

AS PRÁTICAS DE MONITORIA COMO POSSIBILITADORAS DOS PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DISCENTES

MONITORSHIP PRACTICES AS POSSIBILITIES OF SELF-REGULATION PROCESSES OF STUDENTS' LEARNING

Lourdes Maria Bragagnolo Frison¹
Márcia Amaral Corrêa de Moraes²

Resumo: Este estudo tem como objeto a prática da monitoria e os processos de autorregulação³ da aprendizagem no Ensino Superior. Nesse sentido, compreende-se por monitoria uma estratégia de apoio ao ensino em que estudantes mais adiantados nos programas auxiliam na instrução de seus colegas. Com base em pesquisa realizada a partir da experiência de monitoria em uma instituição de ensino superior da rede privada, optou-se por realizar uma investigação focada no quanto as práticas de monitoria possibilitam a vivência de processos de autorregulação das aprendizagens discentes, auxiliando os alunos a se apropriarem da regulação do seu próprio processo de aprender numa perspectiva que transcende aos aspectos puramente conceituais. Conclui-se que a monitoria contribui para a aprendizagem, ao mesmo tempo em que prepara e forma professores — profissionais qualificados — para assumirem o ensino.

Palavras-chave: monitoria; autorregulação; aprendizagem.

Abstract: This study approaches monitorship practice and self-regulation processes in higher education learning. In this perspective, monitorship is considered a learning-support strategy in which students who are more developed in the programs help instructing their classmates. Based on a research accomplished from the experience of monitorship in a private higher education institution, the investigation chosen to be performed was focused on how much monitorship practices allow experiencing the self-regulation processes of students' learning, helping students to be able to regulate their own learning processes in a perspective which transcends strictly conceptual aspects. As a conclusion, monitorship contributes to learning, as well as prepares and educates teachers - qualified professionals - so they can take responsibility for teaching.

Keywords: monitorship; self-regulation; learning.

1. Introdução

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS – Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl) - lfison@terra.com.br

² Doutora em Psicologia e Educação (USP); Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - marcia.moraes@ifrs.edu.br

Artigo recebido em outubro de 2010; aprovado em dezembro de 2010.

Este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada a partir da experiência de monitoria em uma instituição de ensino superior da rede privada. Atualmente, essa prática tem sido usual nas Instituições de Ensino Superior de todo o Brasil. Optou-se por realizar uma investigação focada no quanto as práticas de monitoria possibilitam a vivência de processos de autorregulação das aprendizagens discentes, auxiliando os alunos a se apropriarem da regulação do seu próprio processo de aprendizagem, numa perspectiva que transcenda aos aspectos puramente conceituais. Deste modo, constitui-se problema deste estudo verificar se a prática da monitoria representa um caminho que conduz à vivência de processos de autorregulação das aprendizagens discentes. Nesse sentido, compreende-se por monitoria uma estratégia de apoio ao ensino em que estudantes mais adiantados nos programas de formação acadêmica colaboram nos processos de apropriação do conhecimento de seus colegas.

2. A prática da monitoria ao longo da história: incursões na linha do tempo

A prática da monitoria não é algo recente. Sob diversos formatos, historicamente, a compreensão de que o ensino não é tarefa única e exclusiva do professor, acompanha a história da educação humana em contextos sistemáticos e assistemáticos. Já na Universidade Medieval, quando do desenvolvimento da escolástica e de seu método, havia monitores, denominados ‘repetidores’, que reproduziam a matéria desenvolvida por seus mestres (Ullmann e Bohnen, 1994, p. 43). Do século XII ao XIII, alguns dos mestres livres implantaram diferentes formas de gestão da atividade escolar, formando verdadeiras corporações, com variadas relações jurídicas, dentre elas, a dos mestres com *proscholus* (monitores).

No século XVI, surgiu a corporação docente dos jesuítas, a qual tinha, entre seus objetivos, combater a difusão do protestantismo. No século XVII, a Universidade foi reformada sob a influência do ensino jesuítico, em especial nos colégios e nas Faculdades de Artes, o que lhes conferiu novo tipo de organização. Com o sistema de emulação da *Ratio Studiorum* e com o tipo de organização pedagógica adotada, os alunos mais adiantados passaram a exercer funções ativas de ensino junto aos demais aprendizes. Essa prática, na época denominada de decúria, representa uma das principais raízes das ações de monitoria institucionalizada.

O início da história da educação no Brasil foi marcado pela presença dos jesuítas. Durante 210 anos, eles promoveram a catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos, a formação de padres e da elite colonial e o controle moral da população. Com a expulsão dos jesuítas, o poder e o controle foram assumidos pela metrópole portuguesa,

através das Aulas Régias. Os leigos que as assumiram, em decorrência da falta de recursos materiais e bases culturais, não valorizaram o ensino primário e profissional, investiram única e exclusivamente na cultura humanística, desconsiderando uma abordagem mais ampla e consistente da formação humana.

No final do século XVIII, na Inglaterra, Andrew Bell e Joseph Lancaster sistematizaram um novo método de ensino denominado ‘Ensino Mútuo ou Monitorial’, o qual foi difundido na Inglaterra, na França, nos Estados Unidos, na Península Ibérica e na América Latina, para suprir a falta de professores. Esse sistema consistia em “dividir a classe entre ‘decuriões’ e discípulos, sob a tutela do monitor, supervisionado pelo professor” (Batista e Frison, 2009, p. 228).

No Brasil, em 1808, com a vinda da família real, surgiram as primeiras medidas para atender às necessidades educacionais daquele momento: formar tanto oficiais do exército e da marinha para a defesa da nova sede da Coroa Portuguesa, como engenheiros, militares, médicos e pessoal qualificado para a burocracia administrativa.

Somente em 1827, com a Carta de Lei, o método monitorial foi introduzido no Brasil (Fernandes, Lopez e Narodowski, apud Bastos 1999), propondo a obrigatoriedade da criação de escolas de ensino mútuo de primeiras letras em todas as vilas, cidades e lugares mais populosos. As experiências de implementação da lei, em diversas províncias, foram aparentemente exitosas, tendo em vista a maciça militarização do método proposto, principalmente nas regiões norte e nordeste. Na maioria das províncias, a educação elementar não foi oferecida para os pobres. Em 1890, a taxa de analfabetismo era de 67,2%, herança do período imperial. A República conseguiu reduzir essa taxa para 60,1% em 1920. Esses dados evidenciam o fracasso das propostas oferecidas para alfabetizar a população pobre através do método monitorial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1969 (Lei nº 5692/69), prevê a figura do monitor. Essa lei indica que as Universidades devem criar as funções de monitor, a serem desempenhadas por alunos dos cursos de graduação que, por meio da realização de provas específicas, devem demonstrar capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), se refere à existência do monitor nos seguintes termos: “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” (Art.84). No ensino, as tarefas assumidas pelos alunos monitores têm como objetivo

auxiliar o professor titular. Nessa perspectiva, o monitor atua como orientador das propostas de ensino, quer junto a pequenos grupos, quer organizando atividades com a turma toda. Atualmente, o trabalho de monitoria em diferentes disciplinas consiste, frequentemente, na realização de uma aula semanal, com uma ou duas horas de duração, a fim de tirar dúvidas dos alunos, e de eventuais aulas extras nos dias que antecedem os períodos de avaliação.

3. A prática da monitoria nos cursos superiores

Nos cursos superiores, essa modalidade de trabalho tem sido utilizada com muita frequência, como estratégia de apoio ao ensino. Percebe-se, em sua aplicabilidade, que ela conserva a concepção original, pela qual os estudantes mais adiantados nos programas escolares, auxiliam na instrução e na orientação de seus colegas. Respalhada em lei, essa estratégia é prevista nos Regimentos das Instituições e nos Projetos Pedagógicos Institucionais. Ressalta-se, no entanto, que não é intuito deste trabalho avaliar as razões pelas quais a monitoria se mantém atualmente na maioria das Universidades nacionais e internacionais, tampouco se pretende discutir se é a melhor alternativa de ensino. Intenta-se aqui argumentar que, quando o professor opta por trabalhar com monitores, ele assume o papel de líder, de forma a orientar, mediar e coordenar efetivamente as aprendizagens, utilizando-a como estratégia para possibilitar experiências profissionais aos alunos e futuros educadores.

4. Sobre a autorregulação das aprendizagens e a prática da monitoria

Conforme Rosário et al. (2008, p.116), o termo autorregulação da aprendizagem ganhou relevo nos anos 80 do século XX, dando ênfase à emergente autonomia e responsabilidade dos alunos na condução do seu projeto de aprendizagem. De acordo com esse autor, a autorregulação pode ser definida como um “processo ativo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar” (ROSÁRIO, 2005, p.37). Lopes da Silva et al. (2004) apresentam-na como uma ação: a) dinâmica, as diferentes fases da autorregulação podem processar-se em diferentes direções de modo que a autoavaliação pode suscitar novas execuções, ou alterar o plano anteriormente traçado; b) temporal, desenvolve-se durante um determinado período de tempo, impondo uma sequência de ações; c) intencional, é a formulação de uma meta que propõe uma nova adaptação – obriga um planejamento estratégico da ação que, quando atingida, gera

sentimento de satisfação e valorização pessoal; d) planejada, é necessário ter clareza de como se pode atingir o alvo desejado, de que modo conjugar interesses, competências, estratégias, motivações e recursos materiais e sociais para que se alcance com êxito o objetivo desejado; e) complexa, depende de aspirações e intenções, de competências e estratégias, de valores e resultados, dos contextos e pressões sociais, cujos efeitos são resultado da interação de diferentes variáveis.

Conforme Lopes da Silva et al. (2004), através dos estudos sobre autorregulação da aprendizagem, é possível ensinar estratégias de aprendizagem que capacitem os alunos para saber como aprender, contudo, isto não é suficiente para incrementar a qualidade de suas aprendizagens. “Os alunos têm de querer aplicar esses ensinamentos estratégicos na prática” (2004, p.118).

No contexto das teorizações sobre autorregulação da aprendizagem, entende-se que os alunos autorreguladores da sua aprendizagem têm de conhecer as estratégias de aprendizagem que lhe facilitam o processo de aprender, mas também têm de querer aprender efetivamente. Assim, o papel dos educadores define-se pelo incentivo aos alunos a assumirem a responsabilidade pelo seu aprender.

De acordo com o dito acima, autorregular as aprendizagens consiste num processo que envolve autonomia, iniciativa, planejamento, organização, características inerentes à vivência da monitoria que, por si só, exige de quem dela participa um mínimo de responsabilização pelo próprio processo de aprendizagem. Não há como aderir à monitoria sem que se tome para si os motivos e meios que levam ao aprender; é por essa razão que a monitoria apresenta em seu cerne um princípio autorregulatório. O ensino entre pares, a troca entre os “desigualmente iguais” convida para o desafio de aprender a aprender, para o risco de assumir a própria autoria.

Conforme Lopes da Silva, Veiga Simão & Sá (2006), a aprendizagem regulada pelo próprio aluno resulta da interação de variáveis pessoais (conhecimentos, competências e motivações) naturalmente envolvidas na prática da monitoria que lhe proporcionam planejamento, organização, controle e avaliação dos processos adotados, dos resultados obtidos e das variáveis contextuais, que o estimulam e oportunizam formas estratégicas e intencionais de ação. Nessa perspectiva, os processos de autorregulação da aprendizagem em contextos monitoriais podem ser incentivados em três vetores convergentes: o da experiência, o do ensino (transmissão, conversa, orientações) e o de práticas educativas que intencionalmente provoquem estes mecanismos. Além disso, conforme Rosário et al. (2008, p.125), os professores não têm o condão de, sozinhos, promover

competências/incompetências nos alunos. “O papel do aluno para o desfecho final das aprendizagens é mais decisivo do que o papel docente ou dos educadores” (ROSÁRIO, 2008, p. 125).

Ainda, a monitoria consiste numa estratégia que colabora para a promoção dos processos de autorregulação da aprendizagem, porque valoriza o ensino entre pares e a discussão de estratégias de autorrevelação aplicadas a situações concretas, ou seja, a prática autorrefletida. De acordo com Zimmerman, Bonner & Kovach “O papel principal do professor, na promoção da aprendizagem autorregulada, consiste em ajudar o aluno a assumir as suas responsabilidades no seu próprio processo de aprendizagem” (1996, p.17).

5. Contextualizando a pesquisa realizada em uma Instituição de Ensino Superior

A Monitoria é uma modalidade de ensino normalmente prevista nos Regimentos das diferentes Instituições de Ensino Superior (IES). A presente pesquisa foi realizada em uma Faculdade particular da cidade de Porto Alegre (RS), que tem em seu Projeto Pedagógico Institucional a regulamentação desta prática. Nesta IES o Programa de Monitoria é regulamentado pelo Conselho Acadêmico e definido como instrumento para a melhoria do ensino de graduação, mediante a atuação em práticas e experiências pedagógicas, em disciplinas ou área de estudos que permitam a articulação entre teoria e prática e a integração curricular. Objetiva, também, orientar, mediar e coordenar o trabalho educativo, preparando os acadêmicos monitores para o exercício da profissão. A monitoria busca oportunizar ao graduando atitudes autônomas perante o conhecimento, bem como responsabilidade e compromisso com a própria formação.

O artigo 3º do regimento geral da instituição investigada apresenta a excelência de desempenho acadêmico como requisito principal para participação no Programa de Monitoria. No artigo 4º do mesmo documento são explicitadas as atribuições do monitor, quais sejam: auxiliar os acadêmicos na realização de trabalhos; acompanhar e orientar os acadêmicos; apresentar relatório das atividades realizadas; cumprir o previsto no regulamento.

Dessa forma, a monitoria consiste numa prática que necessita de um monitor competente para atuar como mediador da aprendizagem dos seus colegas. Além disso, implica a dedicação, o interesse e a disponibilidade dos demais envolvidos nesse processo (alunos que participam da situação monitorial e professores responsáveis pelas disciplinas que integram o programa).

Na instituição investigada, os monitores são selecionados através de prova e entrevista. Os acadêmicos selecionados recebem isenção de pagamento da Faculdade, proporcional às horas de exercício na monitoria. No final de cada semestre devem apresentar relatórios sistemáticos à direção/coordenação.

Sob o ponto de vista teórico, o princípio educativo básico define o acadêmico como agente construtor do seu próprio conhecimento e, portanto, participante de um processo educativo colaborativo, agindo com ênfase na ajuda mútua e na construção das aprendizagens recíprocas. Acredita-se na necessidade dessa colaboração, pois ela fortalece o ensino e a aprendizagem, tornando-se importante estratégia de trabalho no mundo acadêmico. A pesquisa levantou dados com acadêmicos monitores, regularmente matriculados nos Cursos de Licenciatura em Matemática, História, Letras e Pedagogia.

Tendo como foco analisar em que medida a prática da monitoria favorece a realização de processos de autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos, foram entrevistados vinte acadêmicos: oito monitores e doze alunos que usufruem do trabalho de monitoria, bem como dois professores que acompanham o trabalho dos monitores, tendo como instrumento de pesquisa uma entrevista semi-estruturada. Dos 8 monitores entrevistados, 6 atuam na função de monitoria há mais de dois anos. Todos eles passaram por um processo de seleção que teve os seguintes quesitos como indicadores de avaliação para o exercício monitorial: ter cursado a disciplina na qual desejava ser monitor; ter obtido, no mínimo, média oito e meio como resultado final de aproveitamento na referida disciplina; ter tempo disponível para atuar no programa.

Em relação ao conteúdo da entrevista aplicada, foram levantadas as seguintes questões: que ações concretas são realizadas na monitoria para que o aluno tenha sucesso em sua aprendizagem? Quais os aspectos positivos da monitoria para os agentes envolvidos (docente da disciplina, monitor e monitorados)? Quais as desvantagens ou dificuldades encontradas na implementação desta forma de trabalho?

5.1. Procedimentos relativos à análise de dados

Os dados coletados nas entrevistas foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, a qual foi orientada por modelos teóricos propostos por Morais (1999) e por Bogdan & Biklen (1994), uma vez que apresentam aspectos de análise comuns entre si. Para análise das entrevistas, seguiram-se os seguintes passos: a) recolha dos dados; b) unitarização das unidades de significado; c) categorização; d) descrição; e) interpretação. Os dados coletados foram interpretados à luz dos referenciais teóricos estudados, com a intenção de responder ao questionamento central desta investigação.

5.1.1. Monitoria e o contexto acadêmico – possibilidades, dificuldades e avanços

Em relação à pergunta “que ações concretas são realizadas na monitoria para que o aluno tenha sucesso em sua aprendizagem?”, os 12 alunos monitorados afirmaram que a monitoria representa uma experiência bastante significativa em termos de aprendizagem porque as explicações dos colegas monitores são mais claras do que as dos professores (10 respostas), as relações entre conteúdos estabelecidas pelos monitores são vinculadas ao cotidiano dos alunos (9 respostas), a figura do monitor representa uma espécie de modelo atingível pelo aluno (12 respostas), o aluno começa a se dar conta do modo como ele aprende (12 respostas), o aluno percebe que o enfrentamento de algumas dificuldades na aprendizagem não é uma característica individual (12 respostas), o aluno passa a compreender a dificuldade como parte do processo de aprendizagem e não como um demérito do sujeito (10 respostas).

O ponto central da aprendizagem partilhada reside no fato de o sujeito saber que está em permanente busca de seu aperfeiçoamento, que só pode ser sujeito e nunca objeto da aprendizagem, que aprende através de um processo de troca e de interações constantes. O trabalho de monitoria realizado entre pares pode ser definido quando os alunos trabalham com um objetivo comum, sobre os temas que estão em foco, por meio de uma ação partilhada (DURAN E VIDAL, 2007).

Segundo Molero e Fernández (1995), a modalidade de aprendizagem por meio da monitoria entre pares constitui-se em um sistema de ensino no qual os parceiros se ensinam e aprendem mutuamente, ou seja, um aluno ensina o outro com uma proposta de trabalho em que todos participam discutindo e refletindo conjuntamente sobre determinado conteúdo.

Pelos dados coletados na pesquisa empreendida, foi possível entender que os acadêmicos, através do trabalho de monitoria, buscam refletir sobre a complexidade dos conteúdos e compreender a peculiar natureza social e cultural dos saberes que aprendem, através das atividades planejadas e realizadas coletiva e sistematicamente. Destacam que ao participarem da monitoria se sentem ajudados, orientados, guiados na direção prevista pelas intenções educativas. Essa ajuda é importante, porque sem ela

[...] é altamente improvável que os alunos cheguem a aprender, e aprender da maneira mais significativa possível, os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento pessoal e à sua capacidade de compreensão da realidade e de atuação nela, que a escola tem a responsabilidade social de transmitir. (ONRUBIA, 2001, p. 123, grifo nosso).

A escola aqui referida pelo autor representa a educação em geral, na qual os conhecimentos construídos, durante séculos, pela humanidade, também devem ser trabalhados de forma sistemática, a fim de que os alunos aprendam seu sentido e significado e deles se apropriem. Pode-se perceber que o ensino recíproco realizado na monitoria equivale a uma ajuda, mas ‘uma ajuda necessária’, porque ela não deve substituir a atividade mental ou cognitiva dos acadêmicos, no que diz respeito à construção de suas aprendizagens.

Ainda em relação à pergunta “que ações concretas são realizadas na monitoria para que o aluno tenha sucesso em sua aprendizagem?”, os monitores destacam que organizam e planejam os encontros para que os acadêmicos envolvidos atinjam os objetivos traçados. Nesse sentido, os 8 monitores mencionam que procuram aproximar os conteúdos trabalhados da vivência dos colegas. Além disso, costumam trocar ideias entre si para o planejamento dos encontros. Das afirmações dos monitores referentes ao modo como trabalham com os alunos monitorados (exercícios, solução de problemas, jogos), infere-se que os mesmos — ainda que de forma inconsciente — investem na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências, tais como domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, construção de argumentações, solução de problemas e elaboração de propostas. As competências pressupõem operações mentais, capacidades para usar habilidades, emprego de atitudes adequadas à realização de tarefas e conhecimentos que lhes permitam aprender e continuar aprendendo de forma contínua, ativa, cooperativa e interativa.

Pela qualidade da interação que acontece na monitoria, os professores da Faculdade pesquisada defendem a ideia de que os acadêmicos devem ser capazes não apenas de aprender determinados conteúdos, mas também de saber articulá-los e aplicá-los em outras áreas do conhecimento.

As respostas dos sujeitos da pesquisa revelam que as práticas de monitoria vivenciadas nessa instituição propiciam aos alunos que, conforme Veiga Simão (2004), estabeleçam metas, desenvolvam estratégias, criem condições para que a aprendizagem se realize. A meta, de acordo com essa autora, pode ser sugerida/mediada pelo professor (aqui, inclui-se o monitor) que, no decorrer do percurso, desenvolve e estimula a **cognição/metacognição** (capacidade que o sujeito tem de se conhecer, se envolver com suas aprendizagens, agindo sobre elas); **emoções/motivações** (processo que mobiliza o sujeito para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação) e as **condições contextuais** que por si só não motivam ou desmotivam independentemente, mas o fazem na medida em que interagem com determinadas características dos sujeitos, suas metas, seus modos de desempenhar determinada tarefa. A

monitoria, em termos contextuais, consiste num espaço de aprendizagem motivador, na medida em que possibilita o encontro entre pares, o redirecionamento e estabelecimento de novas metas decorrente dessa oportunidade, a oportunidade de se relacionar com o conhecimento, e tarefas dele resultantes, de uma forma diferente. Fica claro, a partir dessa primeira imersão, que a prática da monitoria, em razão de suas peculiaridades, tem em seu cerne a autorregulação como peça chave.

Os dados obtidos, embora ainda provisórios, mostram que essa modalidade de ensino merece especial atenção, dada sua estreita relação com a qualidade da formação adquirida e com o sucesso que a maioria dos acadêmicos apresenta. Destacam que muitos estudantes, ao iniciarem o trabalho na monitoria, se colocam em uma condição “adversa”, se rendem antes mesmo de iniciar a tarefa, respondendo às primeiras tentativas do monitor com um desconsertante “não sei fazer”. Neste sentido, o primeiro passo da monitoria é superar essa resistência, para, vencido o desafio inicial, poderem progredir.

Em relação às perguntas “quais os aspectos positivos da monitoria para os agentes envolvidos (docente da disciplina, monitor e monitorados)? Quais as desvantagens ou dificuldades encontradas na implementação desta forma de trabalho?”,

08 acadêmicos afirmaram que, mesmo quando podem contar com a ajuda adequada de alguém, neste caso dos monitores, inibem-se diante dos obstáculos, apresentando dificuldades para superá-los, deixando explícito que a capacidade de aprender pode estar atrelada ao sucesso ou ao fracasso obtido ao longo da sua escolaridade. Esse fato revela o impacto dos aspectos afetivo-relacionais no processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, afirmaram que, superados os primeiros obstáculos, encontraram na monitoria, motivação para aprender (10 respostas), descobriram que gostavam de estudar depois desta experiência (07 respostas). A modificação do auto-conceito, a construção de significados sobre os conteúdos de ensino aparecem durante as interações significativas que os acadêmicos estabelecem na monitoria e vão se desvelando através das expectativas que elas geram ou promovem. Nesse sentido, Solé destaca:

Quando aprendemos, e ao mesmo tempo em que aprendemos, estamos forjando nossa forma de ver-nos, de ver o mundo e de relacionar-nos com ele, e dado que parte importante dessa aprendizagem é realizada na escola, precisamos de uma explicação integrada sobre o funcionamento de alguns aspectos afetivos, relacionais e cognitivos na aprendizagem (2001, p. 33).

Dos alunos entrevistados, 9 sujeitos afirmam que as aprendizagens realizadas na monitoria se refletem na sua postura como estudantes e na qualidade de sua aprendizagem em

outras disciplinas. Isso foi também confirmado pelos 8 monitores, quando apontam que o mesmo processo repercute na sua aprendizagem de forma ampla. Dessa maneira, o planejamento das atividades, que são inicialmente organizadas pelo monitor, supervisionadas pelo coordenador de Curso, ao serem implementadas na monitoria, visam à participação de todos os alunos interessados, pois envolvem comprometimento, dedicação e engajamento com a proposta monitorial. Nesse sentido, destaca-se que a atuação do monitor não se limita a organizar atividades e exercícios para que o aluno acerte as questões do conteúdo, mas, também, prever questões para que todos possam compreender e refletir sobre o conteúdo, de forma que se ultrapasse a visão simplista de preencher os quesitos da tarefa. Os acadêmicos, ao envolverem-se com as atividades propostas na monitoria, não aprendem apenas conteúdos cuja fonte são os saberes disciplinares, mas “aprendem a controlar e melhorar o próprio processo pelo qual aprendem, a própria atividade” (MAURI, 2001, p. 86), o que nada mais é do que aprender a autorregular a sua aprendizagem.

Por meio das respostas obtidas nas entrevistas, percebe-se que os acadêmicos tornam-se aprendizes mais autônomos, se envolvem efetivamente no processo de aprendizagem, o que pressupõe a mobilização de competências e habilidades, desencadeadas por estratégias de aprendizagem que estimulam o autocontrole e a autorregulação da aprendizagem. A aprendizagem autorregulada

refere-se, pois, à possibilidade de os alunos serem metacognitiva, motivacional e comportamentalmente proativos, reguladores de seus próprios processos de aprendizagem, participarem ativamente desse processo e se tornarem promotores do próprio desempenho (COUCEIRO FIGUEIRA, 1997, p. 98).

Um dos sujeitos entrevistados afirmou: “no decorrer do processo de participação das monitorias, percebi minhas dificuldades, e, junto ao grupo, no trabalho colaborativo, pude superá-las, o que possibilitou minha aprendizagem”. Isso reforça a ideia de que a monitoria pode gerar autorregulação, já que o aluno toma consciência das suas limitações, redefine metas e, com o auxílio do grupo, as atinge.

Os 8 monitores revelaram que procuram estimular os acadêmicos participantes, apostando na sua capacidade, afirmando as suas potencialidades. Essa postura promove a produção de expectativas positivas, que, aliadas ao auxílio e atenção, retroalimentam a aprendizagem e elevam o rendimento.

Cabe destacar que os alunos que participaram desse trabalho como monitorados apontaram as seguintes falhas no programa de monitoria investigado: faltam propostas ou

estratégias adequadas ao monitor (07 respostas); as propostas ou os desafios sugeridos estavam abaixo ou muito além de suas possibilidades (05 respostas). Onrubia salienta que, “se a ajuda oferecida não estiver ‘conectada’ de alguma forma aos esquemas de conhecimento do aluno, se não for capaz de mobilizá-los e ativá-los e, ao mesmo tempo, forçar sua reestruturação, não estará cumprindo efetivamente sua missão” (2001, p. 125). Nesse sentido, os processos de autorregulação ficam prejudicados.

Com base nos dados colhidos, o trabalho de monitoria apresenta vantagens importantes tanto para os acadêmicos que buscam apoio em suas aprendizagens, como para os monitores, por tratar-se de uma forma de trabalho em que ambos se comprometem a revisar os conteúdos trabalhados em sala de aula, investindo esforços em atividades que possam auxiliá-los no avanço de suas aprendizagens. Ressalta-se que, nessa parceria, o monitor também aprende, por desenvolver senso de responsabilidade, comprometimento e envolvimento com o estudo.

Sobre os benefícios da monitoria no sentido da promoção de processos de autorregulação, sem exceção, todos os entrevistados enfatizam que houve melhora acentuada em diversos aspectos, destacando-se falas como “aprendi a colocar-me no lugar do outro”; “melhorei minha linguagem e comunicação com os colegas”; “venci a timidez”; “reconheci e investiguei meus erros”; “aprendi para ensinar e estudei muito mais do que estudava anteriormente”. Destacam-se ainda outros depoimentos: “os encontros de monitoria foram especiais pelo trabalho que neles realizei, por entender que ao longo do trabalho realizado pude compreender mais os textos, os conteúdos, os exercícios, as questões e os problemas matemáticos apresentados pelo professor na sala de aula”; “passei a planejar melhor as tarefas que tinham que ser feitas”; “realizei com maior atenção as tarefas escritas”; “controlei melhor o tempo para realização das atividades propostas”; “detectei minhas próprias lacunas ou aspectos que precisei revisar e iniciei um outro processo de planejamento, de reflexão e de avaliação sobre os estudos que realizei”.

Os acadêmicos destacaram que o trabalho de monitoria permitiu relacionar diferentes conteúdos, ou seja, ao interagirem com os colegas, a aprendizagem tornou-se mais significativa. Segundo os estudantes, esse trabalho não influenciou apenas a atividade intelectual, mas também a elaboração e a projeção de uma imagem pessoal.

Analisando os depoimentos, pode-se afirmar que a monitoria, como prática educativa, incide fortemente sobre a formação dos acadêmicos no sentido de auxiliá-los na autorregulação de seus processos de aprendizagem. Com base nos dados coletados, os monitores expressaram depoimentos como os que seguem: “foi muito positivo, pois

aprendemos em conjunto”; “foi um trabalho gratificante, tivemos muita sorte em participar, porque aprendemos significativamente”; “tomamos consciência de uma série de coisas que é difícil de ver, quando somos apenas alunos espectadores”; “aprendi que não devemos ficar esperando sempre pelo que o professor diz ou cobra, temos que nos envolver, temos que assumir nossas próprias práticas”; “foi o trabalho que mais gostei de fazer”; “fomos obrigados a utilizar os conhecimentos teóricos dados e a ligar a teoria com a prática”.

Alguns acadêmicos (7 respostas) disseram que a monitoria possibilitou a mudança de alguns hábitos que estavam cristalizados, encaminhando a decisão de faltarem menos aulas, serem mais pontuais, estarem mais motivados para o estudo, aproveitarem melhor o tempo, estudarem mais do que habitualmente o fazem, dedicarem-se com mais qualidade às suas atividades acadêmicas.

Entre os depoimentos que refletiram as mudanças, destaca-se a fala de um dos entrevistados: “a monitoria oportunizou-me momentos de esclarecimento sobre os conteúdos, e, nesse sentido, aperfeiçoou a organização do meu trabalho, orientando-me com objetividade nos conteúdos disciplinares”. Outro destaque encontra-se neste depoimento, em que, ao comentar sobre a monitoria, diz o entrevistado: “ensinou-me a acreditar em mim, a fazer um trabalho de reflexão sobre os conteúdos, refletindo sobre minha prática como educador do ensino fundamental e sobre o trabalho que desenvolvo em sala de aula com meus alunos”.

Tais afirmações revelam que a monitoria na instituição investigada tem, de fato, proporcionado práticas de autorregulação das aprendizagens para os alunos dela participantes.

6. Considerações finais

A prática da monitoria pode comportar inconvenientes se não for implementada de forma reflexiva. Duran e Vidal (2007) destacam que é preciso investir na formação prévia dos monitores, oferecer esclarecimentos necessários para o bom desempenho da função; organizar supervisão sistemática, por parte dos professores titulares da disciplina ou coordenadores de curso, em especial nas atividades que dizem respeito ao ensino; oportunizar reflexão sobre a mudança de concepção com a prática tradicional, rompendo com a lógica de o professor ser o único depositário do saber e da transmissão linear de conhecimentos. É preciso estar alerta e ter cuidado para não se acreditar que essa é uma modalidade de ensino fácil, pois consiste numa prática que exige acompanhamento, cuidado na formação dos monitores e empenho da Instituição de Ensino em fazer um trabalho de qualidade.

O presente estudo revela que a mediação realizada pelo monitor pode oferecer aos acadêmicos a possibilidade de autorregular suas aprendizagens. Ambos (monitores e monitorados) conseguem, com o apoio recebido, raciocinar mais rápido, abstrair com mais clareza e compreender as questões que são postas no cotidiano escolar. Foi relevante observar que, entre as vantagens destacadas da monitoria, a interação e a cooperação são as estratégias pedagógicas que mais mobilizam os processos de ensino e de aprendizagem. Pode-se concluir, a partir dos depoimentos dos monitores e dos alunos que participaram da monitoria, que o valor formativo desse trabalho está, sobretudo, no investimento feito por cada aluno no momento que autorregula sua aprendizagem, e, também, na promoção do auto-conceito e da auto-formação que a monitoria oferece.

Pelas interações estabelecidas entre os acadêmicos participantes no processo de monitoria e envolvidos na pesquisa aqui tratada, percebeu-se que o interesse pelo próprio processo de aprendizagem foi efetivamente aguçado. Isso significa que, quando nos referimos a apoios, suportes ou instrumentos de intervenção, a monitoria, efetivamente, auxilia em todos os níveis que compõem a atuação do ensino.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed., 1994.
- COUCEIRO FIGUEIRA, A. P. Aprendizagem autorregulada: diferentes leituras teóricas. *Psychologica*, v. 18, p. 47-77, 1997.
- DURAN, D.; VIDAL, V. *Tutoria: aprendizagem entre iguais*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In.: COLL, C. et. al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001
- MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre: EDIPUCRS, a. XXII, n. 37, p. 7-35, 1999.
- MOLERO, M. A.; FERNANDEZ, P. *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI, 1995.
- ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In. COLL, C. et. al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LOPES DA SILVA, A. SÁ, I. DUARTE, A. VEIGA SIMÃO, A. M. *A aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, 2004.

LOPES DA SILVA, A. VEIGA SIMÃO, A. M., SÁ, I. *A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos*. Intermeio, n. 19. (2006).

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. et. al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.

VEIGA SIMÃO, A. M. *A aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-revelação*, Lisboa: Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, 2002.

_____. O conhecimento estratégico e a auto-revelação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto Editora: Porto, 2004. p. 77-87.

_____. Auto-revelação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In: BIZARRO, R.; BRAGA, F. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Ed., 2006. p. 192-206.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ULLMANN, R.; BOHNEN, A. *Universidade: das origens à Renascença*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1994.