

O QUE REFERENCIAIS PSICANALÍTICOS TÊM A NOS DIZER SOBRE INOVAÇÕES EM UM CURSO DE FÍSICA?

BAROLLI¹, ELISABETH; VALADARES², JUAREZ M. y VILLANI³, ALBERTO

¹ Faculdade de Educação, UNICAMP.

² Faculdade de Educação, USP.

³ Instituto de Física, USP.

Com Auxílio do CNPq.

Palabras chave: Ensino de Ciências; Inovações metodológicas; Subjetividades.

OBJETIVO

Pesquisas em Didática das Ciências adquirem relevância na medida em que buscam investigar elementos que contribuem para que os sujeitos realizem uma autêntica experiência de aprendizagem. Do ponto de vista do aprendiz, uma experiência como essa deveria lhe permitir um novo posicionamento frente ao conhecimento, dando-lhe maior autonomia para intervir em seu mundo. Na perspectiva de contribuir para a compreensão dos elementos que desafiam a eficácia de métodos de ensino baseados nos recentes resultados da pesquisa em Didática das Ciências, este trabalho problematiza a potencialidade de referenciais psicanalíticos na interpretação das dinâmicas que se estabelecem em sala de aula.

Para tanto, analisamos alguns eventos referentes a um curso de Física –conduzido por uma professora denominada **Ma-**, por ter se constituído numa proposta de ensino inovadora, mas que denunciou limites em termos do avanço pretendido na aprendizagem dos alunos acerca das leis de Newton.

REFERENCIAL TEÓRICO

A experiência didática relatada será analisada segundo as elaborações de Bion (1970) e Kaës (1997), dois psicanalistas que se dedicaram a investigar os elementos envolvidos na dinâmica dos grupos.

Bion descreve a situação dos grupos com base numa dinâmica marcada não somente pela objetividade da tarefa, mas também por uma atividade mental por meio da qual o indivíduo pode expressar seus *desejos anônimos* e satisfazer seus impulsos implícitos. Uma dessas atividades – regulada pelas dificuldades e exigências objetivas da tarefa –, encontra-se associada à idéia de cooperação entre os componentes do grupo e é denominada *grupo de trabalho*. A outra atividade é regulada por fortes impulsos emocionais e denomina-se grupo de *suposições básicas*.^{*} De acordo com Bion, um grupo que tem uma dinâmica exitosa consegue administrar, a partir do *grupo de trabalho*, uma suposição básica.

^{*} *Grupo de suposição básica* é uma denominação encontrada por Bion para designar intensos estados emocionais manifestados na dinâmica dos pequenos grupos. Dependendo do conflito que o grupo vivencia, uma suposição básica pode vir a ser preponderante na sua dinâmica de forma a encobrir as angústias de seus membros e proporcionar-lhes satisfação. O pressuposto de *dependência* sugere que o grupo está reunido para receber de alguém ou de alguma idéia a sua segurança; o de *luta-fuga* é a fantasia coletiva de ata-

Kaës, por sua vez, centra sua análise nos processos de vinculação entre os sujeitos e entre estes e a instituição. Salienta os lugares e atribuições de cada sujeito em determinado contexto social, e os novos vínculos que podem (ou não) ser gerados a partir de mudanças nas práticas institucionais. Segundo Kaës, a evolução de um grupo é marcada por momentos organizadores. Um **momento originário**, em que é convocada uma ruptura com os lugares e identificações imaginárias anteriormente assinaladas pela instituição; são construídos, então, tanto uma nova identificação entre cada um dos membros (**contrato narcísico**), quanto mecanismos de defesa contra os perigos que podem ameaçar a grupalidade em construção (**pactos denegativos**). Esse momento carrega uma angústia muitas vezes intensa decorrente da mudança. Um outro momento –**envelope grupal**– é caracterizado pelo enunciado das primeiras regras em comum, consolidando as novas identificações. Há, ainda, os momentos **figurativo e mitopoético**, nos quais, com base na contribuição de cada um, o grupo se estrutura por meio de identificações simbólicas. Assim, a evolução do grupo é marcada por mecanismos que permitirão enfrentar desafios e demandas do contexto.

A RECONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O Contexto. **Ma** era professora de física há dez anos. Sua participação num curso de atualização contribuiu para que elaborasse um planejamento sobre as Leis de Newton em acordo com os pressupostos do Modelo de Mudança Conceitual e do construtivismo, isto é, centrado em discussões e atividades realizadas pelos alunos, privilegiando suas respostas na resolução de problemas. Esse planejamento foi desenvolvido em uma classe de 2º ano de Ensino Médio, na qual os alunos tinham anteriormente estudado apenas cinemática, num contexto tradicional: aplicação de fórmulas, resolução de problemas de lápis e papel e construção de gráficos. Além disso, bimestralmente os alunos eram avaliados em todas as disciplinas.

O Momento Originário. *As atividades iniciais foram baseadas em questões que provocavam discussões muito freqüentes, em pequenos grupos e em plenária. **Ma** propunha aos alunos uma série de problemas do tipo armadilha envolvendo situações que exigiam dos estudantes a análise do movimento de objetos. Ela, por sua vez, ficava muito atenta para entender e interpretar o que os estudantes falavam, e mostrava-se também preocupada em ajudá-los a se organizarem nos pequenos grupos.*

*Embora não estivessem acostumados a esse ritmo de trabalho, os alunos mostraram-se bastante satisfeitos com as novidades; procuravam insistentemente a professora mesmo após as aulas para conversar sobre questões que não haviam ficado esclarecidas. Esse fato reforçava a convicção de **Ma** de que ela havia acertado e que estava conseguindo revitalizar o ensino de Física. De fato, a professora estava tão confiante em seu método que mantinha certo distanciamento dos alunos, pois apostava que o seu planejamento era suficiente para conduzir a dinâmica da classe e o esforço dos alunos na própria aprendizagem.*

*No entanto, após algumas aulas o clima modificou-se. Os estudantes, que se sentiam muito satisfeitos com o sucesso por eles obtido na análise de um experimento em que utilizaram a idéia de **força impressa**, receberam um banho de água fria da professora. Se, ao longo das aulas anteriores **Ma** havia criado condições para que os alunos elaborassem seus próprios modelos explicativos, era chegada a hora de desestruturar a idéia de **força impressa**. Nesse dia, muitos alunos, revoltados, questionaram o método de ensino da professora, sobretudo o fato de terem trabalhado um tempo enorme erroneamente. Levantaram queixas sobre o despreparo para as provas iminentes e recusaram-se a refletir sobre as respostas aos problemas, querendo unicamente conhecer as respostas certas sobre o tema.*

Ma fez uma convocação para uma ruptura com as formas de ensino tradicional, convidando seus alunos a participarem de um grupo inovador. Esse convite, em nossa visão, funda um novo **contrato narcísico** (a vivência de aulas interessantes e envolventes) e **pactos denegativos** (o projeto não poderia ser questionado, pois

car e ser atacado por um inimigo; e o pressuposto básico de **acasalamento**, representa situações em que o grupo acredita que um fato ou uma idéia vindouros irá salvá-lo de suas ansiedades persecutórias.

os sacrifícios garantiriam a aprendizagem). Tal proposição implicava o deslocamento das formas tradicionais de interação, e assinalava novos lugares e atribuições para professora e alunos, mais autônomos e participativos. Esperava-se que todos pudessem retirar benefícios e obter satisfações com essa nova organização.

Inicialmente, os alunos não pareciam muito confortáveis em seus novos papéis, pois responderam administrando a suposição *básica de dependência*, inferida pela insistência dos alunos em buscar, compulsivamente, o auxílio da professora. Algumas vezes os alunos trabalharam sozinhos, discutindo uma ou outra dúvida, mas parece que a necessidade da aprovação da professora sempre esteve presente. Talvez essa necessidade mostrasse a identificação imaginária dos lugares anteriormente assinalados pela escola: inconscientemente, os alunos não desejavam renunciar às formas tradicionais de relação aluno-professor. Em nossa compreensão, nesse momento, formas e representações tradicionais e inovadoras conviviam lado a lado. Toda a tradição escolar e a vida escolar precedente dos alunos, principalmente com as disciplinas científicas, apontavam para a necessidade de evitar os erros. Porém, a perspectiva consciente da professora implicava na exploração dos erros dos alunos no sentido de provocar conflitos, conforme as diretrizes do Modelo por Mudança Conceitual. Configurou-se uma cultura de grupo determinada pelo conflito entre os desejos de cada aluno, a vivência preponderante do grupo de acordo com a suposição básica de *dependência*, a objetividade da tarefa proposta e a organização que foi adotada para realizá-la.

A frustração dos alunos quanto à condução de **Ma** colocou em jogo ansiedades relacionadas à rejeição e ameaça de destruição do projeto. Tal fato sugere que tenha havido o deslocamento do pressuposto básico de *dependência* para o de *luta-fuga*: a professora foi destituída pelo grupo da liderança da *suposição básica de dependência* e colocada na posição de inimiga, incapaz de prepará-los para as provas bimestrais. Provavelmente, ela percebeu intuitivamente a existência desse núcleo dramático, no qual se sentia ameaçada não só pelos alunos como também pela escola.

Uma nova tentativa. *Diante do clima instaurado, Ma recuou de seu planejamento, atendendo às exigências dos estudantes com atividades mais tradicionais. Pouco depois, com o clima mais calmo, a professora retomou seu planejamento inicial, introduzindo aos poucos, os experimentos qualitativos, as discussões em grupos e em plenária e o aprofundamento dos conceitos. Embora a participação dos alunos tenha sido maior nesse período, foram se configurando três grupos distintos. Um que, ao identificar conflitos cognitivos entre o conhecimento de senso comum e as noções científicas aprendidas, procurava utilizar analogias para resolver os impasses, fazia afirmações seguras e cuidava em garantir a coerência entre elas. Um segundo grupo fornecia respostas rápidas baseadas no senso comum; parecia não perceber eventuais conflitos cognitivos, dando indicações de não ter incorporado o novo conhecimento. Finalmente, um terceiro grupo, constituído pela maioria dos estudantes, que oscilava entre a utilização da linguagem científica e a de senso comum, bem como entre a aceitação e a recusa de desafios; esse grupo preocupava-se, inclusive, em agradar a professora oferecendo respostas que refletiam expressões e palavras utilizadas por ela. Essa situação ficou mais marcada no final do semestre, decepcionando a professora pela ambigüidade dos desempenhos apresentados pelos alunos. Para situações nas quais havia muita familiaridade, a maioria dos alunos fornecia explicações satisfatórias, ainda que superficiais; porém, em situações não familiares, os esquemas utilizados, inclusive pelo grupo mais envolvido na experiência, voltavam a ser alternativos. Havia indícios de que os alunos utilizavam um código próprio de resolução baseado principalmente naquilo que seria considerado como correto pela professora, na tentativa de agradá-la, o que poderia ser interpretado como um recuo geral dos estudantes a posições tradicionais.*

Seu recuo temporário aos métodos mais tradicionais pode ser interpretado como a forma encontrada por ela para legitimar sua autoridade e capacidade de ensinar Física. Ao fazer isto, a professora pareceu acenar subjetivamente para seus alunos de que aceitava ocupar a liderança do grupo de *suposição básica de dependência*, mas num patamar em que o grupo de trabalho teria mais condições de administrar essa suposição. O recuo de **Ma** constituiu-se num bom *intermediário** capaz de reconstruir o clima de trabalho coletivo.

* O conceito de **intermediário** é proposto por Kaës como conector em um momento de ruptura entre os laços que mantém as relações intersubjetivas e/ou entre dois espaços heterogêneos, para assegurar os apoios narcísicos necessários ao sujeito de encontrar um lugar no qual ele seja investido pelo grupo.

Um primeiro grupo conseguiu se organizar, pelo menos na maior parte do tempo, como um *grupo de trabalho*, aceitando a regra implícita de não desistir frente aos conflitos e de explorar as sugestões dos colegas e da professora. Para esse grupo, a nova metodologia de trabalho funcionou *como intermediário* adequado à passagem do controle mágico da professora para uma habilidade em manipular e reconhecer esse saber, modificando sua relação com a professora e abrindo espaço para uma nova maneira de aprender. Um outro grupo administrava mal o pressuposto básico de *dependência*, apoiando sua dinâmica na crença de que a professora estava ali para satisfazer suas necessidades sem maior esforço e implicação pessoal. Por último, havia um grupo de alunos que oscilava entre as duas posições, mostrando os conflitos entre o *grupo de suposição básica de dependência* e o *grupo de trabalho*.

Em síntese, **Ma** convocou um *grupo de trabalho* cuja dinâmica considerava as concepções prévias e as possibilidades de organização do trabalho escolar. Em contrapartida, não só a estrutura escolar convocava os alunos a participarem de um *grupo de suposição básica de dependência*, mas também a professora não conseguiu sustentar a idéia de força impressa como *intermediário*. Como resultado dessa correlação de forças o grupo (professora e alunos) não encontrou condições para vivenciar momentos mais exitosos, como nos sugere Kaës ou mesmo Bion. Isso explica o fato do grupo não ter incorporado, efetivamente, a nova metodologia proposta.

CONCLUSÕES

A articulação entre os dados relatados e os referenciais psicanalíticos nos parece promissora por definir uma comunicação entre as vivências emocionais e o ambiente social. Parece, ainda, decisiva para o planejamento do ensino, pois relativiza a eficácia de metodologias de cunho construtivista que muitas vezes se assemelham mais a técnicas quando se desconsidera a dimensão inconsciente individual e sua ressonância fantasmática grupal e institucional no processo de aprendizagem. A perspectiva psicanalítica adotada nos sugere que, nos espaços escolares, cada aluno ajusta sua história racional e afetiva às mudanças propostas, geradoras de um ‘vazio’, que pode comprometer a vinculação do sujeito com a própria instituição e com o conhecimento a ser adquirido. Paralelamente às estratégias cognitivas, que procuram criar zonas de desenvolvimento proximal, a inserção grupal implica a necessidade de criação de um espaço continente para as angústias: um espaço potencialmente transicional facilitador do fato de que a fantasia pessoal do aprendiz tenha continuidade no espaço do outro e seja geradora de um espaço emocional de *intimidade*. Esse espaço potencial, ancorado nos contratos, pactos e pressupostos básicos inerentes a toda situação de grupo é, em geral, desconsiderado. Neste trabalho percebemos essas oscilações no momento inaugural da mudança de metodologia: no momento de adesão ao convite da professora esse espaço potencial mobilizou o estado amoroso, implicando na expectativa de que situações não satisfatórias seriam contidas pela professora, pois os pactos e contratos não admitiam insatisfação com a nova metodologia. Porém, essa ilusão é precária em contextos escolares e compromete sua estabilidade. Normalmente, a saída para essa frustração encontrada na escola é o rompimento das novas modalidades de relação aluno/professor que são propostas, com o retorno permanente às práticas tradicionais, e a responsabilização do aluno ou do professor pelo fracasso escolar.

Assim, convocar propostas inovadoras implica em um deslocamento dos lugares e posições assinaladas aos alunos e professores, e essa mudança resulta em angústias que deverão ser sustentadas pela instituição. Se assim for, as instituições escolares precisariam dispor de sua criatividade e de tempo para construir intermediários capazes de conectar essa ruptura.

BIBLIOGRAFIA

- BION, W.R. (1970): *Experiências com grupos*. 2 ed. Imago Editora, Rio de Janeiro.
KAËS, René (1997): *O grupo e o sujeito do grupo: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo*. SP: Casa do Psicólogo.