

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

**PROGRAMA DE MONITORES PARA ATUAÇÃO NO ENSINO
SUPERIOR - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Autora: **Elisete Gomes Natario**

Orientadora: **Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos**

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Elisete Gomes Natário e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 13/ 07 / 2001

Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Comissão Julgadora:

Dra. Ana Maria Falcão Aragão Sadalla (UNICAMP)

Dra. Evelyn Doruchovich (UNICAMP/USF)

Dr. Fermino Fernando Sisto (USF)

Dra. Isabel Cristina Dib Bariani (PUC-Campinas)

2001

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

**PROGRAMA DE MONITORES PARA ATUAÇÃO NO ENSINO
SUPERIOR - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Autora: **Elisete Gomes Natario**

Orientadora: **Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos**

2001

MEUS AGRADECIMENTOS

À Profa. Acácia, minha orientadora querida e exemplo profissional e pessoal.

À todos da banca que desde o exame de qualificação enormes contribuições já me puderam dar.

À um grupo de verdadeiros amigos que recomendo a qualquer pós-graduando que procure tê-los. Inúmeras vezes, tive a certeza que este estudo sem mim até poderia ser realizado, mas jamais sem eles. Eis aqui minha enorme gratidão por tudo: Deborah, Leza, Isabel, Walquíria, Claudette, Edna, Marli, Glória.

Ao PES - UNICAMP, e, em especial, à Cristina Bariani pelo contínuo exemplo que me tem dado ao longo de minha formação e à Soely que mesmo no meio de suas atribulações conseguiu me dar verdadeira luz neste trabalho.

À Roberta Accardo e ao Jefferson de Souza Pinto, que com muita competência, dedicação, ética e companheirismo me auxiliaram em várias partes deste estudo.

E a mais um amigo, em especial, que descobri há um ano, Renald Franco, que tem permanentemente atendido as minhas solicitações e muitas vezes consegue até prevêê-las.

À minha amada família natural (pai, mãe, irmã, irmãos, cunhado(a), sobrinhas (os)) e a adotiva (Adriana, Cláudia e Andréia), que sempre têm sido ao longo de minha jornada MEU ABRIGO.

Ao meu marido Paulo que preciso pedir muito desconto, especialmente, nesta semana que estive em plena TPT (Tensão Pré Tese).

À TODOS MUITO OBRIGADO, também por terem podido vir hoje aqui.

SUMÁRIO

Resumo	xiii
Abstract	xv
Resumen	xvii
I – Introdução	01
II – Capítulo 1 - Monitoria: Histórico, Conceito e Programas	05
III – Capítulo 2 - Constituição do Programa de Monitoria	27
IV – Capítulo 3 – Método	45
V – Capítulo 4 – Resultados e Discussão	53
VI – Capítulo 5 – Considerações Finais	99
VII – Referências	103
VIII – Anexos	112
Índice de Figuras	vii
Índice de Tabelas	ix
Índice de Anexos	xi

Índice de Figuras

Figura 1– Importância atribuída pelos monitores à afinidade com a disciplina como motivo para almejem a monitoria	57
Figura 2 – Importância atribuída pelos monitores à remuneração financeira como motivo para almejem a monitoria	58
Figura 3 – Importância atribuída pelos monitores à carreira universitária como motivo para almejem a monitoria	58
Figura 4 – Importância atribuída pelos monitores à atividade extra-curricular como motivo para almejem a monitoria	59
Figura 5 – Dificuldades encontradas pelos monitores no desempenho de suas atividades	68
Figura 6 – Distribuição da resposta dos monitores que consideraram que faltou conhecimento teórico para o desempenho de suas atividades	75
Figura 7 – Distribuição da resposta dos monitores que consideraram que a falta de leitura prejudicou o desempenho de suas atividades, antes e depois do Programa	78
Figura 8 – Distribuição da resposta dos monitores que consideraram que houve falta tempo e espaço para receber orientação dos professores	80

Índice de Tabelas

Tabela 1– Distribuição dos monitores de acordo com os motivos de escolha da função	55
Tabela 2– Atividades desenvolvidas pelo monitor	61
Tabela 3– Importância das atividades de monitoria para o processo ensino-aprendizagem	62
Tabela 4– Importância da monitoria para o conhecimento teórico/prático na aprendizagem	62
Tabela 5– Dificuldades encontradas pelos monitores no desempenho de suas atividades	63
Tabela 6– Distribuição da resposta dos monitores que consideraram que faltou conhecimento teórico para o desempenho de suas atividades	65
Tabela 7– Distribuição da resposta dos monitores que consideraram que a falta de leitura prejudicou o desempenho de suas atividades, antes e depois do Programa	66
Tabela 8– Distribuição da resposta dos monitores que consideraram que houve falta tempo e espaço para receber orientação dos professores	66
Tabela 9– Solicitação excessiva dos alunos como dificuldade dos monitores	70
Tabela 10 – Burocracia para obtenção de materiais como	72

difficuldade dos monitores

Tabela 11 – Excesso de alunos em aula como dificuldade enfrentada pelos monitores	73
Tabela 12 – Falta de conhecimento teórico citada como uma dificuldade pelos monitores	74
Tabela 13 – Pouca leitura citada como uma dificuldade enfrentada pelos monitores no desempenho de suas atividades, antes e depois do Programa	78
Tabela 14 – Falta de tempo e espaço para receber orientação enfrentada pelos monitores no desempenho de suas atividades	80
Tabela 15 – Orientações oferecidas aos monitores pelo professor da monitoria	82
Tabela 16 – Ausência de dificuldades encontradas pelos monitores no desempenho de suas atividades	86
Tabela 17 – Ações dos monitores diante dos alunos que dizem que não querem aprender	87
Tabela 18 – Interesse em exercer o magistério superior após a graduação	91
Tabela 19 – Contribuições da monitoria para a formação profissional	96

Índice de Anexos

Anexo 1 – Questionário I para os monitores	112
Anexo 2– Linhas gerais do Programa	115
Anexo 3 - Dinâmica de apresentação	118
Anexo 4 – Portaria da Universidade	119
Anexo 5 – Dinâmica de grupo (auto-percepção e empatia)	125
Anexo 6 – Dinâmica de grupo (auto-percepção e empatia)	126
Anexo 7 – Dinâmica de grupo (estereótipos)	127
Anexo 8 – Questionário II para os monitores	128
Anexo 9 – Depoimento	131
Anexo 10 – Relação das IES consultadas	132

RESUMO

O principal objetivo deste trabalho foi investigar as contribuições de um programa para monitores de cursos da área de Ciências Biológicas e da Saúde de uma universidade particular do Estado de São Paulo. As três principais categorias trabalhadas foram: a) esclarecimento sobre o papel e função do monitor; b) interesse pela carreira docente; c) contribuições da monitoria e do programa para a formação profissional. Participaram 19 monitores, que responderam a dois questionários semi-abertos (o primeiro aplicado no início e o segundo, similar, no final do programa) e também elaboraram um depoimento escrito. O quadro resultante indica que, após o programa, os participantes apresentaram maior esclarecimento sobre o papel e função do monitor, relativamente: a) ao vínculo da monitoria com a docência; b) à valorização das atividades voltadas ao apoio emocional dos monitorados, e c) às características pessoais relevantes para a atividade de monitor. Os ganhos relativos à habilidade para lidar com as dificuldades institucionais e à capacidade de interação social, além de um maior interesse pela carreira docente, foram, na percepção dos participantes, as contribuições mais acentuadas do programa.

ABSTRACT

The main aim of this work was to investigate the contributions of a programme offered to monitors of Biological Sciences undergraduate courses of a Brazilian private university. The study was concentrated around three main categories: a) the clarifying of role and function of the monitor; b) the interest of participants in the development of an academic career, and c) contributions from monitor activities and from the programme for the education of the participants. Nineteen monitors took part in the programme; they filled in two similar questionnaires, at the beginning and at the end of the programme, and also gave written statements about the activity. Results indicate that, after the programme, participants presented better knowledge about monitor's role and function in the educational context, mainly when corresponding to the following points: a) the connection between monitor and lecturer activities; b) the importance of the emotional assistance given to the students by the monitor, and c) the most relevant personal characteristics to be a good monitor. As perceived by the participants, the greatest contributions carried by the programme were the improvement of their abilities to deal with institutional difficulties and to promote social interaction, and the increasing of their interest about the academic career.

RESUMEN

El objetivo primero de este trabajo fue investigar las contribuciones aportadas por un programa para monitores de cursos del área de las Ciencias Biológicas y de la Salud, realizado en una universidad privada del interior del Estado de São Paulo. Las tres principales categorías trabajadas con los participantes fueron: a) esclarecimiento acerca del papel y función del monitor; b) grado de interés en la carrera docente; c) contribuciones del ejercicio de la monitoría y del programa para la formación profesional. Participaron del programa 19 monitores que respondieron a dos cuestionarios similares, antes y después de la realización del programa, además de escribieron un texto con sus reflexiones y opiniones acerca del mismo. Los resultados indican que, después del programa, los participantes presentaron mayor conocimiento acerca del papel y de la función del monitor, relativamente a: a) la ligazón entre el trabajo del monitor y aquel del profesor; b) la importancia del apoyo emocional que el monitor puede brindar a los monitorados; c) las características personales relevantes para el ejercicio de la actividad de monitor. El desarrollo de habilidades de enfrentamiento de las dificultades institucionales y de promoción de mejores interacciones sociales, además de un incremento en el interés por la carrera docente, fueron las principales contribuciones del programa, según la percepción de los participantes.

INTRODUÇÃO

A prática com monitores já ocorre há anos nas universidades brasileiras, mesmo antes de ser regulamentada pela Lei 5.540/68 da Reforma Universitária. Compreende-se o monitor como um estudante inserido no processo ensino-aprendizagem, que se dispõe a colaborar com a aprendizagem de seus colegas, e que ao mesmo tempo em que ensina, está aprendendo (Fogarty e Wang, 1982; Abreu e Masetto, 1989; Federighi, 1989; Natário e Vendramini, 1998). No entanto, publicações (PUC - Campinas, 1992; Sobral, 1995; Ventura e Bariani, 1996; Natário e Vendramini, 1998; Natário et al., 1999; Santos, Echer, Pitta e Bariani, 2000) e materiais disponíveis “on line” mostram a escassez de investigação sobre o preparo desse monitor para desempenhar atividades técnico-didáticas de determinadas disciplinas ou conteúdos curriculares. Exceto os estudos de Masetto (1975), Cardoso (1997) e PUC- Campinas (1998) citam, de forma ampla, que o preparo que o monitor deverá ser como agente no processo ensino-aprendizagem, deverá vir por meio de um programa de orientação didática oferecido pela Instituição de Ensino.

No entanto, publicações (PUC-Campinas, 1992; Sobral, 1995; Ventura e Bariani, 1996; Natário e Vendramini, 1998; Natário et al., 1999; Santos, Echer, Pitta e Bariani, 2000) e materiais disponíveis *on line* mostram a escassez de investigação sobre o preparo do monitor para desempenhar atividades técnico-didáticas em determinadas disciplinas ou conteúdos curriculares. Somente alguns estudos como de Masetto (1975), Cardoso (1997) e PUC- Campinas (1998) mostram, de forma ampla, que o preparo que o monitor deverá ser como agente no processo ensino-aprendizagem, deverá vir por meio de um programa de orientação didática oferecido pela Instituição de Ensino.

A vivência da pesquisadora enquanto docente universitária e monitora durante a graduação, somada à busca realizada via internet, em instituições nacionais e internacionais que trabalham com monitores ou *peer*

tutoring, mostraram o quanto as universidades têm trabalhado com as atividades de monitoria e, paradoxalmente, quão pouca atenção têm dispensado ao preparo e avaliação de monitores. Boa parte dos trabalhos já realizados a respeito do assunto focalizam o rendimento dos estudantes que participaram de programas de monitoria, em comparação com outros que não participaram, ou avaliam a opinião sobre a importância dessa prática para os monitorados (Sharpley et al., 1983; Fresko e Eisenberg, 1985; O'Donnell et al., 1986; Federighi, 1989; Coles e Holm, 1993; Topping, 1996; Fresko, 1996; Sobral, 1995; Ventura e Bariani, 1996; Beh-Peretz e Rumney, 1997; Natário e Vendramini, 1998; Natário et al., 1999; Santos, Echer, Pitta e Bariani, 2000, entre outros).

O preparo de monitores oferecidos pelas universidades, na maioria das vezes, refere-se ao acompanhamento e a orientação dados pelo professor da disciplina, enfocando conteúdos e poucas vezes aspectos didático-pedagógicos, conforme é discutido no tópico Programas e Pesquisas de Monitoria. Neste sentido, a universidade na qual a pesquisadora desenvolveu seu trabalho foi a única instituição em que se encontrou um programa institucional, oferecido pela Pró-Reitoria de Graduação, destinado à capacitação de monitores.

Este programa iniciou-se informalmente em 1996, inicialmente como um espaço para a discussão do papel do monitor no processo ensino-aprendizagem e de outras questões e dúvidas trazidas pelos participantes. A partir de 1998 o Programa foi sistematizado e passou a promover encontros mensais entre os monitores da instituição e esta pesquisadora, que assumiu a coordenação do programa. Inicialmente os grupos foram constituídos conforme a disponibilidade dos monitores em cada campus da universidade, o que possibilitou reunir diferentes áreas do conhecimento.

Os próprios monitores, a literatura e o trabalho realizado anteriormente ofereceram subsídios para o estabelecimento de uma programação. As temáticas abordadas foram: papel e função do monitor, carreira docente, dificultadores e facilitadores da atividade de monitoria.

Tentava-se reportar o dia-a-dia do monitor com exemplos práticos e com dinâmicas de grupo. A primeira avaliação do Programa trouxe como sugestões que os encontros deveriam ser menos espaçados e o grupo deveria ser dividido por áreas (ciências humanas, exatas e biológicas), a fim de que houvesse mais tempo para discutir as especificidades das áreas do conhecimento em que eles atuavam.

As sugestões trazidas pelos monitores foram incorporadas ao Programa realizado em 1999, do qual originou-se este estudo. Todo o material coletado e algumas investigações que constituíram recentes publicações (Natário e Vendramini, 1998; Natário et al., 1999) subsidiaram os instrumentos desta pesquisa e sustentaram o interesse pela continuidade de um programa de intervenção com os monitores.

Durante o Programa procurou-se relacionar a teoria e a prática educacional como forma de preparar o monitor para o desempenho de suas atividades, sempre inseridas no processo ensino-aprendizagem, procurando ouvir as experiências de cada participante e incentivando a troca de idéias e sugestões entre todos.

Tem-se como pressuposto que a formação de quem ensina deve incluir a compreensão da realidade histórica e sua decorrência na prática pedagógica. O educador deve estabelecer o confronto entre sua experiência e seu posicionamento em relação à prática educativa, e aquela trazida por seus pares. Esse confronto é de grande valia no esclarecimento de incoerências e contradições e pode orientar no encaminhamento de uma postura refletida, fundada na argumentação fortalecida e crítica a partir da própria experiência.

Os conteúdos apresentados no Programa procuraram ir ao encontro desses pressupostos, com discussão dos pontos teóricos e das vivências, numa dinâmica que possibilitasse interagir com o cotidiano do monitor, abrindo-lhe possibilidades de experiências novas na construção do seu próprio saber e do saber do estudante monitorado.

A proposta deste estudo é avaliar o Programa realizado quanto às suas contribuições para o esclarecimento do papel e função do monitor, estímulo ao interesse pela carreira docente e os benefícios da monitoria para a formação profissional. Para tal procurou-se investigar se houve mudanças nas respostas dos participantes, antes e depois de participarem do Programa, em relação a: motivos que os levaram a ser monitores, atividades desenvolvidas pelo monitor, dificuldades encontradas no desempenho dessas atividades, características necessárias ao monitor para o bom desempenho de suas funções, atitudes ou cuidados em relação aos estudantes que dizem não querer aprender, interesse pela carreira docente, e contribuições da monitoria e do Programa para a sua formação profissional.

No Capítulo 1 são abordados conceitos, história, programas e pesquisas de monitoria em diferentes níveis de ensino e assistenciais, com destaque para as experiências realizadas na educação superior. Esse material procura atender a necessidade de que o fato educativo se torne contextualizado no processo histórico. Tendo em mente que pensar educação é ter como ponto de referência a sociedade existente, regida por um sistema de relações sociais fundamentado num pensamento teórico-ideológico explícito ou subentendido (Rupolo, 1998), este estudo revela o que permeou o surgimento e a organização da escola monitorial como um fio condutor da aprendizagem, do passado ao presente.

O Capítulo 2 discute a constituição de programas de monitoria, segundo a prática das universidades, a literatura a respeito do assunto e a experiência da autora. A discussão inicia-se com a apresentação dos critérios de seleção do monitor, chegando à avaliação e aos benefícios desse tipo de programa para todos os públicos envolvidos em sua realização.

O Capítulo 3 apresenta a descrição metodológica do Programa de intervenção realizado com os monitores da área de ciências biológicas e da saúde de um universidade particular do Estado de São Paulo.

Os capítulos subseqüentes versam sobre os resultados obtidos e sua discussão, e por fim as considerações finais deste estudo.

CAPÍTULO 1

MONITORIA: HISTÓRICO, CONCEITO E PROGRAMAS

HISTÓRICO E CONCEITO

A monitoria, no contexto escolar, tem sido definida como um processo pelo qual colegas auxiliam colegas na situação de ensino-aprendizagem. Já na época da Revolução Industrial, programas de tutoramento ou monitoria eram organizados com crianças de idades próximas para trabalhos de classe em escolas inglesas, a fim de compensar a escassez de professores habilitados (Forgarty e Wang, 1982).

Bello (1945) conta que a "Escola Monitorial" teve origem na Índia e tornou-se uma estratégia de ensino na Inglaterra a partir de 1797. Esta época, fins do século XVIII e início do século XIX, foi caracterizada pela degradação e sofrimento das classes menos abastadas, em especial nas grandes cidades. O contexto era de exploração da força de trabalho dos operários e de seus filhos menores de idade.

O ensino tinha a finalidade exclusiva de treinar o trabalhador para uma produção árdua, sem qualificação. A Igreja detinha o monopólio da educação, cuja preocupação era a leitura da Bíblia e a pregação religiosa. Ensinava-se a ler e escrever aos fiéis batizados, a fim de que pudessem defender a Igreja (Federighi, 1989).

Diante de tal situação, um dos problemas a enfrentar na implantação da escola para todos – e não comprometida incondicionalmente com a Igreja – foi a falta de professores habilitados. Foi então que se instalou na Inglaterra a "Escola Monitorial". O sistema funcionava com crianças mais velhas lecionando para crianças mais novas. Este sistema não implicava em pagamento de salários e possibilitava uma educação escolar mesmo na ausência de professores habilitados (Barnard, 1969; Bell et al., 1973).

A criação da Escola Monitorial e de seu método foi obra de dois educadores ingleses, Joseph Lancaster e Andrew Bell. Ambos não chegaram a se conhecer e nem a trocar idéias, embora tivessem muitos pontos em comum. Suas escolas não requeriam material específico, senão o habitual. A grande iniciativa foi ensinar colegas de forma próxima e direta, sem formalidades, e ter um único monitor ensinando muitas crianças. O sistema de ensino era elementar e pouco dispendioso.

Percebe-se nessa proposta o compromisso de promover um ensino popular que pudesse atender à população menos abastada, com a adaptação do trabalho escolar às possibilidades do local de funcionamento, geralmente casas residenciais adaptadas e cedidas pelos proprietários (Federighi, 1989). A organização dessas escolas era feita pela coordenação e integração das crianças. Havia harmonia e cooperação na divisão do trabalho, ficando alguns responsáveis pela matrícula dos colegas, outros pela limpeza e manutenção e outros pela tarefa de ensinar. Havia elaboração de lista de presença de todos que freqüentavam regularmente e, quando um aluno faltava por dias consecutivos, recebia em casa a visita dos colegas, que procuravam ajudar nas necessidades familiares.

Percebe-se também que os procedimentos e os recursos eram adotados com o objetivo de favorecer o processo de ensino e aprendizagem, isto é, a intenção era fazer um ensino adaptado ao ritmo dos alunos, respeitando as fases de seu desenvolvimento intelectual. A escola de Lancaster trabalhava com grupos de no máximo vinte monitorados e um monitor. A escola de Bell contava com menos monitores e as classes eram mais numerosas, com os alunos ocupando carteiras dispostas ao longo do perímetro da sala, e um espaço livre no centro para os trabalhos com o monitor.

Houve fortes oposições à Escola Monitorial, vindas da Igreja e dos patrões, que tinham receio de que os "pobres" da classe trabalhadora pudessem questionar suas condições, tornarem-se insolentes com seus superiores, o que faria com que, num futuro próximo, a legislatura se visse

obrigada a colocar a força do poder sobre eles (Barnard, 1969; Curtis e Boulwood, 1970). Apesar das críticas, essa modalidade é reconhecida na Inglaterra como uma educação de baixo custo e eficiente (Wilds e Lottich, 1961; Osborne, 1966). Ela ajudou a desenvolver a vontade de lutar por uma educação para o povo, elementar e gratuita. Esse despertar para a necessidade de escolarização do povo fez com que Bell e Lancaster criassem a escola elementar inglesa do século XIX. O "método monitorial" foi levado por educadores a diferentes locais e passou a ser adotado num contexto pedagógico, ou seja, a monitoria passou a ser um procedimento pedagógico usual.

Na literatura internacional, o termo monitor é usado de forma similar ao termo tutor. Será usado também neste estudo, desde que se refira a indivíduos provenientes de agrupamentos sociais semelhantes que não são docentes profissionais e que se ajudam mutuamente a aprender, também eles, por sua vez, aprendendo mediante o exercício de ensinar (Topping, 1996).

O próprio sistema tutorial (*tutorial system*) introduz a figura acadêmica do tutor, com alunos mais velhos sendo responsáveis pela instrução de outros mais novos.

A história do sistema tutorial está relacionada à história das Universidades de Oxford e de Cambridge, na Inglaterra, e isso torna compreensível a similaridade entre os termos tutor e monitor. “A evolução da *collegiate idea* (universidade ideal) fez com que os membros mais velhos (*senior members*) do *College* fossem responsáveis pela conduta e instrução dos seus colegas mais jovens” (Balcells e Martin, 1985, p. 63).

O New College, de Oxford, fundado em 1379, é considerado o marco do sistema tutorial. Nele, uma das principais funções dos alunos mais velhos era supervisionar a instrução de outros alunos em várias escolas. Nos outros *Colleges*, os pós-graduados residentes podiam dar aulas, dividindo com outros *seniores* a responsabilidade de assistir aos mais jovens. Segundo Rashdall (*apud* Balcells e Martin, 1985), os veteranos

sentiam-se especialmente responsáveis pelo aproveitamento dos mais jovens que, futuramente, podiam tornar-se também instrutores. Posteriormente, os estudantes tutores começaram a ser assistidos por professores, que auxiliavam os alunos numa determinada matéria. Assim, os *College tutors*, gradativamente, ganharam importância.

Balcells e Martin (1985) afirmam que, durante essa primeira época, a palavra tutor não era ainda utilizada no sentido atual. Os primeiros tutores não eram essencialmente professores e sua tarefa consistia mais em observar a conduta global dos estudantes, já que sua função primeira era salvaguardar a fé religiosa dos alunos. Aos poucos os tutores passaram a exercer funções educativas, e então a figura caracterizou-se como um professor credenciado que orientava pessoalmente os estudos dos alunos a ele confiados, tanto em Oxford como em Cambridge.

A história do sistema tutorial não está escrita e, como citam Balcells e Martin (1985, p. 64), talvez isto se deva “à emergência de um número de professores capazes e dedicados, herança do tutor-guardião medieval, que ganhou vida nova no decurso do século XIX e que, aos poucos, veio assumindo a tradição e a autoridade que correspondem à forma pela qual os *tutors* de hoje cumprem os suas tarefas”.

Um resgate da literatura nacional registra que, no Brasil, a prática da monitoria ocorreu pela primeira vez em 1823, no Rio de Janeiro, subordinada ao Ministério da Guerra. Importada da Inglaterra do século XVIII, sustentou-se até 1838, sem que houvesse iniciativas para repensá-la e adequá-la à realidade brasileira. Ao contrário, ela foi utilizada de forma automática e simplista pelo governo imperial, que a viu como uma solução barata para os graves problemas educacionais do país, pois faltavam professores habilitados e recursos para o seu pagamento. Essa prática foi garantida por lei e acabou transformada em modismo, não representando uma preocupação de educação para a classe pobre. Deixada de lado, não foi mais revista pelos educadores deste século, em consequência da maneira como foi transplantada para o país (Federighi, 1989).

Desde 1968, mais precisamente com a Lei 5.540/68 da Reforma Universitária, pela qual foram fixadas as normas de organização e funcionamento do ensino superior, a monitoria foi regulamentada em âmbito nacional, como segue:

“Artigo 41 – As universidades deverão criar as funções de monitor para os alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina.

Parágrafo único – As funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior inclusão em carreira do magistério superior.”

As instituições de ensino superior federais tiveram, especificamente, os Decretos n. 66.315/70 e 68.771/71, que traziam indicadores para a regularização das atividades de monitoria, caracterizando-a como função auxiliar docente em aulas, pesquisas e outras atividades técnico-didáticas. Esses decretos abriam a possibilidade de participação de estudantes em trabalhos de magistério e em outras atividades dos estabelecimentos de ensino superior federais (PUC–Campinas, 1998).

Em 1981, o Decreto n. 85.862/81 determinou que era incumbência das Instituições de Ensino Superior (IES) fixar as condições necessárias ao exercício das funções de monitoria:

“ Artigo 1º - Caberá às Instituições de Ensino Superior fixar as condições para o exercício das funções de monitor previstas no artigo 41 da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968.

Parágrafo único – O exercício da monitoria não acarretará, em nenhuma hipótese, vínculo empregatício.

Artigo 2º - O Ministério da Educação e Cultura continuará a custear programas de monitoria aos Estabelecimentos Federais de Ensino Superior, com os recursos orçamentários a esse fim destinados, estabelecendo os limites mínimo e máximo de retribuição dos monitores.

Artigo 3º - *Ficam revogados os Decretos n. 66.315, de 13 de março de 1970, e 68.771, de 17 de junho de 1971, e demais disposições em contrário.*”

Com a entrada em vigor deste Decreto, as IES tiveram que adequar seus Estatutos e Regimentos às normas legais para a monitoria.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n. 9.394 de 20/12/96), a monitoria deixa de ser uma atividade necessariamente remunerada, as IES podem fazer sua opção e fica regulamentado o aproveitamento de alunos em tarefas auxiliares – não substitutivas da ação docente – de ensino e de pesquisa, cabendo às próprias instituições a regulamentação interna da atividade de monitoria, a partir da política de graduação da instituição, segundo transcrição a seguir:

“Capítulo XII – Das Disposições Gerais

Artigo 84 – Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.”

A partir disso, algumas IES optaram por conviver com um único tipo de monitoria ou com os dois, a remunerada e a não-remunerada, também chamada de “voluntária”. Os benefícios e atribuições costumam ser os mesmos para ambos os tipos, exceto, é claro, quanto ao pagamento.

Nas IES, as atividades de monitoria encontram-se, em geral, respaldadas em seus Estatutos, Regimentos e portarias. No entanto, excetuando este aspecto legal, estudos como o da PUC–Campinas (1992) mostram uma série de dificuldades quanto à compreensão do conceito da monitoria, que, é muitas vezes, entendida como estágio ou como prestação de serviço à comunidade ou à disciplina, e se dissocia do desenvolvimento pedagógico e da inserção do aluno em atividades de iniciação à docência e à pesquisa.

No Brasil ainda existem poucos estudos referentes ao assunto. Abreu e Masetto (1989) definem o monitor como um aluno de turma mais

avançada que se dispõe a colaborar no processo de ensino e aprendizagem com outros alunos e com o professor, um conceito não percebido no estudo da PUC-Campinas (1992). Megda (1979) define o monitor como um “paraprofissional”, uma pessoa que se envolve em atividades comumente reservadas a um profissional. A esta idéia, Federighi (1989) acrescenta que o monitor é a pessoa que, muitas vezes sem possuir uma preparação formal e sem dispor de credenciais, pode realizar importantes serviços em instituições educacionais e assistenciais. Esses dois conceitos mostrando-se mais próximos da compreensão da monitoria como prestação de serviços.

PROGRAMAS E PESQUISAS

Ainda em uma inserção histórica, agora de forma mais ampla quanto à aplicação da monitoria, percebe-se que, mais precisamente nas duas últimas décadas, tem ocorrido um incremento no sentido de estabelecer programas com alunos em idades aproximadas e com pessoas cuja necessidades sejam semelhantes. O primeiro caso representa um reconhecimento da capacidade do aluno para desempenhar um papel ativo na própria educação. Estudos sobre monitoria têm evidenciado os benefícios desses programas e têm levado educadores a reconhecerem o potencial dos alunos para aprender ensinando.

Programas de monitoria podem ser desenvolvidos desde a pré-escola, tal como descrito no estudo de Hudson e Forman (1982), no qual crianças mais novas interagem com crianças monitoras mais velhas ou adolescentes. Como resultado, verificou-se melhor desenvolvimento de habilidades sócio-lingüísticas nos mais novos. Em relação aos mais velhos, à medida que assumiram o papel de monitores passaram a interagir socialmente de modo mais adaptativo, cooperativo e altruísta.

Reay, Harrison e Gottfred (1984) estudaram crianças de primeira série em relação à leitura oral e silenciosa, que foram assistidas

por outras mais velhas, e constataram que seu desempenho era superior ao daquelas que não tiveram monitores.

A universidade brasileira em 1972 já utilizava trabalhos de monitoria, alguns deles seguindo um modelo de serviço de extensão. A partir de um programa oferecido pelo CEAPE (Centro de Educação e Alimentação do Pré-Escolar - Departamento de Nutrição da Faculdade de Saúde Pública - USP), após trabalho realizado em escola de primeiro grau, foi implantado pela Rede Municipal de Educação de São Paulo, o Programa Mães-Monitoras na Pré-Escola Municipal de São Paulo (Barros, 1981). Esse programa, na tentativa de atender à demanda pelo ensino pré-escolar que superlotava as salas de aula, foi introduzido em todas as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e oficializado em 1976, mas se manteve por pouco tempo. A mãe-monitora tornou-se um recurso precioso na escola, com crescimento para ela, filhos e sociedade. Alguns relatos de pesquisas universitárias (Lucca, 1980; Wey, 1980; Sales, 1981; Parra, 1981) retratam os ganhos para todos os envolvidos: mães, crianças, escola e comunidade.

Lucca (1980) verificou que as mães-monitoras apresentaram aprimoramento dos hábitos de higiene e alimentação, mudanças de comportamento em relação aos filhos, aos companheiros e a si próprias, com mais diálogo dentro do lar. Wey (1980) considera que a troca de experiência entre professores e mães propicia a extensão da ação educativa escolar e favoreceu um controle social coerente sobre a criança. Sales (1981) destaca que a troca fez com que as mães compreendessem e cooperassem com o processo educativo, e que o professor conhecesse a realidade da criança, adequando a ela os procedimentos.

O estudo realizado por Parra (1981) possibilitou detectar que a participação dessas mães, sob a orientação das professoras, auxiliam as crianças a alcançarem os objetivos de aprendizagem. Resultou, também, na identificação das tarefas docentes e de auxiliar realizadas pelas mães, como também na elaboração de uma conclusão, por elas mesmas, sobre o trabalho

realizado e seus próprios desempenhos. Esses trabalhos com mães-monitoras, por mais reconhecidos que tenham sido ao integrar as escolas com a comunidade, foram gradativamente desativados. Isto ocorreu em virtude do aumento na quantidade de Escolas de Educação Infantil, que permitiu que as salas tivessem menos alunos, com menor solicitação das mães nas tarefas. Parece que as boas idéias ou programas servem como “remédio barato” em situações já instaladas, não permitindo enxergar a monitoria como um procedimento interativo, parte do processo educativo, mesmo com a constatação de seus benefícios.

Outro projeto desenvolvido mais recentemente foi com Adolescentes-Monitores, por meio da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, nos anos de 1985 a 1987. Ele contou com adolescentes de 7^a e 8^a séries, previamente selecionados em suas escolas para atuarem como monitores, no trabalho educativo com crianças de 4 a 6 anos de idade, matriculadas em Escolas de Educação Infantil do Município. Este projeto envolveu convênio entre a Prefeitura do Município de São Paulo, por meio da Secretaria Municipal de Educação e da Fundação Bernerd Van Leer, sediada na cidade de Haia (Holanda), que doou os recursos financeiros. O término do convênio implicou no fim do projeto e não há avaliações desse trabalho (MEC, 1981).

A rede estadual realizou um esquema de monitoria em São Paulo, por volta de 1977, com professores do primeiro grau. Os professores foram orientados para divulgar formas de trabalho, materiais instrucionais, materiais de ensino e aprendizagem do ensino fundamental (antigo 1^o grau), a partir dos Guias Curriculares das matérias do núcleo comum. Foram treinados professores "monitores-divulgadores".

Em 1981, deu-se início a uma proposta de especificação desta estratégia de trabalho, que consistiu no afastamento desses professores das escolas para as Divisões Regionais e Delegacias de Ensino. Dessa forma, houve possibilidade de atender a um maior número de instituições e docentes (Santos, 1985).

A Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor - FEBEM - passou, a partir de 1986, a substituir o nome Inspetor por Monitor. A alteração deu-se pelo entendimento da função de orientador, colaborador, agente educacional estar associada a monitor, enquanto a palavra inspetor sugere vigiar, tomar conta. Percebe-se a compatibilidade com o conceito de Ferreira (1986), que considera que o monitor é aquele que dá conselhos, lições, adverte de falta, repreende, lembra, avisa, "chefia" uma classe em sala de aula.

Outro órgão que trabalhou com monitores foi a Fundação Educar, criada em 1985 em substituição ao MOBRAL, cujo trabalho foi desenvolvido por professores não habilitados, os quais eram tidos como monitores, em programas de alfabetização para maiores de 15 anos.

Federighi (1989) realizou uma pesquisa sobre monitoria no ensino fundamental, enquanto proposta pedagógica. Alunos de 5ª série foram escolhidos como monitores e orientados para atuar com seus colegas de 4ª série, colocando-se em prática um conjunto de procedimentos escolares. O diferencial deste estudo é que os alunos-monitores apresentavam dificuldades em Português ou Matemática, ou ambas, e iriam monitorar conteúdos destas disciplinas para seus colegas de 4ª série com baixas notas nessas mesmas disciplinas.

A atuação como monitor ocasionou modificações em atitudes sociais, na aprendizagem dos conteúdos propostos, mudanças favoráveis quanto às atitudes escolares e aumento das médias escolares. Os resultados também indicaram que a monitoria é uma proposta viável de aplicação, tanto pelos benefícios acadêmicos e sociais que traz ao aluno-monitor, como pelas possibilidades de aplicação do trabalho pedagógico que pode vir a ser executado na escola, permitindo a adaptação da monitoria às condições de cada unidade de trabalho.

No ensino superior, estudos internacionais como os de Sharpley et al. (1983) apontaram para aumento em escores acadêmicos de monitores em áreas não monitoradas por eles. Destacam que o monitor, a

partir da monitoria, pode ficar motivado para conteúdos específicos, e estender sua motivação a outras áreas do saber.

Os pesquisadores Fresko e Eisenberg (1985) orientaram universitários para acompanharem crianças carentes em séries finais do ensino elementar. A eficácia de um programa de monitoria supervisionada em operações matemáticas foi avaliada em 51 crianças da 6ª série do ensino fundamental e 25 da 5ª série, que monitoraram 51 crianças da 3ª série e 25 da 2ª série em bases de um por um, 30 minutos por dia, quatro dias por semana durante cinco semanas. Não tomaram parte no programa 24 crianças da 6ª série, 31 da 3ª série, 18 da 6ª série, 21 da 5ª série e 32 da 3ª série. Avaliações eram experimentadas pelas 152 crianças do grupo e 126 controles anteriores, e um programa de acompanhamento da monitoria foi estabelecido para medir operações matemáticas e outras atividades matemáticas realizadas.

A auto-estima dos monitores e não monitores, a reação dos monitores e monitorados, como a de professores relevantes e pais foram também avaliados. A 5ª e 6ª séries de monitores aumentaram de maneira eficaz as realizações da matemática operacional e ocorreram aumentos significativos no entendimento matemático em monitores e monitorados daquelas crianças assistidas. Monitores foram superiores aos não monitores em operações e outras atividades matemáticas, ao passo que monitorados eram superiores aos não monitorados somente em operações matemáticas, que constituía o foco do programa. Constataram um intenso relacionamento de amizade entre os monitores e os monitorados, maior compreensão de leitura e matemática entre os que receberam ajuda e maior motivação para novos empreendimentos e mudanças no autoconceito em ambos. Os resultados mostraram-se vantajosos para monitores, monitorados, pais e professores, generalizadamente.

O'Donnell et al. (1986) constataram, também entre universitários, que a aprendizagem cooperativa entre colegas de mesmo grau facilita o desenvolvimento acadêmico, quando comparada à

aprendizagem individual. O estudo explorou os efeitos da presença e atividade de monitoria de uma terceira pessoa em aprendizagem cooperativa diádica. Oitenta e nove participantes eram recrutados das classes de psicologia introdutória e eram designados para um dos quatro grupos, recebendo estratégias de aprendizagens interacionistas: a) um estudo individual de grupo; b) um grupo diádico cooperativo sem monitores; c) um grupo triádico com monitores; d) ou um grupo triádico com monitores passivos. Os monitores no grupo passivo observaram cooperação diádica, enquanto os monitores no grupo ativo produziram *feedback* sobre como bons diádicos usam a estratégia cooperativa. Um trecho de um texto descritivo era estudado de acordo com uma condição experimental e uma outra passagem era seguidamente estudada sozinha. Os resultados indicaram que os díades foram monitores significativamente ausentes de realizações individuais no total de contagem na segunda passagem. Implicações pelo desenvolvimento de cenários de aprendizagem cooperativa eram também discutidos. Perceberam a diferença de postura ativa ou passiva adquirida pelos monitores para o bom uso dos monitorados quanto à aprendizagem cooperativa.

Bell et al. (1995) examinaram as condições sob as quais 242 universitários canadenses ajudariam seus pares. A extensão da ajuda era investigada usando quatro variáveis: relacionamento, quantidade do contato, método de avaliação e material de avaliação. Variáveis eram manipuladas para criar hipoteticamente situações de alto e baixo custo. Os participantes responderam questionários sobre 1 em 16 cenários de possíveis situações hipotéticas sobre estudantes que têm perdido aulas e perguntado pelo monitor para pedir ajuda ou para pedir anotações para a prova. Custo pessoal era um forte fator nas decisões de ajuda dos participantes. Relacionamento (talvez em forma empática) também tinha forte efeito sobre a prestabilidade. Os participantes preferiam ajudar quando: a) os outros estudantes eram amigos; b) quando eles entravam em contato

frequentemente; c) quando as notas das provas não eram dadas segundo critérios comparativos.

Um outro estudo procurou descrever uma abordagem para o ensino de Psicologia Educacional que facilitasse o desenvolvimento do conhecimento dos estudantes sobre aprendizagem e que indicasse como os alunos poderiam ser ensinados mais eficazmente. Os estudantes usaram suas experiências como base para pensar sobre leitura, trabalho em sala de aula, trabalhos mais longos, gerando seu próprio modelo de aprendizagem. Ferramentas, informação e apoio eram fornecidos para os estudantes aprenderem durante a monitoria, além de trabalhos em laboratório e discussões pela Internet. O curso foi focalizado nas habilidades e recursos usados imediatamente na monitoria, nas diversas abordagens para a inteligência e em conformidade com as avaliações da monitoria. O raciocínio cognitivo também foi examinado. O curso foi destinado à cultura, ao contexto da aprendizagem e aos papéis recíprocos do aluno-professor e estudante-estudante (Renninger, 1996).

Um estudo de Fresko (1996) teve como objetivo examinar os efeitos do relacionamento entre monitor e monitorado, condições da monitoria e a formação de variáveis sobre a satisfação global do monitor. Quatrocentos e setenta e dois universitários monitoraram crianças com o modelo do Projeto PERACH em Israel. Monitor e monitorados se encontravam duas vezes por semana em sessões de duas horas durante seis a sete meses. Por meio de questionários, eram mensuradas as dificuldades no contato, o relacionamento monitor-monitorado e a satisfação do monitor. Os resultados revelaram maior satisfação entre monitores que relataram maior relacionamento com os monitorados e que foram capazes de manter sessões de monitoria sem dificuldades. O relacionamento da monitoria com os monitorados revelou-se melhor quando não surgiram obstáculos, quando houve similaridades étnicas e quando os monitorados eram mulheres.

Beh-Peretz e Rumney (1997) procuraram descrever e fazer análises da interação entre monitores universitários, professores instrutores

e professores em situações de práticas dirigidas para obter *insights* no modo de interação e a natureza das mensagens transmitidas nos variados cenários de prática de ensino. Houve participação de seis instituições de ensino para professores. O estudo revelou o domínio de comentários avaliativos feitos pelos professores instrutores e que o foco estava no conteúdo. Abordagens alternativas e modelos de ensino são raramente mencionados. Professores instrutores parecem confiar principalmente na própria sabedoria da sua prática e tendem a transmitir os modelos tradicionais de ensino bem sucedidos. Os professores são principalmente passivos e o método da interação é autoritário. Há sugestão no sentido de que a educação de professores seja focada em assuntos específicos de “lição de casa – pós-aula”. Estas atividades devem ser planejadas conjuntamente por professores, professores instrutores e monitores universitários.

Coles e Holm (1993), na descrição de um estudo com universitários sobre aprendizagem baseada em problemas, verificaram que o desempenho cognitivo é favorecido em pequenos grupos com monitor, cuja discussão aumenta as oportunidades de elaboração e manipulação da informação. Foi utilizado o debate em grupo, que pôde propiciar oportunidades apropriadas de elaboração do conhecimento, especialmente pela utilização da informação adquirida sob a forma de problemas e sua aplicação na resolução de outros.

Sobral (1995) acompanhou um trabalho com 236 estudantes de Medicina da Universidade de Brasília (UnB), divididos em grupos de 6 sujeitos e monitores (estudantes de turma mais avançada, que já haviam cursado a disciplina). O objetivo foi avaliar três medidas de condições de aprendizagem: motivação, autoconfiança e estilo de aprendizagem dos alunos, antes e depois de participarem de uma disciplina, a qual era caracterizada por integração interdisciplinar e incorporava um enfoque de aprendizagem baseada em problemas. A disciplina foi ministrada por 15 semanas e ressaltou dois métodos de ensino: módulo de estudo individual (contendo problemas clínicos e orientação para o estudo) e debate em grupo

pequeno com monitores. Os instrumentos utilizados, na primeira semana da disciplina, para avaliar os indicadores da aprendizagem, foram: duas escalas - uma de auto-retrato para a autoconfiança e outra de motivação - e o inventário de Kolb para caracterizar o estilo de aprendizagem. Na última semana do período, antes do exame final de resolução de problemas, foram aplicados os indicadores do processo de aprendizagem, composto de três tipos: a) nível de utilidade de modos de ensino, em escala de 5 pontos; b) escore de desenvolvimento de habilidades, apurado por auto-avaliação em 12 habilidades (busca de informação, solução de problemas, autocrítica, cooperação, observação, expressão oral, escuta ativa, responsabilidade, leitor, maturidade, independência na aprendizagem e domínio de informação). O indicador do desempenho cognitivo correspondeu ao escore total do exame de resolução de problemas, o qual englobou 50 questões construídas com base em cinco casos clínicos diversos.

Neste estudo, os resultados sugeriram que o debate em grupo pequeno sob a tutoria de um monitor contribuiu significativamente, em comparação ao módulo de estudo, para o rendimento cognitivo na aprendizagem baseada em problemas, além de promover uma vivência satisfatória de aprendizagem para os participantes.

Topping (1996) relata experiências com tutoramento, dentre elas tutoramento de grupos pequenos por tutor mais velho: estudantes de séries finais ou da pós-graduação lidaram com estudantes das primeiras séries da graduação, utilizando o Sistema Personalizado de Instrução, de Fred Keller. O método baseia-se em material de ensino programado, em que cada aluno segue seu próprio ritmo, procurando atingir o grau de domínio de cada etapa e atendendo em larga escala os estudantes. O papel do tutor é avaliar, registrar, testar. Outra experiência é a da Instrução Complementar, cujo objetivo é reduzir as taxas de evasão e, em geral, se direciona a cursos de alto risco de abandono ou reprovação, com conteúdo novo e difícil, com a predominância de baixos índices de interação e nos quais a tutoria pode ajudar a detectar e sanar dificuldades. Outra atividade com tutores é a que

visa aprimorar a escrita como um processo que promove e aperfeiçoa os processos de aprendizagem e pensamento. O papel do tutor nestes casos é de estimular nos alunos a visão de que a escrita é mais um processo do que um produto. Num centro de redação, onde esta atividade tem ocorrido, os tutores atuam junto aos grupos dos estudantes, auxiliando para que passem em revista suas redações, leiam as dos outros e façam resenhas escritas sobre elas.

Um trabalho de Cottrell, McCrorie e Perrin (1998) teve como objetivo avaliar um sistema de monitoria pessoal de longo prazo que pretendia ajudar o bem-estar social e a necessidade educacional de estudantes da área clínica da Escola de Medicina de Londres. 65 monitores e 145 estudantes responderam um questionário a respeito do contato de estudantes-monitores, frequência do contato, conteúdo na monitoria e o efeito do contato social no ensino. Cerca da metade dos estudantes e um terço dos monitores declararam que estavam altamente satisfeitos com o sistema. Uma pequena porcentagem de estudantes relataram que não eram capazes de repartir dificuldades pessoais ou acadêmicas com os monitores, destacando a necessidade de outros meios de suporte/aconselhamento disponíveis.

Ventura e Bariani (1996) realizaram uma pesquisa sobre a monitoria no Curso de Psicologia da PUC-Campinas. Foram informantes: docentes das sete disciplinas que tinham monitoria, monitores e alunos da 1^a à 5^a série do Curso. Este estudo teve como objetivos: mapear a ocorrência das monitorias vinculadas às disciplinas do curso; descrever o funcionamento das mesmas e conhecer as opiniões de professores, monitores e alunos sobre esta prática. Os resultados informaram que havia 07 disciplinas com monitoria; 31 monitores; a maioria das monitorias e as supervisões ocorriam semanalmente; os grupos atendidos por monitores eram de 5 a 25 alunos; a seleção dos monitores foi feita por avaliação escrita e entrevista; docentes, discentes e monitores realizavam avaliações do seu desempenho, de forma processual e contínua; os monitores

desempenham atividades diversas, desde o planejamento até a avaliação. Para o monitor, esta prática se reflete positivamente em sua vida acadêmica e na dos alunos, embora encontrem dificuldades como: lidar com o desinteresse de alguns alunos ou com grupos, a supervisão não esgota todas as dúvidas etc.. Entre as principais motivações para ser monitor encontraram-se: interesse pela disciplina (100%), reconhecimento da importância para a vida acadêmica e profissional (100%) e interesse na atividade docente (59%). Os alunos consideraram as monitorias úteis, necessárias e até mesmo indispensáveis, por contribuir para o processo da aprendizagem.

Os dados acima mostram um quadro positivo da monitoria no curso de Psicologia na PUC-Campinas, no que refere a instrumentos utilizados na adequação e seleção, a atividades desenvolvidas e a motivos que levaram os alunos a candidatarem-se. Apenas em relação à avaliação não há dados mais precisos e ela parece ocorrer informalmente.

O curso de Psicologia da Universidade São Francisco também realizou uma investigação (Natário et al., 1999), para saber a opinião dos estudantes quanto a: a) importância da monitoria no processo ensino-aprendizagem; b) o conhecimento da existência do trabalho do monitor; c) frequência à consulta do monitor; d) sugestões de melhoria para o trabalho de monitoria. Participaram 66 estudantes de um curso de Psicologia da USF, sendo 22 alunos do 3º ano e 24 alunos do 4º ano do curso. Foi utilizado um questionário contendo questões abertas e fechadas com aplicação coletiva em sala de aula. Resultados: monitoria é predominantemente de auxílio aos alunos em dúvidas para a maioria dos estudantes (73%) de 3º ano e para 91% dos alunos do 4º ano. Um pouco mais da metade (59%) dos participantes do 4º ano sabem que há monitores na série, sendo que apenas um terço acertou a quantidade dos mesmos. A quase totalidade dos universitários do 3º ano (92%) sabem que há monitores na série; no entanto, só metade acertou a quantidade dos mesmos. Pouco mais da metade dos monitores do 3º ano (67%) procuraram um monitor no ano, enquanto que

apenas 23% do 4º ano tiveram esta atitude. Todos os participantes do 4º ano consideram importante a monitoria, porém de modo condicional, isto é, desde que, primeiramente, os monitores estejam aptos, disponíveis e atuantes. Em segundo lugar, aprovam a monitoria por considerarem que monitores dão assistência ao professor. Os alunos do 3º ano consideram essencial a monitoria, porque tira dúvidas e os professores nem sempre estão disponíveis. As sugestões para melhorar o trabalho de monitoria incidiram na seguinte ordem: divulgação, horários mais disponíveis, melhoria da integração professor-aluno. Conclusão: monitoria é vista como plantão de dúvidas dos alunos, considerando-a importante; no entanto, a visão do trabalho é estreita.

As sugestões elencadas são fundamentais para melhoria do trabalho do monitor, mas o investimento nesta prática requer mais que recursos institucionais (divulgação, flexibilidade de horários etc.). É necessário um preparo do monitor para que suas atividades excedam “plantão de dúvidas” de conteúdo por falta de tempo do professor. É preciso uma inserção maior no processo ensino-aprendizagem (planejamento, elaboração de atividades, para que ele seja um facilitador/mediador na interação professor-aluno etc.).

Partindo desse referencial em que o monitor está inserido em uma prática pedagógica, a autora, em parceria com outra pesquisadora (Natário e Vendramini, 1998), realizou uma pesquisa exploratória que auxiliou a implementar um trabalho com os monitores da Universidade São Francisco e originou esta tese. Os objetivos da pesquisa foram: -levantar a frequência dos monitores em um programa de aprimoramento das funções de monitoria oferecido pela USF; -detectar os motivos que levaram os monitores a se candidatarem para tal função; -verificar os principais dificultadores do desempenho da monitoria, segundo a opinião dos monitores. Método: participaram 94 monitores de oito cursos da Instituição. Foi aplicado coletivamente um questionário contendo questões abertas sobre os dois últimos objetivos. Resultados: a frequência ao programa de

monitoria nos três encontros realizados oscilou de 58,3% no primeiro encontro, 72,7% no segundo e 64,4% no terceiro. O motivo que mais levou os monitores a querer exercer a monitoria foi a afinidade com a disciplina (50%), em segundo lugar o interesse pela carreira universitária (37,2%) e somente para 1% a remuneração financeira. Os dificultadores mais encontrados para a atividade foram: falta de tempo e espaço para orientação dos professores (40%); a solicitação excessiva dos alunos (27,6%) e em último lugar a falta de conhecimento teórico (12,7%). Conclusão: os motivos que levaram os monitores a optar por esta atividade mostram-se compatíveis com a concepção do monitor como um potencial docente e as dificuldades encontradas para o desempenho de sua função direcionam-se às condições externas (professor e instituição), segundo a opinião dos participantes. Tais dados reforçam a necessidade de um trabalho institucional, que acompanhe e ofereça as orientações para os monitores no decorrer de suas atividades.

Um estudo mais atual, realizado no curso de Psicologia da PUC-Campinas (Santos, Echer, Pitta e Bariani, 2000), vem confirmar o que aqui se propõe. Um estudo que teve como objetivo avaliar quantitativa e qualitativamente a opinião de alunos-monitores da disciplina *Pesquisa em Psicologia*, ministrada para a 3ª série do curso de Psicologia. Os informantes foram 91 alunos e 4 monitores. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram dois questionários mistos – um para os alunos e um para os monitores – respondidos individualmente. De acordo com os dados obtidos, mais da metade dos alunos considerou a monitoria como indispensável (59%) ou necessária (27%). Quanto à sua contribuição para o processo ensino-aprendizagem, um pouco mais da metade dos alunos avaliou a monitoria como ótima (52%) ou boa (35%) – nessa questão, 29% dos estudantes responderam que a monitoria contribui para o esclarecimento de dúvidas, novas idéias e opiniões. O contato dos monitores com os grupos de pesquisa foi avaliado como ótimo (65%) ou bom (29%). Dentre as poucas sugestões para o aprimoramento da monitoria, foram apontadas: a divisão

dos grupos de pesquisa entre professores e monitores (9%), e maior comunicação entre professor e monitor (8%). A maioria dos monitores optou por essa disciplina por considerá-la uma experiência rica em conhecimento (75%) e por gostar de pesquisa (50%). O contato com o monitor da disciplina, enquanto aluno, foi avaliado como ótimo por 50% dos monitores. Quanto à atividade mais frequentemente desenvolvida, a totalidade dos monitores indicou a orientação aos projetos de pesquisa. As principais dificuldades apontadas foram falta de tempo para maior dedicação, falta de comunicação professor/monitor, sobrecarga de tarefas, falta de autonomia, pouco tempo para realizar pesquisas e diferença de orientações metodológicas dos professores da disciplina. A contribuição da monitoria para a vida acadêmica e profissional foi avaliada como ótima pela maioria dos monitores (75%), que também considerou essa atividade necessária para os alunos (75%). As sugestões apresentadas para o aprimoramento da monitoria foram: maior número de reuniões entre professores e monitores (50%) e maior comunicação entre professores da disciplina (50%). Os resultados evidenciaram que os informantes consideram essa atividade necessária e indispensável, pois esta prática contribui para o processo ensino-aprendizagem e traz benefícios tanto para os alunos quanto para os monitores. Percebe-se que, mais uma vez, as dificuldades e sugestões elencadas incidem sobre o contexto institucional (sobrecarga de tarefas, falta de comunicação entre professores etc.), o que corrobora a afirmação de que a Instituição precisa estar atenta e investir nas práticas educativas que nela se inserem.

Os estudos levantados descrevem a prática da monitoria desde a pré-escola, que se estende a todos os níveis de ensino e fronteiras. Complementando essas ponderações, Candau (1986) ajuda a descrever a monitoria como um procedimento pedagógico que parte de um compromisso social, com um ensino eficiente para a comunidade.

Considerando a monitoria como um procedimento de ensino e o potencial docente que cada monitor traz no desempenho de suas atividades, faz-se importante discorrer sobre essa formação, contemplada a seguir.

CAPÍTULO 2

CONSTITUIÇÃO DO PROGRAMA DE MONITORIA

CONSTITUIÇÃO

Existem poucos estudos brasileiros disponíveis sobre monitoria. No entanto, essa prática tem ocorrido com frequência nas universidades. Ela privilegia um espaço na vida acadêmica que possibilita, ao aluno, a criação de vínculos diferenciados com a universidade, com o conhecimento e com as questões educacionais (Guedes, 1998).

Vínculos diferenciados com a universidade compreendem mais contato com os professores, funcionários e, conseqüentemente, maior contato com o conhecimento e com questões administrativas. Algumas instituições destacam que o monitor poderá ser admitido na carreira docente, desde que respeitadas as exigências e requisitos necessários para a habilitação na carreira, com prioridade para obtenção de vaga e de bolsa de pós-graduação na instituição (Universidade da Amazônia, 2001).

Em relação ao vínculo com o conhecimento e as questões educacionais, a monitoria é um espaço de aprendizagem proporcionado aos alunos de graduação. Sua finalidade é aperfeiçoar o processo de formação profissional e promover a melhoria da qualidade de ensino, criando condições para o aprofundamento teórico e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à atividade docente do monitor. Os programas de monitoria têm que proporcionar aos alunos de graduação a possibilidade de otimizar o seu potencial acadêmico, auxiliando-os na formação profissional (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001).

A monitoria abrange o conteúdo curricular, em que os conhecimentos ou habilidades, ou uma combinação de ambos, são trabalhados pelo monitor com um grupo de alunos. Deve haver flexibilidade na condução de atividades de monitoria entre pares e grupos, para que haja

trocas de experiências e para que o esclarecimento de dúvidas ocorra de maneira espontânea, conforme as necessidades dos alunos (Topping, 1996).

O tamanho do grupo tende a variar de dois a trinta ou mais estudantes, podendo haver dois monitores responsáveis pelo mesmo grupo. O menos tradicional – e considerado o mais intensivo – dos trabalhos é a monitoria com pares (díades), segundo Topping (1996).

Parece haver um crescimento no interesse por esse tipo de monitoria, chamado de “tutoramento de base entre iguais”, para significar que o monitor não precisa ter habilidades superiores às dos colegas, apenas um domínio maior sobre uma pequena parte do currículo, ou então que ambos possuem habilidades equivalentes e, nesse caso, trabalham conjuntamente para um aprofundamento do estudo. Tal condição é apreciável, mas este estudo não pretende abordá-la, por se aproximar muito pouco da situação de monitoria das universidades brasileiras.

A monitoria pode ocorrer em diferentes locais, como sala de aula, laboratório, biblioteca, residência etc., e o tempo pode ser planejado para aulas regulares, fora da classe, ou ambas, dependendo da conveniência dos envolvidos e dos seus propósitos. O ambiente deve propiciar uma comunicação livre, expressão de idéias e sentimentos, cooperação e confiança mútuas.

SELEÇÃO

As instituições geralmente analisam a solicitação de monitores para as disciplinas considerando alguns requisitos, além do orçamentário: a) número de alunos e carga horária da disciplina; b) justificativa para a solicitação, contendo plano de atividades dos monitores; c) existência ou não de aulas práticas; d) proposta pedagógica; e) desempenho acadêmico dos alunos nas disciplinas atendidas pelos monitores em anos anteriores (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1998; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001; Universidade São Francisco, 2001).

Entre os critérios para seleção de monitores são considerados, conforme Abreu e Masetto (1989), Topping (1996), Universidade de São Paulo⁶ (2001), Universidade Federal da Bahia (2001), Universidade Federal do Mato Grosso (2001), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001), Universidade Metodista de Piracicaba (2001), Universidade da Amazônia (2001), elementos básicos como interesse e envolvimento na disciplina, produção intelectual, histórico escolar, relacionamento interpessoal e cooperação com colegas e professores. Esses critérios costumam ser balizados pelo professor da disciplina, e são verificados, em geral, por meio de uma prova de conhecimentos, entrevista, dinâmica de grupo e relacionamento anterior do professor com o aluno.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394, de 20/12/96), a monitoria ganhou a possibilidade de ser atividade não remunerada. Com isso, em alguns casos, a monitoria, quando remunerada, passou a ter também, como um de seus critérios de seleção, o poder aquisitivo do aluno (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001).

A escolaridade não é pré-requisito excludente – os monitores e alunos podem ou não pertencer à mesma série, desde que os monitores apresentem melhor desempenho em conhecimentos ou habilidades e consigam trabalhar isso com os colegas. Topping (1996) afirma que diferenças muito grandes quanto à habilidade podem ser desestimulantes para ambos, e que o aluno, ao invés de se sentir desafiado pela tarefa e ter o monitor como um aliado, poderá ter sua auto-estima rebaixada ao vê-lo como modelo inatingível. O monitor, por sua vez, poderá adquirir poderes de decisão que dificultem a colaboração e o crescimento mútuos.

Há uma prática nas universidades brasileiras segundo a qual o monitor deve estar cursando entre o segundo e o último semestre do curso, a fim de que já tenha sido aprovado na disciplina que vai monitorar. Outro quesito é que o monitor não possua qualquer outro tipo de bolsa ou atividade remunerada pela IES (iniciação científica, bolsa-trabalho, bolsa-estágio), para que possa dispor de tempo para sua formação e, também, para

que não haja acúmulo de benefícios, possibilitando um maior número de alunos a participação em programas institucionais.

ATRIBUIÇÕES

O monitor é considerado um agente do processo ensino-aprendizagem, capaz de intensificar a relação professor-aluno-instituição. Sendo assim, a colaboração com o professor deve ser participativa: o monitor poderá e deverá reunir-se com o docente para juntos elaborarem um plano de trabalho, considerando percepções, idéias, observações sobre os alunos e sobre a instituição, e realizando encaminhamentos concretos, que vão desde a adequação dos objetivos propostos pelo programa de ensino, até a avaliação das condições de realização da programação, a preparação de aulas, a checagem dos procedimentos, estratégias e avaliações, além de outras questões que possibilitem discutir e providenciar ações que favoreçam o ensino e a aprendizagem.

O monitor, conhecendo a situação de ser aluno nessa mesma disciplina, consegue captar não só as possíveis dificuldades do conteúdo ou da disciplina como um todo, mas também apresentar mais sensibilidade aos problemas e sentimentos que o aluno pode enfrentar em situações variadas como vésperas de avaliações, acúmulo de leituras e trabalhos, início e término de semestre etc.. Nesses momentos, o monitor poderá ajudá-lo com intervenção direta, desde que esteja preparado para isso, e conversar com o professor para que juntos possam discutir os problemas e tomar providências. Espera-se que, com isso, o aluno se sinta, no mínimo, mais compreendido e amparado. Na realidade, com a monitoria, o estudante ganha olhar e voz participativa dentro do processo de aprendizagem.

O monitor é um agente valioso nesse processo, avaliando seu próprio desempenho, conferindo-o com o professor, ajudando a analisar o desempenho do próprio docente, dos alunos e das condições oferecidas pela universidade. Tais análises, que englobam críticas e sugestões, ajudam a

garantir que a experiência de aprendizagem proposta seja continuamente revista (Masetto, 1975). Enfim, o monitor é um elo nas relações professor-aluno e aluno-aluno, tornando-se um eficiente colaborador na aprendizagem, desde que receba orientação e condições de promover um ambiente de aprendizagem construtivo e gratificante, em que o aprendiz possa aproveitar as oportunidades para realizar interligações das noções adquiridas e *insights* na interpretação de problemas. Nas ações multiplicadoras da aprendizagem, mais diretamente, o auxílio ao colega envolve a capacidade empática do monitor, que é um dos componentes relevantes na relação ensino-aprendizagem.

A relação monitor-monitorado tende a ocorrer em um contexto de amizade, de troca, de forma afetiva. Esta relação é menos formal do que a que ocorre entre professor e aluno. Em geral, o monitor oferece reforço verbal positivo e tempo necessário para que o monitorado possa responder às questões, espera que este acerte e esclarece suas dúvidas com mais frequência que o docente. Os monitorados procuram os monitores, em geral, para conferir trabalhos, pedir explicações e solicitar materiais (Cardoso, 1997). Muitas vezes, ambos conseguem detectar dificuldades que um ou outro possa estar passando (pessoais, administrativas ou pedagógicas).

Outro fato que ajuda a perceber o papel ativo do monitor no relacionamento com o monitorado e no progresso acadêmico é a ausência de diferença significativa, entre um e outro, na frequência de desencadeamento das interações (Fogarty e Wang, 1982). Este dado indica que ambos têm igual abertura no processo de monitoria e que não são passivos na recepção das informações, sentido-se liberados para desempenhar seu papel no processo de aprendizagem.

A atuação do monitor tende a ser de incentivo para a cooperação entre os participantes e de auxílio para o aumento das oportunidades de conferir a apreensão dos conteúdos e de suas aplicações, seja dinamizando as equipes de trabalho, seja revendo, em grupos ou individualmente, as dificuldades (Masetto, 1975).

As atividades exercidas pelo monitor podem se estender além das necessidades emergenciais da disciplina, do aluno, do professor ou da instituição, desde que se mantenham compatíveis com a sua área de formação e com os recursos oferecidos. Por exemplo, na tarefa de esclarecer dúvidas, o monitor poderá investigar os hábitos de estudo dos alunos, seus conhecimentos prévios sobre a matéria etc., além de auxiliar na elaboração de trabalhos acadêmicos utilizando a metodologia científica, no uso da biblioteca e na sugestão de propostas culturais, como filmes, livros, eventos científicos, visitas que contribuam para a área de formação profissional etc..

Segundo Cardoso (1997), a monitoria engloba o ensino, a pesquisa e a extensão. O monitor poderá ter atividades nesses três campos, desde que o ajudem a aprimorar os conteúdos programáticos e a desenvolver metodologias que contribuam para a aprendizagem e para o debate sobre a disciplina.

Os monitores deverão ser estimulados a desenvolver atividades de pesquisa e a publicar trabalhos científicos, de preferência conjuntamente com o professor. Assim, exercitarão o uso de ferramentas da metodologia científica, como a sistematização de dados e a argumentação para discussões.

As atividades de extensão poderão incluir a participação em trabalhos com a comunidade, nos quais o monitor estará mais próximo da realidade e, como bom aprendiz e “docente em potencial”, ajudará a (re)construir seu conhecimento com critério e crítica.

Cardoso (1997) sugere que a universidade tenha um programa para orientar monitores. Entre os elementos que destaca como indispensáveis, cita que o monitor deve atuar em várias disciplinas, ter um professor orientador, desenvolver atividades com ensino, pesquisa e extensão e receber capacitação didática, para que possa preparar e ministrar aulas teóricas e práticas sob a supervisão de docentes.

Nos pontos levantados acima, fazem-se necessárias algumas ponderações. Por exemplo, quanto à afirmação de que o monitor deve atuar em várias disciplinas. Ora, mesmo com um orientador, parece que, por mais que se entenda o conhecimento como um todo, é uma exacerbação solicitar ao monitor que dê conta de responsabilidade tão diversificada, tendo de colaborar com o ensino, que abrange toda a participação no processo de desenvolvimento da disciplina, sem deixar para segundo plano seus estudos como acadêmico em formação.

Outro ponto, similar ao exposto, diz respeito à atribuição de participar do ensino, pesquisa e extensão. Estas três atividades da universidade, por mais que se defenda sua integração, também se tornam desafio quando se tenta dimensioná-las para uma atuação simultânea ou seqüencial do monitor, visto que, quando muito, o professor que o assiste ora estará em ensino e pesquisa, ora em ensino e extensão, e que nem sempre ministrará disciplina que tenha monitoria.

Por outro lado, planejar e procurar executar idéias como as de Cardoso (1997) é, sem dúvida, essencial para a conquista de novos espaços e demonstração de compromisso com a educação.

É fato que, muitas vezes, o monitor ajuda muito mais o professor do que o aluno. Esta ajuda ao professor fica mais comprometida quando lhe são atribuídas, exclusivamente, tarefas como transportar materiais, controlar freqüência e notas, fiscalizar provas e até limpar peças de laboratório. A gravidade não é colaborar com essas atribuições, exercidas, em geral, pelo professor ou um funcionário, mas sim permitir que as atividades do monitor se resumam a isso. Percebe-se que, nesse caso, o professor e a instituição não se dedicaram a refletir sobre a visão e função do monitor como agente do processo educacional, com participação acadêmica e potencial docente.

O professor que tenha um monitor como colaborador em suas atividades deve proporcionar condições para que ele desenvolva seu potencial docente, elaborando um plano de atividades, acompanhando-o

constantemente, orientando-o quanto às suas dúvidas, acertos e desacertos, além de mantê-lo informado sobre documentação e atividades da instituição.

PREPARO DO MONITOR

O preparo do monitor deve ser oferecido pela instituição, por outro meio do professor da disciplina, que acompanhará suas atividades, ou por algum profissional da área pedagógica, a fim de que se possa garantir sua ação multiplicadora e também que ele realize estudos individuais ou em conjunto com outros monitores para aprofundar seu conhecimento na área específica de conteúdo, e também na área de ensino-aprendizagem.

No contexto ensino-aprendizagem, este preparo assemelha-se ao exercício da docência, e contribuições como as de Wanderley (1992), Dressel (1971) e Santos Filho (1998) tornam-se pertinentes para esta discussão.

Alguns componentes são destacados por Wanderley (1992) como fundamentais para qualquer pessoa que exerça a função de educador: estar bem informado, saber fazer análises conscientes, ter uma linha de ação participativa, questionar de que lado deve estar o seu conhecimento e refletir sobre o papel da educação na atual conjuntura nacional.

O estar bem informado deve começar pelo que acontece no meio universitário, na educação e na sociedade, procurando discernir as fontes confiáveis e realizar análise organizada e sistemática das informações recebidas. Nesse sentido, a Lógica, juntamente com a Sociologia e a Teoria do Conhecimento, que compõem a Metodologia Científica, podem subsidiar o monitor para a discussão e sistematização de seus conhecimentos.

Ao ter acesso às informações, é importante realizar uma análise consciente e lúcida do real. A busca dos campos de conhecimento tende a ocorrer na universidade, mas fora dela a atualização pode realizar-se por

meio de publicações especializadas e bibliografia atualizada, em língua nativa e, sendo possível, em língua estrangeira. Nesse ponto a frequência a bibliotecas e livrarias e o estudo de outra língua, como a inglesa, tornam-se quesitos primários. Contar com a discussão entre pares, grupos afins, associações e outros espaços também são fatores que enriquecem essas discussões. Propiciar espaço para reunião de monitores torna-se momento enriquecedor de troca de idéias, convergência e contraponto de opiniões, formando novas sínteses e contribuindo para a consistência de argumentação.

Ter uma linha de ação participativa no mundo implica, no mínimo, ter consciência dos diversos papéis e instituições à qual se pertence. Conhecer para isto as características, funções da universidade, a portaria que rege as atividades da monitoria na IES, bem como as experiências de outras instituições que envolvem o monitor.

Quem se dispõe a ensinar deve ter muito claro seu papel e sentir o quanto é responsável por outras pessoas, que dele dependem para "ver" ou penetrar em um campo do saber. Nesta linha, é preciso somar esforços e usar a criatividade, aperfeiçoando mecanismos participativos dentro e fora da universidade, conhecendo programas institucionais e de classe e procurando reverter dificultadores monetários, de empatia etc..

Questionar de que lado deve ser colocado o conhecimento tem que ser uma preocupação constante. Mesmo que fique restrito ao compromisso com os alunos e colegas, existem prioridades e formas de atuação que giram em torno do ensinar. Como, por exemplo, o olhar de pesquisador permanente, em que "o que", "como", "para que", "para quem" são questões permanentes para lidar com o conhecimento. Perguntas sobre a prática pedagógica, sobre como está ocorrendo a troca do saber com os alunos, o que está sendo comunicado, são preocupações legítimas.

Dressel (1971) faz um delineamento das várias funções docentes, que sem dúvida podem ser espelhadas para o exercício da monitoria. A primeira função apontada é: quem ensina tem que motivar o

estudante. É necessário possibilitar ao aluno a percepção da relevância de uma disciplina para seus objetivos profissionais. É fato que, se o estudante não perceber a implicação ou aplicação de algo, concentrará pouco esforço em seu aprendizado. Basta lembrar o quanto se ouve as frases "para que eu tenho que aprender isso?"; "para que serve?".

As atividades de uma disciplina ou curso devem ser claramente relacionadas com o exterior. Os alunos reconhecem e se recordam dos professores que os ajudam a ver a relação entre o estudo e a vida real. Essa relação desperta o interesse do estudante, aumenta a assimilação do conteúdo e o estimula a relacionar o conhecimento com problemas reais (Santos Filho, 1998).

A segunda função da atividade docente é estabelecer claramente para o estudante quais os novos conhecimentos, comportamentos e reações esperadas dele. As orientações devem ser transmitidas de forma precisa, evitando divagações e ambigüidades sobre o estudo e desempenho exigidos dos alunos. Um exemplo ilustrativo pode ser o ensino de um experimento laboratorial ou de informática, em que o estudante deve aprender a usar um determinado equipamento. Por meio de demonstração, alguns poderão aprender a operá-lo. Outros poderão precisar de auxílio passo a passo, isto é, precisarão ser guiados ao longo da atividade. O monitor pode ajudar aqueles que tiverem dificuldade para executar ou até organizar a operação. Sem dúvida, um material programado poderá ajudar a atividade de supervisão, mas jamais irá substituí-la, visto que a relação interpessoal é condição ímpar para a aprendizagem.

Uma terceira função é fornecer materiais significativos e extensos para referência e consulta dos estudantes. Não basta a demonstração de uma nova experiência ou mesmo um minucioso acompanhamento por parte de quem lida com a aprendizagem – esses procedimentos podem não garantir o domínio do aluno. É importante ter a clareza sobre as ações, para que se compreenda que o que é feito em sala de aula é apenas preliminar à aprendizagem significativa. Esta ocorre

quando o próprio estudante se envolve com a tarefa até compreendê-la, até conceber seus significados e incorporá-los entre suas habilidades. Neste caso, o monitor, juntamente com o professor, deve recomendar leitura básica e complementar, bem como exercícios referentes às discussões em sala de aula. O monitor poderá acompanhar mais individualmente essas atividades e o desempenho dos estudantes.

A quarta função é fornecer *feedback* ao aluno, e isso envolve mostrar-lhe tanto o seu progresso como as suas limitações. Infelizmente a prática das avaliações, em geral, enfatiza mais o que o aluno não atingiu do que o que ele avançou. Assim, as tarefas que sejam suficientemente complexas para demonstrarem o progresso do estudante requerem planejamento, comentários e revisões críticas. Essas tarefas devem ser elaboradas conjuntamente entre o professor e o monitor, porque, com isso, o professor tem, próximo a ele, o “grupo-piloto” mais adequado para ajudá-lo a captar os pontos mais suscetíveis às dúvidas ou aos acertos: o próprio monitor. Nas avaliações, o monitor tende a ser mais reforçador e amistoso que o docente, seja por ter mais tempo ou por lidar com menos estudantes de cada vez, ou por uma combinação de ambos os fatores.

A quinta função elencada por Dressel (1971) é organizar o trabalho de modo que seu aspecto seqüencial seja aparente para o estudante, e que a aprendizagem atual se articule ao conteúdo já estudado e ao que virá. A aprendizagem de fatos ou habilidades deve ser permeada por atividades que indiquem o modo como se relacionam. A prática repetitiva de determinadas habilidades cansa e a falta de incentivo pode interferir no seu domínio. Quando há uma relação entre as experiências do estudante e aquelas fornecidas pelo curso, ele pode perceber significância. Sem perder de vista que um curso deve ser organizado de modo que haja novidade e crescente complicação para manter o interesse e a concentração dos alunos.

A sexta função do docente é fornecer ao estudante elevados padrões de desempenho, e meios para avaliar a sua própria performance em relação a esses padrões. O incentivo para a aprendizagem contínua e o seu

domínio consiste em permitir ao estudante que se responsabilize pelo planejamento dos seus estudos e avalie seus próprios esforços.

A sétima função, que complementa as demais, consiste em mostrar a relação de uma disciplina ou experiência particular com outras disciplinas ou experiências acadêmicas nas quais o estudante está envolvido. Cada disciplina deve relacionar seu conteúdo ou até mesmo seus objetivos com as disciplinas já cursadas ou a cursar, e deve ser vista como um passo no caminhar em direção às competências finais resultantes da formação universitária. Para tanto, é preciso que o estudante conte com a ajuda e o estímulo do professor e do monitor.

Exercer atividades de ensino e aprendizagem requer interesse pelo aprimoramento dessas funções.

Severino (1994) salienta que a formação de quem está envolvido com o processo ensino-aprendizagem é uma tarefa que pressupõe o desenvolvimento harmonioso de, no mínimo, mais três aspectos que se impõem com a mesma relevância, que se distinguem e que, ao mesmo tempo, se implicam mutuamente: conteúdos, habilidades didáticas e relações situacionais.

Conteúdos relacionam-se com o domínio de conhecimentos, qualquer que seja a área, no processo de ensino e aprendizagem, no processo educativo como um todo e, igualmente, no domínio de um acervo cultural específico. Não se refere apenas a um acúmulo de informações pré-elaboradas, assumidas mecanicamente, mas a um domínio paralelo do processo da produção do conhecimento.

Acompanhar a aceleração das mudanças, e delas participar, é indispensável para quem ensina. A rapidez com que as mudanças ocorrem no mundo de hoje atinge aspectos essenciais da vida humana, chegando a alterar conteúdos e significações, valores e comportamentos, tirmos e sentidos, sujeitos e objetos. Na prática acadêmica tem-se que acompanhá-las, renovando-se de modo contínuo e sem temores, de modo que elas se reflitam adequadamente na atividade docente.

Na mesma dimensão enquadra-se o domínio de habilidades didáticas, que constituem os instrumentos técnicos e metodológicos do ensinar, ou seja, um resgate da técnica enquanto recurso de organização e condução da atividade fundamentada na ciência.

Com os avanços tecnológicos na educação, transformam-se bancos de dados, bibliotecas, preparação de textos e aulas, teses e outros recursos, os quais, bem utilizados, facilitarão e potencializarão as práticas educativas como instrumentos de trabalho, e não como fins em si mesmas.

As relações situacionais referem-se à percepção muito clara e explícita das referências existenciais de todos os sujeitos que estão envolvidos no todo do processo educacional. Referências existenciais são entendidas como a compreensão de si mesmo, dos outros, de suas relações recíprocas, a compreensão de sua pertença ao grupo social, bem como de sua pertença à humanidade como um todo (Severino, 1994).

Esse conceito rompe com o individualismo e leva o indivíduo a localiza-se em relação aos outros. O educador precisa então amadurecer uma profunda consciência de pertença à humanidade, ou seja, para bem desenvolver sua função educativa, é preciso que se conscientize de que a existência humana só consegue seu sentido quando ultrapassa os limites da individualidade e do grupo social particular em que a pessoa se insere. O trajeto de cada pessoa é permeado pelo trajeto do conjunto da humanidade. Por isso, não é de se estranhar que, mesmo sendo difícil, os homens caminham de modo a se confrontarem numa inevitável aproximação.

Impõe-se a isso um investimento na formação de quem exerce atividades na educação, para que haja apreensão dessa relação. É preciso que o educador se dê conta da própria identidade, de sua integração numa sociedade historicamente determinada e na humanidade enquanto espécie.

Para tanto, os cursos de preparação de recursos humanos em educação devem estar habilitados e qualificados para garantir uma formação que permita a apropriação dos conteúdos cognitivos, o domínio de habilidades técnicas e a percepção das relações situacionais. Esses três

aspectos devem ter igual profundidade no seu desenvolvimento, porque um pressupõe o outro, num processo contínuo.

É necessário também, segundo Severino (1994), que esses aspectos se arrolem com competência, criatividade e criticidade.

Competência é a qualidade do processo de formação, que inclui a preparação adequada para as tarefas formativas delineadas, e que exige fundamentação teórica e informação sólida. Demanda a aplicação do método científico, da precisão técnica, do rigor filosófico, superando toda postura de amadorismo.

A criatividade pressupõe uma aprendizagem que não seja mecânica, invoca uma participação ativa e construtiva do estudante, em que não haja apenas armazenagem de informações, mas também sua aplicação efetiva no desenvolvimento dos processos. Essa criatividade é decorrente da própria natureza da consciência humana, não se referindo ao puro espontaneísmo, mas sim ao domínio de métodos e instrumentos precisos. O olhar metodológico não é incompatível com a intuição criadora.

A criticidade é a qualidade da postura consciente, que permite entender o conhecimento sempre contextualizado, extrapolando a relação direta entre sujeito e objeto. Permite também vê-lo como resultante da trama dos relacionamentos socioculturais. A postura crítica impede o dogmatismo das verdades e o ceticismo, porque procura avaliar a objetividade e seu peso sobre a subjetividade.

Da prática da monitoria decorrem falhas devido, muitas vezes, ao fato de os monitores não terem sido devidamente orientados. Desta maneira, eles próprios são levados a cristalizar hábitos, pois os esclarecimentos de dúvidas inerentes a essa prática são muitas vezes inexistentes, e portanto não se podem reverter em favor de maior assertividade.

AVALIAÇÃO

A avaliação do trabalho na disciplina costuma ser realizado pelo professor-orientador e pelo aluno-monitor, tendo como base o plano de atividades. Em geral, é solicitado que o monitor apresente ao professor-orientador um relatório de suas atividades, contendo uma breve avaliação do seu desempenho, da orientação recebida e das condições em que desenvolve as suas atividades (Universidade Federal da Bahia, 2001; Universidade São Francisco, 2001). Entretanto, não foram encontrados, nas fontes consultadas, dados mais precisos sobre instrumentos de avaliação. A avaliação da monitoria parece realizar-se principalmente por meio de *feedback* oral, no qual que se discute se os objetivos foram alcançados, quais as dificuldades encontradas, que expectativas foram superadas, quais as sugestões e críticas existentes.

BENEFÍCIOS

O ensino decorrente da monitoria é considerado, por autores como Heward *et al.* (1982), o mais intenso e personalizado de todos os processos de ensino-aprendizagem já estudados. Os autores salientam que um professor não conseguiria ensinar classes numerosas ou heterogêneas, dentro da proposta de atendimento individualizado, sem um trabalho integrado com o monitor.

A colaboração e a participação fazem com que as pessoas se comprometam mais com as atividades, sintam-se envolvidas e cúmplices. Esse tipo de atitude envolve a descentralização de poder e a divisão de tarefas, com incremento na responsabilidade e fortalecimento do grupo. A participação do monitor se valoriza à medida que ele se qualifica como parte do grupo envolvido no processo ensino-aprendizagem dentro da universidade (Cardoso, 1997).

A monitoria traz benefícios tanto ao monitor quanto ao monitorado. A corrente construtivista, essencialmente, destaca as vantagens do tutoramento, que sem dúvida podem ser estendidas à monitoria. Entre

elas, a busca apoiada do conhecimento ou habilidade, por meio da interação social e cognitiva com um par mais experiente, em relação a uma tarefa cujo nível de dificuldade se situe dentro da zona de desenvolvimento proximal, tanto do monitor em relação ao professor, quanto do monitorado em relação ao monitor (Topping, 1996).

A teoria do desenvolvimento da inteligência de Sternberg (1985 *apud* Topping, 1996) identifica elementos que poderiam ser reforçados durante a monitoria: as habilidades metacognitivas de planejamento, acompanhamento e avaliação; e o uso associado de conhecimento assertivo, metodológico, e dos processos cognitivos de perceber, diferenciar, selecionar, armazenar, inferir, aplicar, combinar, justificar e responder. A própria preparação para a monitoria pode ser proposta como forma de reforçar os processos cognitivos, mediante a necessidade do aumento da atenção e da motivação para a atividade, e da revisão dos conhecimentos e habilidades. Isso implica que o conhecimento já existente seja transformado pela reorganização, que envolve novas associações e uma integração. A ação do monitor, em si, envolve outros desafios cognitivos, especialmente em relação a simplificação, esclarecimento e exemplificação.

O monitor também estará "aprendendo-ensinando" ao rever e aprofundar o conteúdo das disciplinas, ao ter a possibilidade de transferir o conhecimento para atitudes práticas, dando consistência a essa situação, por estar em uma posição que envolve ação pedagógica e propicia a oportunidade de refletir sobre a educação e participar de troca de *feedback* com professor e alunos (Abreu e Masetto, 1989).

Em acréscimo aos benefícios intelectuais, o monitor obterá conquistas acadêmicas, tais como maior mobilidade dentro da universidade e um certificado das funções desempenhadas, conquistas estas que poderão lhe trazer benefícios profissionais, sociais e emocionais, com aumento de suas relações interpessoais, desenvolvimento da capacidade empática, reforço da auto-imagem e da auto-estima.

O desenvolvimento da capacidade empática implica em melhoras nas realizações acadêmicas e ganhos emocionais para os monitores que, quando voltam às suas salas de aula na qualidade de alunos, compreendem melhor os conteúdos desenvolvidos pelos professores e o papel que estes desempenham na escola (Sharpley, 1983; Federighi, 1989). Além disso, vários estudos (Fresko, 1996; Cottrell, McCrorie e Perrin, 1998; Fascículo PROGRAD, 1995-6; Fascículo PROGRAD, 1997-8; Kohler, 1999) mostram que há maior satisfação entre monitores que conseguiram ter melhor relacionamento com os monitorados.

As atividades de monitoria criam oportunidades para interação e socialização com outros estudantes e favorecem a habilidade do estudante para trabalhar em grupo, respeitando os objetivos comuns (Forgaty e Wang, 1982; Greenwood, Carta e Hall, 1988; Kohler e Greenwood, 1990; Parker e Sharpe, 1995); permitem ainda que sua atitude seja ativa frente ao aprendizado, colaborando no desenvolvimento da análise, da crítica, e facilitando a transformação do conhecimento em atitudes práticas.

Verifica-se, assim, que o aluno que participa da monitoria encontrará vantagens pedagógicas nessa participação, entre as quais destacam-se uma aprendizagem mais ativa, interativa e participativa e um *feedback* mais imediato, podendo desenvolver, em consequência, maior domínio do processo de aprendizagem, com mais agilidade e menos ansiedade.

Nesse contexto, o objetivo deste estudo foi avaliar um Programa de Monitores quanto às contribuições para: esclarecimento do papel e função do monitor, o interesse pela carreira docente e os benefícios da monitoria para a formação profissional.

Para tanto, procurou-se investigar se houve mudanças de respostas dos participantes, antes e depois de participarem do Programa, em relação: aos motivos que os levaram a ser monitor, às atividades desenvolvidas pelo monitor, às dificuldades encontradas no desempenho dessas atividades, às características necessárias ao monitor para o

desempenho de suas funções, às atitudes ou cuidados em relação aos estudantes que dizem não querer aprender; ao interesse pela carreira docente, e as contribuições da monitoria e do programa para a formação profissional.

MÉTODO

Sabe-se que a pesquisa de avaliação difere das outras formas de investigação não por seus métodos, mas por sua relação com instituições sociais nas quais esteja inserida (Selltiz, Wrightsmane e Cook, 1987). Nesse estudo, a instituição é de ensino superior e o Programa foi institucional, o que implicou em avaliar suas possíveis contribuições para o preparo do monitor e, conseqüentemente, para a melhoria na qualidade de ensino.

Pelo fato do programa ser institucional, todos os monitores tiveram que cursá-lo e somente em casos extremos, por total incompatibilidade com os horários propostos, com comprovação documental e anuência do professor responsável, é que o monitor foi dispensado do Programa. Tal condição fez com que a ausência de participação fosse somente de três monitores na área de Ciências Biológicas, o que dificultou a proposta de se ter um grupo controle, que seria posteriormente comparado com os que participaram do Programa.

Assim, participaram deste estudo 19 monitores integrantes de um Programa de Monitores numa universidade particular localizada no interior do Estado de São Paulo, que estavam pela primeira vez exercendo tal atividade. Os participantes tiveram, no mínimo, 70% de presença, e eram provenientes dos cursos da área de Ciências Biológicas: 6 estudantes de Medicina, 5 de Farmácia e 8 de Odontologia. A escolha dessas áreas foi proposital, tendo em vista que, por não serem cursos de licenciatura, não abordavam questões referentes ao tema ensino-aprendizagem em nenhum momento de seu currículo.

O roteiro de atividades do Programa foi elaborado a partir das expectativas dos próprios participantes, dos resultados dos trabalhos realizados pela pesquisadora com outros grupos de monitores, de sugestões encaminhadas pelos professores e coordenadores de curso, e de consulta à literatura.

Cabe ressaltar que um trabalho em parceria com os professores foi a proposta deste Programa, mas por incompatibilidade de horário, entre outros dificultadores, não foi possível realizá-lo.

O Programa foi desenvolvido em 10 encontros semanais, com duração de uma hora e meia cada um, e contemplou as seguintes atividades:

- 1- apresentação da pesquisadora e solicitação para que os participantes respondessem a questões sobre o papel e funções do monitor, processo ensino-aprendizagem e relações interpessoais (Anexo 1);
- 2- conhecimento do grupo de trabalho constituído pela pesquisadora e monitores, utilizando dinâmica de apresentação (Anexo 3);
- 3- apresentação e discussão das linhas gerais da proposta do Programa (Anexo 2);
- 4- execução do planejamento do Programa;
- 5- avaliação, com a pesquisadora, sobre o Programa (Anexos 8 e 9).

As estratégias foram selecionadas tendo em vista dois princípios: a) favorecerem a participação dos alunos no processo de aprendizagem; b) serem compatíveis com as condições de desenvolvimento das atividades de monitoria.

O conteúdo e os instrumentos foram elaborados tendo como base a literatura, estudos e trabalhos realizados pela pesquisadora. Os estudos foram realizados, anualmente, com o objetivo geral de traçar o perfil do monitor da Instituição. Alguns deles culminaram em pesquisa de levantamento com questões abertas e fechadas **que posteriormente foram publicadas** (Natário e Vendramini, 1998; Natário et al., 1999) e que sustentaram a primeira versão dos instrumentos desta investigação. Mais recentemente, foi aplicado um questionário semi-aberto a 116 monitores, que serviu de versão preliminar para este estudo. Tanto as informações e sugestões deste último estudo como as observações colhidas em trabalhos com os monitores orientaram a revisão dos instrumentos, que receberam poucas alterações e, em sua forma definitiva culminaram em dois

questionários (Anexos 1 e 8), além do depoimento com uma única questão aberta (Anexo 9).

Em sua estrutura básica, os questionários foram compostos de três partes, além dos dados de identificação dos participantes. A primeira se refere ao papel e função (Questionário I: questões 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8; Questionário II: questões 1, 2, 3, 5, 6). A segunda parte trata do interesse pela carreira docente (Questionário I– questões 1 e 9; Questionário II– questões 1 e 7) e a terceira diz respeito aos benefícios da monitoria (Questionário I: questão 6; Questionário II: questão 4) e do Programa (depoimento).

Estes instrumentos foram respondidos, respectivamente, no primeiro (Questionário I) e no último encontro com os participantes (Questionário II e depoimento) e comporam a avaliação do Programa.

Os monitores, individualmente ou em grupo, realizaram também avaliações orais, ao longo do Programa, sobre a etapa anterior, visando à incrementação da etapa seguinte.

Procedimentos

Atividades com os monitores

1º Encontro

Objetivos

- . apresentar o grupo de trabalho constituído pela pesquisadora e monitores;

- . investigar, via questionário, as atividades desenvolvidas pelos monitores, sua concepção sobre monitoria, dificuldades e facilidades para o desempenho dessa função e sugestões para melhorar o preparo do monitor;

- . apresentar e discutir as linhas gerais da proposta do Programa.

Conteúdo

- . apresentação do grupo;
- . atividades desenvolvidas na monitoria;
- . linhas gerais da proposta do Programa (Anexo 2).

Estratégias

- . dinâmica de apresentação (Anexo 3);
- . aplicação do Questionário I (Anexo 1);
- . discussão da proposta.

2º Encontro

Objetivos

- . apresentar e discutir o planejamento do Programa;
- . distribuir tarefas (textos) para execução do Programa;
- . levantar as concepções dos monitores sobre universidade;
- . subsidiar, com material bibliográfico, as leituras sobre universidade e monitoria.

Conteúdo

- . planejamento do Programa;
- . conceito de universidade e monitoria.

Estratégias

- . discussão do Programa em grupo;
- . tempestade de idéias a partir da pergunta “O que é a universidade?”;
- . discussão dos textos sobre universidade (Luckesi, 1991) e monitoria (Topping, 1996) [traduzido].

3º Encontro

Objetivos

- . discutir o papel e as funções da universidade a partir de um breve histórico;
- . apresentar e discutir um breve histórico sobre monitoria.

Conteúdo

- . papel da universidade;
- . concepção de monitoria.

Estratégia

- . painel integrado: textos sobre universidade (Luckesi, 1991) e monitoria (Topping, 1996) [traduzido].

4º Encontro

Objetivos

- . discutir o papel do monitor segundo a literatura, a Portaria, a experiência dos monitores e da pesquisadora.

Conteúdo

- . papel e função dos monitores.

Estratégia

- . leitura da Portaria (Anexo 4);
- . discussão em grupo.

5º Encontro

Objetivos

- . detectar elementos dificultadores e facilitadores das funções de monitor;
- . levantar possíveis soluções e encaminhamentos para as dificuldades encontradas pelos monitores;
- . discutir relatos de pesquisas e programas com monitores.

Conteúdo

- . dificuldades e facilidades no desempenho da tarefa de monitor;
- . experiências encontradas na literatura sobre monitoria.

Estratégias

- . depoimento e discussão em grupo;
- . leitura e discussão dos textos de Federighi (1989), Sobral (1995) e Topping (1996) [traduzido].

6º Encontro

Objetivos

- . discutir o perfil do aluno ingressante, no decorrer do curso, e do concluinte;
- . discutir possíveis encaminhamentos para lidar com esses perfis no processo de aprendizagem dos alunos.

Conteúdo

- . necessidades do aluno ingressante, no decorrer do curso, e do concluinte.

Estratégia

. relato de experiência de um profissional da área da saúde (psiquiatra) e participante da equipe de trabalho do Serviço de Orientação ao Estudante (SOE) da própria universidade.

7º Encontro

Objetivo

. apresentar informações sobre a carreira docente e a pós-graduação.

Conteúdo

. carreira docente e pós-graduação.

Estratégia

. conversa com um professor responsável pela disciplina de Metodologia Científica no curso de Mestrado em Odontologia da universidade.

8º Encontro

Objetivo

. promover reflexão sobre as relações interpessoais que o monitor estabelece na universidade, iniciando pela auto-percepção e a empatia.

Conteúdo

. auto-percepção e empatia.

Estratégias

. dinâmicas de grupo (Anexos 5 e 6).

9º Encontro

Objetivos

- . proporcionar a percepção das qualidades e dificuldades do outro;
- . refletir sobre as relações estabelecidas frente à percepção de cada um (rótulos, estereótipos).

Conteúdo

- . percepção, “idéia” e ação.

Estratégia

- . dinâmica de grupo (Anexo 7).

10º Encontro

Objetivos

- . propiciar uma avaliação sobre a trajetória do monitor;
- . avaliar o Programa.

Conteúdo

- . auto-avaliação;
- . avaliação do Programa.

Estratégias

- . aplicação do questionário (Anexo 8) e depoimento (Anexo 9);
- . *feedback* oral.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram analisados quantitativa e qualitativamente, tendo sido escolhido o nível de significância de 0,05 ($p < 0,05$) para a tomada de decisões nas análises estatísticas realizadas.

Para a análise quantitativa foram utilizadas duas provas estatísticas: a de Wilcoxon e a de McNemar, sendo a primeira aplicada para verificar a existência de diferenças significativas intragrupo, no caso, entre as respostas que exigiram um valor ordinal (de ordem de preferência) dos monitores, antes e depois da sua participação no Programa de Monitores. A segunda, chamada de Prova de McNemar para a significância de mudanças, foi utilizada por ser particularmente aplicável aos planejamentos do tipo “antes e depois”, em que cada participante funciona como seu próprio “controle”, e a mensuração se faz a partir de uma escala nominal (Siegel, 1975).

A análise qualitativa foi categorial, fundamentada no corpo teórico sobre o tema e na experiência da pesquisadora. As categorias foram estabelecidas posteriormente mediante a exploração do material disponível, levando-se em consideração a totalidade da resposta, submetida ao crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença de itens de sentido. Isso constituiu o primeiro passo, que obedeceu ao princípio de objetividade e racionalidade através de números de percentagem. Este método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas, permitiu a classificação dos elementos de significação, constitutivos da mensagem de cada resposta, de forma taxonômica (Bardin, 1997).

O objetivo deste estudo foi avaliar um Programa de Monitores quanto às suas contribuições para o esclarecimento do papel e função do monitor, interesse dos participantes pela carreira docente e os benefícios do exercício da monitoria para a formação profissional. A estruturação e apresentação dos resultados ocorrerão em função dessas três categorias básicas, que foram organizadas agrupando as respostas dos participantes

segundo uma ordem distinta daquela em que as questões figuram nos instrumentos utilizados. São elas:

1 – Papel e função do monitor

1.1 – Motivos para ingressar na monitoria

1.2 – Atividades desenvolvidas pelo monitor e importância a elas atribuída

1.3 – Características do monitor para a função da monitoria

1.4 – Dificuldades encontradas no desempenho do monitor

1.5 – Atitudes ou cuidados em relação aos estudantes que dizem não querer aprender.

2 – Interesse pela carreira docente

3 – Contribuição da monitoria para a formação profissional

1- PAPEL E FUNÇÃO DO MONITOR

Assumiu-se que o monitor é um estudante inserido no processo ensino-aprendizagem, que se dispõe a colaborar com a aprendizagem de seus colegas, e que ao mesmo tempo em que ensina, está aprendendo (Fogarty e Wang, 1982; Abreu e Masetto, 1989; Federighi, 1989; Natário e Vendramini, 1998). A clareza deste papel e da função do monitor são essenciais para que ele não se torne “mão-de-obra” qualificada para exercer outras atividades (secretário, digitador ou auxiliar de laboratório, por exemplo) que não aquelas ligadas à monitoria propriamente dita.

Assim, pretendeu-se verificar a compreensão dos monitores sobre seu papel e sobre suas atribuições e limitações, buscando favorecer um melhor desempenho na função.

1.1- Motivos para o ingresso na monitoria

Procurou-se identificar os motivos que levaram os participantes a ingressarem na monitoria, tendo em vista que vários autores (Abreu e Masetto, 1989; Ventura e Bariani, 1996; Cardoso, 1997; Natário e

Vendramini, 1998) destacam, como requisitos para o exercício da monitoria, a afinidade com a disciplina, o bom rendimento acadêmico, a facilidade de relacionamento interpessoal e o interesse pela carreira docente. Esses elementos são considerados fundamentais para a caracterização do papel ativo do monitor no processo de ensino-aprendizagem dos colegas e no seu próprio.

A investigação sobre os motivos ocorreu com a solicitação que os monitores elencassem, antes(Qa) e depois(Qd) de participarem do Programa, os três principais motivos que os levaram a candidatarem-se à monitoria, ordenando-os do mais importante ao menos importante. A fim de retratar esta ordem de importância, foi atribuído um valor de 3 pontos para o 1º lugar, 2 pontos para o 2º lugar e 1 ponto para o 3º lugar. Desta maneira, cada motivo recebeu um valor ponderado (Qa-vp; Qd-vp), conforme a atribuição da ordem de importância pelo grupo dos participantes, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1– Distribuição dos monitores de acordo com os motivos de escolha da função (N=19)

<i>Motivos</i>	<i>Importância</i>						<i>Valor ponderado*</i> (vp)	
	<i>antes(Qa)</i>			<i>Depois(Qd)</i>			Antes (Qa)	depois (Qd)
	1º Lugar (f ₁)	2º Lugar (f ₂)	3º Lugar (f ₃)	1º Lugar (f ₁)	2º Lugar (f ₂)	3º Lugar (f ₃)		
Afin. com a disciplina	14	4	1	12	4	0	51	44
Carreira universitária	7	8	2	6	4	5	39	31
Remuneração financeira	4	6	6	1	7	6	30	23
Ativ. extra-curricular	3	6	4	2	6	3	25	21
Outros	0	0	0	1	0	1	0	4

* vp = 3 . f₁ + 2 . f₂ + 1 . f₃; sendo f_i = número de monitores que escolheram a prioridade *i* de cada motivo

A ‘afinidade com a disciplina’ foi um dos motivos apontados para levar os participantes à monitoria, antes e depois do Programa (Qa-vp=51; Qd-vp= 44, $p=0,2626$). Somente três monitores (13, 17 e 18) não

atribuíram importância a esse motivo e a nenhum outro, o que se justifica por serem alunos do último ano da graduação e não poderem mais se candidatar à monitoria no ano seguinte.

A ‘remuneração financeira’, também, foi um três principais motivos que levaram os participantes à monitoria, cuja diferença de resposta, antes e depois, não foi significativa ($Qa-vp=30$; $Qd-vp=23$, $p=0,1235$).

O interesse por exercer uma ‘atividade extra-curricular’ ($Qa-vp= 25$; $Qd-vp= 21$, $p=0,5076$) não foi incluído entre os três motivos principais que levaram os estudantes a candidatarem-se à monitoria.

Verifica-se que o interesse pela carreira universitária foi o único motivo cuja diferença ($p=0,0506$) foi expressiva, ou seja, o valor de p aproximou-se estatisticamente do valor considerado como significativo para a mudança de respostas. Vale ressaltar que a temática ‘carreira docente’ foi um dos pontos focalizados no Programa, considerando que a monitoria é um dos passos de uma possível trajetória nessa carreira, estreitamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem, como mostram Abreu e Masetto (1989); Ventura e Bariani (1996); Cardoso (1997); Natário e Vendramini, (1998) e várias Instituições de Ensino Superior pesquisadas (Fundação Universitária do Estado de Santa Catarina, 2001; Universidade da Amazônia, 2001; Universidade de Brasília, 2001; Universidade de São Paulo, 2001_a; Universidade Estadual de Campinas, 2001; Universidade Estadual de Londrina, 2001; Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2001; Universidade Federal da Bahia, 2001; Universidade Federal de Minas Gerais, 2001; Universidade Federal do Mato Grosso, 2001; Universidade Federal do Paraná, 2001; Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001; Universidade Federal Fluminense, 2001; Universidade Metodista de Piracicaba, 2001; Universidade São Francisco, 2001).

As Figuras de 1 a 4, a seguir, mostram mais claramente as respostas de cada monitor em relação a cada um dos motivos para se candidatar à monitoria, e também possibilitam visualizar que as mudanças de respostas, estatisticamente, não se mostram diferentes nos dois momentos (antes e depois) do Programa.

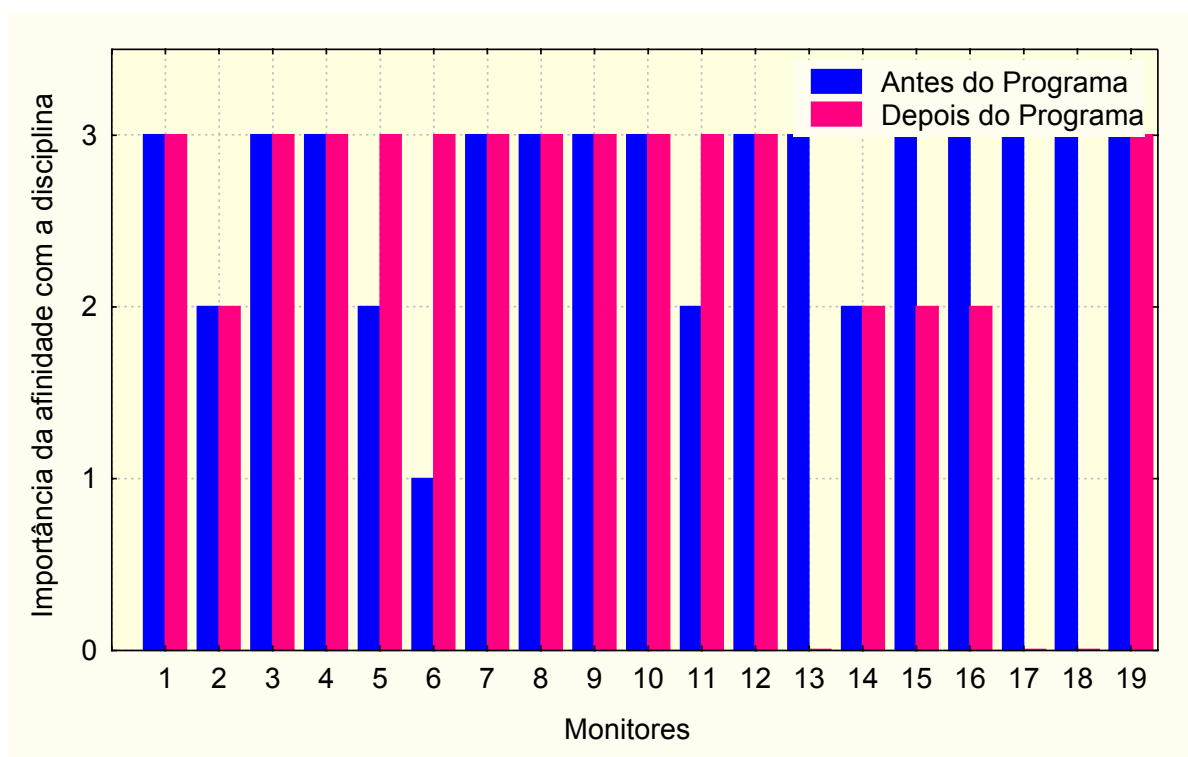


Figura 1—Importância atribuída pelos monitores à afinidade com a disciplina como motivo para almejem a monitoria

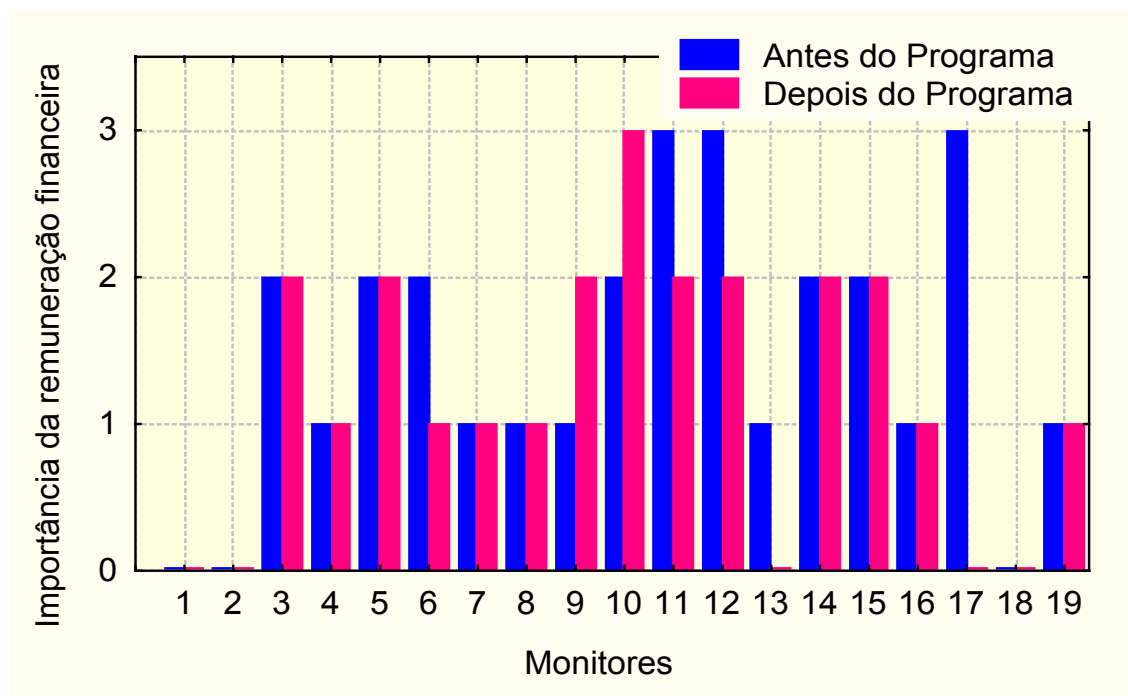


Figura 2 – Importância atribuída pelos monitores à remuneração financeira como motivo para almejem a monitoria

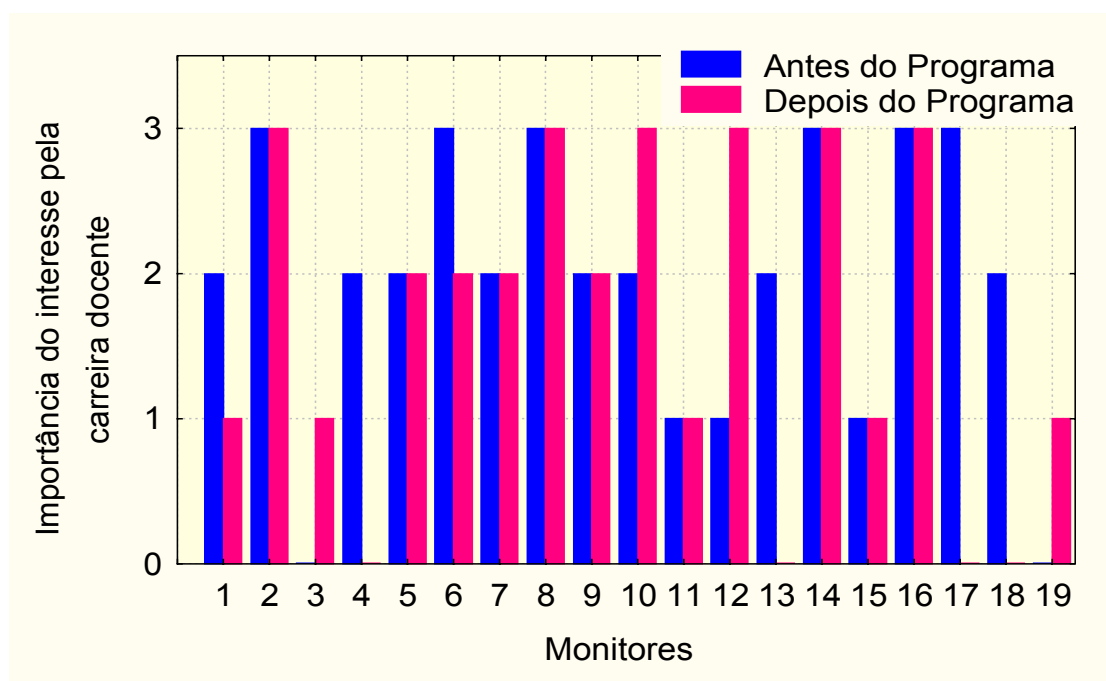


Figura 3 – Importância atribuída pelos monitores à carreira universitária como motivo para almejem a monitoria

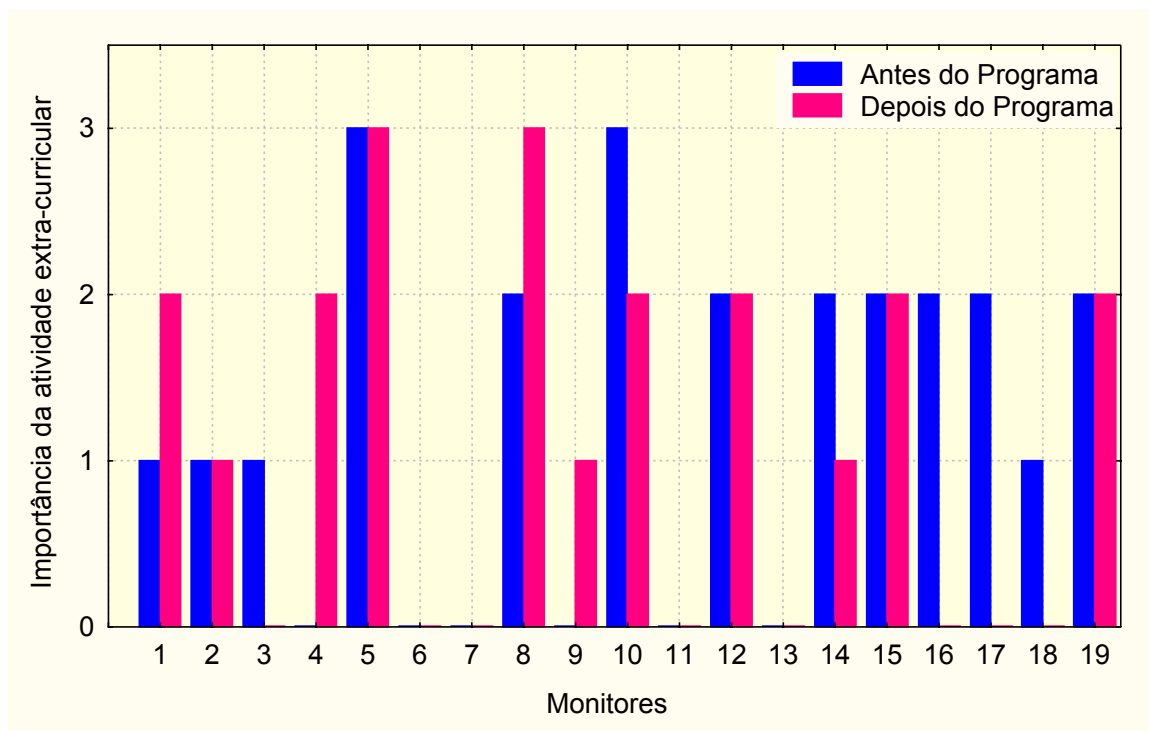


Figura 4 – Importância atribuída pelos monitores à atividade extra-curricular como motivo para almejem a monitoria

As respostas ressaltam o interesse dos participantes, que parecem ter buscado a monitoria como um espaço de aprendizagem, que cria condições para o aprofundamento de conhecimentos e para atividades ligadas à docência. Nesse último ponto, pode-se sugerir a influência do Programa sobre o esclarecimento do papel do monitor em relação à docência, como discutido posteriormente no item ‘interesse pela carreira docente’.

1.2- Atividades desenvolvidas pelos monitores e importância a elas atribuída

Os monitores, em geral, são procurados pelos colegas para conferir trabalhos, esclarecer dúvidas, providenciar material para as aulas, segundo relatam Masetto (1977); Cardoso (1997); Natário e Vendramini (1998) e as práticas de diversas Instituições de Ensino Superior (Anexo 10).

A análise das respostas dos participantes sobre suas atividades como monitores resultou em registros diversos, posteriormente organizados em três categorias: ‘atividades voltadas ao conhecimento teórico e/ou prático’, ‘atividades voltadas ao apoio emocional’ e ‘atividades burocráticas’, definidas e exemplificadas a seguir.

Atividades voltadas ao conhecimento (teórico e/ou prático): aquelas que envolvem conhecimento especulativo, meramente racional. Conjunto de princípios fundamentais de uma arte ou de uma ciência. Conjunto de conhecimentos não ingênuos que apresentam graus diversos de sistematização e credibilidade, e que se propõem explicar, elucidar, interpretar ou unificar um dado domínio de fenômenos (Ferreira, 1986). Por exemplos: esclarecimento de dúvidas; explicação de conceitos; auxílio no laboratório; auxílio na clínica; contato com pesquisa bibliográfica.

Atividades voltadas ao apoio emocional: apoio = tudo o que serve de sustentáculo, suporte, auxílio, socorro, amparo (Ferreira, 1986). Emocional = relativo a emoção (Ferreira, 1986). Por exemplos: relacionamento interpessoal (“ajuda na aproximação mais pessoal entre o professor e o aluno”); incentivo ao estudo.

Atividades burocráticas: tarefas administrativas relacionadas ao desempenho de um serviço (Ferreira, 1986). Por exemplos: providenciar material; separar relatórios; visar relatórios; transcrever notas.

Os resultados obtidos antes do Programa confirmaram que as atividades dos monitores, predominantemente, são as mesmas descritas em estudos anteriores (Masetto, 1977; Cardoso, 1997; Natário e Vendramini, 1998) e nas IES, conforme ilustra a Tabela 2.

Tabela 2 – Atividades desenvolvidas pelo monitor (N=19)

<i>Atividades</i>	<i>Número de respostas*</i>	
	<i>Antes do programa</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>
Voltadas ao conhecimento (teórico e/ou prático)	19	100,0
Voltadas ao apoio emocional	3	15,8
Voltadas ao burocrático	4	21,5

* Cada participante poderia dar mais de uma resposta

Todos os participantes (100%) responderam que suas atividades estão ‘voltadas ao conhecimento teórico ou prático ou ambos’ (esclarecimento de dúvidas sobre conteúdos e procedimentos de laboratório). Alguns monitores (21,5%) alegaram que suas atividades são ‘burocráticas’ (providenciar material) e apenas 15,8% consideraram que as atividades são ‘voltadas ao apoio emocional’.

É muito comum que o papel do monitor apareça distanciado do previsto para um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem (planejar junto com o professor a disciplina, elaborar atividades, facilitar a interação professor-aluno etc.), tal como se verifica nos estudos de Natário e Vendramini (1998) e Natário et al. (1999). Eles referem-se a atividades específicas dos conteúdos das disciplinas e das tarefas que o professor, em geral, não aprecia executar (‘burocráticas’).

Ao relacionar as atividades realizadas com a importância que atribuem a elas, os participantes apontaram como mais importante, antes do Programa, aquelas ‘voltadas ao conhecimento teórico/prático’ (79% dos participantes) e ‘voltadas ao apoio emocional’ (31,6%), deixando de destacar como importantes as que são meramente ‘voltadas ao burocrático’, conforme mostra Tabela 3.

Tabela 3 – Importância das atividades de monitoria para o processo ensino-aprendizagem (N=19)

<i>Importância</i>	<i>Número de respostas *</i>			
	<i>Antes do programa</i>		<i>Depois do programa</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Voltada ao conhecimento (teórico/prático)	15	79,0	17	89,5
Voltada ao apoio emocional	6	31,6	10	52,6
Inespecífica (ex.: “apoio na ausência do professor”)	1	5,3	0	0

*Cada participante poderia dar mais de uma resposta

Após o Programa foram verificadas mudanças nas atribuições de importância às atividades de monitoria para o processo ensino-aprendizagem. A maioria dos participantes (89,5%) continuou a considerá-las importantes por estarem ‘voltadas ao conhecimento teórico e/ou prático’; no entanto, mais da metade dos monitores também ressaltaram a importância daquelas ‘voltadas ao apoio emocional’ (52,6%).

As Tabelas 4 e 5 mostram, por meio do teste de McNemar, as diferenças das respostas, antes e depois, para essas duas categorias.

Tabela 4 – Importância da monitoria para o conhecimento teórico/prático na aprendizagem

<i>Importância para o conhec. teórico/prático</i>	<i>Importância para o conhec. teórico/-prático</i>			
	<i>Depois do Programa</i>		<i>Total</i>	
	<i>Ausente</i>	<i>Presente</i>		
<i>Antes do Programa</i>				
Ausente	A	C	4	4
Presente	B	D	13	15
<i>Total</i>	2	17	19	

Obs.: O teste de McNemar apontou para A/D, $\chi^2(1) = 11,08$; $p = 0,0009$ e para B/C, $\chi^2(1) = 0,170$; $p = 0,6831$

Tabela 5 – Importância da monitoria para apoio emocional na aprendizagem

<i>Atividades voltadas ao apoio emocional</i> <i>Antes do Programa</i>	<i>Atividades voltadas ao apoio emocional</i> <i>Depois do Programa</i>				<i>Total</i>
		<i>Ausente</i>		<i>Presente</i>	
Ausente	A	8	C	5	13
Presente	B	1	D	5	6
<i>Total</i>		<i>6</i>		<i>10</i>	<i>19</i>

Obs.: O teste de McNemar apontou para A/D, $\chi^2(1)=0,308$; $p=0,5791$ e para B/C, $\chi^2(1)=1,500$; $p=0,2207$

Estatisticamente, verifica-se que não houve mudança significativa de resposta em relação às ‘atividades voltadas ao conhecimento teórico e/ou prático’ e ao ‘apoio emocional’, respectivamente, $\chi^2(1)=0,170$; $p=0,6831$ e $\chi^2(1)=1,500$; $p=0,2207$ nos dois momentos da investigação. No entanto, o aumento do percentual de participantes que atribuíram importância às ‘atividades voltadas ao apoio emocional’ para o processo ensino-aprendizagem e os depoimentos abaixo indicam uma contribuição do Programa. Essa contribuição refere-se ao aumento do número de participantes que, mesmo que no primeiro momento, estatisticamente não significativo, puderam, possivelmente, rever seu papel de monitor como agente ativo no processo ensino-aprendizagem, valorizando a relação professor-aluno e a aprendizagem participativa, que possibilita ao estudante ser ouvido sobre suas dificuldades e receber maior incentivo para o estudo.

Alguns depoimentos, prestados pelos monitores ao término do Programa, ilustram essa perspectiva:

“Introduzi mudanças no antigo sistema de monitoria, quanto a relação monitor/aluno e professor/monitor. Pude desenvolver um relacionamento mais humilde entre os nossos colegas monitores e o resultado desse avanço de amizade passei para nossos alunos e estes, com certeza, se sentiram mais a vontade para trabalhar comigo e outros monitores qualquer dificuldade (professor, disciplina, falta de tempo)” (sic).

“Nossos encontros também serviram para melhorar meu relacionamento com os monitorados, compreendendo-os e tentando apoiá-los e resolvendo melhor as dúvidas deles” (sic).

“Consegui enxergar que conteúdo é importante, mas meu papel vai além, cabe-me a ajudar na aproximação mais pessoal entre o professor e o aluno...afinal estou nos dois lados, tento auxiliá-los nos estudos e também já passei por esta disciplina” (sic).

“Sei que não é fácil, mas vi que muitas vezes o aluno precisava mais de um incentivo para os estudos, ter para quem contar quando ia bem nas provas do que ser entupido de exercício e pesquisas...No entanto, somente aqui foi que entendi que fazia parte do meu trabalho, que não era enrolação esta atitude na monitoria” (sic).

1.3- Características necessárias ao exercício da função de monitor

Alguns quesitos têm sido apontados como necessários para o ingresso do aluno na monitoria: interesse e envolvimento com a disciplina, produção intelectual, histórico escolar, bom relacionamento interpessoal e cooperação com colegas e professores, segundo a literatura (Abreu e Masetto, 1989; Topping, 1996) e a prática em várias IES (Anexo 10).

As respostas obtidas nesta questão sobre as características necessárias para a função do monitor foram divididas em duas categorias: ‘pessoais’ e ‘profissionais’, tal como apresentadas na Tabela 6 e descritas a seguir.

Características pessoais: aspectos ligados ao repertório comportamental, às condições físicas do aluno (Carelli, 1996); concernente ou peculiar a uma pessoa; que é reservado, particular, íntimo (Ferreira, 1986). Exemplos:

interesse em aprender; cooperação; bom senso; equilíbrio; cumplicidade; gostar da matéria; paciência; responsabilidade; interesse em partilhar os próprios conhecimentos; interesse na atualização permanente; dinamismo; bom relacionamento interpessoal; empenho.

Características profissionais: características que supõem determinado preparo para a realização de uma atividade ou ocupação especializada, respeitante ou pertinente a profissão; maneira de ver ou de agir dos profissionais (Ferreira, 1986). Exemplos: estudar sempre; conhecer a matéria; saber ensinar e tirar dúvidas dos alunos; aprimorar os conhecimentos sobre os alunos.

Tabela 6 – Características ou atributos da função de monitor (N=19)

<i>Categorias das características ou atributos</i>	<i>Número de respostas*</i>			
	<i>Antes do programa</i>		<i>Depois do programa</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Pessoal	15	78,9	16	84,2
Profissional	12	63,2	3	15,8

* Cada participante poderia dar mais de uma resposta

A característica pessoal foi a mais citada pelos monitores, tanto antes (78,9%) como depois de participarem do Programa (84,2%), como sendo a mais necessária para o exercício da função de monitor. O segundo lugar em importância foi atribuído à característica profissional, apontada por mais da metade dos participantes (63,2%) antes do Programa, e depois, por apenas 15,8%.

A análise estatística constatou que não houve mudança significativa nas respostas no que se refere às características pessoais ($\chi^2(1) = 3,125$; $p = 0,0771$) dos monitores em função da participação no Programa, como demonstrado na Tabela 7.

Tabela 7 – Características pessoais para o exercício da função de monitor

<i>Característica pessoal Antes do Programa</i>	<i>Característica pessoal Depois do Programa</i>				<i>Total</i>
		<i>Ausente</i>		<i>Presente</i>	
Ausente	A	3	C	1	4
Presente	B	7	D	8	15
<i>Total</i>		<i>10</i>		<i>9</i>	<i>19</i>

Obs.: O teste de McNemar apontou para A/D , $\chi^2(1)=1,455$; $p=0,2278$ e para B/C, $\chi^2(1)= 3,125$; $p=0,0771$

No entanto, constatou-se que, em relação às características profissionais, houve diferença significativa ($\chi^2(1)=7,111$; $p=0,0077$), já que, após o Programa, diminuíram as referências à importância das condições profissionais, o que pode ser observado na Tabela 8.

Tabela 8 – Características profissionais para o exercício da função de monitor

<i>Característica profissional Antes do Programa</i>	<i>Característica profissional Depois do Programa</i>				<i>Total</i>
		<i>Ausente</i>		<i>Presente</i>	
Ausente	A	7	C	0	7
Presente	B	9	D	3	12
<i>Total</i>		<i>16</i>		<i>3</i>	<i>19</i>

Obs.: O teste de McNemar apontou para A/D , $\chi^2(1)=0,900$; $p=0,3428$ e para B/C, $\chi^2(1)=7,111$; $p=0,0077$

Verificou-se que, após o Programa, os participantes destacaram mais as características pessoais do que as profissionais para ser monitor. É possível que esta mudança se deva às reflexões proporcionadas pelo Programa, focalizando o papel e a função do monitor como interlocutor no processo de ensino-aprendizagem, como agente colaborado na aprendizagem dos colegas e própria aprendizagem, pois, ao mesmo tempo que se propõe a ensinar, também está aprendendo (Fogarty e Wang, 1982; Abreu e Masetto, 1989; Federighi, 1989; Natário e Vendramini, 1998).

Além disso, foi destacada a importância de analisar fatos de forma contextualizada, não apenas responsabilizando a instituição ou o aluno monitorado pelas dificuldades ou eventuais insucessos. Nas situações exemplificadas pelos próprios monitores sobre a *“falta de interesse dos alunos para os estudos”* e *“procura da monitoria somente em véspera de avaliações”*, foi enfatizada a necessidade de se investigar o que está acontecendo no processo da aprendizagem, de buscar o estabelecimento de empatia com os colegas em dificuldades, de evitar julgamentos pré-concebidos (como *“esses alunos são burros, mesmo”*; *“esse pessoal é folgado, quer tudo mastigado”*), enfim, um cuidado maior com o outro, visto que essas situações, freqüentemente relatadas, abrangiam queixas voltadas às relações interpessoais.

Um dos tópicos do Programa abordava justamente a importância das características pessoais para o trabalho como monitor, o que, possivelmente, ajudou os participantes a identificá-las como importantes para o desempenho de suas atividades, bem como sobre a necessidade de investir sobre elas.

A partir dessas considerações, parece lícito também reconsiderar o peso do rendimento acadêmico na seleção dos monitores. Algumas instituições colocam como empecilho para a candidatura de monitores a retenção do aluno em qualquer disciplina do seu curso, independentemente da sua relação com a disciplina para a qual está sendo selecionado. Os participantes deste estudo, após sua vivência no Programa e também em função da prática da monitoria, questionaram a utilização do rendimento acadêmico (expresso pela nota ou até mesmo pelo histórico escolar) como requisito fundamental para o exercício de sua função. Assim, após o Programa, mesmo continuando a valorizar a importância do conhecimento, do domínio do conteúdo e da atualização - que se incluem nas características profissionais -, eles passaram a atentar mais para os aspectos pessoais.

1.4- Dificuldades encontradas no desempenho do monitor

Muitos dos estudos sobre as dificuldades dos monitores no desempenho de suas funções têm se concentrado principalmente nas condições oferecidas pelas instituições (Natário e Vendramini, 1998; Natário et al., 1999; Santos, Echer, Pitta e Bariani, 2000), em especial, aquelas ligadas aos professores (falta de tempo para orientações, falta de comunicação professor-monitor) e a outros recursos (classes superlotadas, falta de espaço físico, falta de divulgação, horários inadequados para a monitoria).

A análise dos dados da Figura 5 vão ao encontro da literatura, em relação às principais dificuldades enfrentadas pelos participantes, principalmente antes do Programa.

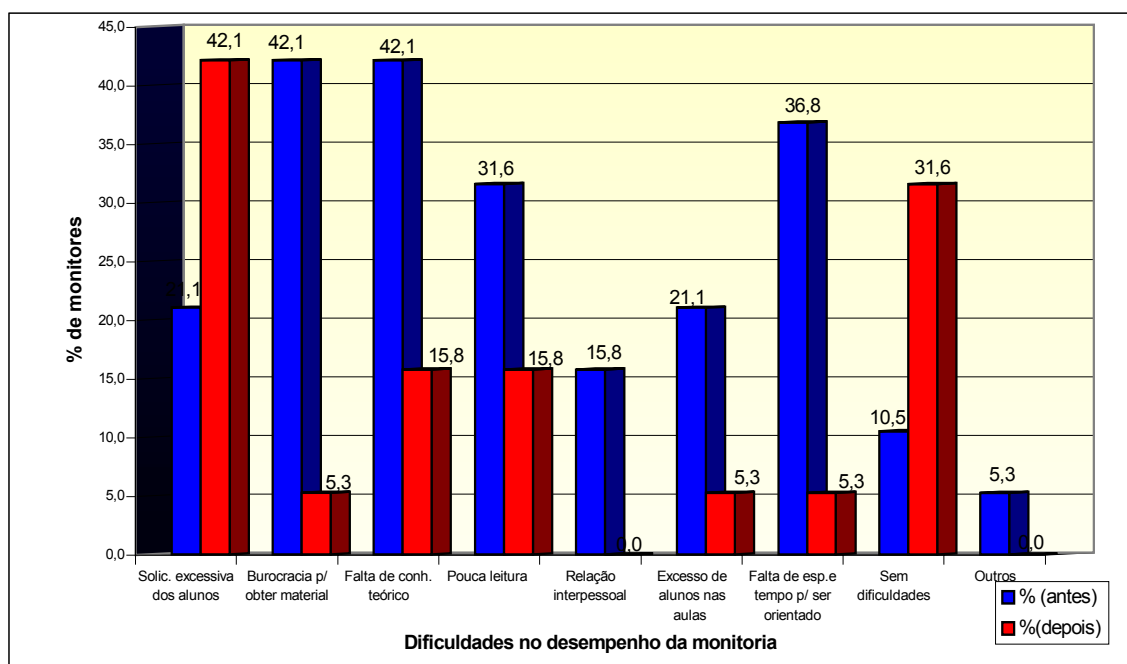


Figura 5 – Dificuldades encontradas pelos monitores no desempenho de suas atividades

Os dados obtidos no início do Programa confirmaram, por um lado, que as maiores dificuldades estão concentradas nas condições institucionais encontradas pelos participantes: burocracia para obtenção de material (42,1%), falta de tempo e espaço para ser orientado (36,8%),

solicitação excessiva dos alunos (21,1%) e excesso de alunos nas aulas (21,1 %). Por outro lado, depois do Programa, os participantes referiram-se predominantemente à ‘solicitação excessiva dos alunos à monitoria’ (42,1 % dos participantes) como a principal dificuldade encontrada. É notável também o aumento (segundo lugar em percentuais) daqueles que, após o Programa, declararam-se “sem dificuldades” para o exercício de sua função (31,6 %), conforme Figura 5.

Constata-se que a dificuldade mais freqüente ainda se refere às condições institucionais, não detectada antes do Programa devido, provavelmente, ao fato de os participantes não terem ainda vivenciado o período das provas, durante o qual a procura pela monitoria tende a aumentar vertiginosamente. No entanto, parece alentador o fato de 31,6% dos participantes não estarem encontrando dificuldades, mesmo no final do semestre, momento do ano letivo em que a procura pela monitoria se intensifica e as dúvidas dos monitorados tendem a aumentar, exigindo dos monitores maior organização pessoal e maior preparo para o atendimento dessa demanda.

É possível supor que a participação no Programa tenha contribuído para aumentar nos monitores a competência para resolver as principais dificuldades (relacionadas às condições institucionais) e instrumentalizá-los para lidar com outras, ligadas ao relacionamento interpessoal, tendo em vista que a dimensão das relações humanas foi um dos aspectos bastantes enfatizados.

1.4.1- Dificuldade: solicitação excessiva dos alunos

Ao observar as diferenças de respostas em cada um dos dois momentos, antes e depois, verificou-se que, em relação à ‘solicitação excessiva dos alunos’, houve um aumento na porcentagem de participantes que a consideraram como dificuldade depois do Programa, passando de

21,1% (4 monitores) para 42,2% (8 monitores), conforme a Figura 5 e a Tabela 9.

Tabela 9 – Solicitação excessiva dos alunos como dificuldade dos monitores

<i>Dificuldade: solicitação excessiva dos alunos - Antes do Programa</i>	<i>Dificuldade: solicitação excessiva dos alunos - Depois do Programa</i>				<i>Total</i>
	<i>Ausente</i>		<i>Presente</i>		
Ausente	A	10	C	5	15
Presente	B	1	D	3	4
<i>Total</i>		<i>11</i>		<i>8</i>	<i>19</i>

Obs.: O teste de McNemar apontou para A/D, $\chi^2(1)=2,769$; $p=0,0961$ e para B/C, $\chi^2(1)=1,500$; $p=0,2207$

No entanto, verificou-se que não houve mudanças significativas de respostas ($\chi^2(1)=1,500$; $p=0,2207$) após a participação no Programa, ou seja, a ‘solicitação excessiva dos estudantes’ continuou sendo uma das principais dificuldades encontradas. Embora esse Programa não tenha tido como meta trabalhar esse aspecto, cabe ratificar que a demanda pelos monitores tende a aumentar ao término do semestre, o que procede recomendar que futuros programas com monitores procurem abordar esta dificuldade e trabalhá-la no que se refere às condições oferecidas pela instituição e ao preparo do monitor.

Percebe-se também a importância da atuação do professor na busca de alternativas para esclarecer as dúvidas dos alunos na sala de aula e, sobretudo, em ações de conscientização quanto à necessidade do estudo contínuo, a fim de evitar demandas localizadas às vésperas de provas. Algumas sugestões foram propostas no grupo, como a criação de um “pré-requisito” para o estudante ser atendido em véspera de avaliação, isto é, a condição de já ter ido à monitoria durante o semestre. Todos os participantes consideraram essa medida interessante, pois propiciaria um contato anterior com os monitorados e um levantamento das dificuldades, além de auxiliar na transformação da imagem do monitor, que passaria a ser visto como um colaborar nos estudos ao longo do semestre, e não apenas

como um “tapa buracos” por ocasião das provas (Abreu e Masetto, 1989; Cardoso, 1997).

Outra possibilidade seria a inclusão, na disciplina, de atividades que necessariamente teriam que ser cumpridas com o monitor, como a entrega de lista de exercícios para correção, que ocorreria em hora marcada, determinando a formação de grupos com dificuldades similares, como propõe Masetto (1975). Tal proposta, além de minimizar o contingente de alunos com as mais variadas dúvidas, proporcionaria aos estudantes a oportunidade de organizarem entre si grupos de estudo e até de fortalecerem sua auto-estima, percebendo necessidades comuns (Federighi, 1989).

Além disso, o monitor teria mais subsídios para discutir com o professor dados sobre a incidência de dúvidas, tipos de “erros” e aspectos relacionados à linguagem e interação com o docente, que poderiam ser dificultadores para os estudantes. Enfim, o papel de interlocutor do monitor e suas contribuições ao processo ensino-aprendizagem poderiam ser enfatizados, ao invés de serem reduzido a funções de “pronto-socorro”, devido à falta de tempo dos estudantes e do professor (Natário e Vendramini, 1998; Natário et al., 1999).

1.4.2- Dificuldade: burocracia para obtenção de material

A ‘burocracia para obtenção de materiais’ teve destaque como uma das dificuldades que os monitores encontraram antes de iniciar o Programa (42,1%). Tal dificuldade apareceu de forma bastante atenuada após o Programa, pois somente 5,3% continuaram a considerá-la como um dificultador para suas atividades. A diferença detectada foi significativa ($\chi^2(1)=5,143$; $p=0,0233$), conforme Figura 5 e Tabela 10.

Tabela 10 – Burocracia para obtenção de materiais como dificuldade dos monitores

<i>Dificuldade: burocracia p/ obtenção de materiais - Antes do Programa</i>	<i>Dificuldade: burocracia p/ obtenção de materiais - Depois do Programa</i>				<i>Total</i>
		<i>Ausente</i>		<i>Presente</i>	
Ausente	A	11	C	0	11
Presente	B	7	D	1	8
<i>Total</i>		18		1	19

Obs.: O teste de McNemar apontou para A/D , $\chi^2(1)=6,750$; $p=0,0093$ e para B/C, $\chi^2(1)=5,143$; $p=0,0233$

A alteração detectada pode ser creditada ao “traquejo” que o monitor foi adquirindo com o exercício das suas funções, e que o levou a conhecer a maneira mais ágil de obter os recursos materiais necessários. No entanto, cabe destacar que durante o Programa abordou-se a existência de exigências burocráticas (necessárias/desnecessárias), que podem traduzir estratégias institucionais de organização e disponibilização de materiais e espaços para uso coletivo. Portanto, é possível considerar como uma contribuição do Programa o redimensionamento do que é importante para o desempenho do real papel do monitor, com a conseqüente minimização da queixa relacionada à burocracia, tendo em vista que nenhum procedimento institucional foi alterado durante o período de realização do estudo.

1.4.3- Dificuldade: excesso de alunos em aula

Outro aspecto institucional identificado como dificuldade foi o ‘excesso de alunos em aula’, por um pequeno percentual de participantes, tanto antes (4 monitores = 21,1%) como depois (1 monitor = 5,3%) do Programa. Esta diferença não foi significativa ($\chi^2(1)=0,800$; $p=0,3711$), como demonstram a Figura 5 e a Tabela 11.

Tabela 11 – Excesso de alunos em aula como dificuldade enfrentada pelos monitores

<i>Dificuldade: excesso de alunos em aula - Antes do Programa</i>	<i>Dificuldade: excesso de alunos em aula - Depois do Programa</i>				<i>Total</i>
		<i>Ausente</i>		<i>Presente</i>	
Ausente	A	14	C	1	15
Presente	B	4	D	0	4
<i>Total</i>		18		1	19

Obs.: O teste de McNemar apontou para A/D , $\chi^2(1)= 12,071$; $p=0,0005$ e para B/C, $\chi^2(1)= 0,800$; $p=0,3711$

Tal tipo de dificuldade poderia ser esperada, tendo em vista que as salas de aula têm, em média, 50 estudantes e que, em alguns casos, o monitor acompanha as aulas práticas com turmas de aproximadamente 25 alunos. Mesmo assim, os monitores apontam menos a dificuldade relacionada à quantidade de estudantes e mais à excessiva solicitação deles. Parece que este realmente não é um dificultador para as atividades dos monitores.

Nesse ponto o Programa não interveio, pois não fazia parte de seus objetivos trabalhar essa questão. No entanto pode-se, em futuras intervenções com os monitores, orientá-los em como desenvolver atividades com salas superlotadas, visto que este tem sido um dos requisitos para a existência de monitoria nas instituições (Anexo 10).

As dificuldades descritas a seguir referem-se a condições profissionais e pessoais. Nesse sentido, optou-se por demonstrar as possíveis mudanças de respostas dos participantes por meio de análise estatística ilustrada nas tabelas e, também, por figuras que retratam a performance individual, a fim de auxiliar na discussão de dados qualitativos sobre os aspectos que o Programa procurou trabalhar.

1.4.4- Dificuldade: falta de conhecimento teórico

Pode parecer paradoxal que estudantes que afirmam que o conhecimento teórico é uma das dificuldades iniciais da monitoria estejam se propondo a auxiliar outros colegas em atividades de ensino-aprendizagem. No entanto, cabe lembrar que o estudo de Federighi (1989) constatou a possibilidade de melhora na aprendizagem de monitores e monitorados e aumento das médias escolares quando receberam o acompanhamento de professores. Esta pesquisa demonstrou a viabilidade da monitoria como meio de rever, ampliar e recuperar conteúdos. Vale salientar que esta busca pelo conhecimento precisa ser acompanhada e orientada pelo docente para que possa se reverter em um ganho para todos e não se constituir como motivo de insegurança do monitor, por falta de domínio do conteúdo. O próprio dia-a-dia da monitoria suscita a necessidade do aumento da atenção e da motivação para a atividade de estudo e de revisão dos conteúdos, considerando que sua ação cotidiana envolve desafios cognitivos, especialmente aqueles relacionados ao esclarecimento de dúvidas e à exemplificação.

A ‘falta de conhecimento teórico’ foi uma das dificuldades mais encontradas pelos participantes (42,1%) antes do Programa, como consta na Figura 5, sendo que depois, apenas 15,8 % afirmaram possuir tal dificuldade. Estatisticamente essa mudança de resposta não foi significativa ($\chi^2(1)= 2,286$; $p=0,1306$), conforme mostra a Tabela 12.

Tabela 12 – Falta de conhecimento teórico citada como uma dificuldade pelos monitores

<i>Dificuldade: falta de conhecimento teórico - Antes do Programa</i>	<i>Dificuldade: falta de conhecimento teórico - Depois do Programa</i>				<i>Total</i>
	<i>Ausente</i>		<i>Presente</i>		
Ausente	A	10	C	1	11
Presente	B	6	D	2	8
<i>Total</i>		16		3	19

Obs.: O teste de McNemar apontou para A/D, $\chi^2(1)= 4,083$; $p=0,0433$ e para B/C, $\chi^2(1)= 2,286$; $p=0,130$

Dos 8 monitores que consideraram a ‘falta de conhecimento teórico’ um dificultador, 2 (nº 10 e 15) continuaram a vê-la como tal e 6 participantes (nº 1, 3, 11, 12, 18 e 19) não a viram mais como tal. O mesmo aplica-se ao depois, em que dos 3 (nº 5, 10 e 15) monitores que a consideraram uma dificuldade, 2 (nº 10 e 15) já tinham essa resposta antes e continuaram e somente 1 (nº 5) que não a considerava antes passou a considerá-la depois, portanto neste caso também houve mudança de resposta. Sendo assim, as mudanças foram referentes aos 6 monitores (nº 1, 3, 11, 12, 18 e 19) e a 1 monitor (nº 5), como constata-se na Tabela 12 e na Figura 6.

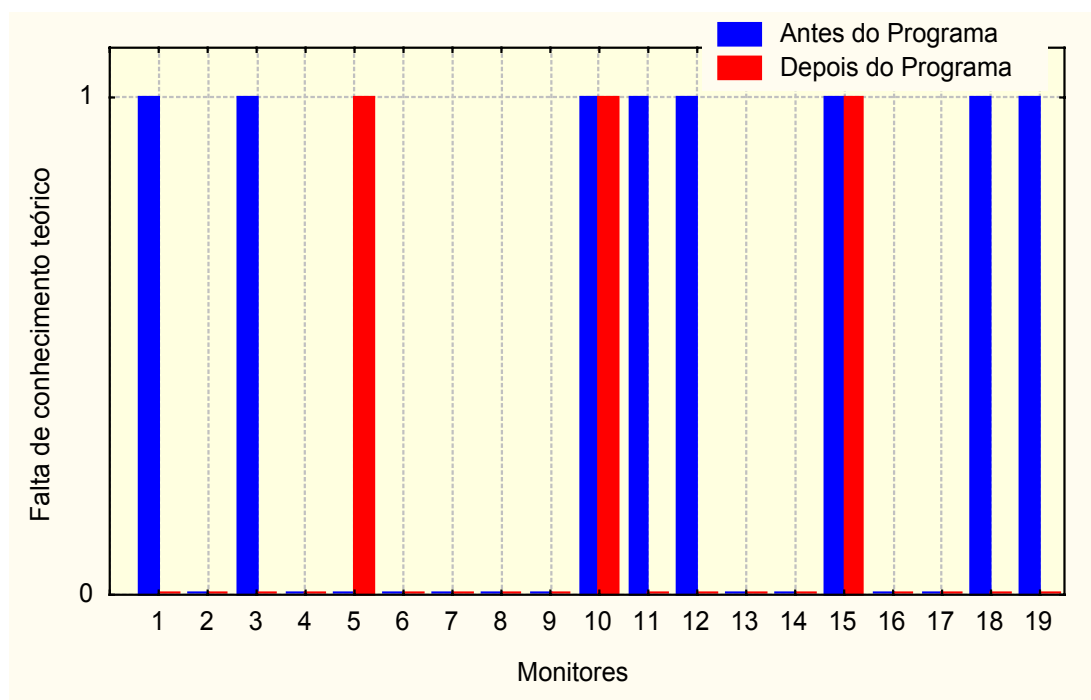


Figura 6 – Distribuição da resposta dos monitores que consideraram que faltou conhecimento teórico para o desempenho de suas atividades

Assim, verifica-se que mesmo não tendo havido mudança estatisticamente significativa de resposta para ‘falta de conhecimento

teórico’, houve uma alteração importante, pois antes haviam 8 monitores com esta queixa e, depois, 6 monitores que conseguiram, de alguma forma, superá-la. Como nenhum desses 6 monitores apontou a ‘falta de leitura’ e a ‘falta de orientação com o professor’ como dificuldade, é possível que essas tenham sido as “ajudas” para tal dificuldade no desenvolvimento de suas atividades, conforme verifica-se nas Figuras 7 e 8 apresentadas mais adiante na discussão das referidas dificuldades.

Ressalta-se que, embora não fosse objetivo do Programa fornecer conhecimento específico e aprofundamento do conteúdo das disciplinas, procurou-se focar a importância e a necessidade de sustentação em leituras, pesquisas, formação continuada, trocas de idéias com pares e com o professor da disciplina. Nesse ponto, acredita-se que o Programa tenha contribuído no auxílio desta dificuldade, indicando fontes e mostrando programas e pesquisas sobre monitoria que possam ter despertado os participantes para a importância de sua capacitação.

Deve-se considerar, também, a possibilidade de os participantes terem, inicialmente, uma visão equivocada de seu trabalho na monitoria, tendo em vista que pareciam considerar suas atividades totalmente voltadas ao conhecimento teórico/prático (vide discussão da Tabela 4). Assim, possivelmente, acreditavam que ser monitor exigiria domínio total dos conteúdos para toda e qualquer pergunta (“plantão de dúvidas”, “pronto-socorro”) e que, para tanto, faltava-lhes esse conhecimento. Mas, no decorrer de suas atividades, possivelmente redimensionaram suas considerações sobre a abrangência do conhecimento teórico, o que pode, também, ter propiciado a diminuição do número de monitores com esta dificuldade.

Vale ressaltar que um dos monitores que inicialmente não se considerava com dificuldade referente à ‘falta de conhecimento teórico’, depois passou a tê-la. Não se pode deixar de considerar a possibilidade deste participante, com o exercício de suas atividades, ter reconhecido suas reais limitações em relação ao conhecimento teórico necessário e ter

respondido que ele não era suficiente para atender às exigências com as quais se defrontou. Reforça-se aqui a importância de despertar no monitor a busca pela orientação do professor, pela leitura e pela capacitação permanente, pontos que foram incentivados no Programa.

1.4.5- Dificuldade: falta de leitura

Em relação à falta de leitura, ela foi considerada como dificuldade por mais monitores no início do Programa do que no final. A Tabela 13 mostra que, antes, 6 participantes apontaram-na como dificuldade para seu desempenho e, depois, somente 3, sendo que esta diferença não foi considerada significativa ($\chi^2(1) = 0,800$; $p = 0,3711$). Dos 3 monitores que no final tinham-na como dificuldade, 2 já a sentiam como tal desde o início das atividades, devido ao excesso de trabalho. Não foi especificado se o trabalho era da própria disciplina, do seu curso de graduação ou proveniente de atividades extra-curriculares, relacionadas ou não com sua formação acadêmica. No entanto, estes 3 monitores (nº 2, 7 e 9), conforme a Figura 8, depois do Programa responderam que ‘faltou tempo e espaço para receber orientação’ e que ‘não houve nenhuma outra dificuldade’ para o desempenho de suas atividades. Parece que mais uma vez, o papel do docente é preponderante na solução das dificuldades do monitor, inclusive quanto à falta de leitura.

Tabela 13 – Pouca leitura citada como uma dificuldade enfrentada pelos monitores no desempenho de suas atividades, antes e depois do Programa

<i>Dificuldade: pouca leitura - Antes do Programa</i>	<i>Dificuldade: pouca leitura - Depois do Programa</i>				<i>Total</i>
	<i>Ausente</i>		<i>Presente</i>		
Ausente	A	12	C	1	13
Presente	B	4	D	2	6
<i>Total</i>		16		3	19

Obs.: O teste de McNemar apontou para A/D , $\chi^2(1)= 5,786$; $p=0,0162$ e para B/C, $\chi^2(1)= 0,800$; $p =0,3711$

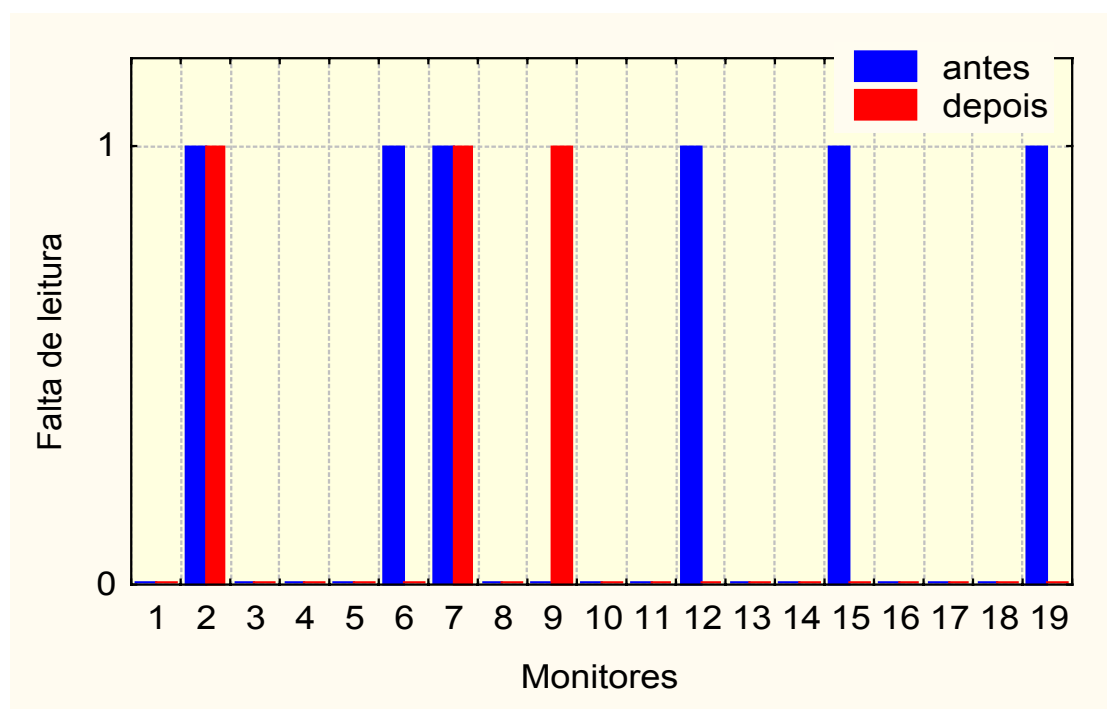


Figura 7 – Distribuição da resposta dos monitores que consideraram que a falta de leitura prejudicou o desempenho de suas atividades, antes e depois do Programa

A situação do monitor que antes considerava que não tinha ‘falta de leitura’ e depois passou a tê-la, pode ser entendida como a ‘falta de conhecimento teórico’ do participante que, inicialmente, não considerava ter e depois passou a tê-la. Ou seja, é possível que o reconhecimento sobre a importância da leitura e da sua necessidade para as

atividades que passou a desempenhar tenha lhe mostrado que sua leitura não era suficiente o bastante. Assim, acredita-se que neste caso e no dos outros 3 monitores que afirmaram não mais terem ‘falta de leitura’ o Programa, tenha conseguido despertá-los para a importância da leitura.

1.4.6- Dificuldade: falta de tempo e espaço para orientação

Esperava-se que a ‘falta de tempo e espaço para orientação’ não tivesse sido apontada, pois cada disciplina tem um professor responsável pela monitoria, cuja função é acompanhar e auxiliar no desenvolvimento do potencial do monitor para as atividades em que está envolvido, o que é essencial para a atuação do monitor como destacam Masetto (1977), Abreu e Masetto (1989), Cardoso (1997), bem como documentos institucionais de várias IES (Anexo 10).

Essa dificuldade pode ser considerada uma das mais sérias, conforme ponderações anteriores, pois dela depende a capacitação cotidiana do monitor, que deveria conhecer e participar do processo completo, desde a elaboração do plano da disciplina até o acompanhamento das várias etapas do processo de aprendizagem dos monitorados, com reflexos positivos para sua própria capacitação (falta de conhecimento teórico, de leitura). Com relação a esse aspecto, o Programa parece ter se constituído numa oportunidade de superação da dificuldade, pois antes do Programa, 8 participantes consideraram-na uma dificuldade e depois apenas 1, o que constituiu uma mudança de resposta significativa ($\chi^2(1)=5,143$; $p=0,0233$), conforme a Tabela 14 e a Figura 8.

Tabela 14 – Falta de tempo e espaço para receber orientação enfrentada pelos monitores no desempenho de suas atividades

Dificuldade: falta de tempo e espaço p/ ser orientado - Antes do Programa	Dificuldade: falta de tempo e espaço p/ ser orientado - Depois do Programa				Total
	Ausente		Presente		
Ausente	A	11	C	0	11
Presente	B	7	D	1	8
Total		18		1	19

Obs.: O teste de McNemar apontou para A/D , $\chi^2(1)= 6,750$; $p=0,0094$ e para B/C, $\chi^2(1)= 5,143$; $p =0,0233$

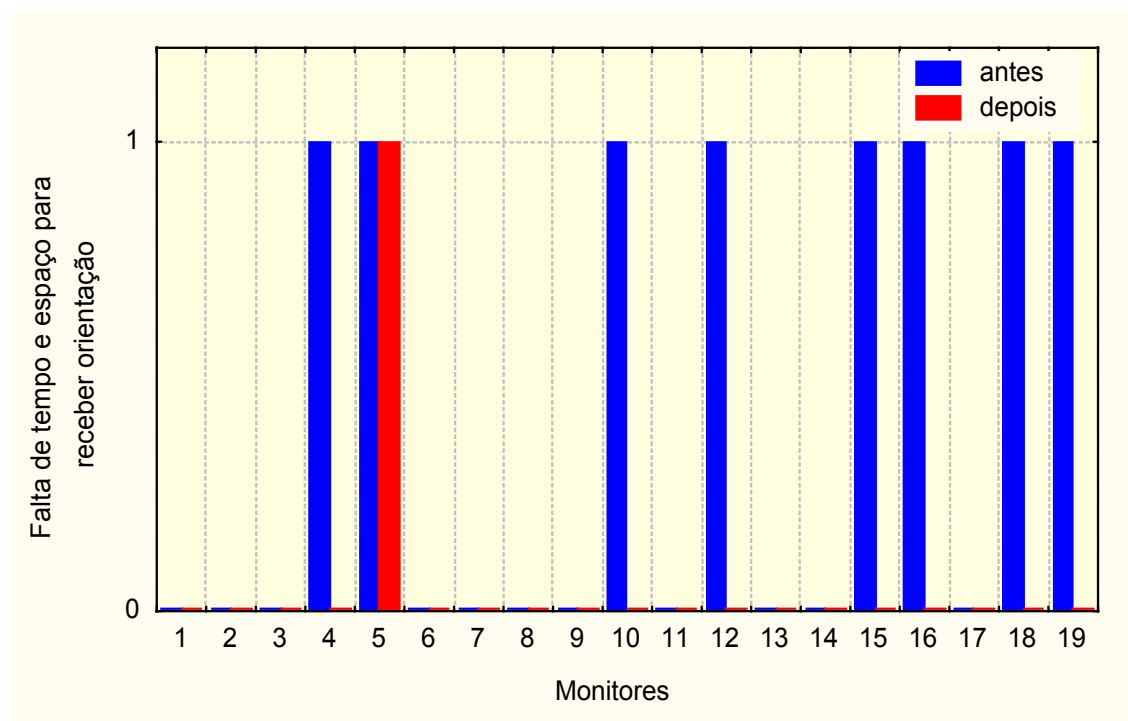


Figura 8 - Distribuição da resposta dos monitores que consideraram que houve falta tempo e espaço para receber orientação dos professores

A resposta de um dos monitores chama a atenção, pela qualidade da queixa trazida aos encontros (reuniões insuficientes com os

professores da monitoria). Em relação a isso, outros monitores se posicionaram dizendo que “*muitas vezes sentiam-se como que pedindo um favor pelo acompanhamento do professor*”. Em certos casos, o próprio docente deixava claro que não tinha horários para o monitor, pois precisava ir para outro lugar e tinha dificuldade em organizar um horário fixo para orientação, dispondo-se a atendê-los conforme as dúvidas fossem surgindo. No entanto, essas atitudes de professores são bastante prejudiciais, pois as dúvidas tendem a vir principalmente pela falta de preparo do monitor, pela distância (não só geográfica) e pela ausência de apoio que comprometem a iniciativa, a segurança e a autonomia dos monitores. Quando esta situação foi trazida para o grupo, a discussão realizada suscitou a necessidade de que o fato fosse tratado de forma assertiva com o professor, já que a própria portaria da monitoria deixava explícito que deve haver um professor responsável pelas atividades dos monitores, e a maioria desses docentes tinham regime tempo integral na Universidade, o que implica por um lado, em haver disponibilidade para prover orientação e acompanhamento aos participantes. Por outro lado, sabe-se que o regime de tempo integral do docente não garante à ele tempo suficiente para todas as atividades que lhe são requeridas nas Instituições (pesquisa, extensão, orientação de iniciação científica, participação em reuniões, comissões e concursos entre outras), inclusive a monitoria. Além do que o corpo docente, em sua maioria, dos cursos de medicina, farmácia e odontologia também não tiveram habilitação em licenciatura, o que poderia ter dificultado a orientação do professor para os monitores.

O professor que, por alguma impossibilidade, não possui tempo ou condições para orientar o monitor ou para ouvi-lo deixa de atuar como agente no processo ensino-aprendizagem, de forma a (re)unir e (re)elaborar o plano de trabalho, trocar idéias e observações sobre os alunos e a instituição, o que certamente auxiliaria na atuação dos monitores, na sua adequação aos objetivos propostos para a disciplina, na preparação das

aulas, na avaliação do vocabulário utilizado, nas estratégias de aulas e nas avaliações aos estudantes.

Considerando que, ao término do Programa, quase todos os monitores alegaram que houve condição de orientação do professor, julgou-se importante investigar quais os aspectos que estavam sendo abordados, visto que não basta somente ter tempo e espaço para as orientações, mas também saber como elas ocorrem, conforme mostra a Tabela 15.

Tabela 15 –Orientações oferecidas aos monitores pelo professor da monitoria (N=19)

<i>Assuntos da Orientação</i>	<i>Número de respostas*</i>	
	<i>Antes do programa</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>
Funções operacionais da monitoria	10	52,6
Cronograma das atividades	9	47,4
Conteúdo da disciplina	7	36,8
Outros	2	10,5

* Cada participante poderia dar mais de uma resposta

No início do Programa os monitores responderam que as orientações abordavam basicamente aspectos relacionados à função operacional da monitoria (52,63 %), referindo-se às atividades que teriam que realizar, como vistar relatórios, tirar dúvidas, cumprir horários, receber bolsas etc., o que reforça a idéia de que um papel mais ativo do monitor no processo ensino-aprendizagem não era estimulado pelos docentes. Em seguida aparecem o cronograma das atividades, para 47,4% dos monitores, e o conteúdo da disciplina para 36,8 %.

Ao longo do Programa, os comentários dos monitores foram que as orientações concentravam-se no conteúdo da disciplina e eventualmente nas questões trazidas pelos participantes. Estas, em geral, referiam-se a como lidar com excesso de alunos nas vésperas de prova, sugestões apresentadas pelo grupo participante do Programa.

Percebe-se que as orientações não focavam questões de relacionamento interpessoal e nem o papel do monitor no processo ensino-aprendizagem, que eram os focos do Programa. O que por um lado pode ter sido uma opção dos professores por saberem que o Programa teria tal enfoque, por outro lado seria desejável que os docentes reforçassem e comentassem tais pontos como importantes na monitoria (independentemente do quanto formação acadêmica pudesse garantir o aprofundamento de tais discussões).

1.4.7- Dificuldade: relações interpessoais

O Programa procurou abrir espaço para que os participantes discutissem suas dúvidas e trocassem idéias entre pares. Inicialmente somente 3 monitores afirmaram que o relacionamento interpessoal era uma dificuldade para o desempenho de suas funções e depois nenhum deles¹. No entanto, ao longo dos encontros, inúmeras vezes, as situações trazidas pelo grupo estavam ligadas ao relacionamentos com os estudantes e com o professor responsável, mostrando que essa era a dificuldade mais emergencial.

É possível supor que, antes do Programa, o relacionamento interpessoal não tenha sido apontado como uma dificuldade devido às atividades de monitoria estarem apenas se iniciando, e provavelmente pelo fato de os participantes não perceberem a relação interpessoal como um quesito importante para o desempenho de suas atividades. No entanto, algumas observações no início e no decorrer do Programa denotavam suas dificuldades:

“estou lá se o aluno não me pergunta, eu também não falo” (sic).

¹ A Prova de McNemar utilizada para verificar se a mudança de respostas é significativa não foi possível de ser realizada, devido a ausência de caselas no segundo momento da investigação, ou seja, nenhum participante fez essa opção.

“se não me perguntar com educação, não respondo e ainda digo: sei o que você está perguntando, mas não te dou a resposta, se não for educado ... e pronto” (sic).

Essas falas dos participantes vinham aparentemente como “idéias cristalizadas” à procura de eco no grupo, ou como “desabafo”, em busca de solidariedade e alternativas para lidar com essas situações. Aos poucos, a maioria dos monitores foi trazendo exemplos do cotidiano, deixando claro o para todo o grupo que as dificuldades estavam relacionadas à falta de empatia e assertividade, e do reconhecimento das próprias limitações. Tais constatações e os avanços nas relações interpessoais confirmaram-se pelos *feedbacks* verbais nos encontros:

“Hoje entendi que se eu não falar com calma e argumentar embasado no que posso fazer como monitor, o aluno pode entender que tenho má vontade e que sou “estrela” por não ficar depois do horário para atendê-lo” (sic).

“É não posso esquecer que muito do que o aluno diz é para o monitor e não para minha pessoa” (sic).

“Tem que se admitir que pode haver falhas do professor para atender os alunos, há vários para serem atendidos.... é uma loucura” (sic).

Os depoimentos escritos (Anexo 9) ao término do Programa, também, confirmaram as mudanças ocorridas nos relacionamentos pessoais:

“O programa introduziu mudanças no antigo sistema de monitoria, quanto a relação professor-aluno e professor-monitor. Pudemos desenvolver um relacionamento mais humilde entre os nossos colegas monitores e o resultado desse avanço no relacionamento passamos para os nossos alunos” (sic).

“Apresentou situações que ajudaram a melhorar nas relações interpessoais” (sic).

“Nossos encontros também serviram para melhorar meu relacionamento com os monitorados, compreendendo e tentando resolver melhor as dúvidas deles” (sic).

“O programa nos mostrou a importância do monitor não só para o auxílio de alunos, a possibilidade de conhecer outras pessoas e saber se relacionar com elas, o saber ouvir e falar, compartilhar opiniões” (sic).

Depoimentos como esses reafirmam as constatações de Sharpley (1983), de que o desenvolvimento da capacidade empática implica em melhora nas realizações acadêmicas e ganhos emocionais para o próprio monitor que, quando volta à sua sala de aula, como estudante, compreende melhor o papel que o professor desempenha na escola.

1.4.8- Ausência de dificuldades

Diante das várias dificuldades elencadas como prejudiciais ao desempenho dos participantes, 2 monitores responderam, antes do

Programa, que não tinham dificuldades, e depois, mais monitores (6) afirmaram não encontrar nenhum dificultador para suas atividades. Embora tenha havido um aumento dos monitores que não encontraram dificuldades, essa diferença de resposta estatisticamente não foi significativa ($\chi^2(1)=2,250$; $p=0,1336$), como se constata na Tabela 16.

Tabela 16 – Ausência de dificuldades encontradas pelos monitores no desempenho de suas atividades

<i>Ausência de dificuldade - Antes do Programa</i>	<i>Ausência de dificuldades -Depois do Programa</i>				<i>Total</i>
	<i>Ausente</i>		<i>Presente</i>		
Ausente	A	13	C	4	17
Presente	B	0	D	2	2
<i>Total</i>		13		6	19

Obs.: O teste de McNemar apontou para A/D, $\chi^2(1)=6,667$; $p=0,0098$ e para B/C, $\chi^2(1)=2,250$; $p=0,1336$

Verifica-se que, entre as dificuldades que apresentaram, estatisticamente, mudanças significativas, estão ‘a burocracia para obtenção de material’ e a ‘falta de orientação do professor’. A primeira, embora não estivesse no foco do Programa, foi discutida durante o mesmo e a segunda, a importância e o direito a orientação do professor que fizeram parte do esclarecimento do papel e função do monitor foi trabalhada nos encontros. O item relações interpessoais, que fez parte do foco do Programa, foi a única dificuldade em que todos responderam que estava superada, indicando uma influência do Programa sobre este dificultador. Podendo-se dizer, segundo os depoimentos, que parece ter havido uma instrumentalização dos participantes no trato interpessoal.

1.5- Atitudes ou cuidados em relação aos que dizem que não querem aprender

A questão sobre o que fazer quando se deparar na monitoria com ‘alunos que dizem que não querem aprender’ foi uma das preocupações trazidas pelos participantes ao longo do Programa e culminou em discussão durante o papel e função do monitor.

Dressel (1971) discute esse aspecto como um dos fundamentais a serem abordados na formação de quem está envolvido com a atividade de ensino-aprendizagem. O autor refere-se a motivar o estudante mostrando a importância da disciplina para os objetivos profissionais e a organizar o estudo de modo que a aprendizagem atual se articule com o conteúdo já estudado e com o que virá.

A Tabela 17 mostra, estatisticamente, as respostas dos participantes diante dos alunos que dizem que não querem aprender, e se houve mudança significativa de respostas após participarem do Programa.

Tabela 17- Ações dos monitores diante dos alunos que dizem que não querem aprender (N=19)

<i>Ações</i>	<i>Número de respostas*</i>				
	<i>Antes do programa</i>		<i>Depois do programa</i>		<i>p</i>
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	
Conversa com o professor	13	68,42	3	15,7	<i>p</i> =0,0077
Procura ler sobre isso	4	21,05	1	5,26	<i>p</i> =0,4795
Segui o que vier a cabeça	3	15,79	3	15,79	<i>p</i> =1,0000
Outro (investiga o que acontece)	8	42,11	12	63,16	<i>p</i> =0,3865
Nada	2	10,53	1	5,26	<i>p</i> =1,0000

*Cada participante poderia dar mais de uma resposta

Em relação aos ‘alunos que dizem que não querem aprender’, a maioria dos participantes (68,42 %) afirmaram que, antes do Programa, conversavam com o professor responsável pela monitoria, 42,11 % conversavam com o monitorado sobre o que estava acontecendo e alguns procuravam ler sobre o assunto (21,05 %). Depois do Programa, as

respostas alteraram-se e a maioria (63,16 %) procurou outro procedimento, descrito como investigar (conversar) com o monitorado sobre o que estava acontecendo, e estimular os estudantes mostrando a importância da disciplina para sua formação profissional; 15,79 % responderam que conversavam com o professor e o mesmo percentual (15,79 %) procuravam seguir o que lhes viesse à cabeça, conforme a Tabela 17. Neste segundo momento (depois), as respostas indicaram maior autonomia e segurança nas ações, pois primeiramente procuraram investigar (saber mais do que se tratava a respeito do problema; detectar qual era o verdadeiro problema) e encaminhar possíveis intervenções (estimular e realçar a importância da disciplina).

Deve-se destacar que este foi um dos pontos abordados no Programa, quando alguns participantes perguntavam o que fazer quando percebiam que os monitorados estavam desanimados, parecendo que nem ouviam o que estava sendo explicado, dizendo até mesmo que não queriam aprender. Após a reflexão do grupo junto com a pesquisadora sobre as alternativas do que poderia estar acontecendo (falta de compreensão do conteúdo, ausência de hábitos de estudo, desmotivação para aprender etc.), os participantes insistiram que o enfoque deveria ser nos alunos não perceberem a importância do que estava sendo estudado. Alguns monitores contaram que já procuravam incentivar os estudantes, dizendo “*não desanima, você vai precisar disso mais tarde*”, o que precisou foi pontuar exemplos mais concretos da aplicação a curto e médio prazo do que estava sendo estudado, a fim de que o monitorado pudesse perceber a importância de tal estudo. Como salienta Santos Filho (1998), a relação com o estudo e a vida real desperta o interesse do estudante, aumenta a assimilação do conteúdo e o estimula a relacionar conhecimento com os problemas existentes.

Obteve-se que no item mais indicado pelos participantes (antes do Programa) – ‘conversa com o professor da disciplina’ – mudança

significativa de resposta ($\chi^2(1)= 7,110$; $p=0,0077$). Possivelmente, menos monitores passaram a consultar os professores, devido o Programa proporcionar discussão e trocas de experiências de como equacionar esta queixa. Muito embora, sempre se tenha salientado a importância da participação junto com o professor da disciplina em todas as questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem.

Nos itens ‘procura ler sobre o assunto’ ($\chi^2(1)= 0,500$; $p=0,4795$), ‘segue o que vier a cabeça’ ($\chi^2(1)=0,000$; $p=1,0000$), ‘nada faz’ ($\chi^2(1)= 0,000$; $p=1,0000$), as diferenças de respostas não foram significativas, o que indica que esses pontos não se alteraram após o Programa. Salienta-se que esses itens não foram focos de discussões do grupo, o que permite levantar a possibilidade de que os participantes centraram a atenção em investigar o que poderia estar acontecendo com o estudante, incentivando e mostrando a importância da disciplina.

Acrescentando-se a esta ponderação os dados estatísticos do item ‘investiga o que está acontecendo’, verifica-se que a diferença não foi significativa ($\chi^2(1)=0,750$; $p =0,3865$). No entanto, antes, havia menos da metade dos participantes (8 monitores = 42,11 %) com esta ação e depois mais da metade (12 monitores = 63,16%), o que indica qualitativamente um “movimento” nas respostas desses monitores e até mesmo um “avanço” em lidar com esta questão.

Esses pontos - investigar para possíveis ações de incentivar os alunos monitorados aos estudos e articular os conteúdos trabalhados - foram abordados com o grupo, com base nos estudos de Dressel (1971) e Santos Filho (1998), o que permite sugerir que, embora não tenha sido foco direto do Programa, mas trazido pelo grupo nas discussões referentes à função do monitor, houve influência do Programa sobre o aspecto da capacitação do monitor para um papel ativo no processo ensino-aprendizagem.

O papel do monitor como agente do processo do ensino-aprendizagem foi continuamente abordado. Tal ênfase teve por finalidade

incentivar, discutir formas e casos do que vem acontecendo nas monitorias das universidades. Em diversos tópicos abordados no Programa (dificuldades de relacionamento interpessoal, falta de orientação do professor responsável pela monitoria, como lidar com o aluno que diz que não quer aprender), percebeu-se que os participantes puderam encontrar maneiras participativas de colaborar com o professor e com os estudantes. Os depoimentos confirmam tais observações:

“Cada monitor falou sobre sua monitoria, explicando suas dificuldades, o jeito com que trabalhava com os alunos, etc. A partir disso eu pude perceber que certas dificuldades, no início, não eram só minhas, e através dos comentários dos monitores e da própria Elisete, pude tomar medidas que melhoraram o meu relacionamento com os alunos” (sic).

“O programa possibilitou ter uma visão ainda maior sobre o trabalho do monitor ... as reuniões trouxeram trocas de experiências” (sic).

“ Pude perceber quais são os meus direitos como aluno, o que poderia fazer e exigir dos meus monitores das disciplinas que estudo. Agora sei quais direções seguir quando precisar de ajuda em trabalhos e extensões” (sic).

“Me alertou quanto a responsabilidade, os deveres e a compreensão que devo ter em relação aos alunos para desempenhar da melhor forma possível a minha função” (sic).

“Enquanto monitora fui estimulada a evoluir, participar junto

com a universidade na aprendizagem do aluno. A ter o prazer de ensinar e ao mesmo tempo aprender” (sic).

Enfim, os monitores pareceram caminhar em direção a uma linha de ação participativa, tendo mais conhecimento sobre o papel e a instituição à qual pertencem, e sobre experiências de outras instituições que envolvem o monitor, cumprindo-se assim uma das funções atribuídas ao profissional envolvido com ensino-aprendizagem, isto é, ter uma linha de ação participativa no ambiente em que atua (Wanderley, 1992).

2 - INTERESSE PELA CARREIRA DOCENTE

As universidades, a literatura e a própria LDB de um modo geral têm afirmado que a monitoria visa a desenvolver o potencial docente do monitor, que por meio dela ele irá exercer atividades relacionadas ao magistério superior e poderá, em algumas instituições, ter prioridade na concorrência a vagas para a obtenção de bolsa de pós-graduação, segundo Abreu e Masetto (1989), Topping (1996), Natário e Vendramini (1998) e as IES (Anexo 10).

O Programa não teve o objetivo de direcionar o interesse dos participantes para a carreira docente, no entanto teve como meta esclarecer do que se trata a carreira universitária e mostrar a relação com a monitoria.

Inicialmente, os monitores não pareceram estarem esclarecidos do que envolvia a carreira docente. Tanto que no decorrer do Programa alegaram ter pouca informação sobre o contexto de pós-graduação e mostraram interesse em saber mais. Se por um lado tornou-se gratificante propiciar tal informação e mostrar-lhes a importância da capacitação

profissional, por outro lado foi preocupante constatar que universitários, alguns deles formandos, apresentavam esse desconhecimento.

A Tabela 18 mostra que, no início do Programa, mais da metade dos participantes (63,2%) responderam que gostariam de ser professores universitários após terminarem a graduação e depois, 73,7 % ($p= 0,4795$) manifestaram ter o mesmo interesse, sem ocorrer diferença significativa de resposta.

Tabela 18 – Interesse em exercer o magistério superior após a graduação (N=19)

Respostas	Número de respostas*				p
	Antes do programa		Depois do programa		
	F	%	F	%	
Sim	12	63,7	14	73,7	p = 0,4795
Não	6	31,6	4	21,1	p = 0,4795
Em branco	1	5,3	1	5,3	p = -

*Cada participante poderia dar mais de uma resposta

Quantitativamente não houve grandes alterações quanto ao interesse pela carreira docente, que continuou sendo uma opção para mais da metade dos participantes, antes e depois do Programa. No entanto este foi o tópico do programa que procurou subsidiar esclarecimentos sobre esta frente de atuação estreitamente ligada ao primeiro passo que os participantes estão dando, a monitoria. Neste sentido, percebe-se pelos depoimentos, que o Programa auxiliou os participantes quanto ao esclarecimento desta questão.

A princípio, pareceu que a carreira docente ou o magistério superior referia-se a mais uma fonte de trabalho e que a monitoria poderia ajudá-los, porque conseguiriam um certificado para o currículo e teriam contatos com professores, sem muita clareza do papel do professor no processo ensino-aprendizagem e da monitoria nesse trajeto. Algumas falas iniciais:

“Já posso até dar algumas aulas, mas quero seguir minha

carreira” (sic).

“Dar aula sempre ajuda.... Mas, não sei se é isso que eu quero” (sic).

“Pode até ser ... preciso me formar para sentir o mercado de trabalho” (sic).

Depoimentos depois do Programa:

“Gostei muito do que foi enfocado naquela palestra com o Dr. de Odontologia que nos explicou sobre a carreira docente na nossa profissão, ajudou a esclarecer várias coisas discutidas aqui neste grupo e que são aplicadas na prática dele, tudo isso eu não sabia” (sic).

“Acredito que gostei do ato de trabalhar com alunos e os esclarecimentos no programa quanto a carreira docente me possibilitaram enxergar que ensinar é aprender mais, também” (sic).

“ Antes não tinha tanto interesse em aula, mas acho que nossas reuniões serviram bastante até para eu ter mais respeito com tudo que engloba o ensino” (sic).

“Acho importante o contato com o ambiente universitário, com a pesquisa, tese etc., tudo isso que nos foi mostrado no programa” (sic).

A ligação com a carreira docente, que poderia não estar sendo vislumbrada quando do ingresso na monitoria, após a participação no Programa, surge como mais uma perspectiva a ser considerada para o futuro

profissional e para posteriores tomadas de decisões mais bem informados. Pode-se sugerir aqui a influência do Programa sobre o esclarecimento do papel do monitor e a docência, visto este ser um dos objetivos pretendido nos encontros com os participantes.

3 - CONTRIBUIÇÕES DA MONITORIA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO MONITOR

Como salienta Guedes (1998), a monitoria privilegia um espaço na vida acadêmica que possibilita, ao aluno, a criação de vínculos diferenciados com a universidade, com o conhecimento e com as questões educacionais.

O monitor também estará "aprendendo-ensinando" ao rever e aprofundar o conteúdo das disciplinas, ao ter a possibilidade de transferir o conhecimento para atitudes práticas, dando consistência a essa situação, por estar em uma posição que envolve ação pedagógica e propicia a oportunidade de refletir sobre a educação e participar de troca de *feedback* entre com professor e alunos (Abreu e Masetto, 1989; Cardoso, 1997).

Em acréscimo aos benefícios intelectuais, o monitor poderá obter conquistas acadêmicas, tais como maior mobilidade dentro da universidade e um certificado das funções desempenhadas, conquistas estas que poderão lhe trazer benefícios profissionais, sociais e emocionais, com aumento de suas relações interpessoais.

Tendo em vista os benefícios da monitoria foi investigado (por meio de depoimentos e da questão aberta, discutida a seguir) quais as principais contribuições da monitoria para a formação profissional dos participantes, a fim de verificar, segundo os participantes, se os ganhos

foram obtidos com a monitoria ou se se referiam a contribuições deste Programa.

Foi solicitado que os participantes elencassem as três principais contribuições (de 1 para a mais importante até 3 para a menos importante) da monitoria, antes (Qa) e depois (Qd) de participarem do Programa. A fim de retratar essa ordem de importância foi aplicado o mesmo tratamento do item ‘motivos para almejar monitoria’, ou seja, foi atribuído um valor de 3 pontos para o 1º lugar, 2 pontos para o 2º lugar e 1 ponto para o 3º lugar. Desta maneira cada contribuição recebeu um valor ponderado (Qa-vp; Qd-vp), conforme a de importância atribuída pelos participantes, como mostra a Tabela 19.

O ‘aprimoramento didático-pedagógico’ foi uma das contribuições mais elencadas pelos participantes (Qa-vp = 40; Qd-vp = 35), tanto antes quanto depois, cuja diferença de resposta não foi significativa ($T=30$, $N=19$; $p=0,7897$). Embora o tópico ‘cuidados e atitudes com alunos que dizem que não querem aprender’ tenha feito parte das discussões, ele é um pequeno ponto dentro do “guarda-chuva” do contexto do ‘aprimoramento didático-pedagógico’, o que faz compreender que esse tópico em si não tenha sido foco do Programa, tanto que, os monitores trouxeram como sugestão para outros trabalhos, que este assunto seja visto, no que se refere a estratégias de ensino.

Sendo assim, esse item e o anterior (‘aprofundamento nos estudos’), embora não tenham sido focados no Programa, foram as contribuições mais reconhecidas como ganhos pelos participantes. Isso vem a confirmar que a monitoria, além de oferecer condições para o aprofundamento teórico, também oportuniza o desenvolvimento de habilidades relacionadas à atividade docente do monitor (Cardoso, 1997; Universidade São Francisco, 2001; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001; Universidade da Amazônia, 2001).

Tabela 19 – Contribuições da monitoria para a formação profissional (N=19)

<i>Contribuições</i>	Ordem de importância						<i>Valor Ponderado*</i>	
	<i>Antes de</i>			<i>Depois de</i>			<i>(vp)</i>	
	<i>1ºLugar</i>	<i>2ºLugar</i>	<i>3ºLugar</i>	<i>1ºLugar</i>	<i>2ºLugar</i>	<i>3ºLugar</i>	<i>vp</i>	<i>Vp</i>
	(Qa)	(Qa)	(Qa)	(Qd)	(Qd)	(Qd)	(Qa)	(Qd)
Atualização/aprof. De estudo	12	2	1	10	4	1	41	39
Aprim. didático-pedagógico	10	5	0	9	2	4	40	35
Incentivo a carreira universitária	4	5	2	10	1	3	24	35
Incentivo à pesquisa	4	8	1	7	5	3	29	34
Maior interesse pela profissão	7	3	1	6	6	0	28	30
Interação social	2	5	1	7	4	1	17	30
Enriquecimento do currículo	6	1	2	6	5	0	22	28
Poss.de ver na prática os conteúdos	7	2	1	4	4	5	26	25
Contato mais próximo com prof.	6	1	3	2	7	2	23	22
Em nada	-	-	3	0	0	2	3	2

* $vp = 3 \cdot f_1 + 2 \cdot f_2 + 1 \cdot f_3$; sendo f_i = número de monitores que escolheram a prioridade i de cada motivo

O Teste de Wilcoxon constata que não houve diferença significativa nas respostas dos participantes quanto às outras contribuições: ‘incentivo à pesquisa’ ($T=25$, $N=19$; $p=0,2721$), ‘maior interesse pela profissão’ ($T=10,5$, $N=19$; $p=0,5541$), ‘enriquecimento do currículo’ ($T=11$, $N=19$; $p=0,3269$), ‘possibilidade de ver na prática os conteúdos aprendidos’ ($T=12$, $N=19$; $p=0,7353$) e ‘contato mais próximo com os professores’ ($T=21$, $N=19$; $p=0,5541$). Observa-se que nenhum desses tópicos foi focado no Programa, mas fazem parte dos benefícios referidos na literatura para o monitor (Federighi, 1989; Abreu e Masetto, 1989; Cardoso, 1997; Guedes, 1998, Fascículos PROGRAD, 1995-6; Fascículos PROGRAD, 1998-9; Universidade da Amazônia, 2001 entre outros).

Ao observar o item ‘incentivo à carreira docente’, verifica-se

que mudança de resposta embora não tenha sido estatisticamente significativa ($T=15,5$, $N=19$; $p=0,0652$), foi uma das que mais se aproximou do nível de significância para a mudança das respostas. A ausência de significância parece dever-se principalmente ao pequeno número de informantes pesquisa, havendo necessidade de aumentar a quantidade de participantes a fim de um melhor estudo sobre essa diferença.

Esse resultado vai ao encontro do item que investigou o ‘interesse pela carreira docente’. Esses dados indicam a contribuição do Programa quanto ao esclarecimento da carreira universitária e a estreita ligação entre a monitoria com o processo ensino-aprendizagem e a docência, conforme anteriormente comentado.

O tópico ‘interação social’ teve, estatisticamente, a mudança mais expressiva de resposta ($T=6,5$, $N=19$; $p=0,0580$).

Esse tópico foi desenvolvido no Programa, pois sabe-se que o monitor terá que, muitas vezes, desenvolver suas atividades com grupos de estudantes e, segundo Sharpley (1983), as atividades de monitoria tendem a favorecer a habilidade de trabalhar em grupo, respeitando os objetivos comuns. Permitem que a atitude seja ativa frente ao aprendizado, colaborando no desenvolvimento da análise, da crítica e facilitando a transformação do conhecimento em atitudes práticas (Fogarty e Wang, 1982). Para tanto, a empatia torna-se muito importante e os participantes, através de seus depoimentos, mostraram, depois do Programa, ter clareza dessa importância e até mesmo aplicá-las em suas atividades.

Depoimentos:

“Ganho de conhecimento e experiência para lidar com grupos de alunos e profissionais.... como falar, me comunicar” (sic).

“Fiz novas amizades e fiquei um pouco menos tímida” (sic).

“Por ser o 1º ano de monitoria achei muito válido saber sobre o papel do monitor e como lidar com os monitorados” (sic).

“O programa me ajudou a relacionar melhor com os alunos (meus colegas de curso), sem ficar com bronca deles por coisas que não conseguia trabalhar” (sic).

“As dinâmicas ajudaram a compreensão da importância do trabalho de monitoria, ganho de conhecimento e experiência para lidar com grupos de alunos e profissionais” (sic).

“As dinâmicas de grupo foram excelentes me vi em cada situação e percebi alternativas, consegui me colocar no lugar dos professores e dos monitorados” (sic).

Embora se saiba que a monitoria possibilita oportunidades para interação e socialização com outros estudantes (Greenwood, Carta e Hall, 1988), esta foi uma das queixas dos participantes, como já referida no item ‘dificuldades - relações interpessoais’, em que foi evidenciada a carência de repertório e a necessidade de investimento nesse aspecto. Sendo um dos tópicos desenvolvidos no Programa, em função dos depoimentos apresentados, é possível considerar que houve influência do Programa sobre o reconhecimento e até mesmo sobre a aquisição desta “competência” no desempenho das atividades do monitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo pode-se verificar que o Programa contribuiu para que seus participantes realizassem uma revisão do papel do monitor como agente ativo no processo ensino-aprendizagem, tornando-os mais capazes de valorizar a relação professor-aluno e a aprendizagem participativa, que possibilita ao estudante ser ouvido sobre suas dificuldades e receber maior incentivo ao estudo.

Na investigação sobre os motivos que os levaram a ser monitores, as respostas ressaltaram o interesse dos participantes, que parecem ter buscado a monitoria como um espaço de aprendizagem, capaz de criar condições para o aprofundamento de conhecimentos e para atividades ligadas à docência. Quanto a este aspecto, é possível detectar traços de influência do Programa sobre o posicionamento do monitor em relação à docência.

Em relação às atividades desenvolvidas no âmbito da monitoria, verificou-se, após o Programa, um redimensionamento da importância a elas atribuída, ou seja, os participantes parecem ter passado a considerar suas atividades mais importantes, principalmente em relação ao apoio emocional que puderam oferecer aos colegas. Este aspecto foi o mais valorizado pelos participantes, que apontaram, como parte essencial de suas funções, saber ouvir, promover um relacionamento interpessoal mais aberto, incentivar os alunos a estudar.

As respostas indicam também que os participantes parecem ter passado a destacar mais as características pessoais do que as profissionais do monitor, tais como comunicabilidade, responsabilidade, interesse em compartilhar conhecimentos, cooperação, empatia, sem detrimento de continuar valorizando a importância do conhecimento e do domínio do conteúdo. É provável que esta mudança se deva às reflexões proporcionadas pelo Programa, que enfatizou o papel e a função do monitor como

interlocutor no processo do ensino-aprendizagem, como agente colaborador da aprendizagem dos colegas e da própria aprendizagem.

A participação no Programa também parece ter contribuído para aumentar nos monitores a competência para resolver as principais dificuldades (relacionadas às condições institucionais) e instrumentalizá-los para lidar com outras, ligadas ao relacionamento interpessoal.

Nas atitudes e nos cuidados em relação aos estudantes que dizem não querer aprender, os participantes afirmaram, após o Programa, que iriam investigar o que estava acontecendo com o intuito de promover possíveis ações de incentivo aos alunos monitorados para o estudo e articulação dos conteúdos trabalhados, assumindo, assim, um papel mais ativo no processo ensino-aprendizagem.

Enfim, os participantes pareceram caminhar em direção a uma linha de ação mais participativa, a partir de um conhecimento maior sobre o seu papel, as funções da Universidade, as peculiaridades da instituição à qual pertencem, a portaria que rege as atividades da monitoria nesta instituição, bem como as experiências de outras instituições que trabalham com monitores.

O papel do monitor como agente no processo do ensino-aprendizagem foi continuamente abordado. Tal ênfase teve por finalidade incentivar a discussão sobre as diversas formas como a monitoria é desenvolvida em diferentes instituições universitárias. Em diversos tópicos abordados no Programa (dificuldades de relacionamento interpessoal, falta de orientação do professor responsável pela monitoria, como lidar com o aluno que diz que não quer aprender) percebeu-se que os participantes puderam encontrar maneiras participativas de colaborar com o professor e os estudantes.

Foi possível perceber também que, nas trocas de experiências, houve uma identificação do grupo enquanto pares com dificuldades afins. Pode-se dizer que, como afirma Severino (1994), um dos aspectos da formação de quem está envolvido com o processo ensino-aprendizagem

apresentou-se no grupo: as relações situacionais, entendidas como a compreensão de si próprio, dos outros e de suas relações recíprocas como uma pertença ao grupo social. Neste caso, pareceu ter ocorrido a compreensão e tomada de consciência de que todos os participantes estavam envolvidos no processo ensino-aprendizagem, procurando discutir questões comuns à maioria.

Devido às limitações deste trabalho, como tempo de duração, ausência de participação dos professores, não foi possível abordar todas as questões levantadas pelos participantes. Mas parece procedente recomendar que futuros programas com monitores procurem abordar questões como ferramentas para lidar com a solicitação excessiva de alunos e o excesso de alunos em sala de aula. Nesta dimensão, enquadra-se a sugestão de investimento nas habilidades didáticas (estratégias de ensino), que constituem instrumentos técnicos e metodológicos do ensinar.

Seria fundamental que os programas de capacitação para monitores envolvessem a participação ativa de professores das disciplinas que se responsabilizariam pelo conteúdo (o que parece que já vem ocorrendo) e pelo suporte pedagógico, no qual as Instituições precisam propiciar também condições para tal. Condições estas que incluem um corpo docente habilitado e recursos como pagamento de horas para orientação dos monitores, locais apropriados, entre outros.

Os participantes também demonstraram, após o programa, mais clareza sobre seu papel e função, principalmente em relação às implicações entre a monitoria e a carreira docente, e citaram, como benefícios pessoais auferidos no exercício da monitoria, o incentivo ao prosseguimento na carreira universitária e maior habilidade no trato interpessoal, com ênfase especial no desenvolvimento da empatia, evitando rotular ou aplicar estereótipos aos colegas.

Naturalmente, alguns dos benefícios citados pelos participantes tendem a ocorrer pelo próprio exercício da atividade de monitoria, independentemente da realização de um programa específico. Isso reforça,

no entanto, a importância do desenvolvimento de tópicos mais voltados à capacitação didático-pedagógica em programas de monitoria, a fim de aumentar os benefícios oferecidos aos monitores.

Os resultados deste estudo demonstraram, estatisticamente, a eficiência do Programa em diversos tópicos trabalhados. Porém, em função do número limitado de participantes, da impossibilidade de constituir o grupo controle e da singularidade das respostas, a generalização de seus resultados requer a realização de outros estudos que procurem aprofundar, quantitativa e qualitativamente, os aspectos aqui abordados.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. de e MASETTO, M. T.. **O professor universitário em sala de aula**. São Paulo: Associados, 1989.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa : Edições 70, 1977.

BALCELLS, J. P. e MARTIN, J. L .F.. **Os métodos no ensino universitário**. Lisboa : Livros Horizontes, 1985.

BARNARD, H. C.. Education during the first party of nineteenth century. Elementary Education. In: **A history of english education: from 1760**. University of London Press, 1969.

BARROS, M. I. S.. Análise do programa de treinamento para mães – monitoras do Departamento de Ensino da Prefeitura Municipal de São Paulo. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1981.

BEH-PERETZ, M. e RUMNEY, S.. Professional thinking in guided practice. Symposium on Internacional yhinking research at the American Education Research Association Conference, Haifa, Israel, 1997, 7(5-6), 517-530.

BELL, J. et al.. The impact of cost on student helping behavior. **Jornal of social Psycology**, Feb., 1995, 135(1), p. 49-56.

BELL, R. et al.. **Education in Great Britain an Ireland: a source book**. London, Routledge & K. Paul / Open University Press, 1995. p.267, 1973.

BELLO, R. A.. **Esboço da história da educação**. São Paulo : Nacional, 1945.

BOLETIM DE DIREITO EDUCACIONAL N.2, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, art. 81, título VIII das Disposições Gerais.

BOLGER, D.. College peer tutor awareness of reading problems. **Journal Announcement**, New Jersey, 1998.

BRASIL - **Lei da Reforma Universitária**. (Lei nº 5540/68). 1968.

BRASIL - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei nº 9394/96). 1996.

CANDAU, V. M. F.. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M.F.(org.) **A Didática em questão**. Petrópolis : Vozes, 1986.

CARDOSO, S. M. V.. **A relação professor-aluno na construção do conhecimento**: a questão da monitoria. Universidade São Francisco [texto não publicado], 1997.

COLES, C. e HOLM, H. A.. Learning in medicine: Towards a theory of medical education. In: COLES, C. e HOLM. (orgs.), **Learning in medicine**. Oslo: Scandinavian University Press, 1993.

COTTRELL, D. J.; McCORIE, P. e PERRIN, F.. The personal tutor system: an evaluation. **Medical Education**, nov., 1998. 28(6), p. 544-549.

CURTIS, S. J. e BOULTWOOD, M. E. A.. **An introductory history of English Education since 1800**. 4. ed., London: University Tutorial, 1970.

DRESSEL, P. L.. **College and university curriculum**. Berkeley (Cal.) : McCutchan Publishing Corporation, 1971.

ENRIGHT, S. M.; AXELROD, S.. Peer tutoring: applied behavior analysis working in the classroom. **School Psycology Quarterly**, 1995, 10(1), p. 29-40.

FASCÍCULOS PROGRAD. **Monitor também produz conhecimento.** Rio Grande do Sul : UFRGS, n. 6, out., 1995.

FASCÍCULOS PROGRAD. **Monitoria: a fala da PROGRAD e dos monitores.** Rio Grande do Sul : UFRGS, n. 9, mar., 1996.

FASCÍCULOS PROGRAD. **Monitoria: um espaço de experimentação e aprendizagem.** Rio Grande do Sul : UFRGS, n. 11, nov., 1998.

FASCÍCULOS PROGRAD. **O papel do monitor na UFRGS: questionamentos e desafios.** Rio Grande do Sul : UFRGS, n. 13, nov., 1999.

FEDERIGHI, M.D.. **Monitoria na 5ª série: uma proposta pedagógica** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 1989.

FERREIRA, A. B. de H.. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 2.ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

FOGARTY, J. L. e WANG, M. C.. An investigation of the cross-age peer tutoring process: some implications for instructional desing and motivation. **Elementary school journal**, University of Chicago, 1982. 82(5): 451-469.

FRESKO, B. e EISENBERG, T.. The effect of two years of tutoring on Mathematics and reading achievement. **The Journal of Experimental Education**, by the Helen Dwight Reid Educational Foundation, Washington, 1985. 53(4): 193-201.

FRESKO, B.. Effects of tutor-tutee intimacy, tutoring conditions and tutor background on college student tutor satisfaction. **The Journal Educational-Studies**, Beit Berl College, Israel. jun, 1996, 22(2), 147-164.

GUEDES, M. L.. Monitoria: uma questão curricular e pedagógica. In: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA. **Monitoria**. Série Acadêmica.n.6.Campinas: PUC- Campinas, 1998.

HEWARD, W. L. et al.. Tutor Huddle: key element in a classwide peer tutoring system. **Elementary School Journal**, Ohio State U, Coll of Education, Columbus, 1982. 83(2): 115-123.

HUDSON, L. M. e FORMAN, H.. Role taking as predictor of prosocial behavior in cross-age tutors. **Child Development**, University of Chicago Press, oct., 1982. 53(05): 1320-1329.

LOPES, L. de F. Z.. **Avaliação da aplicação do método tutorial para o sexto ano de medicina paralelamente a um currículo tradicional na Faculdade de Ciências Médicas da Universidade São Francisco: estudo de caso**. Dissertação de mestrado. Bragança Paulista : USF, 1999.

LUCCA, I. L. C. de. **Monitoria de mães: integração escola família**. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1980.

LUCKESI, C.. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 6ed.. São Paulo: Cortez, 1991.

MASETTO, M. T.. Ensino-aprendizagem no 3º grau. In: D'Antola. A. (org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992.

MASETTO, M. T.. **A relação professor-aluno na proposta educacional do primeiro ciclo da PUC-SP para as áreas de ciências humanas e educação**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 1975.

MEGDA, S. I. D.. **Composição da figura humana, identificação e tato de suas partes: influência de treinadores e de procedimentos de treino em pré-escolares com repertório restrito**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 1979.

MCKELLAR, N. A.. Behaviors used in peer tutoring. **The Journal of Experimental Education**, by Helen Dwight Reid Educational Foundation, Washington, 1986, 54(3): 163-167.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Criança para criança. Trad. Ademário Galvão Spinola e outros. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, 3. ed., Brasília, 1981.

NATÁRIO, E. G.; PAULA, K. B. de; TOSCANO, C. A.; FELIPE, K. e PATON, D.. **Monitoria: visão, importância, segundo a opinião de estudantes de psicologia da USF – São Paulo.** In: II CONGRESSO DE PESQUISA E EXTENSÃO, Bragança Paulista. Anais. Bragança Paulista, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão da Universidade São Francisco, 1999, p.159.

NATÁRIO, E. G. e VENDRAMINI, C. M. M.. **Motivos e dificuldades para o exercício da função de monitor na USF, segundo a opinião dos monitores.** In: I Congresso de Pesquisa e Extensão. Bragança Paulista. Anais. Bragança Paulista, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão da Universidade São Francisco, 1998, p.179.

O'DONNELL, A. M. et al.. The effects of monitoring on cooperative learning. **The Journal of Experimental Education**, by Helen Dwight Reid Education Foundation, Washington, 1986, 53(3): 169-173.

OSBORNE, G. S.. Scottish and English Schools: a comparative survey of the past fifty years. Longmans, 1966.

PARRA, M. L. de V.. **Monitoria de mães: avaliação de desempenho.** Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1981.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA **Estudo e proposta sobre monitoria.** Vice-Reitoria de Assuntos Acadêmicos : PUC-CAMPINAS, 1992.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA **Monitoria.** Série Acadêmica.n.6.Campinas: PUC- Campinas, 1998.

REAY, D. G., HARRISON, B. e GOTTFRED, H. I.. The effect on pupil reading achievement of teacher compliance with prescribed methodology. **Research in**

education, Manchester University Press, 1984.

RENNINGER, K. A.. Learning as the focus of the educational psychology course. **Educational-Psychologist**, Swarthmore Coll, USA, 1996, 31(1), 63-76

REVISTA DA MONITORIA. Belém: UNAMA, v.1, n.1, dez., 2000. 56 p.

RUPOLO, I.. Relação teoria-prática na intervenção pedagógica: uma discussão embasada na filosofia da educação. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, 1998. V.5, n.1, p.57-69.

SALES, M. I. S.. Uma análise das situações de interação da mãe - monitora - professora - criança, ocorrida nas salas de aula das Escolas Municipais de Educação Infantil do Município de São Paulo. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1981.

SANTOS, L. A. D; ECHER, C. A.; PITTA, K. B. e BARIANI, I. C. D.. **Monitoria de psicologia em pesquisa – opinião de alunos e monitores**. In: V Congresso de Psicologia Escolar. Itajaí. Anais. Itajaí, ABRAPEE, 2000.

SANTOS, S. R. dos. O aprendizado baseado em problemas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, 1994. 18(3): 97 - 132.

SANTOS FILHO, J. C.. Currículo, ensino e plano de ensino na educação superior. In: **Seminário de Atualização Didático-Pedagógico / PROGRAD - CADIFE** - Universidade São Francisco, 1998.

SEVERINO, A. J.. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L. S. e COOK, S.. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1987.

SHARPLEY, A. M. et al.. An examination of the affectiveness of a cross-age tutoring program in Mathematics for elementary school children. **American Education Research Journal**, Queensland Catholic Education Office, Brisbane, Australia, 1983. 20(1): 103-111.

SIEGEL, S.. **Estatística não-paramétrica**. Trad.: Alfredo Alves de Farias. São Paulo : Afiliada, 1975.

SOBRAL, D. T.. Grupo Pequeno sob Tutoria Estudantil na Aprendizagem Baseada em Problemas: Fatores e Desfechos. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília , 1995. Vol. 11, n. 1, p. 61-65.

STERNBERG, R. J.. **Beyond I. Q.**. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1985.

TOPPING, K. J.. The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of thee literature. **Higher Education**. 1996. 3(3): 321-345, 1996.

UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA. **Guia de orientações aos professores e monitores da UNAMA**. Belém-Pará, 2001.

UNIVERSIDADE DE CAMPINAS. **Deliberação CONSU-A-23 de 03-01-88**. Campinas : Pró-Reitoria de Graduação, 1988: citado em 12 de junho de 2001. Disponível na [www](http://www.unicamp.br/pg/delibera/1988/de023a88.htm) em: <<http://www.unicamp.br/pg/delibera/1988/de023a88.htm>>.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULOa . **Bolsas**. São Paulo : Seção de Graduação – USP, 1999: citado em 12 de junho de 2001. Disponível na [www](http://www.icmc.sc.usp.br/~grad/bolsas.html) em: <<http://www.icmc.sc.usp.br/~grad/bolsas.html>>.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULOb. **Monitores, estágios e pesquisa na graduação**. São Paulo : Departamento de Economia e Sociologia – USP,

1999: citado em 12 de junho de 2001. Disponível na am em: <<http://am.esalq.usp.br/desr/monitores.html>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Manual do estudante: bolsa monitoria**. Bahia : Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – UFBA, 1996: citado em 12 de junho. Disponível na www em: <<http://www.prograd.ufba.br/monitoria2.htm>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO. **Monitorias de Ensino: monitorias previstas para 1998**. Mato Grosso : Pró-Reitoria de Graduação - UFMGrosso, 1998: citado em 12 de junho de 2001. Disponível na www em: <<http://www.del.ufms.br/curso/monitorias.htm>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL RIO GRANDE DO SUL. **Instrução normativa nº 03/97: programa de monitoria da UFRGS**. Rio Grande do Sul : Pró-Reitoria de Graduação - UFRGS, 1997: citado em 12 de junho de 2001. Disponível na www em: <<http://www.ufrgs.br/prograd/insnor.htm>>.

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA. **Política institucional de apoio à extensão: programa de formação teórico-prática do discente**. Piracicaba : Vice-Reitoria Acadêmica - UNIMEP, 2000: citado em 12 de junho de 2001. Disponível na www em: <<http://www.unimep.br/viceacad/assessorias/ext33200.html>>.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO. Programa de monitoria. Bragança Paulista: Vice-Reitoria Acadêmica. – USF, 2000: citado em 03 de janeiro de 2000. Disponível na www em: <<http://www.usf.br/prograd/caac.noad.htm>>.

VENTURA, C. S. C. e BARIANI, I. C. D.. **A monitoria no curso de psicologia da PUCCAMP: mapeamento, descrição do funcionamento e opiniões de professores, alunos – monitores e alunos sobre esta prática**. PUC- Campinas [texto não publicado], 1996.

WANDERLEY, L. E. W.. Compromissos filosóficos e políticos do docente na universidade. In: D'Antola (org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo; EPU, 1992.

WEY, V. L.. **A monitoria das mães: uma concepção de educação**. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1980.

WILDS, E. H. e LOTTICH, K. V.. **The foundations of modern education**. 3. ed. New York : Hold, 1961.

Anexo 1 – Questionário I para os monitores

Nome: _____ Série: _____

Idade: _____ Sexo: ()F ()M

Curso: _____

Monitor na(s) disciplina(s): _____

1) Responda em ordem de importância (1 para a mais importante e assim sucessivamente), o(s) motivo(s) que o levou(aram) querer ser monitor / instrutor:

- () afinidade com a disciplina
- () remuneração financeira
- () interesse pela carreira universitária
- () procura de atividade extra – curricular
- () outros. Quais? _____

2) Exerce a atividade de monitoria

- () 1ª vez
- () 2ª vez
- () 3ª vez
- () outro período. Qual? _____

3) Quais as características ou atributos que você julga necessários para exercer a função de monitor?

4) Quais as atividades que você desenvolve na monitoria?

5) Caso tenha participado de encontros com o professor responsável pela monitoria, assinale abaixo os assuntos abordados

- | | |
|---|--|
| ☐ função do monitoria | ☐ cronograma das atividades |
| ☐ conteúdo da disciplina | ☐ outros. Quais? _____ |

6) Assinale quais as principais dificuldades enfrentadas ou que você julga que poderão ocorrer no seu desempenho como monitor?

- ☐ solicitação excessiva dos alunos
 - ☐ burocracia para obtenção de material necessário ao trabalho
 - ☐ falta de conhecimento teórico
 - ☐ pouca leitura devido excesso de trabalho
 - ☐ falta de relacionamento com monitores e alunos
 - ☐ excesso de alunos nas aulas
 - ☐ falta de espaço e tempo para receber orientação do(s) professor(es)
 - ☐ sem dificuldades
-

() outros. Quais? _____

7) Numere em ordem de importância (1 para a mais importante e assim sucessivamente) em que a monitoria pode auxiliar a sua formação profissional

() questões didáticas

() atualização e aprofundamento na área de estudo

() possibilidade de ver na prática os conteúdos aprendidos

() busca de alternativa para o domínio de conteúdos

() incentivo à pesquisa

() maior interesse pela profissão

() enriquecimento do currículo

() incentivo a carreira universitária

() em nada

() outras. Quais? _____

8) Quais os assuntos que você gostaria que fossem tratados em nossos encontros?

Anexo 2 – Linhas gerais do Programa

MONITOR: ESTUDANTE DE TURMA MAIS AVANÇADA

QUE SE DISPÕE A COLABORAR NO PROCESSO
DE ENSINO E APRENDIZAGEM COM SEUS
COLEGAS E COM OS PROFESSORES.

CRITÉRIOS:

- . rendimento escolar
- . interesse pela disciplina
- . facilidade de relacionamento interpessoal
- . disponibilidade de tempo
- . senso de colaboração com colegas e professores

PORTARIA N.º GR 148/92

Artigo 1º - Entende-se por Monitoria as atividades de apoio às disciplinas do respectivo Curso, exercidas por alunos regularmente matriculados nesta Universidade, com o objetivo de incentivá-los para a Carreira Docente.

Parágrafo Único- As atividades de Monitoria consistem:

- a) na orientação aos colegas em experiências, projetos, coletas de dados, levantamentos estatísticos;
- b) no atendimento aos colegas para esclarecimentos de dúvidas e dificuldades na aprendizagem;
- c) no assessoramento às atividades práticas ou de campo, executadas pelos colegas;
- d) na preparação de material didático, elaboração de exercícios práticos e no preparo e execução de seminários.

VISÃO DE MONITOR: *POTENCIAL DOCENTE*, INTEGRADO NUM PROGRAMA DE *ENSINO E APRENDIZAGEM*

PROPOSTA DE TRABALHO

OBJETIVOS DO PROGRAMA

- proporcionar um espaço de troca de experiências, dúvidas e anseios entre os monitores dos diferentes cursos;
- discutir o papel e as funções do monitor inserido no processo ensino-aprendizagem;
- preparar e estimular o monitor para o exercício da docência, enquanto facilitador das relações interpessoais do processo ensino-aprendizagem;

CONTEÚDO

Versa sobre a prática pedagógica e procurará atender aos interesses e propostas dos monitores e professores. Destaque: papel e funções do monitor, processo ensino-aprendizagem e relações interpessoais.

ESTRATÉGIAS

- dinâmica de grupo
- leitura e discussão de textos
- debates
- painel integrado

DURAÇÃO

Encontros semanais de 1h15min.

Meses de março a junho.

Frequência mínima de 70%.

Anexo 3 - Dinâmica de grupo "Cosme e Damião"

Participantes: grupos de no máximo 24 pessoas, de preferência que não se conheçam.

Objetivos: apresentar e facilitar a interação do grupo.

Técnica: orienta-se que, em dupla, as pessoas conversem durante 05 minutos; depois uma apresenta a outra para o grupo maior. A recomendação é que o assunto seja o mais variado, desde gosto pessoal, hábitos, profissão, até expectativa em relação ao grupo.

Duração: aproximadamente 30 minutos.

PORTARIA GR Nº 13/95

ALTERA DISPOSITIVOS DA PORTARIA
GR Nº 148/92, QUE FIXA NORMAS PARA
FUNÇÃO DE MONITOR, E CRITÉRIOS PARA
A HABILITAÇÃO, SELEÇÃO E AVALIAÇÃO
DOS CANDIDATOS.

O Reitor da Universidade São Francisco, no uso de
suas atribuições Estatutárias e Regimentais, baixa a
seguinte

P O R T A R I A

Artigo 1º - Objetivando atender maior demanda de alunos dentro do Programa de Monitoria e maior estabilidade dos candidatos selecionados, a Portaria GR Nº 148/92, passa a vigorar com as seguintes alterações:

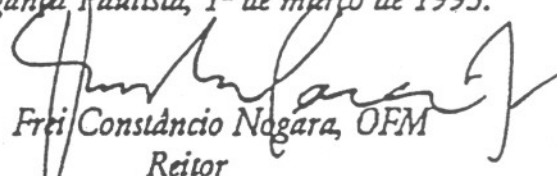
Alteração do § 1º do artigo 15 - Os Monitores das Modalidades "A" e "B" receberão bolsa de Monitoria equivalente a, respectivamente, 35% e 70% da mensalidade média dos cursos de graduação da Universidade São Francisco, no(s) mês(es) em que, efetivamente, exercerem a Monitoria, excluídas, nas duas modalidades, as taxas de serviços, taxas especiais, taxas de cursos em horários especiais, estágios, e outros emolumentos não inerentes à mensalidade do respectivo curso de graduação.

Acréscimo do Parágrafo único no artigo 19 - Somente terá direito ao Certificado, o Acadêmico que tiver completado, no mínimo 6(seis) meses efetivos de Monitoria avaliada nos termos do artigo 17 dessa Portaria.

Artigo 2º - Esta Portaria entra em vigor a partir desta data, mantendo-se inalterados os demais dispositivos da Portaria GR Nº 148/92.

Artigo 3º - Dê-se ciência aos interessados e a quem de direito, para que a presente produza seus efeitos.

Bragança Paulista, 1º de março de 1995.


Frei Constâncio Nogara, OFM
Reitor

4



UNIVERSIDADE
SÃO FRANCISCO

REITORIA

PORTARIA Nº GR 148/92

ALTERA A PORTARIA Nº GR 20/92,
QUE FIXA NORMAS PARA FUNÇÃO DE
MONITOR E CRITÉRIOS PARA A HABI-
LITAÇÃO, SELEÇÃO E AVALIAÇÃO
DOS CANDIDATOS.

O REITOR DA UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO,
no uso de suas atribuições e com a fina-
lidade de regulamentar o disposto no Ar-
tigo 41 do Estatuto e no Artigo 72, pará-
grafo 2º do Regimento Geral, baixa a se-
guinte

P O R T A R I A

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Artigo 1º- Entende-se por Monitoria as atividades de apoio às discipli-
nas do respectivo Departamento, exercidas por alunos regularmente ma-
triculados na Universidade São Francisco, com o objetivo de incentivá-
los para a Carreira Docente.

Parágrafo Único- As atividades de Monitoria consistem:

- a) na orientação aos colegas em experiências, projetos, coletas de da-
dos, levantamentos estatísticos;
- b) no atendimento aos colegas para esclarecimentos de dúvidas e difi-
culdades na aprendizagem;
- c) no assessoramento às atividades práticas ou de campo, executadas pe-
los colegas;
- d) na preparação de material didático, elaboração de exercícios práti-
cos e colaboração no preparo e execução de seminários.

Artigo 2º- O Chefe do Departamento interessado na Monitoria deverá
apresentar à Direção da Unidade um Plano de Trabalho elaborado pelo De-
partamento, no qual constem as atividades a serem desenvolvidas e o nú-
mero de Monitores necessário com a respectiva carga horária, até o fi-
nal do mês de agosto, visando sua execução no período letivo seguinte.



Artigo 32- O Diretor faz a primeira triagem do Plano de Trabalho, encaminha-o ao Reitor para aprovação e inclusão no Plano Orçamentário do exercício seguinte.

Artigo 42- Após aprovação do Plano de Trabalho e sua inclusão no Plano Orçamentário, o Diretor baixará edital segundo normas e prazos fixados pelo Conselho Departamental, abrindo vagas para o exercício das atividades de Monitoria.

§ 12- Cabe ao Chefe do Departamento envolvido executar o edital e enviar ao Diretor da Unidade, com o parecer do Departamento, os nomes dos candidatos inscritos, e os dos selecionados.

§ 22- O Diretor indicará ao Reitor, em ordem decrescente, os nomes dos alunos selecionados, juntamente com o resultado de sua avaliação final.

Artigo 52- O Reitor, no caso de deferimento, baixará Portaria designando os Monitores, para o respectivo período letivo, na qual constará o número de horas semanais de cada Monitor e as datas de início e término das suas respectivas funções.

§ 12- O Monitor só poderá começar a exercer suas atividades, após assinatura da Portaria de designação.

§ 22- A bolsa de estudos, para as diversas modalidades de Monitoria previstas no artigo 15, somente pode ser concedida nos períodos de março a junho e agosto a novembro de cada ano.

§ 32- O Monitor poderá ser designado novamente, no ano seguinte, levando-se em consideração, no entanto, seu desempenho anterior e o desejo de novos candidatos de exercer monitoria.

Artigo 62- As atividades do Monitor, previstas no Plano de Trabalho, serão coordenadas pelo Professor da disciplina.

Artigo 72- A atividade de Monitor não permite ao aluno o exercício de Docência, a atribuição de notas de aproveitamento, a correção de provas e o controle de frequência dos alunos.

Artigo 82- O Monitor terá acesso ao material técnico-didático existente, mediante autorização e controle do Professor da disciplina, para sua melhor preparação e desempenho de suas funções.



Artigo 9º- É atribuição do Diretor informar, imediatamente, ao Reitor qualquer irregularidade que possa implicar em destituição do Monitor e encaminhar, no final de cada semestre, ao Reitor um relatório das atividades desenvolvidas nos Planos de Trabalho de Monitoria de sua unidade.

Artigo 10- Pode perder o direito às funções de Monitor o aluno que deixar de cumprir com eficiência e probidade qualquer dos itens previstos no Artigo 16 desta Portaria.

Artigo 11- A Portaria de designação do Monitor pode ser revogada a qualquer momento pelo Reitor, por sua iniciativa ou mediante pedido do Diretor ou do respectivo Departamento.

Artigo 12- O aluno destituído da Monitoria perde automaticamente o direito à bolsa referida no Artigo 15, a partir da data em que for revogada a Portaria de sua designação.

CAPÍTULO II

DOS CRITÉRIOS DE HABILITAÇÃO E SELEÇÃO DO CANDIDATO

Artigo 13- São critérios para habilitação do candidato:

- a) ser aluno regularmente matriculado na Universidade;
- b) ter disponibilidade devidamente comprovada de horário;
- c) ter sido aprovado na disciplina ou área junto à qual pretende exercer a Monitoria, ou, para as disciplinas técnico-profissionais, ter experiência comprovada;
- d) ter sido, no caso de atuação em área de disciplinas práticas ou experimentais, aprovado nas disciplinas teóricas correspondentes, bem como nas que são pré-requisitos naturais ou de maior correlação com aquelas;
- e) não ter sido anteriormente dispensado da Monitoria na forma do Artigo 10.

Artigo 14- São critérios para seleção do candidato:

- a) o rendimento escolar do candidato;
- b) o interesse pela disciplina;
- c) a experiência anterior do candidato;
- d) o parecer favorável do Departamento e do Diretor.



CAPÍTULO III

DAS MODALIDADES DE MONITORIA E DAS BOLSAS

Artigo 15- Consoante o número de horas semanais atribuídas ao Monitor, ficam instituídas as seguintes Modalidades de Monitoria:

- a) MODALIDADE "A": 5 (cinco) horas de atividades semanais;
- b) MODALIDADE "B": 10 (dez) horas de atividades semanais.

§ 1º- Os Monitores das MODALIDADES "A" e "B" receberão BOLSA DE MONITORIA equivalente a, respectivamente, 40% e 80% da mensalidade média dos cursos de graduação da Universidade São Francisco, no (s) mês (es) em que, efetivamente, exercerem a Monitoria, excluídas, nas duas modalidades, as taxas de serviços, taxas especiais, taxas de cursos em horários especiais, estágios, e outros emolumentos não inerentes à mensalidade do respectivo curso de graduação.

§ 2º- O valor da Bolsa de Monitoria é, automaticamente, deduzido da mensalidade escolar do Monitor, excetuados os casos previstos nos parágrafos 3º e 4º deste artigo.

§ 3º- O Monitor que é Bolsista do Fundo Franciscano de Apoio ao Estudante - FFAE terá o valor da Bolsa de Monitoria automaticamente creditado em sua Conta de Amortização do FFAE.

§ 4º- O Monitor que é beneficiário do Crédito Educativo e que o somatório das Bolsas (de Monitoria e do Crédito Educativo) ultrapassar 100% do valor da mensalidade escolar, receberá o excedente a partir da data em que a Caixa Econômica Federal efetuar o respectivo pagamento, atualizado na mesma forma dos recursos que vierem como Crédito; na hipótese do somatório ser inferior a 100% do valor da mensalidade escolar, o Monitor efetuará o pagamento do saldo no dia do respectivo vencimento.

CAPÍTULO IV

DOS DEVERES DO MONITOR

Artigo 16- São deveres do Monitor:

- a) desempenhar as tarefas previstas no Plano de Trabalho;
- b) cumprir o número de horas-atividade semanais determinado na Portaria de designação, que não coincida com o previsto na grade horária de suas aulas e atividades normais;
- c) comunicar ao Professor as dificuldades dos colegas, bem como os demais problemas constatados;
- d) prestar atendimento aos colegas, fora do horário normal de aula da disciplina, em período pré-fixado de acordo com o Professor, para esclarecimento das eventuais dúvidas e dificuldades na aprendizagem;



- e) apresentar relatório mensal das suas atividades, para apreciação do Professor da disciplina, que o encaminhará, com seu parecer, ao Chefe do Departamento, e este ao Diretor;
- f) cumprir os demais deveres do corpo discente especificados no Regulamento Geral da Universidade.

CAPÍTULO V

DA AVALIAÇÃO DO MONITOR

Artigo 17- São meios para avaliação do Monitor:

- a) as observações colhidas, durante o acompanhamento direto, pelo Professor da disciplina;
- b) o relatório periódico apresentado pelo Monitor ao Professor da disciplina;
- c) o previsto no Plano de Trabalho apresentado pelo Chefe do Departamento antes da seleção do candidato.

CAPÍTULO VI

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

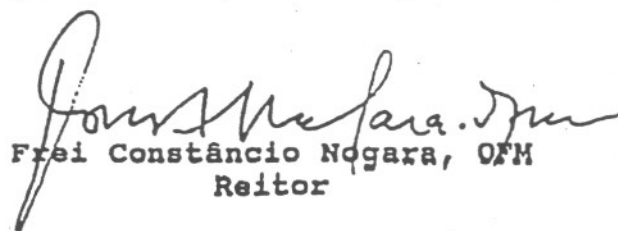
Artigo 18- O exercício da função de Monitor não estabelece, em nenhuma hipótese, vínculo empregatício com a Instituição.

Artigo 19- Ao final de cada ano letivo, será expedido ao Monitor um Certificado de Monitoria, assinado pelo Reitor.

Artigo 20- Os casos omissos nesta Portaria serão resolvidos pelo Reitor ou, em regime de urgência, pelo Diretor da Unidade, "ad referendum" do Reitor.

Artigo 21- Esta Portaria entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

Bragança Paulista, 03 de agosto de 1992.


Frei Constâncio Nogueira, OFM
Reitor

Anexo 5 – Dinâmica de grupo (percepção humana)

Participantes: grupo de no máximo 24 pessoas, de preferência que já se conheçam.

Objetivo: trabalhar a percepção humana.

Técnica: após a dinâmica do Anexo 3, a coordenadora conduzirá a discussão do grupo focalizando, com os participantes, os fatores que interferem na percepção, tais como: proximidade com as pessoas, fatores circunstanciais (por exemplo, estado de humor tanto de quem percebe como de quem é percebido).

Duração: aproximadamente 30 minutos.

Anexo 6 – Atividade com monitor

Participantes: grupo que exerce uma atividade de trabalho há algum tempo e um coordenador (pesquisadora).

Objetivo: possibilitar processo de auto-avaliação.

Técnica: solicita-se que escrevam em um folha 12 atividades que executem enquanto monitor, incluindo as mais informais. Pede-se que distribuam estas atividades na seqüência do que menos fazem para o que mais fazem. Esta seqüência deve ser registrada em uma folha.

Depois pede-se que distribuam as mesmas atividades em outra seqüência, do que menos gostam para o que mais gostam de fazer e registrem.

Em seguida, solicita-se que façam uma reflexão em trios, sobre as diferenças, se houver, entre as seqüências, segundo a função do monitor, anteriormente já discutida (literatura, portaria da universidade e o cotidiano).

Pede-se que escolham duas atividades elencadas na folha de registro e procurem para o próximo encontro mudar sua posição para maior ou menor freqüência, conforme a discussão sobre a função do monitor. Para os próximos encontros, o coordenador verificará quais foram as estratégias para alcançar as novas posições, se elas foram atingidas e por que. Caso tenha ocorrido novo posicionamento, este deverá ser mantido e escolhido duas novas atividades, em contrário, orienta-se que mantenha as anteriores para o próximo encontro.

Duração: aproximadamente 40 minutos no primeiro encontro e nos demais 20 minutos.

Anexo 7 – Dinâmica de grupo (percepção, idéia, ação)

Participantes: grupo de no máximo 24 pessoas, de preferência que já se conheçam.

Objetivo: trabalhar os rótulos e os estereótipos.

Técnica: pede-se aos participantes que escrevam adjetivos em uma folha de sulfite. Em seguida a coordenadora, afixa esses rótulos na testa ou em algum local que as possam ler os dos colegas, mas não o seu próprio. Solicita-se que conversem sobre qualquer assunto cotidiano e que se refiram aos participantes conforme os adjetivos colocados (por exemplo, chato, bonito, tímido, orgulhoso, burro, inteligente, folgado etc.). após aproximadamente 8 minutos pede-se que tentem identificar o que está escrito e descrever como se sentiram e que atitudes tiveram diante do tratamento do grupo.

Duração: aproximadamente 30 minutos.

Anexo 8 – Questionário II para os monitores

Nome: _____ RA: _____

Idade: _____ Sexo: () F () M

Curso: _____ Monitor na(s) disciplina(s): _____

QUESTIONÁRIO

1) Você se candidataria a ser monitor para o próximo ano?

() não. Por quê? _____

() sim. Por qual(is) motivo(s)? Enumere por ordem de importância de 1 a 3 (1 para a mais importante):

() afinidade com a disciplina

() remuneração financeira

() interesse pela carreira universitária

() procura de atividade extra-curricular

() outro(s). Qual(is)? _____

2) Ao término de suas atividades como monitor neste ano, quais as características ou atributos que você julga necessários para exercer esta função?

3) Assinale quais são as principais dificuldades enfrentadas no seu desempenho como monitor

() solicitação excessiva dos alunos

() burocracia para obtenção de material necessário ao trabalho

() conhecimento teórico

() pouca leitura devido excesso de trabalho

() relacionamento interpessoal

- ☐ excesso de alunos nas aulas
 - ☐ falta de espaço e tempo para receber orientação do(s) professor(es)
 - ☐ sem dificuldades
 - ☐ outros. Quais? _____
-

4) Numere em ordem de importância 1 a 3 (1 para a mais importante e assim por diante) em que a monitoria pôde auxiliar a sua formação profissional

- ☐ aprimoramento didático-pedagógico
 - ☐ atualização e aprofundamento na área de estudo
 - ☐ possibilidade de ver na prática os conteúdos aprendidos
 - ☐ interação social
 - ☐ incentivo à pesquisa
 - ☐ maior interesse pela profissão
 - ☐ contato mais próximo com os professores
 - ☐ enriquecimento do currículo
 - ☐ incentivo a carreira universitária
 - ☐ em nada
 - ☐ outras. Quais? _____
-

5) Você considera que suas atividades de monitor(a) são importantes para o processo de ensino-aprendizagem na universidade? Por que (justifique da melhor maneira possível)?

6) Quando você se depara na monitoria com um aluno em que ele não quer aprender, o que faz? Assinale até 3 alternativas

- ☐ nada. Por quê? _____
- ☐ conversa com o professor responsável pela monitoria. Por quê? _____
- ☐ procura ler sobre isso. Por quê? _____
- ☐ procura seguir o que lhe vier à cabeça. Por quê? _____
- ☐ consulta outro monitor. Por quê? _____
- ☐ utiliza outro procedimento. Qual? _____

7) Você gostaria de ser professor universitário após concluir o seu curso de graduação?

- ☐ sim. Por quê?
- ☐ não. Por quê?

Anexo 9 – Depoimento dos monitores

Nome: _____ RA: _____

Dê seu depoimento avaliativo sobre o nosso programa de monitoria em relação a você enquanto monitor

This image shows a full page of white paper with horizontal dashed lines, typical of primary school handwriting practice paper. The lines are evenly spaced and run across the entire width of the page. There are no margins, text, or other markings present.

Anexo 10 –Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas

Fundação Universitária do Estado de Santa Catarina

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Universidade da Amazônia

Universidade de Brasília

Universidade de São Paulo

Universidade Estadual de Campinas

Universidade Estadual de Londrina

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal de Minas Gerais

Universidade Federal do Mato Grosso

Universidade Federal do Paraná

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Universidade Federal Fluminense

Universidade Metodista de Piracicaba

Universidade São Francisco