

Prática de monitoria e construção de território

Gustavo Caetano de Mattos Mano
Sergio Antonio Carlos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, RS, Brasil

RESUMO

Neste artigo busca-se problematizar o dispositivo acadêmico de monitoria para pensar a produção de território. A monitoria refere-se a um ensaio de docência desempenhado pelos estudantes sob certas condições, atuando como prolongamentos do corpo docente. Em um primeiro momento, são dispostos elementos do imaginário acerca da monitoria e os discursos que a legitimam, sublinhando a questão da demanda e da posição de intermediário. É apresentado o trabalho de monitoria desenvolvido nas disciplinas de grupos do Instituto de Psicologia da UFRGS, que introduz uma dobra na prática de monitoria. Acompanhando o pensamento de Deleuze e Guattari, os autores concluem que essa experiência de monitoria produz uma morada e um estilo, ou seja, um território existencial demarcado por sua expressividade.

Palavras-chave: monitoria, território, experiência, processo grupal.

ABSTRACT

Tutorship practice and territory construction

This paper aims to interrogate the tutorship device in order to debate the construction of a territory. The tutorship refers to a teaching essay undertaken by students at certain specific conditions. Said students would act as appendages of the faculty inside the classes. At first, this paper underlines elements of the tutorship imaginary and discourses that regulate them; then, it's introduced a fold in the tutorship device, generated from the Group classes in the UFRGS Psychology Institute (BR). Following the thoughts of Deleuze and Guattari, we point that this tutorship experience produces a home and a style, therefore an existential territory marked by its expressivity.

Keywords: Tutorship; territory; experience; group process.

RESUMEN

Practica de monitoria y construcción de territorio

Este artículo busca hablar sobre el dispositivo académico de la monitoria para pensar sobre la construcción de un territorio. La monitoria es decir un entreno de la docencia hecho por los estudiantes mediante condiciones, donde actúan como prolongamiento del cuerpo docente. En su principio el artículo destaca elementos del imaginario sobre la monitoria y los discursos que la legitiman, subrayando el tema de la demanda y del puesto de intermediario que tiene el alumno monitor. Se presenta aquí el trabajo que se desarrolla en las asignaturas de grupo del Instituto de Psicología de la UFRGS en Brasil, donde se produce un pliegue en la práctica de la monitoria. Siguiendo el pensamiento de Deleuze y Guattari, los autores concluyen que la experiencia de monitoria produce un sitio y un estilo, o sea, un territorio de existencia marcado por su expresividad.

Palabras clave: Monitoria; territorio; experiencia; proceso grupal.

INTRODUÇÃO

A temática “*territórios de pensaragir*” se prova decididamente oportuna para discutir os caminhos atuais da Psicologia Social não apenas em suas estratégias de pesquisa, mas também nas práticas cotidianas que ela engendra. Implicado nisso encontra-se a experiência de sala de aula, cujos desdobramentos se oferecem

para interrogar e expandir o terreno conceitual. Escutamos nessa temática, portanto, a convocação para refletir sobre nossas práticas letivas, particularmente o dispositivo de monitoria produzido nas disciplinas de grupos do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A noção de monitoria, compreendida no universo acadêmico como uma função especial exercida por estudantes

dentro de um determinado contexto pedagógico, empresta sua nomenclatura para a produção de uma ferramenta local singularmente articulada. Tal ferramenta, doravante batizada como *monitoria nas disciplinas de grupos*, não se iguala à referência geral de monitoria no contexto acadêmico; sua existência convida-nos a interrogar não só a especificidade dessa ferramenta, mas também o próprio jogo de forças onde a categoria de monitoria se inscreve. Nesse artigo nos dedicamos, pois, a problematizar a prática da monitoria, acompanhando suas inflexões e seus tensionamentos. Nos debruçaremos sobre o imaginário produzido acerca da função de monitoria na Universidade e os discursos que a legitimam na relação docente/discente; em seguida, apresentamos uma derivação particular do dispositivo da monitoria produzido nas referidas disciplinas de grupos, assinalando suas peculiaridades e suas condições de possibilidade. Adiante, lançaremos mão do conceito de experiência, tal como proposto por Walter Benjamin, para pensar a prática local de monitoria como construção de um território marcado como um exercício de transmissão.

A MONITORIA ACADÊMICA

A noção de *monitoria* merece ser examinada com atenção, uma vez que se pode notar distinções cruciais em relação à concepção de monitoria acadêmica corrente na UFRGS (e talvez expanda-se para a cena universitária nacional) e a prática que transcorre nas disciplinas de grupos do curso de graduação em Psicologia. No contexto universitário, de modo geral, a imagem de monitor representa os estudantes que, sob determinadas condições, assumem a função de tutoria de uma determinada disciplina, atuando como prolongamentos do corpo docente dentro da sala de aula. Somente uma pequena fração das disciplinas dispõe de tal função: a existência de monitores acompanha as necessidades dos departamentos, das disciplinas e dos professores e a disponibilidade dos estudantes de exercerem essa função. Observamos que a condição de existência da prática da monitoria deriva do encontro de duas demandas. De um lado situa-se a demanda do aluno, animada pelo ensaio de docência, pelos créditos concedidos, pelo retorno financeiro em forma de bolsas ou diversas outras razões igualmente honestas. Na outra parte reside a demanda do docente, que, embora não se desvincule da ética pedagógica, por vezes parece concebida na forma de demanda de força de trabalho. Ocorre, contudo, que essa não é uma relação simétrica; na distribuição de poder, é do lado docente que se encontram as prerrogativas de criar ou extinguir uma modalidade de monitoria, dando ou não

condições para que tal oferta produza nos alunos, como efeito, sua própria demanda. Assim, a possibilidade de existência da monitoria como prática revela-se condicionada por um interjogo onde a balança tende a pender muito mais ao lado das demandas institucionais do que ao campo estudantil.

Além da assimetria da demanda, a categoria de monitoria carrega o traço de ser um lugar *intermediário* entre os alunos regulares e os professores responsáveis. Tomemos, como analisador, a regulamentação da monitoria acadêmica na UFRGS, que se encontra atualmente balizada pela Instrução Normativa nº 03/2009 resolvida pela Pró-Reitoria de Graduação e pela Secretaria de Educação a Distância. Ela ilustra com eloquência a percepção anteriormente assinalada. Observaremos, quanto ao lugar de intermediário exercido pelo monitor, que o primeiro capítulo da Instrução Normativa (UFRGS, 2009) endossa precisamente que a “principal finalidade [da monitoria] é a de contribuir para qualidade de formação dos estudantes por meio da *mediação* de monitores nos processos pedagógicos”. Esse não é o único elemento que caracteriza a assunção do lugar de intermediário: não deixaremos de notar que, quanto às atribuições dos monitores (p. 5), prevalecem as tarefas de auxílio e facilitação, como “II) Auxiliar o(s) professor(es) em tarefas didáticas, inclusive na preparação de aulas e trabalhos escolares”, “III) Auxiliar os alunos em sala de aula, ou em horários definidos, em pequenos grupos ou individualmente” e “V) Facilitar o relacionamento entre os alunos e professor(es) na execução e melhoria do plano de ensino-aprendizagem”. Significativamente mais raros nesse documento são os enunciados que voltam-se às especificidades do trabalho de monitoria, como no capítulo referente aos objetivos – observe-se, por exemplo, os itens “I) Promover a expressão do potencial acadêmico dos monitores e contribuir para sua formação profissional” e “II) Criar condições de aprofundamento de conteúdos teóricos e para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à atividade docente” em contraste com o item “III) Contribuir para a melhoria do ensino de graduação, participando das práticas existentes e da implementação de novas práticas e experiências pedagógicas”, que retoma a tensão levantada – e ainda esses encontram-se rigorosamente circunscritos. Há um movimento discreto, mas decididamente sensível, que reforça a significação de intermediário atrelada à categoria de monitoria.

Não apontamos essa questão no intuito de criticar o modelo de monitoria adotado pela Universidade, resultante de um entendimento pedagógico complexo que excede a capacidade de análise deste artigo.

Entretanto, para pensar a monitoria como um campo de problemáticas, somos levados a indagar os discursos que a engendram, questionar as forças que a atravessam. Não podemos, portanto, nos fazer insensíveis à impregnação da categoria de intermediário, cuja problematização se faz necessária. Ana María Fernández (2006), trabalhando a partir das tensões produzidas por meio de lógicas binarizantes, assinala o modo como a categoria de intermediário foi sistematicamente utilizada para tentar resolver tensões entre campos de saberes distintos. Por exemplo, quando do advento histórico do dispositivo grupal como questão epistemológica, as teorizações que tentaram dar conta dessa irrupção partiram de sistemas discursivos pré-existentes: por um lado, a aproximação à lógicas referidas ao individual; por outro, tentativas de inscrever essa nova ferramenta nos saberes sociológicos então conhecidos. Fernández (2006) nomeia tais incursões de *psicologismo* e *sociologismo*, respectivamente: “o primeiro, mais frequente no pensamento liberal, conserva a tendência a reduzir os conceitos sociais a conceitos individuais e psicológicos; o segundo [...] foi no sentido contrário: reduziu os conceitos sociais a uma ideia globalizada da história e da sociedade” (p. 30). Assim, o posicionamento desse constructo como intermediário entre um campo e outro visa resolver o impasse de sua inscrição. Se essa saída possibilita que uma ferramenta escape à circunscrição a um único sistema discursivo e à subordinação a um determinado saber, sua formulação como corpo híbrido incorre em outro problema: a negação da especificidade do campo. Nesse âmbito, um território-mediação está fadado a ser um espaço no *entre*, uma instância no limite do não-ser, ancorada apenas na medida da subordinação aos territórios que lhe amparam.

DESTINOS E DERIVAÇÃO

Compreendemos, todavia, que esse não é o único destino possível. A história recente das disciplinas de grupos do curso de graduação em Psicologia da UFRGS propôs uma dobra na prática da monitoria, desconstruindo a relação instituída entre o presente termo e sua imagem. Essa versão local não nasce pretendendo contrapor-se à monitoria acadêmica então configurada: sua constituição como *monitoria* decorre de um emparelhamento posterior. A fagulha inicial surge de um pedido por continuidade do aprendizado transcorrido nas disciplinas obrigatórias de grupos; inventa-se, então, uma modalidade de acompanhamento das edições posteriores da disciplina, atuando junto aos grupos desde a função que Pichon-Rivière (2005, p. 128) introduziu sob o nome de *co-pensor*¹. Esse

acompanhamento acaba informalmente referido pelo já consagrado termo *monitor*, ainda que desde uma significação distinta; afinal, não é desde um monitoramento dos grupos, na acepção de uma vigilância disciplinar, que essa proposta se coloca, e sim de uma função de análise e intervenção no processo grupal.

Uma das flexões decorrentes de posicionar a monitoria como continuação do aprendizado manifesta-se através da possibilidade de ser monitor deixar de determinar-se pela demanda da disciplina para oferecer acesso pelo desejo dos alunos. Rompe-se com as exigências protocolares: na maioria das vezes, o único critério qualificatório resume-se à passagem prévia pelas disciplinas obrigatórias de grupo. Ao contrário da posição cristalizada de um intermediário entre o duto saber do professor e a suposta ignorância dos estudantes, a proposta de monitoria das disciplinas de grupos horizontaliza a construção coletiva da tarefa de aprendizagem entre todos os participantes.

Foram criadas, durante essa trajetória, disciplinas eletivas² voltadas especificamente para os monitores das disciplinas de grupos. Por meio desse dispositivo tornou-se possível legitimar academicamente a experiência de monitoria através da estruturação daquela prática como disciplina; e, como efeito contínuo, a inserção em uma disciplina salientava-se a ideia de que os monitores permanecem sendo aprendizes no processo que acompanham, noção fundamental no paradigma dos grupos operativos.

Se a disposição da monitoria como disciplina eletiva responde a exigências de organização do trabalho, por outro lado ela não serve como baliza suficiente para circunscrevermos a experiência de monitoria. Isso decorre do fato de que a participação na monitoria não delimita tempo de permanência: há aqueles que frequentam a equipe por um ou dois semestres apenas – a duração das disciplinas eletivas –; outros que interrompem sua participação temporariamente para retornarem em um momento futuro; há ainda os que seguem seu caminho de aprendizado na monitoria ao longo de vários anos, contínua ou descontinuamente. Seria inconsistente afirmar, portanto, que a partir da matrícula nas disciplinas eletivas de grupo definir-se-ia os membros efetivos das equipes de monitoria, visto que isso desconsideraria uma parcela relevante dos indivíduos – por exemplo, aqueles alunos que continuaram no trabalho de monitoria após terem concluído as duas disciplinas eletivas, sem receber mais créditos por isso. Ou aqueles que, como o pesquisador, desejaram dar prosseguimento à prática para além da conclusão do curso, como extensionista ou como parte da prática docente da pós-graduação. Como efeito, as equipes de monitoria carregam o traço da reunião de

alunos em diferentes momentos de seus (per) cursos, formando grupos sempre mutáveis, balizados por condições flexíveis que possuíam, como eixo central, o desejo de aprender e trabalhar com grupos. Desde a invenção da monitoria nas disciplinas de grupos em 1997 até o presente momento, 54 alunos já passaram pelas equipes de monitoria.

Frente ao descompasso entre a representação instituída de monitoria no meio universitário e a prática singular que transcorre a propósito das disciplinas de grupos, o próprio termo *monitores* submeteu-se à problematização. Schossler e Carlos (2005), que tematizaram o processo grupal transcorrido no cerne de uma das referidas disciplinas, cunharam a expressão “acompanhantes grupais” no intuito de abarcar com maior precisão a posição diferencial assumida em relação aos alunos regulares – implicando também seu próprio lugar de pesquisador participante. Se esse neologismo, até por sua amplitude, prova-se bem-sucedido em caracterizar o lugar diferenciado dos copensores nos grupos de sala de aula, por outro lado ele não deixa de carregar uma artificialidade que denuncia sua estranheza à experiência. A confecção do termo se dá frente a uma necessidade funcional – alguns escritos teóricos. Admitir-se-ia, com mínima chance de equívoco, que provavelmente tal expressão jamais se manifestara em nenhum outro contexto que não aqueles provocados pelos referidos escritos. A adoção do termo *acompanhantes grupais* em virtude de uma maior precisão nominativa não seria coerente com nossa proposta, uma vez que tomamos o *território* e a *experiência* como operadores fundamentais. Em vista disso, recusamos o termo artificial, preferindo a menos apurada mas decididamente mais familiar categoria de *monitores*.

CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DA MONITORIA

Interrogamos, então, como foi possível a construção de uma prática singular de monitoria ligada às disciplinas de grupos do Instituto de Psicologia da UFRGS, especialmente se levamos em conta que esse movimento se desenrola no espaço rigorosamente formalizado de uma instituição de ensino superior. Temos de sublinhar que a construção da monitoria nas disciplinas de grupos é efeito da composição de elementos heterogêneos, dentre eles a existência de um referencial prévio de monitoria acadêmica. Todavia, é preciso considerar também outras personagens: a organização curricular, o imaginário constituído sobre as disciplinas de grupos, os professores designados, o referencial teórico-metodológico que orienta o processo,

os alunos que atravessaram a disciplina, os monitores que gradualmente a compuseram e uma infinidade de outros elementos discretos que colaboraram para tal.

Deve-se destacar, também, o caráter absolutamente não-imediato dessa constituição. Não é suficiente apenas que certos ingredientes se somem; a construção da monitoria nas disciplinas de grupos deriva de um processo de pequenas transformações, rupturas e continuidades, experimentação de formas de pensar e agir em relação a grupos e ao processo grupal que acompanham o referencial de Pichon-Rivière. A liberdade para que esses movimentos se desenvolvam só é possível por uma certa flexibilidade institucional, que oferece brechas onde a desconstrução e reconstrução podem operar.

A contribuição de mais de cinquenta monitores e quase quatrocentos alunos que atravessaram essa proposta de ensino/aprendizagem foi igualmente fundamental para promover as reflexões e mover as práticas que, a posteriori, permitir-se-iam reconhecer como um território específico junto ao curso de graduação em Psicologia da UFRGS.

TERRITÓRIO E EXPERIÊNCIA

Levantamos, anteriormente, algumas das condições de possibilidade que moldaram a monitoria das disciplinas de grupos na configuração atual. Entendemos que ela se desprende do lugar de intermediário para constituir-se como um novo território – aqui, compreendemos *território* a partir do pensamento de Deleuze e Guattari (1997). Para esses autores, o território “não é um meio, nem mesmo um meio a mais, nem um ritmo ou passagem entre meios. O território é de fato um ato que afeta os meios e os ritmos, que ‘territorializa’” (p. 120). Assim, há território a partir do momento em que os componentes do meio deixam de ser *funcionais* para se tornarem *expressivos*. Johnny Alvarez e Eduardo Passos (2009) ampliam essa leitura, aludindo aos territórios como “uma assinatura expressiva que faz emergir ritmos como qualidades próprias que, não sendo indicações de uma identidade, garantem a formação de um certo domínio” (p. 133). Tais autores compreendem a formação de um território menos a partir de sua funcionalidade do que de sua expressividade, constituindo-se sempre como lugar de passagem. O território, portanto, é ao mesmo tempo morada e estilo, em constante processo de transformação. E entendemos que o habitar do território da monitoria não se desenvolve apenas como função disciplinar, mas principalmente como produção de experiência – conceito no qual a leitura de Walter Benjamin nos é profícua.

Para Benjamin (1985), a modernidade padece de um radical empobrecimento da experiência. Tal vaticínio, publicado em 1933 em um breve ensaio, tomava a Primeira Guerra Mundial – de onde os combatentes, segundo o autor, voltaram *mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos* – para assinalar uma nova forma de miséria estendida para além dos campos de batalha. “Porque nunca houve”, diz-nos Benjamin, “experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes” (1985, p. 115). As estórias, as fábulas, os provérbios, os ensinamentos dos anciões – o que foi feito de tudo isso? Esses itens foram desapropriados de seu valor; eis a falência da experiência, denunciante de uma pobreza maior que conhece na cultura sua maior vítima. “Pois”, questiona Benjamin, “qual o valor do patrimônio cultural se a experiência não o vincula mais a nós?”

Em Benjamin, como aponta Meinerz (2008), o conceito de experiência (*erfahrung*) contrapõe-se ao de vivência (*erlebnis*). Vivência, para Benjamin, deriva do verbo alemão *erleben*, traduzido por estar ainda em vida quando um fato acontece. *Erleben* invoca, ao mesmo tempo, a presença física frente um acontecimento e a efemeridade do devir que a produz. O “estar ainda em vida”, condição para que um acontecimento produza-se como vivência, opera como baliza dupla: circunscreve o acontecimento em uma dimensão temporal – cuja duração máxima corresponderá ao período entre o instante do nascimento e o momento da morte –, e, simultaneamente, em uma dimensão espacial – o universo do vivente. A *erlebnis* não atravessa vidas; diz respeito a uma só, à sua temporalidade e a seu microcosmo. “É a vivência do indivíduo isolado em sua história pessoal”, resume Meinerz (2008, p. 18).

A *erfahrung*, por outro lado, opera de maneira distinta – Larrosa (2002) recorda que a origem latina de experiência, o vocábulo *experiri*, carrega a ideia de algo que se prova, experimenta, como uma comida estrangeira mas também como teste (observando o radical *periri*, também presente em *periculum*, perigo). Larrosa aprofunda a escansão, observando que “a raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova” (2002, p. 25). A experiência reside em algo que o sujeito percorre, mas simultaneamente percorre o sujeito, extravasa-o, amplia-se para além de sua vida presencial. O pensamento de Benjamin avança sobre essa perspectiva: para o autor, experiência produz-se nos encontros, nas sedimentações, nas travessias, fazendo do sujeito seu meio de passagem. Daí sua

preocupação com a cultura, onde reside a experiência, cujo empobrecimento culmina na deterioração de todo o patrimônio humano.

A desilusão ante o pauperismo não funciona como justificativa para empreender um desencantamento total quanto ao futuro, tampouco quanto ao presente de Benjamin. O autor serve-se da decadência da experiência como sintoma da modernidade para reapresentar um conceito de barbárie novo e positivo. “Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar para a direita nem para a esquerda”, sublinha Benjamin (1985, p. 116), acrescentando que dentre os grandes criadores sempre houve aqueles que erigiram suas obras desde uma tábula rasa: René Descartes, Albert Einstein, Paul Klee, Adolf Loos, Paul Scheerbart pertenceriam à essa estirpe, de acordo com o autor. A barbárie resulta em uma dobra possível, um outro modo de criação desde a constatação da pobreza da experiência.

Aprofundando a leitura de Benjamin, podemos admitir que não é mais necessária a catástrofe de uma guerra para revelar a decadência da transmissão de experiências. A vida cotidiana, em sua serenidade, suas rotinas instantâneas, suas multidões apressadas, ocupa-se de banalizar a singularidade da experiência, fazendo dela artigo de consumo. A máxima de Andy Warhol de que no futuro todos seriam famosos por 15 minutos, proferida em 1968, atualiza-se como condenação: vivemos no império da curta duração. A experiência se torna estéril não pela falta, como demonstra Meinerz, mas por seu excesso, capaz de percorrer instantaneamente o circuito de informação até seus mais distantes capilares. Em sua fugacidade, a experiência contemporânea sobrevive apenas pela duração de sua comunicação, esfacelando-se no momento seguinte. Sua potência caduca antes mesmo de encontrar o destino.

NOTAS FINAIS

Ao relacionarmos a trajetória desenvolvida pelas equipes de monitoria à ideia de experiência, aproximando-nos ao pensamento de Benjamin, reconhecemos o valor da historicidade que perpassa aquela prática. A dimensão da experiência conserva, sem dúvidas, algo de um *ensino*, mas – eis sua particularidade – parece referir-se mais vigorosamente a algo da ordem de uma *transmissão*. A distinção entre essas duas categorias, ensino e transmissão, é sutil, mas relevante. Propomos uma analogia: um pai, ao conduzir o filho à sua primeira pescaria, poderá ensinar-lhe a

melhor escolha das iscas, o local mais adequado e a técnica de manejo da linha – simultaneamente, porém em um registro completamente distinto, o que se transmite é a relação com o rio em seus traços mais singulares, talvez repassados desde o pai do pai de seu pai, colocada na cena através de gestos sutis, de ritos incomunicáveis, de enunciações que escapam ao audível e, no entanto, se fazem sensíveis.

A experiência de monitoria, especialmente no que refere-se ao legado deixado pelas gerações de monitores que a percorrem, carrega a marca da transmissão. Mais: afirmamos que é precisamente em sua possibilidade de transmissão que, como território, ela se constitui. Não obstante, é em sua potência de atravessar o microuniverso do indivíduo isolado que uma vivência constitui-se como experiência. A aprendizagem no trabalho de monitoria implica menos o domínio do objeto-conteúdo do que a habitação de um certo território existencial, acompanhando o pensamento de Alvarez e Passos (2009). Habitar o território da experiência implica compartilhá-lo. Se a passagem dos indivíduos pelas equipes de monitoria não escapa à transitoriedade que demarca a formação estudantil (e, por um lado, é *funcional* que seja assim), não se pode dizer que os encontros produzidos naquele meio não deixam atrás de si consistências, rastros, micro e macromutações encadeadas em um processo que transcende a *erlebnis* e que, como efeito, instala um plano singular para além da categoria de intermediário ao qual a prática de monitoria acadêmica se refere.

REFERÊNCIAS

Alvarez, J., & Passos, E. (2009). Cartografar é habitar um território existencial. In E. Passos et al. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 131-149). Porto Alegre: Editora Sulina.

- Benjamin, W. (1985). Experiência e pobreza. In W. Benjamin. *Magia e técnica, arte e política* (pp. 114-119). São Paulo: Brasiliense.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). *Mil platôs* (Vol. 4). São Paulo: Editora 34.
- Fernández, A.M. (2006). *O campo grupal: notas para uma genealogia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Meinerz, A. (2008). *Concepção de experiência em Walter Benjamin*. Dissertação de Mestrado em Filosofia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 81 f.
- Pichon-Rivière, E. (1960/2005). Técnica dos grupos operativos. In E. Pichon-Rivière. *O processo grupal* (pp. 121-138). São Paulo: Martins Fontes.
- Schossler, A.B., & Carlos, S.A. (2006). Por uma visualização do processo grupal. *Revista Psico*, 37, 2, 159-177.
- UFRGS – Pró-Reitoria de Graduação e Secretaria de Educação a Distância (2009). *Instrução normativa nº 03/2009: programa de monitoria acadêmica da UFRGS*. [Online]. Retirado do: <<http://www.prograd.ufrgs.br/aluno/monitoria>>.

Recebido em: 20/05/2010. Aceito em: 20/09/2010.

Notas:

- ¹ Neologismo de Pichon-Rivière (1960/2005) que designa o coordenador como aquele que pensa *junto* ao grupo – e não *pelo* grupo –, cuja função consiste em fomentar o movimento dialético no processo grupal.
- ² A prática da monitoria passou, também, a figurar como atividade de extensão, passível de conferir créditos acadêmicos àqueles que a atravessaram.

Autores:

Gustavo Caetano de Mattos Mano – Psicólogo, Especialista em Atendimento Clínico pela Clínica de Atendimento Psicológico da UFRGS. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional – UFRGS.

Sergio Antonio Carlos – Assistente Social, professor do Departamento de Psicologia Social e Institucional e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional – UFRGS.

Enviar correspondência para:

Gustavo Caetano de Mattos Mano
Av. Cel. Lucas de Oliveira, 2241/201
90460-001, Porto Alegre, RS, Brasil
E-mail: <gustavo.mano@gmail.com>
<sacarlos@ufrgs.br>