudança de postura deles durante esses momentos. Quando falavam de seu trabalho na monitoria, relatando o desenvolvimento de seus tutorados, ou tirando dúvidas, ou falando sobre a correção das listas, o modo de interação era monitor-professor, sem interação com os outros monitores; entretanto, quando o assunto era ajudar o professor essa interação dual se dissolvia e todos passavam a trabalhar em conjunto para resolver o problema colocado. Ao mesmo tempo, também observamos diversas reclamações deles no que dizia respeito a alguns aspectos da monitoria mais ligados ao contato deles com os outros alunos como no caso da tutoria e da recuperação. Nas entrevistas, eles acabavam evidenciando a importância de estar presente nas reuniões e ajudar o professor com os trabalhos, com o planejamento das aulas. Era importante poder dizer a ele o que estava bom no curso e o que não estava.

*[...] Então a gente fala como que a gente pode ajudar... é... essas tarefas trimestrais que tem o professor ouve as nossas opiniões, o que a gente acha, o que seria melhor, adequado. [...] É mais isso também. (Vanessa)*

Então nos perguntamos: *qual era a tarefa desse grupo de monitoria?* Dar plantões? Estar à disposição dos colegas? Acompanhar de perto os colegas com dificuldade, procurando-os todos os dias? Ajudar o professor?

Podemos pensar que todas essas fossem atribuições de cada monitor, mas qual era a tarefa do *grupo*? O que nos parece é que nesse ano de 2005 os



monitores assumiram como tarefa implícita “ajudar o professor”. O termo *tarefa implícita* está sendo empregado com o sentido de que é a tarefa pela qual eles estão trabalhando em conjunto, mas que não é a tarefa verbalizada, explícita, dita quando são perguntados sobre a função da monitoria, que seria “ajudar os colegas”.

O professor, aos poucos, abriu espaço para os monitores se aproximarem ainda mais dele. Ele conversava sobre assuntos diversos, conferindo um ar ainda mais informal e proporcionando um ambiente acolhedor durante as reuniões. Em alguns momentos que Emanuel enfrentou problemas, ele desabafou com os monitores, contribuindo para que eles se sentissem responsáveis pelo professor. A partir disso, nos parece que as atenções dos monitores começaram a ficar cada vez mais voltadas ao professor e a ajudá-lo em seu trabalho (planejando aulas e trabalhos) do que a ajudar os colegas e pensar estratégias que pudessem melhorar a eficiência da monitoria.

Esse espaço aberto pelo professor pode ser interpretado como um intermediário para esse grupo, que assumiu uma “nova”<sup>1</sup> tarefa e passou a trabalhar em função dela: ajudar o professor. Neste momento, eles deixam de estar presos à ilusão do fundador para começar uma nova organização grupal na qual o sujeito singular pode começar a aparecer.

O conceito de *intermediário* “permite fazer a mediação, a ponte entre duas ordens de realidade que possuem sua lógica própria, que são heterogêneas e que, por consequência, não podem ser reduzidas uma à outra” (KAËS, 2005, p. 11). Dessa forma, é possível tratar “as relações entre continuidade e ruptura, entre permanência e transformação” (KAËS, 2005, p. 12).

Diante de sua “nova” tarefa o grupo muda sua postura, participando mais e se empenhando no objetivo de ajudar o professor. Esse avanço marca o momento da colocação do *Envelope Grupal*. Para Kaës, a partir desse momento as primeiras regras em comum são elaboradas e começa a haver uma promoção da mobilidade de papéis e lugares no grupo. Percebemos isso pelo empenho dos monitores em ajudar o professor sempre que ele precisa e pela mudança de postura apresentada por eles dentro da reunião quando são requisitados a dar sugestões para os problemas de Emanuel. A modalidade dual de interação se desfaz e eles debatem os problemas, propondo soluções.

Neste momento, o contrato narcísico é renovado, agora sob a forma de “somos bons e merecemos a atenção do professor”, enquanto que o pacto denegativo parece se manter. A monitoria não é questionada, afinal ela é o espaço em que eles podem agir para ajudar o professor.

Segundo Kaës o grupo ainda pode caminhar para um momento em que o grupo torna-se capaz de tolerar o funcionamento de níveis heterogêneos, ou seja, de aceitar posições diferenciadas: o *Momento Mitopoético*. Este momento é marcado pela capacidade de tolerar o funcionamento de níveis heterogêneos e aceitar posições diferenciadas, contribuindo para o trabalho coletivo. A criatividade é marca desse momento. Apesar de seu empenho em resolver os problemas trazidos pelo professor, os monitores ainda eram muito dependentes dele, não tendo ainda desenvolvido sua capacidade de auto-sustentação.

---

<sup>1</sup> Usamos o adjetivo “nova” entre aspas porque ajudar o professor pode ser interpretado como parte da monitoria. Porém, queremos enfatizar que a partir desse momento este passou a ser o principal objetivo deles, constituindo uma “nova” tarefa para o grupo.

### Considerações Finais: Saber e poder

Pela análise apresentada, percebemos que o grupo se manteve durante todo o ano, pois a presença dos monitores nas reuniões era constante e poucos faltavam. Mas pudemos notar seu crescente desinteresse pelas questões que cercavam seu trabalho com os demais alunos. É interessante observar que a monitoria teve três edições anteriores a essa, aparentemente muito bem sucedidas, marcadas pelo empenho dos monitores e pelas novidades introduzidas. Em 2005, a monitoria não se desfez, porém parece que o interesse dos monitores não estava mais focado na função de ajuda aos colegas; também começaram a aparecer muitas reclamações e críticas para todas as estratégias propostas pelo professor para o seu trabalho com os alunos. *Então por que permanecem no grupo? O que os motiva?*

A proximidade com o professor proporcionada pela participação no projeto de monitoria aparece nas falas de todos os monitores. E não apenas os monitores valorizam muito a relação estabelecida, mas o próprio professor coloca isso como sendo um dos grandes ganhos da monitoria. Ao longo de todo o ano, a atividade que parece ser mais valorizada pelos monitores é a ajuda ao professor no trabalho dele: dando idéias para trabalhos trimestrais e opinando sobre as aulas. Ainda, lembrando sobre o modo de interação dentro desse grupo, que se fazia essencialmente de uma forma dual (professor-monitor), formulamos a hipótese de que o grupo se mantém unido para manter a relação individual de cada um com o professor.

Se a monitoria não existisse, nenhum deles teria espaço para manter essa relação próxima com ele. Sem a monitoria eles não poderiam opinar sobre o trabalho do professor, dar suas opiniões e sugestões com tanta liberdade. Portanto, a forma de manter esse espaço de proximidade com ele é mantendo-se em grupo.

Na última reunião do ano, ao fazer o balanço das atividades e analisar as perdas e ganhos da monitoria, Emanuel perguntou aos monitores porque eles não desistiram no meio do caminho. Ao responder a essa pergunta, quase todos eles gaguejaram e não sabiam muito bem o que dizer. Esse desejo de estar próximo ao professor não aparece explicitamente na fala dos monitores durante as entrevistas e frente à pergunta de Emanuel sobre sua permanência na monitoria eles não sabem justificar direito porque continuaram investindo. Parece fazer parte de um pacto grupal que não pode ser nomeado. O que essa proximidade com o professor garante a eles?

De um lado, os monitores sempre dizem que querem estudar mais e sempre estão em busca de melhorar. Assim, a monitoria pode proporcionar uma proximidade com o saber através do professor. É claro que numa situação escolar o professor é a figura de referência de conhecimento, afinal é ele a pessoa incumbida de guiar os estudos dos alunos. Por isso, os monitores, em busca do saber, procuram valores depositados no professor que estão ligados ao conhecimento. Dessa forma, podemos entender melhor a dinâmica de interação dentro do grupo, em que cada monitor falava quase que exclusivamente com o professor. Agindo assim eles estão preservando a hierarquia com relação ao saber. A pessoa em quem o conhecimento é depositado é o professor, e apenas ele pode responder pelos problemas enfrentados. As falas acabam individualizadas porque eles mesmos não vêem em seus colegas alguém capaz de ajudá-los, uma vez que em relação ao saber, todos os monitores se encontram no mesmo nível hierárquico.

Por outro lado, os monitores ganham também status na instituição através da monitoria. Depois das experiências muito bem sucedidas dos anos anteriores, o projeto já era conhecido na escola e os comentários eram todos favoráveis. Pelo menos durante essa fase que acompanhamos, a monitoria era considerada pela escola uma ótima experiência. Mais uma hipótese é a de que eles queriam ser objeto de reconhecimento. Pode ser um reconhecimento institucional, mas pode ser um reconhecimento pelo professor, que confirma que eles são bons, já que se trata da figura de referência com relação ao saber, ouvindo suas opiniões e confiando a eles parte de seu trabalho. Assim, a monitoria lhes proporciona um poder dentro da instituição.

Alguns indícios reforçam essa hipótese. Verificamos pelas entrevistas dos monitores que eles gostam muito de dar opinião com relação ao trabalho do professor, gostam de dizer o que está bom e o que está ruim com relação ao modo como ele conduz o curso de Física. Quando eles opinam sobre os moldes da disciplina e o professor os ouve e tenta se ajustar às suas sugestões, os monitores conseguem poder institucional. Embora sejam “apenas” alunos, eles têm lugar de destaque, pois têm poder para sugerir mudanças e a certeza de que são ouvidos. Eles também vivenciam o poder diante de seus colegas. Nas entrevistas também é possível perceber que muitos deles se referem à Física como uma disciplina difícil, e essa é uma opinião bastante comum entre o corpo discente. Assim, saber Física dá mais status a eles do que saber outras disciplinas, pois os colegas os admiram por serem monitores de uma matéria tão difícil para eles.

Portanto, o saber e o poder parecem ser organizadores muito fortes dentro desse grupo. Temos presente as motivações particulares e conscientes de cada um, como estudar mais, poder dar opinião, estar em contato com pessoas interessadas em aprender mais. Mas não podemos ignorar os ganhos que eles podem obter da relação próxima com o professor que eles tanto enfatizam nas entrevistas: o ganho de saber e poder.

Em resumo, o projeto de monitoria discente foi uma proposta bastante interessante e valiosa e o professor que a criou foi muito corajoso, tomando sozinho a frente de sua implantação. Iniciativas como esta nos mostram que é possível investir em uma proposta como essa na Física e introduzir mudanças na escola que vão além da própria sala de aula, mudanças que possam proporcionar melhores condições de ensino e também que ajudem a construir atitudes e valores.

O papel desempenhado por esse professor foi extremamente importante no desenrolar dessa experiência, pois convocar para a tarefa não é garantia de manutenção do grupo. O modelo de monitoria criado por ele atendia às suas necessidades, inquietações e crenças educacionais e, portanto, estava ajustado à sua maneira de ser e de se comportar com os alunos. O seu compromisso, empenho e o tipo de relacionamento estabelecido com os monitores foram fatores relevantes para o desenvolvimento do grupo. Ao olhar para esta experiência percebemos que o funcionamento de um grupo é bastante complexo e envolve questões subjetivas que afetam diretamente seu trabalho. No ano de 2005 a monitoria se desenvolveu até o final do ano e certamente muitos alunos se beneficiaram dela, mesmo com os monitores menos engajados do que nas edições anteriores. Neste caso, o professor conseguiu levar a monitoria em frente, porém, por estar diretamente envolvido e também por ser um integrante desse grupo, não percebeu a mudança de foco dos monitores ao longo do trabalho e não conseguiu

incidir na dinâmica do grupo para que as finalidades antigas retomassem um lugar de destaque. Provavelmente as ansiedades iniciais sobre o efetivo compromisso dos alunos e sobre as exigências que poderiam ser feitas durante a participação no projeto impediram o professor de fazer uma análise da situação e conduzir o grupo mais objetivamente.

Isso nos alerta para a importância dos fatores de ordem subjetiva que afetam o trabalho grupal. Para poder pensar em intervenções eficientes capazes de conduzir o grupo em sua tarefa objetiva, parece ser fundamental prestar atenção à dinâmica do grupo e aos pactos implícitos que a condicionam.

### Referências Bibliográficas

- BAROLLI, E. Reflexões sobre o trabalho dos estudantes no laboratório didático. *Tese de Doutorado*. São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.
- BION, W. R. *Experiências com Grupos: os fundamentos da psicoterapia de grupo*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- BROWN, J S; COLLINS, A & DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 1 (1): 32-42, 1989.
- DUSCHL, R. Más allá del conocimiento: los desafíos epistemológicos y sociales de la enseñanza mediante el cambio conceptual. *Enseñanza de las Ciencias*, 13 (1), 1995.
- GUIMARÃES, L. F. & VILLANI, A. Grupo de Monitoria Discente de Física: o desenvolvimento de uma nova experiência. *Atas do VI ENPEC*, 2007.
- KAËS, R. Realidade Psíquica e Sofrimento nas Instituições. In: KAËS, R. et al. *A Instituição e as Instituições: estudos psicanalíticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991, p. 1-39.
- KAËS, R. *O Grupo e o Sujeito do Grupo: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- KAËS, R. *Os espaços psíquicos comuns e partilhados: transmissão e negatividade*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PICHON-RIVIÈRE, E. *O Processo Grupal*. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- SANCHEZ, R. U. Grupos Operativos de Aprendizagem: uma perspectiva de mudança para a relação ensino aprendizagem. *Dissertação de Mestrado*. São Paulo, IFUSP, Universidade de São Paulo, 2002.
- SILVA, G. S. F. As intervenções do professor e o processo grupal nas aulas de Física: uma interpretação à luz da teoria de grupos operativos. *Dissertação de Mestrado*. São Paulo, IFUSP/FEUSP, Universidade de São Paulo, 2008.
- WHEATLEY, G H. Constructivist perspectives on science and mathematics learning. *Science Education*, 75 (1), 1991.
- VALADARES, J. M. As Formas e a Construção da Subjetividade em um Grupo de Professores. *Dissertação de Mestrado*. São Paulo, IFUSP, 2002.