

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

A MONITORIA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM
NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS
SOMBRIO

ANA MARIA DE MORAES

2011



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA**

**A MONITORIA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM NO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – CAMPUS SOMBRIO**

ANA MARIA DE MORAES
Sob a orientação da Professora
Dra. Sílvia Maria Melo Gonçalves

Dissertação submetida como
requisito parcial para a obtenção
do grau de **Mestre em Ciências**,
no Programa de Pós-Graduação
em Educação Agrícola, Área de
Concentração em Educação
Agrícola.

**Seropédica, RJ
Junho de 2011**

371.39

M827m

T

Moraes, Ana Maria de, 1966-

A monitoria como espaço de aprendizagem no Instituto Federal Catarinense - Campus Sombrio / Ana Maria de Moraes - 2011.

79 f.: il.

Orientador: Silvia Maria Melo Gonçalves.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 54-57.

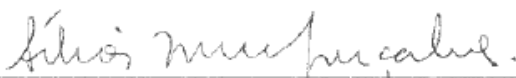
1. Sistema monitorial de educação - Teses. 2. Aprendizagem - Teses. 3. Interação social - Teses. 4. Agropecuária - Estudo e ensino - Teses. 5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Santa Catarina (Campus Sombrio) - Pesquisa - Teses. I. Gonçalves, Silvia Maria Melo, 1950-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

ANA MARIA DE MORAES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 15/12/2011.



Silvia Maria Melo Gonçalves, Dra. UFRRJ



Ronald Clay dos Santos Ericeira, Dr. UFRRJ



Fátima Niemeyer da Rocha, Dra. Universidade Severino Sombra

“Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho os meus
companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes
esperanças.
Entre eles considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos
afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de
mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de
uma história.
Não direi os suspiros ao anoitecer, a
paisagem
Vista da janela, não distribuirei
entorpecentes
Ou cartas de suicida,
Não fugirei para as ilhas nem serei
raptado por serafins.
O tempo é minha matéria, o tempo
presente,
Os homens presentes,
A vida presente.”

Carlos Drummond de Andrade
Mãos Dadas

Aos meus filhos, Samantha e Willian,
sementes de uma história incompleta.

Aos meus pais, Orlei e Geni, pela
possibilidade de construir uma história.

Aos avós paternos (in memoriam), pela
história de vida.

Ao companheiro, Rogério, por permitir
compartilhar esta história.

Dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A **DEUS**, por me ajudar a vencer os obstáculos em todos os momentos da vida, nutrindo sempre minha fé e a coragem para lutar pelos meus sonhos.

Aos **meus familiares**, pela compreensão e carinho.

À **Professora Dr^a Sílvia Maria Melo Gonçalves**, pelas orientações e paciência durante todo o desenvolvimento deste trabalho.

À equipe de Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), nas pessoas do **Professor Dr. Gabriel de Araújo Santos** e **Dr^a Sandra Barros Sanchez**, bem como aos **professores e funcionários do PPGEA**.

Ao **IFC Campus Sombrio** pela oportunidade concedida na realização deste mestrado.

A todos os **colegas do Mestrado**, pela convivência e pelos momentos em que compartilhamos nossas histórias e sonhos e pela constante reflexão acerca do nosso papel enquanto educadores, principalmente os colegas de viagem: **Andréia da Silva Bez**, **Daniel Fernando Anderle** e **Joédio Borges Junior**.

RESUMO

MORAES, Ana Maria de. **A Monitoria como espaço de aprendizagem no Instituto Federal Catarinense – *campus* Sombrio**. 2011. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

Esta pesquisa investigou as Monitorias desenvolvidas no Instituto Federal Catarinense – *Campus* Sombrio, com 75 alunos monitores das primeiras, segundas e terceiras séries do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Também participaram 17 professores responsáveis pelas monitorias no ano letivo de 2010, tendo como principal objetivo avaliar a eficácia destas monitorias. A metodologia utilizada consistiu na aplicação de questionários contendo perguntas abertas e fechadas. Foram aplicados 51 questionários para os alunos no início do segundo semestre e 17 questionários para os docentes. Também foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas para as coordenadoras do Ensino Médio e do Ensino Técnico. Verificou-se que a monitoria colabora para a aprendizagem dos alunos envolvidos, consistindo-se esta em espaço para tirar as dúvidas das disciplinas, reforçando a compreensão dos alunos. Nesse sentido, os alunos evidenciaram que perceberam mudança no próprio processo de aprendizagem. A importância da interação social foi destacada pelo bom relacionamento entre professores, monitores e colegas. Os professores pesquisados evidenciaram que a monitoria contribui para a formação do aluno monitor, destacando como características desta formação a postura do aluno diante desse novo papel que tem de desempenhar. Esses resultados indicam que a eficácia da monitoria está relacionada às mudanças que causa nos alunos (monitores e participantes), promovendo o desenvolvimento dos processos mentais destes e a melhoria nas relações interpessoais (fundamental, em se tratando de alunos internos). A monitoria também possibilita um redimensionamento da sala de aula, onde a aprendizagem colaborativa, a autoestima e responsabilidade, são alguns dos indicadores presentes na formação do aluno monitor.

Palavras-chave: Monitoria, Aprendizagem, Interação Social

ABSTRACT

MORAES, Ana Maria de. **Monitoring Activity as a Learning Space at the Instituto Federal Catarinense – Campus Sombrio**. 2011. 79p. Master 's Thesis in Agricultural Education. Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

This research investigated the monitoring activities developed at Instituto Federal Catarinense – *Campus Sombrio*, with seventy-five students (monitors) the first, second and third levels of the Agricultural Technical Course integrated to high school. Also participating in seventeen teachers responsible for monitoring in academic year 2010, with the primary objective of evaluating the effectiveness of these monitoring activities. The methodology consisted of questionnaires containing open and closed questions. 51 questionnaires were administered to students in the beginning of the second semester and 17 questionnaires for teachers. Also two semi-structured interviews were conducted for high school coordinator as well as for the technical education coordinator. It was found that monitoring contributes for the learning of students involved, consisting in a space where the students can clarify doubts about the subjects of the disciplines that they study, enhancing students' understanding. In this sense, the students showed that they perceived change in the learning process itself. The importance of social interaction was highlighted by the good relationship between teachers, monitors and colleagues. The surveyed teachers indicated that monitoring contributes for the formation of a monitor student highlighting features of this training the student's posture on this new role they must play. These results indicate that the effectiveness of monitoring is related to the changes that cause in the students (monitors and participants), promoting the development of these mental processes and by the improvement in interpersonal relations (very important, in the case of that students that are residents at the school). Monitoring also enables a downsizing of the classroom where collaborative learning, self-esteem and responsibility are some of the indicators present in the training of the monitor student.

Key words: Monitoring, Learning, Social Interaction

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Mapa da Região Sul de Santa Catarina – AMESC	4
Figura 02. Vista do IFC – Sombrio	5
Figura 03. Monitores de Matemática.....	15
Figura 04. Monitores de Ovinocultura	16
Figura 05: Desfile dos monitores	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos monitores “Por quê você quis ser monitor”	34
Tabela 2: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos alunos “Há quanto tempo você exerce a monitoria?”	35
Tabela 3: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos monitores “Como você descreve a relação professor/aluno nas atividades de monitoria”?	37
Tabela 4: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos monitores “Se você teve ou tem orientação para exercer a monitoria”	37
Tabela 6: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos monitores “Se você respondeu sim, pensa que esta orientação foi suficiente?”	38
Tabela 7: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos monitores “O que você mudaria na monitoria?	39
Tabela 8: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos monitores “O que a monitoria significa para você ?”	39
Tabela 9: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos monitores “Você teve dificuldades em exercer a monitoria”?	40
Tabela 10: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos monitores “Em caso afirmativo, quais dificuldades ?”	40
Tabela 11: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos monitores “O que você fez para superá-las?”	41
Tabela 12: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos monitores “Partindo do início da monitoria até o dia de hoje, que mudanças você percebeu em sua aprendizagem”?	42
Tabela 13: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos professores “A quanto tempo você adota a monitoria como atividade pedagógica para seus alunos?”	43
Tabela 14: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos professores “Como acontecem as atividades de monitoria em sua disciplina?”	43

Tabela 15: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos professores “Qual o tempo que o aluno dedica à atividade de monitoria”?	44
Tabela 16: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos monitores “Como ocorre o processo de seleção dos alunos monitores”	44
Tabela 17: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos professores “De que forma você acompanha o trabalho dos monitores?”	45
Tabela 18: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos professores “Quais foram os maiores desafios encontrados?	46
Tabela 19: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos professores “Em caso afirmativo, que características desta formação você apontaria ?”	47
Tabela 20: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos professores “O que você mudaria na monitoria?”	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IFC	Instituto Federal Catarinense
UEP	Unidade de Ensino e Pesquisa
EAFS	Escola Agrotécnica Federal de Sombrio
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
FPS	Funções Psicológicas Superiores

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	OBJETIVOS	3
2.1	Objetivo Geral	3
2.2	Objetivos Específicos	3
3	CONTEXTO DA MONITORIA.....	4
4	ADOLESCÊNCIA: QUEM SÃO ESTES SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM?	8
5	MONITORIA: RESSIGNIFICANDO UM NOVO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E DE INTERAÇÃO SOCIAL	14
5.1	A Monitoria na Perspectiva da Teoria Sócio-Histórica-Cultural	22
5.1.1	Mediação	24
5.1.2	Formação de conceitos.....	28
6	METODOLOGIA	32
6.1	Participantes	32
6.2	Instrumentos	32
6.3	Procedimentos	32
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO	34
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
9	REFERÊNCIAS	54
10	ANEXOS	58
	Anexo A.....	59
	Anexo B.....	62
	Anexo C.....	64
	Anexo D.....	67
	Anexo E.....	69
	Anexo F	73

Anexo G.....	74
Anexo H.....	76
Anexo I.....	77
Anexo J.....	78

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação versa sobre a monitoria, uma atividade de ensino que caminha além da sala de aula por se dar através do exercício de assistência de um aluno em auxílio a um professor. Geralmente, é realizada por alunos que já cursaram as disciplinas ou séries em que a mesma é oferecida, oportunizando com isso o enriquecimento do processo de ensino e de aprendizagem dos discentes, com acompanhamento dos professores coordenadores.

Nesse sentido, a normatização para a atividade de monitoria ainda é restrita ao Ensino Superior, cujas normas são fixadas pelos respectivos conselhos de Pesquisa, Ensino e Extensão, o que faz com que a monitoria ocorra no Ensino Médio neste mesmo formato.

A relevância do tema deu-se em razão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – *Campus Sombrio* oferecer tais atividades de forma distintas, onde a Monitoria é compreendida em diferentes abordagens.

Até o final do ano de 2008, o IFC – Sombrio oferecia apenas cursos técnicos, na modalidade concomitante ao Ensino Médio e Subsequente (Pós-médio). Foi só no início de 2009, com o processo de ampliação da rede tecnológica de ensino, que o referido Instituto passou a oferecer cursos de Graduação. No entanto, a monitoria já era uma atividade desenvolvida pela instituição, oferecida enquanto recurso pedagógico aos alunos, principalmente, aos internos, que dispunham do período noturno livre.

Nesse contexto, a monitoria foi se consolidando ao longo dos anos no IFC – Sombrio, caracterizando-se como uma atividade extraclasse e, com isso, delineando-se de várias formas, a começar pelo processo seletivo dos alunos monitores, que acabavam sendo escolhidos por critérios distintos.

Vale salientar que as monitorias tiveram início no ensino técnico, já que a escola, naquele período, configurava-se como uma escola fazenda, onde o lema era “aprender fazendo” e onde os alunos internos dedicavam-se às atividades práticas e de manutenção da fazenda, junto aos setores de produção, não havendo, portanto, a interação social ou troca de experiências entre os discentes.

Aos poucos, as monitorias foram se estendendo para o ensino médio, mudando, com isso, o perfil do monitor, que passaria a contar com o auxílio direto do professor, ao invés dos técnicos dos setores. Caberia a este o domínio de conteúdos teóricos, que anteriormente eram meramente práticos, além do atendimento voltado aos pares, o que exigiria deste, um relacionamento interpessoal, no intuito de promover a aprendizagem dos colegas.

Em ambos os modelos de monitoria, percebe-se a importância do papel do monitor, tanto para a autoestima do aluno, quanto para o prestígio deste em relação aos colegas. Além disso, a monitoria no ensino técnico abre um leque de possibilidades para o estágio ou para o ingresso do aluno na área pretendida. Para o monitor do ensino médio, a atividade além de propiciar o fortalecimento da aprendizagem, potencializa experiências para a docência.

Além de proporcionar a aprendizagem tanto para o monitor quanto para o aluno, a monitoria também é um espaço no qual as relações sociais são estabelecidas, graças a vínculos que são construídos nas relações professor-aluno e aluno-aluno e que interferem diretamente na aprendizagem desses.

Entender a dinâmica das monitorias exige, sobremaneira, um

redimensionamento da organização do espaço/tempo, bem como formas de acompanhamento destas por parte dos Professores Coordenadores, evitando com isso a sobrecarga de atividades dos alunos, já que esta é uma das mais procuradas pelos alunos residentes.

Neste sentido, busca-se compreender melhor este espaço de formação, bem como o interesse e motivação dos sujeitos que a procuram, visando descortinar o papel desempenhado pelas monitorias nos cursos oferecidos pelo IFC – Sombrio, no intuito de fornecer indicadores do seu funcionamento, tanto para os alunos quanto à própria instituição.

No entanto, em que consiste este trabalho de monitoria e como ocorre a aprendizagem e formação dos alunos são situações que merecem ser investigadas, pois torna-se necessário acompanhar o desenvolvimento das atividades e analisar como o processo de aprendizagem se comporta diante desta intervenção. Só assim, a escola poderá se certificar da significação deste contexto para o aprendizado dos alunos.

A proposta desta pesquisa caminha neste sentido, haja vista que existe uma gama de iniciativas de trabalhos de monitoria na instituição, mas, até o momento, não há nenhum estudo realizado capaz de evidenciar os resultados já alcançados.

Neste sentido, esta dissertação está organizada em cinco partes. Inicialmente, há uma introdução ao trabalho, apresentando as justificativas. A segunda parte aborda os objetivos da investigação. A terceira parte apresenta o Instituto Federal Catarinense – *Campus Sombrio*, enfocando um pouco a minha trajetória e a forma como a monitoria vem se consolidando ao longo dos anos nesta instituição.

A quarta parte discorre sobre os adolescentes, caracterizando esta fase como construção social, permeada por conflitos, evidenciando a importância dos pares através das relações sociais, à luz das teorias de Bock e Erikson, entre outros, permitindo a compreensão da adolescência e dos sujeitos envolvidos.

A quinta parte aborda a monitoria como espaço/tempo pedagógicos, delineando-a como um espaço para a aprendizagem dentro da perspectiva da Teoria Sócio-Histórica-Cultural, já que esta possibilita uma melhor compreensão da monitoria, através dos conceitos de Mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotski) e Teoria da Atividade (Leontiev), os quais amparam a discussão teórica, possibilitando compreender este espaço como norteado pela ação de um sujeito, mediada por uma ferramenta e destinada a um objetivo.

A sexta parte, por sua vez, apresenta a metodologia, descrevendo o universo pesquisado e a coleta de dados e a sétima parte apresenta a análise de dados, possibilitando a discussão da pesquisa. Por fim, apresentam-se as conclusões do estudo.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Avaliar a eficácia das monitorias para os alunos do Campus Sombrio.

2.2 Objetivos Específicos

- Identificar a motivação dos alunos para serem monitores;
- Investigar o significado da monitoria para o monitor;
- Verificar, na visão do monitor, como este concebe o relacionamento entre o professor orientador e o monitor;
- Investigar, a partir da visão do monitor, de que forma o trabalho de monitoria colabora com o processo de aprendizagem dos alunos;
- Averiguar as propostas de mudanças do monitor para as monitorias;
- Investigar que mudanças os monitores relatam terem ocorrido em seu processo de aprendizagem, a partir de sua experiência na monitoria;
- Investigar o tempo que o monitor exerce a atividade de monitoria;
- Averiguar, a partir da percepção do professor, se a monitoria contribui para a formação do aluno monitor;
- Compreender de que forma os professores organizam os horários e as atividades de monitoria em suas disciplinas;
- Verificar há quanto tempo os professores utilizam a monitoria em suas disciplinas;
- Identificar os tipos de trabalho de monitoria que acontece nos diferentes cursos do IFC – Sombrio;
- Identificar como ocorre o processo de seleção de alunos monitores e contribuir para o aperfeiçoamento do processo de monitoria.

3 CONTEXTO DA MONITORIA

Mudanças recentes no cenário educacional contribuíram para a expansão do ensino, através da ampliação de vagas e do acesso do aluno, tanto ao ensino técnico de nível médio, quanto ao Ensino Superior. Neste contexto de transformações, situa-se o Instituto Federal Catarinense – Campus Sombrio, instituição criada através da Lei Federal nº. 11.892 de 29/12/2008.

Anterior à transformação, a antiga Escola Agrotécnica Federal de Sombrio – EAFS, hoje, Campus Sombrio, oferecia apenas cursos técnicos, nas modalidades, concomitante e subsequente ao ensino médio, através de cursos nas áreas de Informática e Agropecuária, recebendo alunos da região e de outros estados vizinhos, como por exemplo, o estado do Rio Grande do Sul.

De vocação agrária, a EAFS consolidou-se ao longo dos anos, pela formação de técnicos em agropecuária, também contribuindo para o fortalecimento da região em que está inserida, devido à relação de parceria com as comunidades locais, tanto na oferta de cursos técnicos e básicos, como na disseminação da pesquisa e extensão. Desta forma, contribuiu para os arranjos produtivos locais e para o desenvolvimento da região como um todo.

O Campus Sombrio está situado na região da AMESC – Associação dos Municípios do Extremo Sul catarinense – e que compreende 15 Municípios, entre eles, Santa Rosa do Sul. No entanto, o nome Sombrio é anterior à emancipação política do município. A figura 1 mostra a região onde está localizado o *campus* Sombrio.

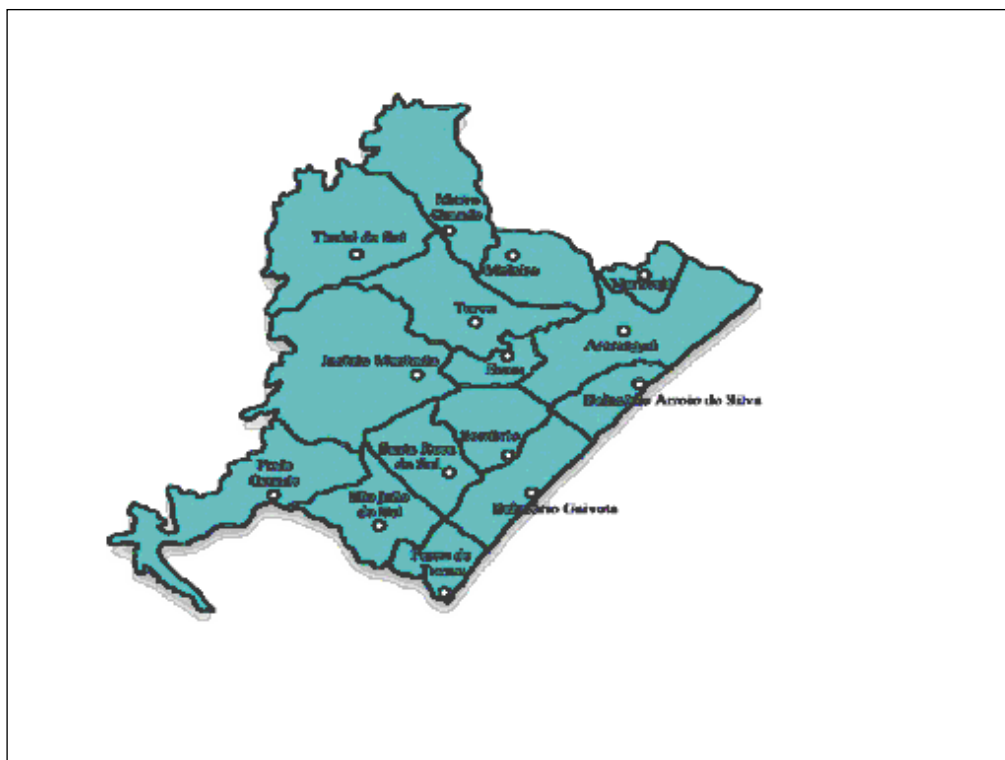


Figura 01. Mapa da Região Sul de Santa Catarina – AMESC
Fonte: AMESC, 2010.

A região é essencialmente agrícola, predominando a cultura do fumo e do arroz e conta com 154.250 habitantes. Devido à proximidade com o estado vizinho, Rio Grande do Sul, o campus também recebe alunos de algumas regiões deste estado, principalmente da Região dos Campos de Cima da Serra - AMUCSER, onde a agropecuária predomina através da criação de gado de corte e das indústrias madeireiras.

O *Campus* foi construído num assentamento de agricultores na Vila Nova, sendo que a maioria das famílias presta serviço à instituição. Como atende alunos de várias regiões dos dois estados (Santa Catarina e Rio Grande do Sul), conta com alojamentos femininos e masculinos, com capacidade para atender 600 alunos, mas que não são suficientes para a demanda de alunos que procuram por este auxílio, ficando boa parte dos alunos alojados em residências na periferia da escola.



Figura 02. Vista do IFC – Sombrio

Fonte: Acervo da Instituição.

Com a transformação em *Campus*, a instituição ganhou uma Unidade Urbana, no Município de Sombrio e passou a oferecer outros cursos, além dos já ofertados anteriormente. Assim, o curso técnico em Agropecuária passou a ser oferecido, também, na modalidade integrada ao ensino médio. O mesmo ocorreu com o curso de Informática. No ano de 2009, a instituição passou a oferecer os primeiros cursos superiores de Ciências Agrônômicas (na sede), além dos Cursos de Licenciatura em Matemática e Tecnologia em Redes de Computadores (Unidade Urbana). Ao todo, a instituição conta com 1.200 alunos matriculados.

Com o advento destas transformações, não apenas as matrículas aumentaram, como, também, o quadro de servidores e, principalmente, dos docentes. Em 2008, contava-se com cerca de 40 professores e, hoje, o quadro já aumentou para 60 docentes, sendo que alguns destes chegam à instituição com pouca experiência pedagógica para

dar conta desta complexidade de funções. Sem contar, com a resistência de boa parte destes professores em lecionar para o ensino integrado.

Esta resistência em lecionar para o ensino integrado por parte de alguns professores, muitas vezes se justifica pela falta de planejamento e uma ampla discussão que deve anteceder o plano de criação do respectivo curso. Assim, é dever da instituição promover espaços para reflexão acerca da concepção de ensino integrado. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.94):

a formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou talvez tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.94).

No entanto, ainda é comum esta dicotomia no ensino integrado, na qual a maioria os professores do ensino técnico valorizam mais os conhecimentos práticos em detrimento dos professores do ensino médio, que pensam em preparar seus alunos para o vestibular ou para o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, não havendo entre ambos, portanto, a preocupação com a formação integral do aluno, com os conhecimentos, habilidades e valores que irão nortear a vida do cidadão, priorizando o conhecimento científico. Apesar da obrigatoriedade de se trabalhar com os Temas Transversais, de acordo com os parâmetros Curriculares Nacionais, no intuito de resgatar os valores e a cidadania, possibilitando um ambiente de interação, ainda são poucos os professores que adotam esta prática nas suas aulas.

A pouca experiência pedagógica do professor pode prejudicar seu desempenho, evitando, com isso o confronto docente, que para Neto e Maciel (2009), podem ocorrer através do ponto de vista quantitativo (relacionado aos indicadores de aproveitamento do aluno) e qualitativo (relacionado às dimensões da aprendizagem). No entanto, este confronto é importante para que o docente possa:

desde os primeiros dias, certificar-se das possíveis disparidades na turma, sobretudo, dos que não terão problemas maiores para progredir, dos que tendem a ficar para trás, e dos que estão lá pelo meio, podendo ir ou ficar (...) esta atividade avaliativa deve acompanhar o docente como o oxigênio para a vida, tornando-se ponto de partida fundamental para qualquer iniciativa em termos de confrontar-se com o fracasso com o conhecimento de causa (NETO e MACIEL, 2009, p.31).

Em alguns casos, o que está em jogo, segundo os autores, é a competência dos docentes, já que para estes a dificuldade em entender está relacionada à dificuldade de ensinar. Muitas vezes o problema incide na falta de motivação do aluno, que não está interessado na matéria por estar disperso, comportamento este, típico da adolescência, quando “as atitudes são influenciadas por mudanças internas e estímulos sociais externos” (NETO e MACIEL, 2009, p.32).

No entanto, cabe ao docente despertar o interesse dos alunos, haja vista que o processo educativo é essencialmente de dentro para fora. Sendo assim, a função docente

deve ser a de motivar, consistindo-se este desafio em habilidade didática (NETO e MACIEL, 2009).

Além destes desafios, outros que se impõem ao processo educativo estão atrelados ao ensino integrado. Por um lado, esbarramos na gama de disciplinas ofertadas em período integral e, de outro, a falta de experiência interdisciplinar por parte dos docentes, somada à defasagem de aprendizagem dos discentes, acarretando baixo rendimento e afetando a autoestima.

É importante lembrar que ambos os cursos do ensino técnico são oferecidos em turno integral e que só no primeiro ano do ensino médio, o aluno cursa cerca de vinte e três disciplinas, o que exige um novo horário para o desenvolvimento de atividades extraclasse, incluindo a monitoria.

Neste universo permeado pela diversidade, situa-se o processo de ensino e de aprendizagem. Cabe à escola oferecer espaços e mecanismos para que tanto os professores, quanto os alunos, possam embrenhar-se neste processo revestidos do desejo de ensinar e de aprender.

Talvez, encharcada de visão romântica da educação, penso que o apoio pedagógico deva situar-se nesta esfera, como se fosse o fiel da balança. Dada as especificidades do aluno e do professor, compete à equipe pedagógica garantir espaços/tempos de aprendizagem que promovam o desenvolvimento do ser humano, aprendizagem esta que deve ser permeada por relações sociais saudáveis, numa linguagem que aproxime professor e aluno e aluno/aluno, já que é um espaço por excelência onde se descortina a adolescência, o adolescer.

É nesta ótica que entra em cena o papel da supervisão, função esta que venho exercendo na instituição desde o início de 2008, transitando na dimensão ensino/aprendizagem, através de uma ação mediadora, no intuito de garantir aos alunos possibilidades e espaços de aprendizagem, bem como uma constante reflexão do processo ensino e aprendizagem aos docentes, através de Reuniões Pedagógicas, Conselhos de Classes, capacitações e algumas intervenções necessárias.

Alves (2009) compreende a atividade de Supervisão como essencialmente cooperativa. Para a autora:

Não basta que se preveja a articulação das ações. Isto de nada valerá se as pessoas a quem estas ações estão confiadas não se articularem também, porque é dividindo tarefas por todos e somando os esforços de cada um que se diminui o dispêndio de energias e se multiplica o resultado final. Esta é, acreditamos, a fórmula que viabiliza a prática efetiva da Supervisão em Educação (ALVES, 2009, p.70).

Nesse sentido, a atividade de monitoria configura-se como um espaço de ensino e aprendizagem tanto para o professor quanto para o aluno. No entanto, precisa ser melhor compreendido e explorado por seus pares, já que é uma atividade oferecida pela escola e que tem contribuído, significativamente, para a promoção de aprendizagens e, portanto, para o desenvolvimento dos alunos. No entanto, falta ainda um redimensionamento do seu papel.

4 ADOLESCÊNCIA: QUEM SÃO ESTES SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM?

A adolescência é considerada uma fase intermediária entre a infância e a idade adulta, o que faz com que o adolescente seja tratado com ambivalência, ora como criança, ora como adulto, de acordo com Leite, Oliveira e Salles (2000). Desta forma, a adolescência é caracterizada como uma época de transições e ao final dela o jovem é capaz de efetivar uma série de aptidões, entre elas, o trabalho.

Assim sendo, parte-se do consenso de algumas especialidades da ciência, entre elas a Medicina, Antropologias e Psicologia, que a adolescência se inicia na puberdade com as mudanças orgânicas visíveis nos corpos. Trassi (2006), citada por Bock (2009), ao estudar o tema, chama a atenção para a importância de compreender a adolescência como “variante da condição social de classe, para os aspectos jurídicos, históricos, sociais, culturais, tecnológicos, que interferem e produzem adolescência. (BOCK, 2009, p.299).

Segundo os autores, as definições da adolescência podem ser cronológicas (que vai dos 12 aos 21 anos aproximadamente), físicas (relacionada à puberdade) e psicológicas (época da reorganização da identidade). Quando o jovem integra os processos de identificação às mudanças corporais pelas quais ele passa e adquire sua independência financeira, sabendo quem ele é e quais são suas aspirações, é chegado o final da adolescência (LEITE, OLIVEIRA e SALLES, 2000).

Para Bock (2009), os critérios que definem esta etapa são construídos pela cultura, “quando determinada sociedade, como a nossa, exige de seus membros uma longa preparação para entrar no mundo adulto, teremos de fato o adolescente e as características psicológicas que definirão a fase” (BOCK, 2009, p.297).

A adolescência, de acordo com a Psicologia Sócio-Histórica, é uma construção da modernidade e está relacionada às necessidades e ao estilo de vida impostos pela sociedade industrial às crianças e jovens (Bock, 2009). Assim, na sociedade pré-industrial, a concepção de adolescência era outra, quando as crianças tornavam-se adultas, dentro da própria família, instituição esta em que aprendiam algum ofício, até que estivessem preparadas para a vida adulta, através de certas características físicas que lhe eram peculiares (Bock, 2009). Desta forma, a Revolução Industrial contribuiu para algumas mudanças na sociedade. Uma delas foi o trabalho, que antes era feito em casa, e que no contexto das fábricas passou a ser desenvolvido neste espaço. Nesse sentido, as crianças que antes aprendiam o ofício com seus pais, precisariam agora de um novo espaço para ficar e para aprender a trabalhar, consolidando-se a escola neste espaço (BOCK, 2009).

Para Antunes (2010), a escola também é um espaço de socialização, onde o egocentrismo precisa ceder lugar para a aceitação do outro, bem como dos valores que passarão a nortear a vida da criança, além da finalidade profissional.

Um outro fator que merece destaque é a ampliação do tempo das crianças nesta instituição, já que o avanço tecnológico ocasionou a longevidade da população, fazendo com que estas crianças permanecessem mais tempo na escola para não ocupar o lugar dos adultos no mundo do trabalho, já que estes:

Formariam, pois um grupo com todas as condições de ingressar no mundo adulto, com suas características de desenvolvimento, mas que

não estaria autorizado a fazê-lo. Viveriam contraditoriamente a mesma contradição – capazes, mas não autorizados a ocupar um lugar de adulto. Identificariam entre si por viverem a mesma situação social. Estariam dadas as condições históricas para o surgimento de um grupo social que apresentaria comportamentos semelhantes, relacionados a essa situação: rebeldia contra o mundo adulto, onipotência, crise de identidade, tendência à construção de grandes planos e projetos de futuro, grupalização e formação de turmas (BOCK, 2009, p.300).

Desta forma, as características da adolescência são resultantes das condições sociais e históricas o que significa afirmar que nem todos os jovens passam pelo mesmo período de adolescência, pois esta depende das relações sociais estabelecidas na escola e na família. A autora cita, como exemplo, a inserção dos jovens de famílias de baixa renda no mercado de trabalho mais cedo que os demais, pois estes precisam tomar certas decisões que fazem com que sejam reconhecidos como adultos pelo grupo (BOCK, 2009).

Também para Leite, Oliveira e Salles (2000), a adolescência tem suas características relacionadas ao nível sócio-econômico em que o jovem encontra-se inserido, delimitando suas ações, limites e o grau de responsabilidade que o jovem irá desenvolver. Para a autora, o conceito social de adolescência, além de transmitido pelas ciências e pelos adultos, também é transmitido pelos meios de comunicação. Desta forma, mesmo que o jovem não passe por esta contradição básica, ainda assim, este se identifica com o padrão divulgado, comportando-se como adolescente.

Para Lepre (2010), o período da adolescência é marcado por vários fatores, sendo que o principal deles consiste na tomada de consciência acerca de um novo espaço no mundo, onde uma nova realidade se apresenta, trazendo com ela a confusão de conceitos e perda de referências importantes.

É através do confronto com as situações que lhe são impostas que o adolescente tem consciência de sua fragilidade, sendo que as mudanças repentinas em seu comportamento nada mais são do que uma forma de suprir sua falta de defesa, caracterizando um comportamento típico deste grupo, onde os pais e os educadores não conseguem estabelecer uma comunicação adequada (GONÇALVES, 2006).

De acordo com o enfoque psicanalítico, a adolescência é um processo intrapsíquico, subjetivo e de reorganização, à medida que considera aspectos como a identidade, as identificações, a vivência da sexualidade e as transformações corporais, os lutos envolvidos e os mecanismos de defesa (Leite, Oliveira e Salles, 2000, p.156) sendo o adolescente caracterizado como:

um ser em desenvolvimento e em conflito, que passa por mudanças corporais, pessoais e familiares. É a época em que o jovem busca a independência e a diferenciação da família de origem. É também a época em que se intensificam vínculos com outros da mesma idade (LEITE, OLIVEIRA e SALLES, 2000, p.134).

Para os autores supracitados, estes relacionamentos são permeados por uma forte afetividade, no intuito de buscar novos parâmetros de comportamento e de identificação, sendo que o grupo de amigos contribui para o questionamento de valores e regras de conduta social. Neste sentido, Spiegel, citado por Campos (2010), aponta como características do final da adolescência:

quando o indivíduo encontra um objeto de amor não incestuoso e a ternura e os impulsos sexuais são dirigidos para esse mesmo objeto, visando gratificação sexual genital, isto é, quando a sexualidade está completamente integrada na personalidade (CAMPOS, 2010, p.15).

Os demais autores citados por Campos (2010), Sullivan e Erikson (1972), citam a importância das relações interpessoais no final da adolescência. Para Sullivan, o final da adolescência se dá com “o estabelecimento de um completo repertório humano ou maduro de relações interpessoais, permitido pelas oportunidades pessoais e culturais”. Para Erikson “o processo adolescente está completo somente quando o indivíduo subordinou suas identificações infantis a uma nova espécie de identificação, **conseguida na socialização e na aprendizagem competitiva com e entre seus pares**” (CAMPOS, 2010, p.15-16. Grifos meus).

Sendo assim, percebemos a importância da interação social para os adolescentes na resolução da identidade pessoal. Campos (2010) define identidade como sendo “a criação de um sentimento interno de mesma idade e continuidade, uma unidade da personalidade sentida pelo indivíduo e reconhecida por outro, que é “o saber quem sou” (CAMPOS, 2010, p. 135).

Para Bock (2009), o sujeito traz consigo um conjunto de experiências pessoais e particulares e se constitui como sujeito em sua relação com o outro. Assim, para que possamos compreender alguém, torna-se necessário resgatar sua história pessoal, que está ligada às histórias de seus grupos e à realidade em que vive.

De acordo com Contini (2002, p.21), essas características “surtem nas relações sociais, em um processo em que o jovem se coloca inteiro, com suas características pessoais e seu corpo” No entanto, o subjetivo não é o mesmo que o social, já que, segundo o referido autor:

Há um trabalho de construção realizado pelo indivíduo e há um mundo psíquico de origem social, mas que possui uma dinâmica e uma estrutura própria. Este mundo psíquico está constituído por configurações pessoais, nas quais significações e afetos se mesclam para dar sentido às experiências do indivíduo” (CONTINI, 2002, p.21).

Destas características, é comum associar a adolescência ao período de crise de identidade, já que é um período marcado por mudanças em vários níveis. Além de o corpo transformar-se o indivíduo é capaz de operar com abstrações, mudando o foco de interesse, sendo que o mundo destas pessoas não se restringe apenas à família ou à escola, mas aos grupos com os quais acabam se identificando.

A escola para o aluno adolescente significa um meio de concretização de seus desejos, de aspirações e expectativas com relação ao mundo e sente a necessidade de atividades diferenciadas que os motivem na sala de aula ou em atividades extraclasse.

Nesse sentido, “o encontro dos iguais no mundo dos diferentes é o que caracteriza a formação dos grupos de adolescentes, que se tornarão lugar de livre expressão e de reestruturação da personalidade, ainda que essa fique por algum tempo sendo coletiva” (Lepre, 2003, p.1), até que o ego tenha a sua identidade.

No intuito de caracterizar melhor este grupo de adolescentes, recorreu-se a Bock (2009), que conceitua grupos sociais como:

um conjunto de indivíduos que, com objetivos comuns, desenvolvem ações na direção desses objetivos. Para garantir essa organização, possuem normas; formas de pressionar seus integrantes para que se conformem às normas; um funcionamento determinado, com tarefas e funções distribuídas entre seus membros; formas de cooperação e de competição; apresentam aspectos que atraem os indivíduos, impedindo que abandonem o grupo. (BOCK, 2009, p.182)

Para Gonçalves (2006), a importância das interações sociais está em que elas, nesta fase, contribuem, sobremaneira, já que os amigos “têm grande importância, sendo o maior representante do ambiente social. A opinião dos pares e a percepção que o adolescente tem de si terão grande impacto em alguns traços futuros da personalidade” (GONÇALVES, 2006, p.74)

O que consiste o processo de identificação por parte dos adolescentes, que procuram nos colegas os modelos de valores e comportamentos, desprezando os valores paternos, que para eles estão fora de moda para sua identidade (CAMPOS, 2010, p.136).

Assim, os adolescentes estabelecem uma identidade com o companheiro de idade, substituindo a identidade psicológica através de roupas, de um aparato social que engloba a linguagem, o gesto do grupo e atitudes perante o mundo que os cercam (CAMPOS, 2010).

Desta forma, são os companheiros de idade que proporcionam ao adolescente encontrar a sua própria identidade, num dado contexto social, sendo que na busca de sua identidade, o indivíduo necessita de uma identificação com o grupo. Assim, quando precisa assumir obrigações e responsabilidades para os quais não se encontra preparado, o adolescente busca no grupo o reforço.

No entanto vale salientar que a identidade é um processo permanente de construção e que, portanto, não culmina com a adolescência, apenas as crises são típicas deste período, em que a “situação de conflito é concretizada pelas duas referências de identificação que se tornam igualmente importantes: o discurso dos educadores e o discurso dos colegas do seu grupo de referência (BOCK, 2002, p. 208).

Nesse sentido, o adolescente precisa passar por este conflito para estruturar sua personalidade, pois de acordo com Lepre (2010):

É exatamente esta crise e, conseqüente confusão, de identidade que fará com que o adolescente parta em busca de identificações, encontrando outros “iguais” e formando seus grupos. A necessidade de dividir suas angústias e padronizar suas atitudes e ideias, faz do grupo um lugar privilegiado, pois nele há uma uniformidade de comportamentos, pensamentos e hábitos. (LEPRE, 2010, p.1).

Para Gonçalves (2006, p. 73), enquanto o adolescente não alcança sua independência, passará por momentos turbulentos, permeados por sentimentos como o temor e a insegurança, sendo de extrema importância, que:

Encontre apoio em um grupo de pares, pois nesse período em que o adolescente está experimentando mudanças no relacionamento com seus familiares, a relação com os amigos é fundamental; ele precisa encontrar seus pares para se sentir mais forte, um confidente para

dividir suas dificuldades, alguém que o ajudará a vencer nesta etapa de transição (GONÇALVES, 2006, p.73).

Para Arroyo (2004, p.104), torna-se imprescindível um olhar sobre os adolescentes, vendo-os como sujeitos plenos, concretos, em percursos sociais complexos. Sabendo de suas trajetórias sociais e escolares é possível redimensionar a docência, capacitando-os para entender tanto a si quanto ao mundo em que vivem, sugerindo que não podemos esquecer, de:

Olhar para as trajetórias humanas e escolares dos educandos e tentar entender como vão tecendo seu direito à escola, ao estudo, ao conhecimento, à cultura... Um tecido demasiado tenso e tênue. Nesse tecer seus tempos humanos e de escola vão descobrindo até onde seus direitos se tornam realidade ou ficção. Quem padece os paradoxos dos direitos humanos são essas crianças, adolescentes, jovens-adultos que teimam em tornar-se sujeitos de direitos nesses intricados e excludentes paradoxos (ARROYO, 2004, p.111).

De acordo com Arroyo (2004, p.137), outras dimensões humanas foram incorporadas na formação humana, superando a teoria do cognitivismo e o cientificismo das últimas décadas, em que era possível trabalhar mentes incorpóreas solitárias. A visão de totalidade dos alunos enquanto seres em formação, se dá através de uma formação que envolve “os sentimentos, a, emoção, a memória, a imaginação, subjetividade e identidade, reconhecer a condição de sujeitos estéticos, éticos, culturais, sociais, entre outros”. Para o autor, a visão de totalidade está atrelada à formação integral do aluno, situando o processo ensino e de aprendizagem no viés da afetividade, a fim de nos aproximarmos desse aluno. Assim:

Quando nossas falas docentes falarem com alunos (as) concretos, corpóreos, totais e quando tentarmos entender a linguagem das marcas que carregam e assumirmos como fazer profissional revelar seus significados, poderemos esperar respostas dos alunos. Respostas nas condutas, nos valores e também nos processos de aprendizagem (...) (ARROYO, 2004, P.138).

No entanto, a maioria das escolas ainda valoriza apenas os aspectos cognitivos, desprezando as demais dimensões humanas e que são importantes no processo de ensino e de aprendizagem. É claro que o professor precisa saber de que forma o aluno aprende, para poder mediar o processo, mas precisa considerar todos os fatores envolvidos na aprendizagem e que levam ao desenvolvimento do aluno. O que implica compreender como a criança estrutura sua vida mental.

Campos (2010), citando as fases de desenvolvimento cognitivo de Piaget, acrescenta que é no período do pensamento lógico-concreto, que ocorre por volta dos sete aos doze anos, fase esta que precede a puberdade, que as operações mentais exigem situações concretas, reais. Assim, “graças à maturação e a cooperação com outras pessoas, Piaget acha que o indivíduo, na puberdade, é levado ao desenvolvimento da lógica formal, baseada nos símbolos e na ação internalizada ou operação.” (Campos, 2010, p.55)

Tão importante quanto o desenvolvimento mental do adolescente, o desenvolvimento emocional constitui-se numa força construtiva e que estimula a

atividade humana, força esta que levará o adolescente a tornar-se uma pessoa emocionalmente madura. Assim, todas as pessoas que lidam com os adolescentes nesta fase, como os pais e professores, necessitam conhecer bem esta fase, para poder ajudá-los, pois é sob as orientações dos pais e dos professores:

que entendem seu crescimento e desenvolvimento, como também suas necessidades, tal como os compreendem durante a infância, os adolescentes, provavelmente, são capazes de atravessar os contratempos da fase, sem sérias dificuldades. Inevitavelmente, alguns conflitos emocionais advirão (...) impondo-se-lhes a necessidade de ajuda para a sua superação. (CAMPOS, 2010, p.58).

Para o adolescente, nenhum outro aspecto do seu desenvolvimento é mais importante do que o emocional, já que todas as suas dificuldades envolvem as emoções. Assim, os sentimentos a respeito de si mesmo e dos outros, além da importância do julgamento que as pessoas fazem dele tem grande influência sobre a vida do adolescente. (Campos, 2010).

Ao atravessar esta fase de transição entre a infância e o mundo adulto, o adolescente passa por um turbilhão de emoções, nunca antes vividos, pois muitos desafios lhe são impostos neste período, como a escolha da profissão e da opção sexual, entre outros.

Deste modo, a forma como canaliza as emoções influencia em suas escolhas futuras, tendo a monitoria, portanto, um papel importante neste período, ajudando a superar estes conflitos, ao propiciar um espaço de diálogo e de identificação entre os pares.

5 MONITORIA: RESSIGNIFICANDO UM NOVO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E DE INTERAÇÃO SOCIAL

O Ensino Médio passa por muitos desafios, sendo que para superá-los, torna-se necessário entender a identificação das causas que historicamente tem produzido os baixos índices de oferta e a baixa qualidade do mesmo (Kuenzer, 2009). Segundo a autora, um dos maiores problemas do Ensino Médio está atrelado à ambiguidade do ensino que, ao mesmo tempo, tem que preparar o aluno para o mundo do trabalho e para dar prosseguimento aos estudos. Desta forma, o maior desafio consiste em romper com esta dualidade, através da articulação dessas duas dimensões, na formulação de uma nova concepção de Ensino Médio (KUENZER, 2009).

Dessa maneira, deve-se reconhecer que o Ensino Médio não tem sido para todos, haja vista que faltam recursos da União para garantir a sua universalização, porém, Kuenzer (2009) salienta que a democratização do ensino médio não está atrelada apenas à ampliação de vagas, salientando outros aspectos para sua efetivação:

ela exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados. Sem essas condições, discutir um novo modelo, puro e simplesmente, não tem sentido (KUENZER, 2009, p.35).

No entanto, essa democratização só será possível quando todos desfrutarem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos, pois o Ensino Médio é “*mediação necessária* para o mundo do trabalho”, através da síntese entre ciência, trabalho e cultura (KUENZER, 2009, p. 35).

A Resolução nº 03/1998/CNE, no art.7, no tocante à observância da Identidade, Diversidade e Autonomia, determina que os estabelecimentos de ensino e as escolas busquem construir uma identidade própria de modo a atender, da melhor forma possível, as condições e necessidades dos adolescentes, jovens e adultos, em termos de espaço e tempo de aprendizagem.

Na prática, isso pressupõe criar espaços destinados ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, levando em conta suas especificidades, proporcionando as necessárias condições para que, segundo Kuenzer (2009), as “relações diversificadas e significativas com o conhecimento se estabeleçam de forma prazerosa” (KUENZER, 2009, p.51).

Nesse sentido, além de cumprir com a referida resolução, a monitoria ainda é valorizada pela escola e configura-se num espaço de aprendizagem, através da colaboração de alunos e professores, num trabalho efetivo que tem como objetivo promover a aprendizagem dos alunos do ensino médio e técnico. No entanto, devido à trajetória de escola fazenda da instituição, existe a predominância de monitorias no ensino técnico.

As atividades de monitoria ocorrem no campus Sombrio desde o ano de 1999, consistindo-se, segundo seu Regulamento:

num instrumento de capacitação para enfrentar a realidade futura, pois através dela se quer um clima que permita desenvolver no educando as habilidades sócio-afetivas, tornando-o assim criativo, aberto e flexível às mudanças, seguro e comprometido no seu agir, organizado, responsável e dinâmico na atuação para uma mudança positiva (Regulamento do Sistema de Monitoria, 1999, p.1).

Ao mesmo tempo em que o Regulamento atenta para as características da

formação do aluno monitor, percebe-se a importância do Ensino Técnico em detrimento do Ensino Médio, quando menciona que “a monitoria contribui para que o aluno aprenda para sua vida profissional a interpretar o trabalho (...) e possa realizá-la num aspecto de dignidade e segurança” (Regulamento do Sistema de Monitoria, 1999, p. 01). O documento cita ainda, que:

Ao aluno do curso Técnico em Agropecuária é primordial que se propicie tal oportunidade, para que através da participação dos projetos e na orientação de aulas práticas o mesmo adquira condições de avaliar desempenho na sua formação pessoal e profissional, carente hoje de iniciativas criativas e responsáveis (Regulamento do Sistema de monitoria, 1999, p.01).

A dicotomia entre os dois ensinos tem a ver com a dualidade entre ambos, já que o presente instrumento foi construído tendo como base uma matriz curricular voltada para o ensino técnico. Desta forma, ao mesmo tempo que abre uma possibilidade para o Ensino Médio, o documento, mais uma vez, remete o papel da monitoria para esta modalidade de ensino.

No entanto, o espaço da monitoria destinado ao ensino técnico é visível quando o documento informa que “é no fazer para aprender” (Regulamento do Sistema de monitoria, 1999, p.01) que o homem exercita sua capacidade de aprendizado contínua. É, portanto, na prática da monitoria que o aluno do curso poderá exercitar seus aspectos sócio-afetivos junto aos cognitivos.”

Embora abra um precedente para um ensino integrado, o documento remete, mais uma vez, à ambiguidade, reforçando a importância do ensino técnico, quando afirma que “a monitoria é oportunizada ao educando visando sua formação integral, objetivo principal da escola, e é realizada prioritariamente nas Unidades Educativas de Produção com o acompanhamento do professor da disciplina” (Regulamento do Sistema de monitoria, 1999, p.01).



Figura 03. Monitores de Matemática

Fonte: Acervo da Instituição.



Figura 04. Monitores de Ovinocultura
Fonte: Acervo da Instituição.

Nesse contexto, a monitoria era totalmente voltada para a área técnica, consistindo-se em atividades práticas orientadas pelo professor. Mais recentemente, alguns professores do ensino médio também passaram a oferecer monitorias, sobretudo, os da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, devido à demanda de alunos que passaram a procurar por esta atividade no intuito de sanar dificuldades relacionadas aos conteúdos destas disciplinas.

Em 2010, foram oferecidas cerca de 18 monitorias, sendo as mesmas divulgadas nos murais da instituição no início do primeiro e do segundo semestres pela Coordenadora das mesmas, contendo as disciplinas ofertadas, o nome dos monitores e o horário de funcionamento.

Geralmente, são desenvolvidas como atividades, listas de exercícios com resolução de problemas (Ensino Médio) e atividades práticas nas UEPs, seguidas de relatórios (Ensino Técnico). No final do ano letivo, os monitores recebem um certificado de participação nas monitorias desenvolvidas, com a respectiva carga horária.

Para compreender melhor a atividade de monitoria, torna-se necessário fazer uma breve contextualização, remontando ao século XIX, através do método monitorial ou mútuo, conhecido como método Lancaster. O método foi criado para suprir a necessidade de ensinar um grande número de alunos sem utilizar muitos professores (STEPHANOU e BASTOS, 2010).

Desta forma, a escola era dividida em várias classes e cada uma delas contava com um monitor, ou seja, um aluno com conhecimento superior ao dos outros e sob a direção imediata do professor. De acordo com o método Lancaster, o monitor é

O principal agente do método. Ele é um dos alunos da classe que, dentro de uma especialidade determinada, distingue-se pelos seus

resultados (...) o professor, antes do início da aula, dá uma explicação especial e indicações particulares (...) o monitor de cada classe transmite a seus colegas os conhecimentos que lhe foram dados pelo professor (...) é quem tem o controle da classe (...) com essa organização, o papel do professor é restrito. Ele não tem contato direto com os alunos, a não ser antes da aula com os monitores. (STEPHANOU e BASTOS, 2010, p. 36 a 37).

Para Stephanou e Bastos (2010), no Brasil, no entanto, houve mais uma adoção de medidas legais e discussão política em torno das vantagens e desvantagens do método do que sua implantação, haja vista que não havia uma escola que comportasse mais de cem alunos.

Porém, a prática da Monitoria enquanto atividade no contexto educacional, data de algumas décadas e pode ser identificada como a atividade pela qual alunos auxiliam alunos no processo ensino-aprendizagem (Centro Universitário do Pará, 2007).

Para Schneider (2006), a monitoria é uma atividade de apoio pedagógico discente, oferecida aos alunos no processo de ensino-aprendizagem e consiste numa ação extraclasse, que busca resgatar as dificuldades ocorridas em sala de aula e propor medidas capazes de amenizá-las.

A regulamentação da função de monitoria no Brasil deu-se através da Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas de funcionamento do ensino superior e instituiu, em seu artigo 4, a monitoria acadêmica. “As universidades deverão criar a função de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a prova específica, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina” (Brasil, 1968, p.10). Em seu parágrafo único (Lei 5540, 1969, Art. 41), o referido artigo dispõe que, o exercício da atividade de monitoria, além de ser de caráter remunerado, deverá ser considerado em seu currículo acadêmico. Apesar de existir pouca literatura sobre monitoria, a mesma é uma possibilidade de ação nas instituições de educação, principalmente nos Cursos de Graduação, consistindo-se em uma ferramenta capaz de despertar o interesse pela docência, ainda durante a vida acadêmica, através de atividades ligadas ao ensino (CESUPA, 2007).

O monitor é o aluno matriculado num dos cursos da instituição, sendo selecionado para participar da monitoria através de alguns critérios, como: rendimento escolar, disponibilidade de participação nas atividades extraclasse, comprometimento, responsabilidade, entre outros, para exercer, juntamente com o professor, atividades técnico-didáticas, compatíveis com o seu grau de conhecimento em determinada disciplina, por ele já cursada. (FARIA, 2010)

Desta forma, o monitor é o estudante que busca uma maior aproximação com a área de conhecimento de seu interesse, visando uma formação baseada na troca de conhecimentos com professores e alunos, já que desempenha a função de coordenação de grupos de estudos e atividades de reforço, junto a alunos de turmas subseqüentes, em horários estabelecidos pelas respectivas instituições.

Para tal, é preciso que o monitor desenvolva algumas competências, entre elas, a cooperação. A competência de cooperar, que supõe a competência para comunicar, também é construída em função da experiência e de uma prática refletida (PERRENOUD, 2001, p.134).

Propostas inovadoras de Monitorias que foram implantadas nos cursos superiores, também foram levadas para o Ensino Médio em alguns estabelecimentos de

ensino, no intuito de trabalhar com as necessidades heterogêneas da sala de aula, no próprio local de trabalho, onde o Monitor passa a auxiliar os alunos no momento em que as dificuldades são percebidas. Para Faria, 2010, p.26:

O resultado desta proposta é, por conseguinte, proporcionar um acompanhamento constante, desenvolvido pelo monitor, para a realização das ações e exercícios propostos pelo professor (...) Assim, os monitores tem autonomia para trabalhar com seus grupos, podendo decidir como interagir e o momento a partir do qual sair de cena, a fim e permitir aos participantes uma atuação maior (FARIA, 2010, p. 26).

Segundo Faria (2010) este modelo de monitoria contribui para que o nível de dependência dos alunos diminua, possibilitando aos mesmos realizar as atividades com mais autonomia, já que as intervenções são feitas no próprio grupo, que deve limitar-se a três integrantes, com rodízio de monitores a cada quinze dias.

O ponto culminante desta proposta é, sem dúvida alguma, a formação do monitor, o qual passa a ter um acompanhamento constante por parte do professor e em que são definidos os papéis de cada um no contexto da sala de aula, garantindo, desta forma, “uma prática pedagógica capaz de conhecer tanto a autoridade do professor como a possibilidade desta autoridade ser partilhada por alunos e outros membros integrantes da vida escolar” (KOFF e PEREIRA (2008) citados por CANDAU, 2008, p. 150).

O contexto sócio-histórico atual pede ações educacionais mais efetivas e que sejam capazes de orientar o aluno para um posicionamento ativo, cidadão e ético, através de uma nova intervenção sobre a realidade escolar. Nesse contexto, a monitoria surge como uma oportunidade de reestruturação dos modos do agir pedagógico e como instrumento para o trabalho com a diversidade de conhecimentos em sala de aula (Schneider, 2010), onde os alunos:

aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como consequência da transmissão e intercâmbio de ideias e conhecimentos explícitos no currículo oficial, mas também e principalmente como consequência das interações sociais de todo tipo que ocorre na escola e na aula. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 17).

Alarcão (2008) citada por Pimenta, 2008, comenta que ao longo de sua atividade docente tem defendido o envolvimento de alunos em atividades de ensino como estratégia de mobilização dos conhecimentos no sentido da sua articulação e, ao mesmo tempo, como processo de estabelecimento de pontes entre a teoria e a prática.

Primeiramente, torna-se necessário compreender o papel desempenhado pela monitoria nos vários contextos escolares, vendo-a como uma atividade que pode ocorrer tanto dentro como fora da sala de aula.

Quando a monitoria ocorre fora da sala de aula é compreendida como um espaço extracurricular, onde o aluno que já cursou uma determinada disciplina ou uma determinada série, trabalha com alunos de turmas subsequentes, extra-turno, desenvolvendo atividades de apoio a alunos com dificuldades específicas, resolução de exercícios ou para correção de provas (FARIA, 2010).

Experiências recentes, desenvolvidas por Faria (2010), mostram um redimensionamento da monitoria, em que os monitores passam a atuar em sala de aula, colaborando ativamente com o professor na resolução de problemas do grupo.

Não interessa *a priori* identificar quais as abordagens de monitoria contribuem para o processo de ensino e aprendizagem e, sim, compreendê-la em dois aspectos fundamentais que a norteiam, ou seja, em atividade e em espaço de aprendizagem, sendo que ambos pressupõem uma interação. Nesse viés, a monitoria deve apropriar-se da ZDP, cujo conceito será discutido com mais propriedade na página 41, já que a aprendizagem se dá através da interação com o outro, como explica Antunes (2010):

A aprendizagem depende, portanto, do desenvolvimento prévio e anterior, mas depende também do desenvolvimento proximal do aprendiz. Não se coloca apenas as atividades que o sujeito é capaz de realizar de forma autônoma, mas também as atividades que pode aprender por meio de uma interação. As pessoas que situam-se em torno do aprendiz não são objetos estáticos e passivos, mas companheiros dinâmicos que guiam, regulam, selecionam, comparam, analisam, registram o desenvolvimento (ANTUNES, 2010, p.28).

Para Sacristán e Gómez (1998), o espaço escolar é o contexto físico da atividade de professores e alunos, onde as configurações de cada espaço arquitetônico revelam as funções para o qual foi criado e que estas configurações de espaço já dadas são marcos que permitem a realização de algumas atividades e de outras não, sendo que o mesmo acontece com o espaço escolar, já que a história dos espaços e das construções arquitetônicas escolares é “uma amostra da evolução das concepções sobre educação, sobre a conduta humana e as relações entre os que habitam nele” (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 264-265).

Lévy (1999), ao mencionar os espaços antropológicos do ciberespaço (1994), afirma que vivemos uma cultura de múltiplos espaços:

Vivemos em milhares de espaços diferentes, cada um com seu sistema de proximidade particular(temporal, afetiva, lingüística, etc) (...) Cada espaço possui a sua axiologia, seu sistema de valores ou de medidas específico (...) Boa parte da nossa atividade cognitiva consiste em nos localizar em meio à multiplicidade de “mundos” diferentes entre os quais navegamos (...). (LÉVY, 1999, p.126).

Desta forma, Lévy (1999) chama a atenção para a forma como ocupamos e exploramos estes espaços, afirmando que os mesmos são constituídos por uma multiplicidade de espaços interdependentes.

A monitoria é um espaço que precisa ser melhor explorado e também pode configurar-se nesta multiplicidade de espaços, já que permite que se salte de um espaço para outro, através das Zonas de Desenvolvimento Proximal. Para Antunes (2002) o professor é o mais importante gerador das ZDPs, sendo responsável pela aprendizagem significativa. Depois do professor, são os próprios colegas que mais contribuem para a intervenção nas ZDP dos alunos, consistindo-se esta em espaço gerado “na própria interação entre educador e educando em função dos esquemas de conhecimento sobre a tarefa a ser realizada pertencentes a este último e os saberes, recursos e suportes de apoio utilizados pelo educador” (ANTUNES, 2010, p.29).

Desta forma, esse espaço de interação, possibilitado pelo auxílio do professor através de intervenções, promove a construção do conhecimento científico, onde ensinante e aprendente tem um papel ativo e de cooperação. Para Gasparin (2009, p. 49):

Os educandos e o educador agem no sentido da efetiva elaboração interpessoal da aprendizagem, através da apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor e por meio da ação intencional dos alunos de se apropriarem desse conhecimento (GASPARIN, 2009, p.49)

No entanto, Gasparin (2009, p.50) ressalta que mesmo que o processo de aprendizagem seja interpessoal, a verdadeira aprendizagem é intrapessoal, pois depende da interação sujeito-objeto, sendo que a ação do sujeito é sempre consciente.

Desta forma, a sala de aula se torna um espaço compartilhado, na perspectiva de Vigotski, através de um contexto de compreensão comum e de negociação aberta, no intuito do enriquecimento desse espaço, através das contribuições dos diferentes sujeitos envolvidos (Edwards e Mercer citados por Sacristán e Gómez, 1998, p.64), em que a função do professor nesse espaço será a de:

Facilitar o surgimento do contexto de compreensão comum e trazer instrumentos procedentes da ciência, do pensamento e das artes para enriquecer esse espaço de conhecimento compartilhado, mas nunca substituir o processo de construção dialética desse espaço, impondo suas próprias representações ou cerceando as possibilidades de negociação aberta de todos e cada um dos elementos que compõe o contexto de compreensão comum (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p.64).

De acordo com Farias (2009, p.154-156) a aula deve acontecer em um determinado local específico, configurado como uma sala, em quatro paredes, em classe, constituindo-se a mesma “num espaço-tempo coletivo de construção de saberes *locus* de produção de conhecimentos que pressupõe a existência de sujeitos que se inter-relacionam, se comunicam e se comprometem com a ação vivida.

Este espaço, para o autor, caracteriza-se por ser um espaço:

Do diálogo e do conflito (...) nesse espaço-tempo professores e alunos podem desenvolver ações interativas, de forma a transformá-la em um campo de debates sobre os temas em foco (...) A aula concebida como espaço-tempo coletivo de construção de saberes não está restrita a um único momento, pois se caracteriza pela sequência de ações e situações com vistas à consecução dos objetivos previamente definidos (...) é também espaço de relações, encontros e trocas (FARIAS, 2009, p.156-157).

Ao referir-se acerca da sala de aula enquanto espaço que favorece o encontro com o outro, Esteban (2006, p.8) menciona que este encontro é permeado por: “diálogos entre os diferentes, com suas diferenças. Diálogos atravessados por consensos, confrontos, acordos, conflitos(...)”. Neste sentido, para Freire (2006, p.136), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se

confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

Assim, é nesse viés do confronto que deve ocorrer o processo ensino-aprendizagem, devendo o mesmo:

Estar calcado na experiência social concreta dos alunos, exigindo também uma atuação fundamentada do professor que vai transformar a massa de conhecimentos existentes numa matéria preparada, ordenada e simplificada para ser assimilada pelo aluno. Aí é que se encontra o cerne do trabalho pedagógico: **no confronto da prática social do aluno com o conhecimento organizado trazido pelo professor, o que propicia o desenvolvimento de novas formas de atuação sobre a realidade** (CANDAU, 2008, p.190. Grifo meu).

Uma prática pedagógica que possibilita tanto o desenvolvimento do aluno, quanto do professor deve ocorrer de uma forma contextualizada, transformando-se num espaço de formação de habilidades que possibilite a autonomia do sujeito e cujo método de ensino toma como ponto de partida a “prática social inicial seguida da sua problematização, instrumentalização e catarse (Saviani, 1985 citado por Farias, 2009, p.159). Para Gasparin (2009, p.124), catarse é conceituada como:

a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola (...) Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido (GASPARIN, 2009, p.124).

Antunes (2010) afirma que não existe uma ZDP para toda classe, igual em todos os alunos e como toda a aula é sempre coletiva, o trabalho do professor acaba enfrentando dificuldades de homogeneização. Esta dificuldade poderia ser amenizada com a colaboração de monitores em pequenos grupos, auxiliando o professor nas necessidades enfrentadas por parte de alguns alunos nas resoluções de atividades.

Para Faria (2010, p.26), esta organização “permite, ao professor, condições de dar atenção mais imediata àqueles que apresentam mais dificuldades com a aprendizagem das questões em foco”.

Os alunos aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como decorrentes da transmissão dos conhecimentos explícitos no currículo oficial, mas também e principalmente através das interações sociais que ocorrem tanto na escola quanto na aula (SACRISTÁN e GOMES, 1998).

Para Kuenzer (2009), a Resolução nº 03/1998/CNE tem provocado vários debates no cenário educacional no que tange a organização do tempo e espaço nesse contexto, possibilitando aos docentes que tenham uma determinada carga horária destinada a atividades inerentes a prática pedagógica e não apenas para dar aulas.

Nesse sentido, a jornada de trabalho permite aos mesmos participarem de capacitação na própria instituição de ensino, além de terem tempo para fazerem o planejamento e se dedicarem a outras atividades de apoio aos alunos, promovendo oficinas, reforço, projetos e pesquisa. Desta forma:

A escola, de ambiente rigidamente regulamentado, com seus tempos e

espaços definidos e cristalizados, passa a ser “espaço educativo”, estimulante, prazeroso, onde valha a pena estar, para além do tempo obrigatório. E, também, espaço de articulação com a sociedade (KUENZER, 2009, p.92).

É nesse cenário educacional apontado por Kenzer (2009) que a monitoria tem se constituído enquanto tempo e espaço pedagógicos, haja vista que tem um viés nas necessidades específicas por parte de alguns alunos, como reforço e aprofundamento em alguns conteúdos, onde, segundo Kuenzer (2009):

O ponto de partida é uma situação ou conhecimento de domínio do aluno, e sempre que possível sob a forma de problema, indagação ou desafios que mobilize suas energias mentais e capacidades cognitivas, tendo em vista a produção de uma resposta a partir da busca de informações, de discussões com os pares, com o professor ou com o professor ou com membros da comunidade, no sentido de supere o senso comum em busca do conhecimento científico (KUENZER, 2009, P.83).

Corrêa (2005, p.128), destaca que o fundamento da formação educativa “ocorre através do processo de aquisição do conhecimento, por meio das relações sociais e materiais por meio das quais eles são adquiridos, esclarecendo a crença na qual o fundamento da escola são os conhecimentos formais por ela transmitidos.”

Para Antunes (2010, p.42-43), “a criança aprende – e muito – com outras crianças e é com seus colegas adolescentes que os adolescentes mais aprendem”. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que se não houver uma intervenção por parte do professor, preparando os alunos para atuarem na ZDP de seus colegas, através da mediação, essa aprendizagem ocorrerá de forma não intencional. (Grifos do autor).

Este modelo de aprendizagem baseado na interação simbólica com os indivíduos do mesmo grupo ocorre através da linguagem que, segundo Sacristán e Gómez (1998, p.55), “adquire um papel fundamental por ser um instrumento básico do intercâmbio simbólico entre as pessoas que torna possível a aprendizagem em colaboração”.

5.1 A Monitoria na Perspectiva da Teoria Sócio-Histórica-Cultural

No intuito de entender a monitoria como espaço de aprendizagem buscou-se, na Teoria Sócio-Histórica Cultural, os fundamentos que permitiram um dimensionamento deste espaço, haja vista a contribuição de Vigotski no campo pedagógico, principalmente, no tocante ao desenvolvimento e aprendizado.

A Teoria Sócio-Histórica-Cultural tem suas raízes na dialética marxista, fundamentada no princípio de que através da atividade de trabalho, o homem desenvolve o seu conhecimento sobre a realidade que o cerca. Para Vigotski (2007, p.165), as mudanças que ocorrem na sociedade produzem mudanças na vida humana.

Assim, ao longo da internalização do processo de conhecimento, os aspectos particulares da existência humana refletem na cognição destes indivíduos. Desta forma, estes têm a capacidade de expressar e compartilhar as experiências com o grupo social ao qual pertencem. Nesse sentido, percebemos a importância da cultura para Vigotski, pois a criança, além de depender do apoio do seu grupo, apropria-se deste contexto rico em experiências para o seu aprendizado.

Vigotski (2007, p.167) teve a influência direta de Friederich Engels em seus estudos, principalmente, no tocante ao papel crítico do trabalho e dos instrumentos na transformação da relação entre os seres humanos e o meio ambiente. Para ele, o instrumento simboliza especificamente a atividade humana, a transformação da natureza pelo homem, que é a produção.

Rego (2009, p.41) compartilha o pensamento de Vigotski, afirmando que “é através do trabalho que o homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza, se transforma”, o que sintetiza a compreensão do papel ativo da história no desenvolvimento psicológico humano.

Para Vigotski, o efeito do uso de instrumentos sobre os homens é fundamental, não apenas para ajudá-los a se relacionarem mais eficazmente com a sua realidade, mas, principalmente, pela mudança que causa nas relações internas no interior do cérebro humano (VIGOTSKI, 2007).

Partindo deste pressuposto, Vigotski (2007) dedicou-se ao estudo das funções psicológicas superiores, o que consistiu num grande desafio para ele, já que as várias escolas psicológicas da época explicavam os processos psicológicos de acordo com suas teorias e experimentos, destacando-se entre elas a psicologia objetiva de Watson e a psicologia introspectiva, baseada na estrutura estímulo-resposta de Pavlov, sendo que não davam conta de explicar as formas superiores do comportamento humano.

No entanto, a abordagem dialética, através da qual a natureza tem influência sobre o homem e que o homem, por sua vez, age sobre a natureza transformando-a e, através das mudanças nela provocada, cria novas condições para a sua existência, representa o motor das Funções Psicológicas Superiores no homem.

Assim, ao longo da internalização, que consiste em mecanismos psicológicos tipicamente humano, o homem desenvolveu a capacidade de planejamento, memória voluntária, entre outros, que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a possibilidade de independência do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes (OLIVEIRA, 2010).

Para Rego (2009), estes processos não nascem prontos nos indivíduos, são originados nas relações entre ambos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais do comportamento.

Nesse sentido, as FPS do ser humano resultam da interação dos fatores biológicos (o cérebro é visto como o órgão principal da atividade mental e constitui a base biológica do funcionamento psicológico) com os fatores culturais, nas relações do indivíduo e seu contexto sócio-cultural (REGO, 2009).

Paula Junior (2008) aponta para os estudos de Luria e Leontiev que demonstraram a participação das relações sociais na reestruturação do cérebro (cadeias neuronais) e dos órgãos humanos, mostrando como o córtex cerebral desenvolvido e o polegar opositor, decorrentes do trabalho social e uso de instrumentos, tornam o homem único na filogênese.

O homem, possuindo esta capacidade de mudar seu ambiente, produzindo artefatos e construções novas, muda, pela plasticidade neuronal, sua própria constituição física e mental, abrindo-lhe novas possibilidades de mudança na relação com o meio (PAULA JUNIOR, 2008, p. 41).

Desta forma, é importante entender que a plasticidade cerebral não é puramente biológica, resultante apenas da maturação dos neurônios, depende da ação da cultura sobre estas estruturas celulares para a construção de novas aprendizagens. Sendo

assim, a característica humana da plasticidade cerebral é a capacidade que o sistema nervoso (composto por aproximadamente 100 bilhões de células especializadas) possui de formar infinitas cadeias neuronais, onde as informações recebidas do ambiente, transformadas em impulsos nervosos, trafegam, manifestando-se em estados mentais e psicológicos, como sensação, percepção, memória, cognição, linguagem, pensamento, e outros. (PAULA JUNIOR, 2008).

A importância de entender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem justifica-se, já que a monitoria é uma atividade onde irá ocorrer o processo de ensino e de aprendizagem. Para Paula Junior (2008), o conceito de desenvolvimento é dialético, já que, segundo o autor, consiste num processo onde algo para mudar precisa negar seu estado anterior; porém este processo deve ser próximo. Tanto para Piaget quanto para Vigotski, este é um processo permanente, envolvendo a *filogênese*, a *ontogênese* e a *sócio-gênese*. Assim, o homem ganha características diferentes quando as características biológicas são influenciadas e transformadas pelas características sócio-culturais. É a filogênese que descreve as mudanças ocorridas com a espécie humana nestes milhares de anos sobre a terra. (PAULA JUNIOR, 2008).

Como características da humanização em detrimento dos animais, o autor cita o telencéfalo desenvolvido (os humanos são os únicos a terem os lobos frontais mais desenvolvidos). O polegar opositor (o movimento de dobrar o dedo polegar para trás permite o movimento de pinça); linguagem significativa ou simbólica (transmitir idéias com palavras); espírito gregário (relacionado à complexidade da organização social), além do cuidado prolongado com a prole.

A ontogênese está relacionada ao desenvolvimento do indivíduo, decorrente de sua relação com o mundo, sendo que estas mudanças estão condicionadas a dois fatores: a predisposição (herança genética adquirida pela filogênese) e a ação do aprendiz e a ação externa sobre ele. No entanto estes dois processos de desenvolvimento caracterizam todos os animais (PAULA JUNIOR, 2008).

O objetivo da educação é promover a sócio-gênese, pois a aprendizagem sócio-genética depende da interação do educador, já que é ele quem vai estimular e incentivar as aprendizagens. A este processo, Vigotski chamou de mediação. Cabe à mediação promover a apropriação de todo conhecimento criado e acumulado pela humanidade pelo sujeito (PAULA JUNIOR, 2008).

Desta forma, requer compreender alguns elementos dessa teoria que são fundamentais para a concepção de monitoria, como: mediação, formação de conceitos, teoria da atividade e zona de desenvolvimento proximal.

5.1.1 Mediação

Vigotski (2007) denominou mediação o processo em que o educador é responsável por incentivar as aprendizagens dos alunos, através da interação. Portanto, cabe à mediação promover a apropriação de todo conhecimento criado e acumulado pela humanidade pelo sujeito.

O sentido original do termo mediação, para Hoffmann (2010) é intervenção, intercessão, intermediação. Mello, citada por Hoffmann (2010), explicando o significado de mediação, diz que:

mediação refere-se ao que está ou acontece no meio, ou entre duas ou mais coisas separadas no tempo e/ou no espaço (...). O movimento se

realiza por mediações que fazem a passagem de um nível a outro, de uma coisa a outra, dentro daquela realidade (HOFFMANN, 2010, p.57).

Para Miguel (2008), a mediação é cultural, pois possibilita ao mediado pensar o mundo, através de uma gama de valores, estando esta enraizada na educação cognitiva que independe da educação formal. Assim, para Vigotski, conteúdos que não são orientados, visando o desenvolvimento cognitivo do aluno, não apresentam valor mediador. Nesse sentido, Miguel (2008), afirma, que:

não significa que um professor não se aproprie de "propriedades" inerentes ao conteúdo formal (por exemplo propriedades matemáticas, biológicas, químicas, etc.) e a partir delas estimular seus alunos cognitivamente, ensinando-os a pensar a partir da lógica formal e das funções cognitivas envolvidas na apropriação de certos saberes. Porém, nesse caso, o conteúdo torna-se mero instrumento mediador, mas a mediação real opera-se pelo professor e não pela sim transmissão ou exposição de certo conteúdo ou matéria escolar (MIGUEL, 2008).

Miguel (2008) utiliza-se do termo “meta-disciplinar” para evidenciar que o sentido de mediação perpassa as disciplinas e encontra-se no campo da reflexão, já que para pensar certo conteúdo escolar é preciso que haja uma reflexão sobre como o pensamento opera por trás deste conteúdo? É preciso saber, ainda, que dada disciplina exigirá algumas operações mentais.

No entanto, é necessário que haja intenção de mediação por parte do professor, caso contrário o conteúdo será apenas transmitido. Mesmo que o professor se empenhe para que seu aluno compreenda, ainda esta será uma mediação ingênua, já que esta “articula-se intra, extra, trans e meta-disciplinarmente” (Miguel, 2008, p.1). Desta forma, mediação não pode ser compreendida como mera problematização de algum conteúdo, já que:

O pensar respeita critérios, por isso é de natureza "crítica", pois problematiza a realidade a partir de regras lógicas. O pensamento procura organizar o mundo, tornando-o cognoscível. Mediar seria então fornecer ferramentas psicológicas para que o sujeito compreenda, interprete e decodifique o mundo e os estímulos que o rodeiam. O que está muito além da educação institucionalizada (MIGUEL, 2008, p. 1).

Miguel (2008), ainda afirma que a arte de perguntar é a base para uma boa mediação, sendo que a pergunta causa no aluno uma certa instabilidade cognitiva, permitindo o reajuste e a abertura de esquemas mentais. Citando Piaget, afirma que o autor:

faz uma brilhante pressuposição sobre a tendência das estruturas cognitivas à equilíbrio e a fechar-se em sua própria estrutura. Por outro lado, isso não significa que essas estruturas não possam ser alteradas, ou nas palavras do teórico, enriquecidas. O enriquecimento estrutural do pensamento é possível e a problematização é um excelente instrumento para pôr à prova a provisoriade de certas relações que fundamentam o pensamento (MIGUEL, 2008, p. 1).

Portanto, fica evidente que a diferença entre a problematização de uma aula formal e de uma problematização mediadora incide em que a primeira tem como objetivo provocar a curiosidade e o pensamento dos alunos acerca a determinado conteúdo. A última, no entanto, tem como foco provocar o pensamento, no intuito de modificar as estruturas cognitivas. É nesse sentido, que:

Mediação e docência se esbarram, porém a mediação convida o docente a assumir uma posição mais ativa. Isso não significa diretividade, o que remonta paradigmas conteudistas, mas clara intencionalidade pedagógica. O mediador não é alguém ingênuo, ou alguém que se coloca fora do processo mediador. Ele se envolve afetivamente e subjetivamente no desenvolvimento de seus mediadores. Mediação é uma experiência antropológica de troca, de permuta cognitiva e de alteridade. Esse deslocamento implica em compreender como o pensamento de seu aprendiz funciona(...)" (MIGUEL, 2008, p. 1).

O que implica afirmar que é a intencionalidade que torna consciente o ato mediador. Desta forma, toda relação humana desprovida de intenção, daquilo que se pretende modificar, não é mediadora.

Assim, a possibilidade da escola ser propulsora de mudanças tanto no seu interior quanto nas práticas sociais dos sujeitos pode ser percebida como mediação. Segundo Oliveira (1993):

Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural – são fornecidos pela relação entre os homens. Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo real (OLIVEIRA, 1993, p.40).

É no seu papel mediador, que o professor perpassa a ação meramente conteudista, ampliando sua ação para a de mediador das dimensões cognitiva, afetiva e social, onde a mediação torna-se o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, onde esta deixa de ser direta, e passa a ser mediada por esse elemento.

Para Paula Júnior (2008), mediação significa o uso de instrumentos em determinada atividade. Desta forma, o homem, na relação com o mundo, tem um intermediário que estará sempre no meio desta relação. Para este autor, a mediação acontece em duas instâncias: Mediação instrumental e mediação semiótica.

A mediação instrumental é física e implica no uso de ferramentas construídas pelo homem e que são usadas para transformar o mundo. A mediação semiótica, por sua vez, é psíquica e manifesta fenômenos mentais, como o uso de signos, que permitem a transformação da realidade (Paula Junior, 2008). Em relação ao uso de instrumentos, Vigotski (2007) considera que:

O uso de instrumentos e o uso de signos compartilham algumas propriedades importantes; ambos desenvolvem uma atividade

mediada. Porém eles também se distinguem; os signos são orientados internamente (...) os instrumentos, por outro lado, são orientados externamente, visando o domínio da natureza (VIGOTSKI, 2007, p.159).

A distinção entre signos e instrumentos feita por Vigotski sintetiza a capacidade analítica do autor ao estabelecer outros tipos de relações da experiência humana, como o pensamento e a linguagem, a memória imediata e a memória mediada, o biológico e o cultural e o individual e o social (Vigotski, 2007). Sendo assim, o mediador consiste num instrumento físico ou mental que se apresenta para auxiliar no processo de mediação e tanto pode ser um objeto ou pessoa que ajuda na interação com o mundo. Portanto, tem uma função primordial no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem, auxiliando o outro até que este possa prosseguir de forma autônoma, depois que suas estruturas mentais estejam desenvolvidas.

Para Rego (2009), a mediação está presente em toda atividade humana, uma vez que o processo de conhecimento que o homem constrói sobre o mundo é mediado por instrumentos e signos, pois através destes “os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura” (REGO, 2009, p.43).

Oliveira (2010, p.28) define mediação como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação”. Segue afirmando que embora exista uma analogia entre os instrumentos e os símbolos, ambos diferem.

Rego (2009), também faz uma comparação entre os instrumentos e os signos, afirmando que os instrumentos são utilizados como auxílio nas ações concretas, enquanto os signos tem a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas.

Desta forma, os sistemas de signos, como a linguagem, a escrita, o sistema de números, bem como o sistema de instrumentos, são criados pelos grupos sociais durante todo o percurso da história humana e transformam tanto a forma social quanto o nível de seu desenvolvimento cultural. (VIGOTSKI, 2007).

Oliveira (2010) acrescenta, ainda, que ao longo da evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo, ocorrem algumas mudanças qualitativas relacionadas ao uso dos signos que vão desencadear o processo de internalização, onde o indivíduo, não necessitando mais de utilizar marcas externas, passa a utilizar os signos, que se constituem em representações mentais dos objetos do mundo real, além da organização dos signos em estruturas complexas e articuladas (linguagem). Desta forma:

Os sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o ser humano se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo. (OLIVEIRA, 2010, p. 36).

Na qualidade de mediadores entre o indivíduo e o mundo real, esses sistemas de representação da realidade possibilitam ao homem ver o mundo e operar sobre ele, sendo que a linguagem desempenha um papel fundamental na formação das características psicológicas humanas, promovendo mudanças significativas nos processos psíquicos. Segundo Rego (2009, p.53-54):

(...) permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes(...) através da linguagem é possível analisar,

abstrair e generalizar as características dos objetos, eventos, situações presentes na realidade (...)garante, como consequência, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história. A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilham desse sistema de representação da realidade (REGO, 2009, p. 53-54).

Sendo assim, a internalização das práticas culturais que promovem o desenvolvimento humano se dá na inserção do homem num determinado contexto cultural, na interação entre membros do mesmo grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas (Rego, 2009). Neste sentido, para Vigotski (2007, p.58),

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica (VIGOTSKI, 2007, p.58).

5.1.2 Formação de conceitos

Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança passa a reconstruir os modos de ações realizados externamente, aprendendo desta forma a organizar os próprios processos mentais. Desta forma, o indivíduo deixa de se basear em signos externos e passa a se apoiar em recursos internalizados, como as imagens, representações mentais, conceitos, entre outros (REGO, 2009).

Para Vigotski (2002), a evolução do pensamento verbal das crianças é determinada pela formação de conceitos. O autor aponta que a evolução conceitual da criança se dá de duas maneiras: A primeira está relacionada com a forma de pensamento que a criança desenvolve espontaneamente no seu cotidiano e a segunda com a forma de pensamento que esta desenvolve no contexto escolar (NÚNEZ, 2009).

Com base em Vigotski, o autor segue afirmando que a formação dos conceitos espontâneos na criança passa por três fases: Pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento propriamente conceitual, ocorrendo cada uma delas em diferentes estágios, sendo que ambas se encontram nos períodos de desenvolvimento do pensamento.

Durante o pensamento sincrético ocorre a internalização de significados de uma determinada palavra, onde a criança passa a agrupar objetos orientados apenas pela percepção, o que caracteriza a primeira fase. Num segundo momento as relações passam a ser orientadas por semelhanças concretas das coisas e fenômenos, dando início à segunda fase do pensamento por complexos, onde a experiência concreta permite fazer as devidas conexões entre os objetos da experiência, que são orientadas por cinco subestágios: associativo, coleção, cadeia, complexos difusos e pseudoconceitos.

Estes últimos ocorrem numa dualidade, pois se assemelham e diferenciam dos conceitos científicos, já que a criança não consegue separar os atributos essenciais do conceito de sua experiência, predominando as atividades práticas.

A terceira fase caracteriza-se pela formação de conceitos potenciais, ocorrendo o domínio da abstração e o pensamento por complexos, resultando em operações mentais de análises e sínteses em suas formas mais elaboradas, onde:

A formação dos conceitos é resultado de uma complexa atividade em que todas as funções intelectuais fundamentais participam. No entanto, este processo não pode ser reduzido à associação, à tendência, à imaginética, à inferência ou às tendências determinantes. Todas essas funções são indispensáveis, mas não são suficientes se não se empregar o signo ou a palavra, como meios pelos quais dirigimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e o canalizamos para a solução do problema com que nos defrontamos (VIGOTSKI, 2002, p. 48-49).

Ainda segundo Vigotski, a capacidade para regular as nossas ações pessoais, através da abstração da realidade só atinge o seu completo desenvolvimento na adolescência, mas destaca que nem todas as pessoas adultas pensam sempre de uma forma conceitual, sendo que no contexto do cotidiano, adolescentes e adultos usam pseudo-conceitos.

Duarte (2007, p.31), ao defender a ideia de que no seu processo de individualidade, a educação escolar tem um papel preponderante, servindo de mediadora entre os âmbitos da vida cotidiana e não-cotidiana da atividade social, faz uma distinção da atividade cotidianas e não-cotidianas, consistindo-se as primeiras em:

Atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são consideradas não-cotidianas (DUARTE, 2007, p.32).

De acordo com Vigotski (2002), a formação dos conceitos é resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais fundamentais participam, porém, depende do uso do signo ou a palavra como meios para organizar as operações mentais.

5.1.3 Teoria da Atividade

A teoria da atividade é considerada um desdobramento dos postulados básicos de Vigotski, onde a relação do homem com o mundo é construída historicamente, sendo mediada por instrumentos.

De acordo com Oliveira (2010), Leontiev, autor desta teoria e um dos colaboradores mais próximos de Vigotski, destaca que a relação do homem com o mundo:

é dirigida por motivos, por fins a serem alcançados. A ideia de atividade envolve noção de que o homem orienta-se por objetivos, agindo de forma intencional, por meio de ações planejadas. (...) A capacidade de cada indivíduo ocorre num sistema de relações sociais e de vida social, onde o trabalho ocupa lugar central. A atividade interna do indivíduo tem sua origem na atividade externa (...) Os processos psicológicos dos indivíduos, internalizados a partir de processos interpsicológicos, passam a mediar a atividade do sujeito no mundo, numa interação constante entre o psiquismo e as condições concretas

da existência do homem (OLIVEIRA, 2010, p.97).

Segundo Núñez (2009, p. 63), Leontiev afirma que não são os conceitos, e sim a atividade realizada pelo sujeito que une este com a realidade, determinando desta forma o desenvolvimento da consciência, sendo que a atividade é um processo primordial na formação da personalidade.

Davidov, citado por Núñez, (2009, p.65), faz uma reflexão acerca do conceito de atividade, conforme exposto abaixo:

Considera que o conceito de atividade está estreitamente ligado ao conceito de ideal. O ideal é resultado da atividade do sujeito em âmbito social. O plano do ideal existente no homem, como significados lingüísticos e formações semânticas e simbólicas, que permite-lhe prever, promover e provar as ações possíveis para atingir o resultado objetivo que satisfaz a necessidade. **O procedimento e o caráter dessas ações determinam sua finalidade consciente** (NÚÑEZ, 2009. Grifo meu).

Para Leontiev, a estrutura da atividade humana encontra-se em três níveis de funcionamento: a atividade propriamente dita, as ações e as operações. A atividade é uma forma complexa de relação do homem com o mundo, utilizando-se para tal de finalidades conscientes e atuação coletiva e cooperativa, sendo realizada por meio de ações, através de metas que são desempenhadas pelos indivíduos envolvidos na atividade, cujo resultado satisfaz tanto a necessidade do grupo quanto às de cada indivíduo (OLIVEIRA, 2010).

O nível das operações relaciona-se com o aspecto prático da realização das ações, bem como às condições em que são efetivadas e aos procedimentos para realizá-las (OLIVEIRA, 2010).

Nesse sentido, Faria (2010, p.47) sintetiza que “se a atividade é orientada por um motivo, as metas orientam as ações e as condições, as operações”. Salienta que as ações são planejadas antes da execução, onde através da repetição da ação esta passa a alcançar um nível de maturidade que dispensa o planejamento prévio, tornando-a uma operação.

5.1.4 Zona de Desenvolvimento Proximal

A importância de entender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem justifica-se, já que a monitoria é uma atividade onde irá ocorrer o processo de ensino e de aprendizagem. Para alguns teóricos, o desenvolvimento é pré-requisito para a aprendizagem, salientando que a instrução deve seguir o crescimento mental; para outros, aprendizado é desenvolvimento, sendo que os dois processos ocorrem simultaneamente. Mais recentemente, uma nova posição teórica afirma que o aprendizado estimula o processo de maturação (VIGOTSKI, 2007).

O aprendizado das crianças inicia antes das mesmas frequentarem a escola, assim, qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta tem sempre uma história prévia (VIGOTSKI, 2007).

Geralmente, quando nos referimos ao desenvolvimento de uma criança, buscamos compreender o percurso realizado por ela, no sentido de perceber aonde esta criança chegou. Vigotski denomina essa capacidade de realizar tarefas sem a ajuda de

outras pessoas, de nível de desenvolvimento real, que é caracterizado por etapas já alcançadas (OLIVEIRA, 2010).

Para compreendermos melhor o desenvolvimento, devemos considerar não apenas este nível de desenvolvimento da criança, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, que é a capacidade da criança desempenhar tarefas com a ajuda de outras pessoas. A este processo denomina-se Zona de Desenvolvimento Proximal. Antunes (2002, p.28) também define a ZDP como:

A distância entre o nível de resolução de um problema (ou uma tarefa) que uma pessoa pode alcançar atuando independentemente e o nível que pode alcançar com a ajuda de outra pessoa (pai, professor, colega, etc.) mais competente ou mais experiente nessa tarefa (ANTUNES, 2002, p. 28).

No entanto, o autor salienta que a ZDP não é uma propriedade de determinado aluno ou professor, constituindo-se num verdadeiro espaço teórico que tem sua origem na própria interação entre ambos em função dos esquemas de conhecimento acerca da atividade a ser realizada pelo educando e os saberes, recursos e instrumentos de apoio utilizado pelo educador.

Para Vigotski (2007), a ZDP permite aos educadores e psicólogos perceberem não somente se os processos de maturação já foram completados, como também se dar conta dos processos que estão começando a se desenvolver. Nesse sentido o aprendizado cria a ZDP, já que desperta vários processos internos de desenvolvimento que são possíveis de operar através da interação da pessoa com o ambiente e em cooperação com seus companheiros. Assim:

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Para Duarte (2007), o conceito de ZDP não fornece nenhuma fórmula pronta acerca do que e de como ensinar o processo escolar. O importante para o autor é que este conceito inverte a ideia de que se deva organizar a matéria escolar com base no conhecimento das características de estágio já alcançado pelo desenvolvimento intelectual da criança. Afirmar que este conhecimento é indispensável, mas que o mais importante é que os conteúdos escolares dirijam-se sempre ao que ainda não está formado na criança.

Através deste conceito, Vigotski desenvolveu os aspectos centrais de sua teoria da cognição: a transformação de um processo interpessoal (social) num processo intrapessoal, os estágios da internalização e o papel dos aprendizes mais experientes, enfatizando a interação social (VIGOTSKI, 2007).

6 METODOLOGIA

A metodologia utilizada na presente pesquisa é do tipo descritiva, de natureza qualitativa, realizada a campo e através de busca documental.

6.1 Participantes

Participaram desta pesquisa 51 alunos, de ambos os sexos, com idade entre 14 e 18 anos, matriculados nas três séries do curso Técnico em Agropecuária do IFC - Sombrio, nas modalidades, Integrado (1ª série) e Subsequente ou Pós-Médio (2ªs e 3ªs séries), residentes e semi-internos.

Também participaram 14 professores dos respectivos cursos deste Instituto que atuavam no Ensino Médio e Técnico, de ambos os sexos, além da Coordenadora das Monitorias e de duas Coordenadoras de curso, sendo uma do Médio e a outra do Ensino Técnico.

6.2 Instrumentos

Foram elaborados dois questionários semiestruturados, contendo o primeiro dez perguntas abertas aos alunos monitores, sobre: idade, motivação para ser monitor, tempo que exerce a monitoria, se a monitoria colabora para a aprendizagem dos alunos, a relação professor aluno nas atividades de monitoria, se teve orientação para exercer a monitoria; em caso positivo, se esta orientação foi suficiente, o que mudaria na monitoria, o significado da monitoria para o aluno, se teve dificuldades em exercer a monitoria e em caso afirmativo, quais foram as dificuldades levantadas e o que fez para superá-las e mudanças percebidas na aprendizagem.

O segundo questionário, também de perguntas abertas aos professores, continha perguntas sobre quanto tempo adota a monitoria, como acontecem as atividades de monitoria e o tempo que o aluno dedica a mesma, como ocorre o processo de seleção dos alunos, como acompanha o trabalho dos monitores, quais foram os maiores desafios encontrados, se o trabalho de monitoria contribui para a formação do aluno monitor e em caso afirmativo, as características desta formação e o que mudaria na monitoria. Também foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com a Coordenadora das monitorias e Coordenadora do Ensino Médio e com a Coordenadora do Ensino Técnico.

6.3 Procedimentos

Ambos os questionários foram aplicados individualmente, ocorrendo da seguinte forma: O questionário aplicado aos alunos ocorreu durante a segunda parte do Conselho de Classe, período em que os alunos estavam sem aulas, sendo o mesmo feito pelos alunos no espaço físico de uma sala de aula com a presença somente da pesquisadora, tendo sido os alunos esclarecidos acerca do presente instrumento e havendo ainda garantia de anonimato. Os pais dos alunos menores de idade, também foram informados e autorizaram a referida pesquisa.

O questionário destinado aos professores foi aplicado no intervalo do Conselho de Classe, nas dependências de uma sala de aula e também contou com a presença somente da pesquisadora, sendo que o modelo dos questionários da pesquisa, encontram-se em anexo.

A entrevista com a Coordenadora das Monitorias ocorreu na Sala da Supervisão Pedagógica e teve como pergunta desencadeadora como as monitorias são realizadas no IFC – Sombrio.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram interpretados através da análise de conteúdo de Bardin, considerada como “um conjunto de técnicas de análises de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (...)” (BARDIN, 1977, p.38 citada por FRANCO, 2008, p.24).

Para identificar os tipos de monitorias existentes no IFC-Sombrio foram realizadas entrevistas com as Coordenadoras do Ensino Médio e do Ensino Técnico do Curso de Agropecuária do referido Campus.

Constatou-se que há, entre os dois cursos, uma diferença na forma como a monitoria acontece. Assim, de acordo com a Coordenadora do Ensino Técnico, a monitoria ocorre pelo trabalho individual do aluno, privilegiando mais a atividade prática do aluno e a manutenção dos setores, não havendo o envolvimento de aprendizagem de outros alunos.

Este modelo de monitoria está atrelado ao modelo de escola fazenda, priorizando um ensino baseado no “aprender fazendo”, em detrimento de um ensino interdisciplinar e contextualizado.

Mesmo com a implantação do ensino integrado, este modelo de monitoria continua vigente. Ainda segundo a Coordenadora do ensino Técnico, os alunos procuram esta monitoria para terem mais experiência na área específica do curso, visando, com isso, um estágio remunerado e, conseqüentemente, a inserção no mundo do trabalho.

Por outro lado, no Ensino Médio, a monitoria é uma atividade que privilegia a interação do monitor com os alunos, visando um aprendizado mútuo. Geralmente, ocorre entre alunos da mesma série.

Com o objetivo de elucidar como ocorre o processo seletivo dos alunos monitores, foi perguntado aos professores coordenadores das monitorias quais os critérios de seleção que estes utilizam na escolha dos monitores.

A pergunta 1 do questionário dos alunos “Por que você quis ser monitor?” teve como objetivo conhecer os motivos que levaram os alunos a desenvolverem as atividades de monitoria.

Tabela 1: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos monitores “Por quê você quis ser monitor”

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Interesse pela área/disciplina	54	67,50
Possibilidades futuras	14	17,50
Relações Interpessoais	12	15,00
TOTAL	80	100,

As respostas evidenciaram para 67,50% a afinidade com a área e/ou disciplina, agregando a estas um espaço para tirar dúvidas e adquirir novos conhecimentos, na

categoria **Interesse na área/disciplina**. Observou-se, no entanto, que na categoria **Possibilidades futuras**, 17,50%, valorizam esta atividade no intuito de conseguirem um bom estágio na área em que pretendem atuar, além de uma melhor qualificação profissional. Já na categoria **Relações interpessoais**, 15% dos pesquisados informaram que esta atividade permite com que eles repassem e adquirem novos conhecimentos, pois gostam de ajudar os colegas em suas dificuldades.

De acordo com a pesquisa realizada, percebemos que os motivos que levam os alunos a serem monitores estão relacionados ao interesse pela área de estudo ou disciplina com a qual tem mais afinidade, a qual proporcionará um bom aprendizado, além da possibilidade de uma melhor inserção no mundo do trabalho.

O interesse em aprofundar o conhecimento, também gera motivação para desenvolver tal atividade, já que o exercício da socialização com os colegas exige destes um aprendizado constante dos conteúdos a serem trabalhados.

Desta forma, ao mesmo tempo em que se dedicam aos conteúdos da disciplina em questão, os alunos vão se aprofundando no conhecimento. Apenas 3,66% o fazem visando a autoestima. Nesse caso, o *status* de monitor é materializado por uma certificação com a carga horária exercida e que, no caso específico de algumas disciplinas, contribui, sobremaneira, para o estágio.

Para estes alunos, exercer a monitoria significa pertencer a um grupo de destaque na escola e esta motivação faz com que os adolescentes, muitas vezes, desenvolvam mais de uma monitoria. De acordo com Bock (2009, p.137), a motivação é, portanto, o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação.

A pergunta 2 do questionário “ Há quanto tempo você exerce a monitoria?”, verificou o período em que esta é desenvolvida pelos monitores.

Tabela 2: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos alunos “Há quanto tempo você exerce a monitoria?”

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Há menos de um ano	35	64,82
Há um ano	9	16,67
Há dois anos	8	14,81
Há três anos	2	3,70
TOTAL	54	100,

De acordo com a tabela 2, 64,82% dos pesquisados desenvolvem a monitoria há menos de um ano, informando que a ampliação das mesmas ocorreu recentemente, fruto da transformação de Escola Agrotécnica em *Campus* do Instituto Federal Catarinense.

Além dos motivos que levam os alunos a procurarem a monitoria, o tempo em que estes desenvolvem a atividade permite um maior entendimento do seu funcionamento e da necessidade da oferta da mesma para a demanda de alunos.

Desta forma, a crescente procura pelas monitorias deu-se pela necessidade de atendimento individual por parte do aluno, tendo como respaldo a ampliação do quadro docente, o que permitiu que mais professores dividissem a mesma disciplina. Um

exemplo disso é a disciplina de Matemática, que até o final de 2008 contava, apenas, com duas professoras para atender doze turmas. Hoje, o campus conta com oito professores, estando dois destes licenciados. Mesmo com a implantação do curso superior em Licenciatura em Matemática, esta nova situação permitiu que mais alunos e monitores participassem do processo.

Este contingente de monitorias no primeiro ano do Ensino Médio ocorre por este período contar com um maior número de alunos por turma. De acordo com a Matriz Curricular do curso, também é nesta série que se concentra um maior número de disciplinas. Segundo a Coordenadora das monitorias, os alunos que desenvolvem estas atividades ao longo dos três anos do curso, são monitores do Ensino Técnico, cujo foco principal é o estágio.

A pergunta 3 do questionário solicitou aos pesquisados que informassem se a monitoria colabora para a aprendizagem de todos os alunos envolvidos, tanto os monitores quanto os alunos que participam desta atividade. Todos os alunos responderam positivamente, afirmando que a monitoria contribui como um espaço para tirar dúvidas, promovendo, desta forma, a interação com os colegas, de acordo com a fala de alguns alunos.

“É lá que os alunos tiram dúvidas importantes e que não foram esclarecidas com o professor”.

“É um local onde tiram as dúvidas”.

“Com a monitoria os alunos conseguem colocar em prática todo o aprendizado da sala de aula”

Além de consistir-se em espaço para tirar dúvidas, possibilita o desenvolvimento das relações interpessoais com os pares, através da cooperação. Ainda segundo a fala de alguns alunos:

“A interação estimula o aluno interessado a participar do processo de construção tecnológica, teórico-prática do conhecimento”.

“Com ela (a monitoria) podemos colocar em prática o que aprendemos em teoria, a ajudar colegas que tiveram alguma dificuldade em algum momento”.

“Muitos alunos ficam as vezes com vergonha de perguntar para o professor e na monitoria não”.

A pergunta 4 teve como objetivo conhecer dos pesquisados a qualidade do relacionamento entre os monitores e os professores coordenadores das monitorias.

Tabela 3: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos monitores “Como você descreve a relação professor/aluno nas atividades de monitoria”?

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Boa	22	43,14
Muito Boa	21	41,18
Ótima	8	15,68
TOTAL	51	100,

Segundo a Tabela 3, as respostas evidenciaram que 100% destacaram o valor positivo da relação professor/aluno, através das categorias, Boa, Muito Boa e Ótima. Desta forma, ficou evidente a necessidade de um bom relacionamento entre o coordenador e monitores para o sucesso da monitoria. Os resultados estão expostos na tabela 3.

A pergunta 5 do questionário, solicitou aos pesquisados que informassem se haviam recebido orientações para exercer a monitoria.

Tabela 4: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos monitores “Se você teve ou tem orientação para exercer a monitoria”.

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Sim	45	88,24
Não	6	11,76
TOTAL	51	100,

De acordo com a Tabela 4, percebe-se que há uma diferença significativa entre as respostas dadas pelos alunos acerca das orientações dadas pelo professor, sendo que 88,24% mencionaram que receberam orientação do professor coordenador.

Porém, entre o desejo de ser monitor e a realização da monitoria existe um percurso que precisa ser traçado pelo aluno e pelo professor orientador, para que a atividade de monitoria tenha sentido tanto para o monitor quanto para os demais alunos envolvidos no processo.

Como atividade, deve ser compreendida, planejada e, constantemente avaliada, ficando claros os objetivos e resultados a serem alcançados, necessitando de um diagnóstico constante por parte do monitor e do professor coordenador, para não caracterizar-se num espaço descontextualizado da prática pedagógica.

Portanto, deve caracterizar-se como um espaço de docência, onde aluno/alunos aprendem juntos e onde o método de ensino seja a mediação e, ainda, onde os instrumentos sejam pensados e re-pensados pelo professor numa linguagem acessível à compreensão dos alunos, mas que gere conflito, pois o mesmo leva à discussão e re-elaboração de novos conceitos, através de um diálogo permanente.

A falta de orientação ou até mesmo uma orientação mal sucedida pode fragilizar o processo, comprometendo a atividade, bem como descaracterizá-la. Grosso modo,

poderá relacionar a monitoria a um mero espaço para o desenvolvimento de tarefas ou reforço de aprendizagem.

No entanto, discutir conteúdos e construir conceito perpassam este espaço, pois exige um dimensionamento no ensinar e no aprender, que engendram mecanismos complexos de como ocorre a aprendizagem.

Cabe ao professor orientador nortear os trabalhos a serem desenvolvidos pelos monitores, providenciando materiais e tirando eventuais dúvidas, explicando a dinâmica da monitoria e o papel de mediador do monitor, através das intervenções.

Segundo Faria (2010), a importância de um acompanhamento constante por parte do professor permite uma prática pedagógica partilhada. Para Antunes (2010), se o professor prepara seus alunos para atuarem na ZDP de seus colegas, a aprendizagem ocorre de forma intencional.

Observa-se, com os resultados desta pesquisa, que a maioria dos professores estão empenhados em auxiliar seus alunos neste processo, sendo que 86,22% mencionaram ser as orientações suficientes, em detrimento de 13,73% que informaram que poderia haver mais orientações.

A sexta pergunta do questionário teve como objetivo que os pesquisados refletissem acerca das orientações recebidas, informando se as mesmas contribuíram para a eficácia de suas atividades. A tabela 6 apresenta os resultados apresentados pelos alunos.

Tabela 6: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos monitores “Se você respondeu sim, pensa que esta orientação foi suficiente?”

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Sim	44	86,27
Mais ou menos	6	11,77
Não	1	1,96
TOTAL	51	100,

As respostas evidenciaram que 86,27% destacaram que as orientações dadas ajudaram a ter um bom desempenho na monitoria, na categoria **Sim**. No entanto, observou-se que 11,77% da categoria **Não**, informaram a insatisfação com as orientações recebidas.

De acordo com Antunes (2010), para que o professor contemple as necessidades enfrentadas por alguns alunos, é preciso que haja colaboração com os monitores, tornando-se necessários as orientações e encaminhamentos.

A sétima pergunta do questionário pretendeu saber dos pesquisados se haveria necessidades de mudanças na monitoria.

Tabela 7: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos monitores “O que você mudaria na monitoria?”

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Nada	27	52,94
Planejamento	20	39,22
Infraestrutura	4	7,84
TOTAL	51	100,

Segundo a Tabela 7, para 52,94% a monitoria estava boa do jeito que era. Já para 47,06% dos pesquisados, algumas mudanças precisariam ser realizadas, sendo que destes, 39,22% informou a necessidade de um melhor planejamento, readequando os dias e horários de funcionamento. Outros 7,84% apontaram como necessidades urgentes a melhoria da infraestrutura dos locais em que a mesma ocorre.

A oitava pergunta do questionário solicitou aos pesquisados que refletissem sobre a importância da monitoria para eles.

Tabela 8: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos monitores “O que a monitoria significa para você ?”

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual	
Maior aprendizado	31	55,36	
Melhora da autoestima	15	26,79	
Cooperação	6	10,71	
Oportunidades futuras	4	7,14	
TOTAL	56	100,	

De acordo com a Tabela 8, para 55,36% a monitoria significa a possibilidade de ampliar os conhecimentos, de acordo com a categoria **Maior aprendizado**, situando a monitoria mais uma vez como um lugar para tirar as dúvidas.

Na **categoria melhora da auto-estima**, 26,79% destacaram o valor positivo desta atividade, informando que gostam de desenvolvê-la pela importância que significa para eles.

Já na categoria **cooperação**, 10,71% dos pesquisados mencionaram que o monitor aprende mais ensinando seus colegas, salientando o que Perrenoud (1999) afirmou acerca da competência de cooperar, resultar da experiência de uma prática refletida. Para 7,14% a experiência desta atividade contribui para um melhor desempenho no vestibular, além da preparação para o mundo do trabalho, na categoria **Oportunidades futuras**.

A nona pergunta do questionário teve como objetivo que os pesquisados informassem se encontraram dificuldades no desenvolvimento de suas atividades. Assim, as tabelas

9, 10 e 11 relacionam-se às dificuldades encontradas e o que os monitores fizeram para superá-las.

Tabela 9: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos monitores “Você teve dificuldades em exercer a monitoria”?

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Sim	7	13,73
Não	44	86,27
TOTAL	51	100,

De acordo com a Tabela 9, 13,73% dos pesquisados mencionaram que houve dificuldades, seguidos de 87% que mencionaram não encontrar dificuldades em exercer a monitoria, havendo entre ambas uma diferença significativa.

Ainda a nona pergunta solicitou aos pesquisados que informassem haver dificuldades que evidenciassem as mesmas.

Tabela 10: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos monitores “Em caso afirmativo, quais dificuldades ?”

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Tempo	2	28,57
Recursos	2	28,57
Insegurança	2	28,57
Processo seletivo	1	14,29
TOTAL	07	100,

De acordo com a Tabela 10, para 28,57%, o horário de funcionamento não está adequado, além do tempo destinado às atividades ocupar boa parte do período destinado aos seus estudos, na categoria **Tempo**.

Considerando-se o número de disciplinas cursadas pelos alunos e, somando-se a estas, o número de trabalhos e avaliações, percebe-se que o critério tempo pesa bastante na balança do aluno monitor. É claro que não se pretende desmerecer o tempo dos demais alunos e, sim, fazer uma reflexão acerca da forma como as disciplinas estão organizadas no dia a dia da escola, bem como da importância da interdisciplinaridade no referido curso, evitando, com isso, o acúmulo de trabalhos.

A falta de materiais para as monitorias, para 28,57% também prejudica o andamento das atividades, na categoria **Recursos**, consistindo-se em entraves que prejudicam o processo. Desta forma, a falta de material (que na maioria das vezes consiste em listas de exercícios), deixa o monitor sem atividades para desenvolver, impedindo-o de apropriar-se de conteúdos para mediar o processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, os materiais devem ser pensados, a fim de que o monitor saiba como operar na ZDP de seus colegas. Para Paula Júnior (2008), isso significa que

cabe ao educador identificar o nível de desenvolvimento real de seus alunos e auxiliá-lo no seu desenvolvimento mental.

Na categoria **Insegurança**, 28,57% informaram que sentem medo de errar, o que acaba por refletir na postura do monitor, que na maioria das vezes detém o conhecimento, mas lhe faltam algumas habilidades para desenvolver a monitoria.

O processo seletivo foi evidenciado como dificuldade para um aluno que informou ser a monitoria muito concorrida.

Também na nona pergunta do questionário foi perguntado aos alunos que informaram haver dificuldades o que os mesmos fizeram para superá-las.

Tabela 11: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos monitores “O que você fez para superá-las?”

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Redução das atividades	2	28,57
Improvisação de materiais	2	28,57
Aumento da auto-estima	2	28,57
Superação	1	14,29
TOTAL	07	100,

Para 28,57% dos pesquisados mencionaram que precisaram selecionar melhor as atividades desenvolvidas, incluindo os programas de pesquisas, em detrimento das monitorias, além de desistirem de alguma monitoria, na categoria **Redução das atividades**.

Outros 28,57% da categoria **Improvisação de materiais** informaram que utilizam os materiais que dispõe, muitas vezes deixando a desejar, por falta de atividades mais significativas, onde muitas vezes precisaram improvisar outros tipos de materiais, o que pode ter comprometido a atividade de monitoria, já que este espaço deve caracterizar-se para potencializar aprendizagens, fazendo o aluno utilizar-se de recursos e da mediação para auxiliar seus pares no desenvolvimento dos processos mentais.

Sendo assim, a escolha dos materiais requer a orientação do professor quanto à seleção dos mesmos e de como os monitores podem explorá-lo. A improvisação, além de comprometer o processo, pode inviabilizá-lo. 28,57% também mencionaram que venceram a insegurança, elevando a auto-estima. Assim, à medida que vai desenvolvendo as atividades, o monitor torna-se mais auto-confiante. Para 14,29%, a vontade de ser monitor ajudou a conseguir a classificação na monitoria.

Na categoria **Superação**, 28,57% afirmaram que ter potencial para a monitoria ajudou a vencer a insegurança, na categoria Aumento da autoestima. Um aluno mencionou que a vontade de ser monitor ajudou-o para conseguir a classificação.

A pergunta décima primeira teve como objetivo que os pesquisados informassem as mudanças ocorridas em suas aprendizagens, a partir do início da monitoria.

Tabela 12: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos monitores “Partindo do início da monitoria até o dia de hoje, que mudanças você percebeu em sua aprendizagem”?

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Desenvolvimento dos processos mentais	41	56,94
Interesse/Dedicação	22	30,56
Relações Inter-pessoais	09	12,50
TOTAL	72	100,

Segundo a Tabela 12, para 56,94% dos pesquisados houve uma melhor compreensão da matéria, da complexidade do pensamento na organização de técnicas e demais habilidades inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem, na categoria **Desenvolvimento dos processos mentais**. O que refletiu, sobremaneira, no resultado positivo das avaliações. Desta forma, a avaliação só tem sentido na perspectiva da mediação, onde o aluno é valorizado em todas as etapas da construção do conhecimento, corroborando Hoffmann (2010).

Segundo Neto e Maciel (2002), o aluno é vítima das impropriedades do sistema, cabendo ao docente “organizar oportunidades ampliadas de aprendizagem para além do horário das aulas, utilizando todos os artifícios possíveis (fim de semana, férias, permanência maior na escola, e assim por diante)”. Também para Carvalho (2009) afirma que o mais importante “é observar o aluno ao longo de seus processos interativos, nas diferentes situações que a escola propicia, em vez de, somente, proceder os registros em situações formais de avaliação e com o uso de instrumentos padronizados” (CARVALHO, 2009).

Para 30,56% dos pesquisados, o desenvolvimento das atividades contribuiu para uma maior aproximação com a disciplina/curso, de acordo com a categoria **Interesse/Dedicação**. Na categoria **Relações Interpessoais** 12,50% informaram que ocorreram mudanças oriundas das interações estabelecidas com os colegas e professores.

Sacristán e Gómez (1998) enfatizam a importância das interações sociais, tanto na escola quanto na aula, para a aprendizagem dos alunos.

Para Vigotski (2002), a aprendizagem pressupõe relação entre as pessoas, salientando que a relação do indivíduo com o mundo é sempre mediada pelo outro e que a capacidade para regular as nossas ações pessoais utilizando meios auxiliares só atinge o seu completo desenvolvimento na adolescência (VIGOTSKI, 2002).

Os alunos envolvidos na monitoria são adolescentes, fase esta em que sentem a necessidade de se identificar com o outro. Para Campos(2010), estes adolescentes necessitam de companheiros da mesma idade no intuito interesses de partilhar e valores. Se não houver condições para este treino, o desenvolvimento emocional do adolescente estará comprometido, haja vista a falta de vivência com o grupo, possibilitando espaços para controlar suas emoções.

As respostas encontradas no questionário aplicado aos professores também estão apresentadas em frequências simples e percentuais.

A pergunta 1 “A quanto tempo você adota a monitoria como atividade pedagógica para seus alunos?” teve como objetivo descrever o tempo em que a mesma é utilizada como recurso pedagógico para os alunos, consistindo-se num outro momento de aprendizagem

Tabela 13: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos professores “A quanto tempo você adota a monitoria como atividade pedagógica para seus alunos?”

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Há menos de um ano	4	28,57
Há dois anos	1	7,14
Há três anos	3	21,43
Há cinco anos	1	7,14
Há mais de cinco anos	5	35,72
TOTAL	14	100,

A tabela 13 evidencia que 35,72% dos professores adotam a monitoria a mais de 5 anos, o que significa que esta atividade vem consolidando-se ao longo dos anos por boa parte dos professores do ensino médio e técnico.

No entanto, 28,57% dos pesquisados afirmaram que desenvolvem a monitoria a menos de um ano, o que a priori não evidencia um modismo por parte destes professores. Segundo a Coordenadora das monitorias, com a ampliação do quadro docente em 2010, muitos passaram a oferecer monitorias, sobretudo, no ensino médio.

A segunda pergunta respondida pelos professores evidenciou a forma como ocorre a monitoria, dimensionando aspectos como espaço e tempo.

Tabela 14: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos professores “Como acontecem as atividades de monitoria em sua disciplina?”

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Horário extraclasse	12	70,60
Horário de aula	1	5,90
Não responderam	4	23,50
TOTAL	54	100,

De acordo com a tabela 14, 70,6% dos pesquisados responderam que as monitorias ocorrem no intervalo e no final das aulas, caracterizando a categoria em

Horário extraclasse, havendo uma diferença significativa com relação à categoria em **Horário de aula**.

Também, na segunda pergunta respondida pelos professores, foi informado o período em que a atividade é desenvolvida.

Tabela 15: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos professores “Qual o tempo que o aluno dedica à atividade de monitoria”?

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Menos de uma hora por semana	2	14,3
Uma hora por semana	2	14,3
Uma hora e meia por semana	2	14,3
Duas horas por semana	3	21,4
Mais de duas horas por semana	2	14,3
Não responderam	3	21,4
TOTAL	14	100,

De acordo com a tabela 15, 50% informaram que dedicam, em média, cerca de uma hora e meia por semana.

A presente pesquisa também evidenciou dois tipos de monitorias existentes no ensino médio. Segundo a Coordenadora do Curso, os monitores selecionados tanto podem desenvolver atividades na mesma série em que se encontram ou com as séries que antecedem a sua.

A terceira pergunta feita aos professores teve como objetivo saber como ocorre a classificação dos mesmos para exercerem as atividades.

Tabela 16: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos monitores “Como ocorre o processo de seleção dos alunos monitores”

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Interesse	10	34,48
Desempenho	9	31,03
Entrevista	3	10,34
Indicação	2	6,90
Afinidade com o professor	2	6,90
Afinidade com os colegas	2	6,90
Disponibilidade	1	3,45
TOTAL	29	100,

De acordo com a Tabela 16, podemos perceber que os critérios que se destacaram foram a categoria **Interesse** (34,48%), onde, podemos evidenciar que o interesse pelo curso/disciplina atende ao perfil do aluno que busca monitoria no ensino técnico, já que este tipo de monitoria é a que mais predomina na instituição.

Dados da pesquisa mostram que os pesquisados (alunos e professores), participaram no momento de aplicação dos questionários, de dezoito monitorias. Destas, 14 são oferecidas no ensino técnico e apenas 4 no ensino médio, podendo-se afirmar que a categoria **Desempenho** (31,03%) é mais aplicada aos alunos do ensino médio, tendo em vista o domínio de conteúdos por parte destes alunos. Com relação ao processo seletivo podemos evidenciar que o interesse do aluno pela disciplina é um dos mais exigidos pelos professores, no tocante ao cargo de monitor. Face a tantas disciplinas cursadas, é realmente o aluno interessado quem mais supera os desafios para manter-se na função.

Por outro lado, ainda segundo a Coordenadora, os alunos que procuram participar das monitorias são indicados pelos professores pelo baixo rendimento apresentado nestas disciplinas. Também é comum, durante o Conselho de Classe, que os professores, indiquem o nome dos alunos com baixo rendimento para participarem das monitorias.

Se, por um lado o bom rendimento pode promover o aluno ao status de monitor, possibilitando ao mesmo desenvolver atividades junto a seus pares, o critério interesse pressupõe ao aluno realizar atividades individuais que possibilitaram ao mesmo, além do bom desempenho na disciplina/área, a possibilidade de realizar visitas técnicas e, conseqüentemente, um bom estágio, pois, de acordo com a Coordenadora do ensino Técnico, o monitor tem preferência nas viagens técnicas em detrimento dos demais alunos.

O fato de apenas 3,45% dos pesquisados apontarem como critério a disponibilidade, significa que a escolha do monitor por aluno residente já é um critério naturalizado, haja vista que a quase totalidade das monitorias são desenvolvidas logo após o término das aulas.

A quarta pergunta feita aos professores teve como objetivo saber as formas de acompanhamento por parte destes.

Tabela 17: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos professores “De que forma você acompanha o trabalho dos monitores?”

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Reuniões	8	34,79
Através de questionamentos	4	17,39
Atividades	4	17,39
Registros/relatórios	4	17,39
Durante todo o processo	3	13,04
TOTAL	23	100,

De acordo com a tabela 17, 34,79% dos professores pesquisados responderam que acompanham o trabalho dos monitores através de reuniões com os alunos, onde avaliam os trabalhos desenvolvidos.

Para 17,39% dos pesquisados, as atividades são acompanhadas através dos questionamentos trazidos pelos alunos. Também para 17,39%, o acompanhamento ocorre por conta das listas de exercícios e outras atividades desenvolvidas. Já para 17,39% as atividades de monitoria são acompanhadas através de registros/relatórios, ficando claro que são atividades inerentes ao ensino técnico, haja vista que as atividades realizadas nos setores ocorrem desta forma. 13,04% responderam que o acompanhamento é efetivo.

A quinta pergunta feita aos professores teve como objetivo saber quais foram os maiores desafios encontrados no exercício da monitoria.

Tabela 18: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos professores “Quais foram os maiores desafios encontrados?”

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Participação dos alunos	9	42,86
Motivação dos monitores	4	19,04
Materiais e equipamentos	3	14,29
Tempo	3	14,29
Escolha dos monitores	1	4,76
Relações Interpessoais	1	4,76
TOTAL	23	100,

Segundo a tabela 18, 42,86% dos pesquisados mencionaram como desafio a pouca participação dos alunos, que ainda procuram mais as monitorias nas vésperas das avaliações, sendo este um desafio difícil de ser superado, haja vista o número de disciplinas e de atividades que os alunos levam para casa e que acaba exigindo tempo destes.

De acordo com 19,04% dos pesquisados, um dos maiores desafios é manter os monitores motivados. Os professores até percebem o interesse dos alunos, mas a quantidade de trabalhos, praticamente, inviabiliza uma participação efetiva.

Há, ainda, o número considerável de monitorias oferecidas, onde os alunos acabam selecionando-as em detrimento de suas necessidades, como ocorre com a crescente demanda de alunas às vésperas das avaliações. Por outro lado, os professores entendem que a auto-estima dos monitores é fundamental para o processo, fator este que pode contornar esta falta de tempo, caso o monitor sinta-se motivado para exercer a monitoria.

Para 14,29%, os maiores desafios estão relacionados à falta de materiais e equipamentos. Já para 14,29% a falta de tempo inviabiliza o trabalho dos monitores,

haja vista o leque de atividades que precisam ser desenvolvidas. A seleção dos monitores também constitui desafio para 4,76%. Esta mesma frequência incide como desafio nas relações com o grupo.

A sexta pergunta investigou se o trabalho de monitoria contribui para a formação do aluno que desenvolve esta atividade, sendo que para 100% a monitoria contribui positivamente para a formação dos alunos.

A sétima pergunta feita aos professores solicitou que os mesmos refletissem acerca desta formação, apontando para as características relativas a esta atividade, que percebem em seus alunos.

Tabela 19: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos professores “Em caso afirmativo, que características desta formação você apontaria ?”

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Postura	21	55,26
Desenvolvimento/Aprendizagem	10	26,32
Relações Interpessoais	4	10,53
Autoestima/Motivação	3	7,89
TOTAL	38	100,

De acordo com a Tabela 19, 55,26% dos professores pesquisados mencionaram como características da formação do monitor a mudança na postura do aluno, devido ao comprometimento e a responsabilidade, amadurecidos durante o processo.

Para Campos (2010), é nesta fase de amadurecimento emocional que o adolescente desenvolverá a autodisciplina, já que “aprendeu a aceitar as responsabilidades da progressiva proporção de liberdade que vai alcançando.

Para 26,32% dos professores pesquisados, as características percebidas da formação do aluno foram as mudanças no desenvolvimento e na aprendizagem, através da melhora no rendimento em sala de aula, possibilitada através do domínio dos conteúdos, aprofundamento do assunto e vivência da matéria, possibilitados pela monitoria.

Já para 10,53% dos professores pesquisados, as características dessa formação devem-se a qualidade das relações interpessoais, corroborando Vigotski (2002), acerca da importância do outro no processo de aprendizagem.

No entanto, 7,89% apontaram para características da formação do monitor o aumento da autoestima, o que implica diretamente na valorização do monitor para o desempenho da atividade. Neste sentido, é visível a importância da formação integral do aluno para estes professores, através da dimensão cognitiva, afetiva, política e social, já que a aprendizagem, nesse viés, ocorreu através da transformação do aluno no ato da monitoria.

Nesta ótica, Paula Júnior (2008, p.), afirma que o processo educativo deve basear-se no desenvolvimento humano, onde “é preciso considerar o papel dos movimentos,

das emoções, da inteligência e da alteridade para o desenvolvimento integral do aluno” (PAULA JR., 2008).

Para Arroyo (2004), a formação das competências e habilidades e do domínio dos saberes ainda ocupa um lugar de destaque nas escolas, em detrimento da formação da condição ética, que juntamente com outros valores, foram esquecidos ao longo dos anos, apontando para a necessidade do acompanhamento por parte da escola na sua trajetória de formação.

A oitava pergunta teve como objetivo saber dos professores o que estes mudariam na monitoria

Tabela 20: Frequências e percentuais das categorias referentes à pergunta feita aos professores “O que você mudaria na monitoria?”

CATEGORIAS	Frequência Simples	Frequência Percentual
Participação dos alunos	5	31,25
O tempo	4	25,00
Não responderam	3	18,75
Número de monitorias	1	6,25
Processo de seleção	1	6,25
Instalações	1	6,25
Atividades	1	6,25
TOTAL	16	100,

Segundo a Tabela 20, 31,25% dos professores pesquisados mencionaram como mudança na monitoria, a participação efetiva alunos, o que denota a importância desta atividade no desempenho escolar dos alunos.

Para 25% dos professores pesquisados o tempo destinado a monitoria precisaria ser ampliado, apontando para o fato da carga horária não ser suficiente e que a monitoria deveria ser estendida aos semi-internos, o que demandaria uma reorganização do tempo e espaço pedagógicos. O próprio monitor também precisaria de maior tempo para dedicar-se a atividade.

Concluímos através desta pesquisa que a categoria relações interpessoais apareceu em todas as respostas evidenciadas pelos alunos, concebendo a monitoria como uma atividade permeada por interações sociais, iniciadas com os professores e estendida aos pares, sujeitos que fazem parte do processo.

Através das respostas dos alunos, observou-se que a aprendizagem com o colega, na maioria das vezes, gera um melhor desempenho que na sala de aula. Isso não significa que ele aprende menos com o professor e, sim, que a possibilidade da aprendizagem ocorrer em outros contextos paralelos à sala de aula interfere diretamente na aprendizagem de alunos com dificuldades de entender a matéria.

Por outro lado, além da valiosa contribuição das relações interpessoais, o próprio espaço para tirar as dúvidas amplia o espaço sala de aula para outros horizontes possíveis de aprendizagem.

Esses resultados indicam que a monitoria se constitui em espaço de aprendizagem, tendo como norte as relações sociais estabelecidas e que estas foram fundamentais para garantirem o sucesso da mesma. A mudança na postura do aluno monitor e na aprendizagem dos alunos é consequência de relações interpessoais amadurecidas e valorizadas pelos pares, promovendo a autoestima dos sujeitos envolvidos, corroborando com Antunes (2010), Farias (2009), Gasparin (2009) e, principalmente, Vigotski (2007), acerca da importância desse espaço de interação e da cooperação entre os sujeitos envolvidos no processo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância do presente trabalho deu-se pela possibilidade de contribuir com o Instituto Federal Catarinense-campus Sombrio no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, a pesquisa sobre as monitorias desenvolvidas nesta instituição de ensino permitiu que se desvelasse o cotidiano das mesmas, em que evidenciou-se monitorias distintas no ensino técnico e no ensino médio.

Esta atividade teve início na escola em decorrência do curso técnico em Agropecuária, sendo desenvolvida nas UEPs, consistindo-se em atividades individualizadas, na qual a maioria das orientações eram fornecidas pelos técnicos dos setores e contribuíam para complementar a experiência específica em determinada área pretendida para o estágio, não havendo, portanto, uma maior interação com os colegas.

Mais tarde, com a oferta do Ensino Técnico concomitante ao Ensino Médio, algumas monitorias fizeram-se necessárias para atender a demanda dos alunos, sobretudo, na área de Ciências da Natureza e Matemática, área esta que concentra a maioria das dificuldades dos alunos.

Ao longo dos anos, as monitorias do Ensino Médio foram sendo ampliadas, havendo uma maior oferta em 2009, por conta da implantação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, apesar de ainda predominar as monitorias do Ensino Técnico, destacando-se as de Piscicultura, Ovinocultura, Suinocultura, Fruticultura e Bovinocultura.

Nesse viés, a monitoria tem contribuído no Campus Sombrio como um espaço de aprendizagem, numa relação intrínseca com a sala de aula, havendo um redimensionamento nesta atividade em relação às demais monitorias pesquisadas.

Dados da pesquisa revelam que a mesma ocorre tanto na mesma série que o aluno frequenta, quanto na série anterior, que ele já frequentou, justificando o interesse dos alunos em participar das monitorias. Também podemos enfatizar a importância da interação social, que ocorreu pelo fato dos alunos serem ambos adolescentes, necessitando dos pares nos processos de identificação.

Apesar das monitorias ocorrerem semanalmente, com a carga horária mínima de uma hora semanal e com ampla divulgação por parte da escola, ainda são poucos os alunos que buscam este atendimento, intensificando esta procura na véspera das avaliações.

Existe a demanda de alunos, mas o número excessivo de disciplinas, impossibilita que eles participem efetivamente. Da mesma forma, a oferta de várias monitorias possibilita que os alunos façam a seleção de acordo com suas necessidades.

A pesquisa também evidenciou a eficácia da monitoria pelo contexto em que a mesma ocorre, a começar pelo perfil dos alunos, todos adolescentes e que precisam dos pares para superar os conflitos e outros sentimentos típicos desta fase. Nessa perspectiva, o aprender com o outro é propiciado pela linguagem dos semelhantes, ferramenta que possibilita a aprendizagem dos mesmos, salientando o que Esteban (2006) mencionou acerca do diálogo com os diferentes.

A convivência com os colegas ultrapassa o período das aulas, já que a maioria dos alunos são internos, intensificando-se com isso as relações sociais e ampliando um novo espaço para as aprendizagens. Assim, a monitoria também constitui-se em espaço

tempo que faz uma intermediação com as disciplinas, ou de acordo com Lévy (1999), através de um espaço interdependente da sala de aula.

Apesar do valor positivo agregado à relação professor/aluno, percebe-se que a qualidade das orientações poderia melhorar, evitando, com isso, a sobrecarga do monitor.

A contribuição desta pesquisa caminha nesse sentido, pois é visível a necessidade de um planejamento e regimento atualizado, que propicie uma ampla discussão na comunidade escolar, envolvendo, principalmente, o setor pedagógico, coordenadores e alunos monitores, através de uma fundamentação teórica que defina este espaço de aprendizagem, já que o único documento disponível encontra-se desatualizado.

Da forma como a monitoria vem sendo desenvolvida, não pode ser mais considerada como uma atividade extraclasse, haja vista a relação de proximidade com a sala de aula. Assim, a contribuição da teoria Sócio-Histórica vem no sentido de possibilitar a compreensão deste espaço impregnado pela mediação e que, portanto, promove a Zona de Desenvolvimento proximal dos alunos, consolidando a monitoria como uma atividade planejada e intencional.

Urge salientar a importância da monitoria para o monitor, onde a pesquisa evidenciou a postura de um aluno comprometido, salientando a qualidade das relações interpessoais e na auto estima positiva que desenvolveu, contribuindo para a passagem tranquila para a vida adulta e o mundo do trabalho, corroborando Campos (2010) quando argumenta que o sentimento a respeito de si, bem como o julgamento dos outros, são importantes na fase em que o adolescente se encontra.

Além da postura, o próprio amadurecimento na forma de organizar o pensamento e a busca da superação das dificuldades e desafios, garantiram a mudança e a qualidade na sua aprendizagem, já que esta só tem sentido quando o indivíduo tem consciência de si, do outro e do mundo que o cerca.

Nesse sentido, foi sugerido à instituição que a monitoria possa ser validada como carga horária para o estágio, tendo em vista a formação integral do aluno através das dimensões cognitiva, afetiva, social e psicológica. Além disso, existe a necessidade de uma revisão curricular, com a extinção de algumas disciplinas, evitando-se alguns sobreamentos. Com isso, os horários destinados às mesmas poderiam ser aproveitados para algumas monitorias, oportunizando a participação dos alunos semi-internos.

Apesar do resultado positivo das monitorias, necessita-se do comprometimento efetivo por parte de alguns professores responsáveis pela mesma, no intuito de garantir um trabalho planejado e reflexivo, pois o seu fortalecimento depende da relação madura entre professor responsável e aluno monitor, no sentido de encaminhamentos, atividades e controle de frequência dos alunos. Além disso, surge a necessidade da ampliação destas, pois existem dificuldades em outras áreas que poderiam ser contempladas.

Também percebemos que o regulamento das monitorias encontra-se desatualizado, havendo a necessidade de um novo documento, sendo que a referida pesquisa poderá contribuir para a construção do novo documento, através dos resultados alcançados.

Espera-se que outras pesquisas continuem avançando sobre o assunto, pois as mudanças constantes no ensino e, sobretudo, o ensino integrado, apontam para a necessidade de uma monitoria nesse viés, que possa, de fato, contemplar as necessidades dos nossos educandos. Quem sabe, a configuração de monitoria possa

avançar no âmbito da transdisciplinaridade, com mais de um monitor envolvido no processo.

" O professor construirá, a cada dia, a sua docência, dinamizando seu processo de aprender. Os alunos construirão, a cada dia, a sua discência, ensinando, aos colegas e ao professor, novas coisas, noções, objetos culturais".

Fernando Becker



Figura 05: Desfile dos monitores

9 REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda (Coordenadora). **Educação e Supervisão: O trabalho coletivo na escola**. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula**. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. 7ª ed. Petrópolis: vozes, 2000.
- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO EXTREMO SUL CATARINENSE. Disponível em <<http://www.amesc.com.br/municipios/index.php>>. Acessado em: 18 de dez. 2010. 10:25:20.
- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DOS CAMPOS DE CIMA DA SERRA. Disponível em <<http://www.wamucser.com.br/>>. Acessado em 18 de dez. 2010. 11:05:10.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Personna, 1994.
- BOCK, Ana Mercês Bahia, et, Al. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia**. 14ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acessado em: 16 dez. 2010. 14:30:50.
- _____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acessado em: 16 dez. 2010. 15:10:00.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova Didática**. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Adolescência**. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- CENTRO UNIVERSITÁRIO DO PARÁ. **Guia do Monitor**, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13204. Acesso em 10 de Dezembro de 2010.

CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery. KOLLER, Sílvia Helena; BARROS, Monalisa Nascimento dos Santos. **Adolescência e Psicologia: Concepções práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas. **Conselhos de Classe e Avaliação**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SOMBRIO. **Regulamento do sistema de Monitoria**, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sala de Aula: dos lugares fixos aos entrelugares fluidos. Ver. Port. de Educação, 2006, vol. 19, nº 2, p.7-20 ISSN 087 – 9187.

FARIA, Joelma Pereira de. **A monitoria na Escola Pública: Sentidos e significados de professores e monitores**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. **Didática e docência: Aprendendo a profissão**. Brasília: Liber, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Liber, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GONÇALVES, S. M. M. **Mas, afinal, o que é felicidade? Ou quão importantes são as relações interpessoais na concepção de felicidade entre adolescentes**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. São Paulo: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e desafio: Uma perspectiva construtivista**. 40 Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2009.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto Político-Pedagógico Institucional**, 2009.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - *Campus Sombrio*. <http://www.ifc-sombrio.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=37>. Acessado em: 20 Nov. 2010. 14:20:30

KUENZER, Acacia (Org.) **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem dop trabalho**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITE, Cesar Donizetti Pereira; OLIVEIRA, Maria Beatriz Loureiro de; SALLES, Leila Maria Ferreira. **Educação, Psicologia e Contemporaneidade** – Novas formas de olhar a escola. São Paulo: Cabral Editora Universitária, 2000.

LEPRE, Rita Melissa. **Adolescência e construção da identidade**. disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrid=395>. acesso em 20 de Janeiro de 2010.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. : Por uma antropologia do ciberespaço. 2ª ed. São Paulo: Loyola 1999.

MARCONDES, Martha Aparecida Santana. **Temas Transversais e Currículo**. Brasília: Liber, 2008.

MIGUEL, Igor. **O que a mediação não é**. disponível em <http://pensarigor.blogspot.com/2008/07o-que-mediao-no.html>. Acesso em 28/08/2011.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura; **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev, Galperin: Formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências Desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PAULA JR., Eugenio Pereira de. **A Psicologia da Educação na Formação do Pedagogo e outros educadores**. Curitiba: Camões, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza**. 2ª ed. São Paulo: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural Da Educação**. 20ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

RIBEIRO, Ana Maria; SÁNCHEZ, Maria Luisa Zagalaz. **Atividades Lúdicas em Contextos Culturais: Interdisciplinaridade e Inclusão**. Capivari de Baixo: FUCAP, 2008.

SACRISTÁN, J. GIMENO; GÓMEZ, A. I. PÉREZ. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHNEIDER, M.S.P.S. **Monitoria**: Instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula. Revista Eletrônica Espaço Acadêmico, V. Mensal, p.65, 2010.

STEPHANOU; Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. II. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. 14ª ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Pensamento e Linguagem, 2002. Ebooklibris. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>. Acessado em: 21 Nov. 2010.

10 ANEXOS

Anexo A

Questionário aplicado aos Alunos



Prezado(a) Aluno(a)

Este questionário faz parte de um trabalho de pesquisa sobre as atividades de monitoria no IFC-Campus Sombrio, cujos dados irão integrar as discussões de minha Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola pela UFRRJ. Assim, solicito sua colaboração, respondendo as perguntas que seguem.

Desde já, agradeço sua valiosa contribuição ao estudo.

Ana Maria de Moraes

Aluno do curso de _____

Monitoria(s) que desenvolve _____

Idade _____

1. Por que você quis ser monitor?

2. Há quanto tempo você exerce a monitoria?

3. Você acha que o trabalho de monitoria colabora para a aprendizagem dos alunos?

4. Como você descreve a relação professor/aluno nas atividades de monitoria?

5. Você tem ou teve orientação para exercer a monitoria?

6. Se você respondeu sim, pensa que esta orientação foi suficiente?

7. O que você mudaria na monitoria?

8. O que a monitoria significa para você?

9. Você teve dificuldades em exercer a monitoria? Em caso afirmativo:

a) Quais dificuldades:

b) O que fez para superá-las?

10. Partindo do início da monitoria até o dia de hoje, que mudanças você percebeu em sua aprendizagem?

Anexo B

Questionário aplicado aos Coordenadores das Monitorias



Prezado(a) Professor(a)

Este questionário faz parte de um trabalho de pesquisa sobre as atividades de monitoria no IFC – Campus Sombrio, cujos dados irão integrar as discussões de minha Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola pela UFRRJ. Assim, solicito sua colaboração, respondendo as perguntas que seguem.

Desde já, agradeço sua valiosa contribuição ao estudo.

Ana Maria de Moraes

Professor da disciplina de _____

Monitorias que coordena: _____

1. A quanto tempo você adota a monitoria como atividade pedagógica para seus alunos?

2. Como acontecem as atividades de monitoria em sua disciplina e qual o tempo que o aluno dedica a estas?

3. Como ocorre o processo de seleção dos alunos monitores?

4. De que forma você acompanha o trabalho dos monitores?

5. Quais foram os maiores desafios encontrados?

6. Na sua opinião, o trabalho de monitoria contribui para a formação do aluno monitor?

() Sim

() Não

7. Em caso afirmativo, que características desta formação você apontaria?

8. O que você mudaria na monitoria?

Anexo C

Entrevista Semiestruturada



Prezado(a) Coordenadora(a)

Esta entrevista faz parte de um trabalho de pesquisa sobre as atividades de monitoria no IFC – Campus Sombrio, cujos dados irão integrar as discussões de minha Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola pela UFRRJ. Assim, solicito sua colaboração, respondendo as perguntas que seguem.

Desde já, agradeço sua valiosa contribuição ao estudo.

Ana Maria de Moraes

Professora _____

Coordenadora d Ensino _____

Entrevista Semiestruturada

1. A quanto tempo você desenvolve a Coordenação das monitorias?

2. Qual a diferença das monitorias desenvolvidas no ensino médio e técnico?

3. Qual é a carga horária semanal das monitorias?

4. Como você percebe a importância da monitoria na aprendizagem dos alunos?
Em que momento os professores evidenciam esta mudança?

5. Que fatores você atribui ao crescente oferecimento das monitorias?

6. Como ocorre o processo seletivo dos alunos?

7. De que forma os Coordenadores acompanham o trabalho dos monitores?

8. Como é a relação professor/aluno monitor?

9. Quais são as atividades desenvolvidas nas monitorias?

10. Na sua opinião, a monitoria contribui para a aprendizagem dos alunos e para a

formação do aluno monitor?

Anexo D

Quadro de Divulgação das Monitorias



MONITORIAS / OFICINAS - 2010

IDENTIFICAÇÃO DA MONITORIA OU OFICINA

NOME DO RESPONSÁVEL (PROFESSOR/TÉCNICO)

OBJETIVOS

CONTEÚDO/ CARGA HORÁRIA

ALUNOS RESPONSÁVEIS:

LOCAL DE EXECUÇÃO (SALA DE AULA, UEPs, OUTROS)

HORÁRIO (HORA E DIAS DA SEMANA EM QUE ACONTECE A MONITORIA)

PERÍODO DE DURAÇÃO (SEMESTRAL, ANUAL, ETC.)

Assinatura do responsável

Assinatura da Coordenação

Anexo E

Regulamento das Monitorias

REGULAMENTO DO SISTEMA DE MONITORIA

1.0– CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A escola visa não apenas a formação do técnico em seus aspectos cognitivos, mas do homem em seu todo, necessitando proporcionar ao aluno oportunidade para desenvolver atitudes e habilidades indispensáveis àquele que como tal será o profissional de amanhã.

A monitoria quer ser, entre muitos outros, um instrumento de capacitação para enfrentar a realidade futura, pois através dela se quer um clima que permita desenvolver no educando as habilidades sócio-afetivas, tornando-o assim criativo, aberto e flexível às mudanças, seguro e comprometido no seu agir, organizado, responsável e dinâmico na sua atuação para uma liderança positiva. Também, a monitoria contribui para que o aluno aprenda para sua vida profissional a interpretar o trabalho, entendido como “labor”, e possa realizá-la num aspecto de dignidade e segurança. Ao aluno do Curso Técnico em Agropecuária é primordial que se propicie tal oportunidade, para que através da participação dos projetos e na orientação de aulas práticas o mesmo adquira condições de avaliar desempenho na sua formação pessoal e profissional, já que atuará na área primária da economia, carente hoje de iniciativas criativas e responsáveis.

É no “fazer para aprender” que o homem exercita sua capacidade de aprendizado contínua. É portanto, na prática da “monitoria” que o aluno do curso poderá exercitar seus aspectos sócio-afetivos junto aos cognitivos.

A monitoria é oportunizada ao educando visando sua formação integral, objetivo principal da escola, e realizada prioritariamente nas Unidades Educativas de Produção, com o acompanhamento do professor da disciplina.

2.0– OBJETIVO GERAL:

Oportunizar, através da monitoria, o aprimoramento de conhecimentos técnico-científicos, o desenvolvimento sócio-afetivo e a iniciação à pesquisa indispensáveis ao exercício de profissão de Técnico em Agropecuária.

3.0 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Desenvolver no monitor:

3.1 Iniciativa: o monitor deve ser capaz de notar situações que mereçam

intervenções, sabendo resolver problemas por si mesmo e criar alternativas quando necessário;

3.2 Organização: o monitor deve ser capaz de demonstrar organização com seu material pessoal, com material de trabalho, nas explicações aos alunos, na distribuição das atividades das UEPs;

3.3 Segurança: o monitor deve ser capaz de demonstrar a segurança no que explica, no que determina e no que executa na UEP;

3.4 Liderança: o monitor deve ser capaz de fazer-se ouvir, respeitar e de dinamizar o trabalho da UEP;

3.5 Relacionamento: o monitor deve ser capaz de promover um bom relacionamento interpessoal;

3.6 Responsabilidade e assiduidade: o monitor deve ter consciência dos seus deveres e zelo pelos materiais e equipamentos que utiliza, bem como manter-se assíduo e disponível, demonstrando interesse pela UEP, tanto nos horários estabelecidos como nos horários extraclasse.

4.0– NORMAS DA MONITORIA:

4.1 A coordenação da monitoria ficará a cargo da Coordenação Geral de Produção e Pesquisa – C.G.P.P.;

4.2 O período de execução será estabelecido pelo professor da UEP, sendo a carga horária mínima de 40 horas.

4.3 A monitoria é facultativa ao corpo discente, optando pela UEP quem tiver maior interesse.

4.4 A oferta da monitoria é determinada pelo corpo docente, observando a característica da cada UEP.

4.5 O número de monitores por UEP será definido pela coordenação da monitoria em conjunto com o professor da UEP.

4.6 A seleção de alunos para a monitoria ficará a cargo do professor da UEP.

4.7 A monitoria não contará horas para o estágio supervisionado.

4.8 Os alunos monitores deverão formular um plano de monitoria orientados pelo professor da UEP, que deverá ser entregue ao professor responsável antes do início da mesma.

4.9 Os alunos monitores deverão apresentar relatório final da monitoria ao professor responsável.

4.10 Será fornecido certificado de monitoria, por ser considerada uma atividade não curricular.

4.11 O aluno que fizer monitoria no primeiro semestre em uma UEP poderá exercer monitoria em outra UEP no segundo semestre, desde que haja vaga e passe pelo processo de seleção.

4.12 A monitoria será exercida em horário extracurricular, sem remuneração.

5.0 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

5.1 O monitor será avaliado nos seguintes itens pelo (s) professor (es) que acompanha(m) o processo: assiduidade, disponibilidade e interesse, responsabilidade, iniciativa, criatividade, organização, conhecimento, relacionamento, liderança e

pontualidade.

5.2 Fica a critério do professor a avaliação do monitor, permitindo ou não a auto-avaliação e a avaliação grupal.

5.3 Ficará, a critério do professor, a avaliação ou não da monitoria por banca examinadora.

5.4 A nota da avaliação final, bem como a carga horária e conteúdo programático, deverão ser entregues para a coordenação da monitoria.

6.0 – ATRIBUIÇÕES DO MONITOR:

6.1 Elaborar o plano de monitoria juntamente com o professor responsável.

6.2 Coordenar as atividades do setor durante o período da monitoria, no que se refere a: controle e manutenção dos equipamentos e materiais solicitados ao setor competente, com antecedência, de todo o material necessário e controle de produção.

6.3 Transmitir conteúdos técnicos, quando solicitado pelo professor, demonstrando na prática sua execução.

6.4 Participar ativamente das atividades de setor, orientando os alunos na execução das mesmas, quando for possível.

6.5 Procurar, junto ao professor da UEP, orientação periódica quanto às dificuldades encontradas no desenvolvimento dos trabalhos.

6.6 Participar das reuniões promovidas pela Coordenação de monitoria, com vista a uma retroalimentação.

6.7 Acompanhar a execução dos projetos agropecuários no aspecto técnico e na sua viabilidade econômica.

6.8 Elaborar relatório final.

7.0 - ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR RESPONSÁVEL

7.1 Acompanhar, controlar e avaliar sistematicamente o desempenho do monitor, possibilitando-lhe autonomia de ação.

7.2 Orientar o monitor na elaboração do plano.

7.3 Realizar a avaliação do monitor.

7.4 Promover reuniões periódicas.

7.5 Reunir-se com os monitores para avaliação final.

7.6 Assessorar os monitores na preparação e execução das aulas teórico-práticas.

7.7 Orientar na elaboração do cronograma das atividades.

7.8 Orientar na solução de problemas e dúvidas do monitor.

7.9 Manter a coordenação da monitoria informada do desenvolvimento da mesma.

7.10 Analisar o relatório e plano.

7.11 Entregar à coordenação de monitoria as notas, os relatórios e os planos, sua carga horária e conteúdo programático após o término da mesma.

8. – ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO DE MONITORIA:

8.1 Supervisionar a atuação do monitor.

8.2 Promover entrevistas individuais e reuniões coletivas com monitores,

visando assessorar sua atuação e servir de retroalimentação.

8.3 Promover reuniões com os professores das Unidades Educativas de Produção, visando acompanhar a atuação dos monitores e avaliar o desempenho da monitoria em geral.

8.4 Incentivar, motivar e preparar os alunos, visando sua participação na monitoria.

8.5 Elaborar o horário da monitoria e o quadro demonstrativo da distribuição dos monitores.

8.6 Encaminhar a avaliação, conteúdo programático e carga horária do monitor para a secretaria escolar, para que seja emitido o referido certificado.

Santa Rosa do Sul, 16 de dezembro de 1999.

Anexo F

Termo de Consentimento

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

Pesquisa: A Monitoria como espaço de aprendizagem no Instituto Federal Catarinense – *Campus Sombrio*

Mestranda: Ana Maria de Moraes

Orientadora: Prof^a Dr^a Sílvia Maria Melo Gonçalves

Estou disposto a colaborar com a pesquisa sobre monitoria, desenvolvida pela Supervisora Escolar Ana Maria de Moraes, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola – PPGEA, da Universidade Federal rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, sob orientação da Prof^a Dr^a Sílvia Maria Melo Gonçalves.

Desta forma, autorizo a utilização dos dados obtidos em entrevista, desde que seja resguardada minha identidade e estou ciente de que os resultados encontrados serão divulgados para a comunidade escolar do Instituto Federal Catarinense - *Campus Sombrio*.

Santa Rosa do Sul, _____ de _____ de
2010.

ASSINATURA

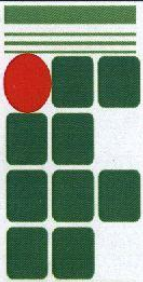
Anexo G

Divulgação das Monitorias

**MONITORIAS 2º SEMESTRE/ 2010
ENSINO TÉCNICO**

MONITORIA	ALUNO(S) RESPONSÁVEL(S)	LOCAL/SALA	DIA/HORÁRIO

Anexo H



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CATARINENSE - CAMPUS SOMBRIO

Certificado

Certificamos que
Realizou **“Monitoria de ”**
no período de **01/05/10 a 20/12/10**

Santa Rosa do Sul (SC), 09 de Maio de 2011.

_____ Diretor Geral	_____ Participante	_____ Orientador
------------------------	-----------------------	---------------------

Anexo I

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS: * Orientação: Promoção: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - Campus Sombrio/SC CARGA HORÁRIA TOTAL: 240 horas	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE - CAMPUS SOMBRIO Registro nº _____ das folhas nº 019 Do livro nº 007 Santa Rosa do Sul/SC, 09 de maio de 2011. _____ Responsável pelo registro
--	---

Anexo J



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – CAMPUS SOMBRIO
Rua das Rosa, s/nº - Vila Nova – Santa Rosa do Sul – SC – CEP: 88965-000

Telefone: 48-521-1000 – E-mail: eaafs@eaafsombrio.gov.br

Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio

	Disciplinas	Aulas/ano (Aulas/semana)*			
		1º Série	2º Série	3º Série	Total
E n s i n o M é d i o	Língua Portuguesa	120 (3)	120 (3)	120 (3)	360
	Literatura	40 (1)	40 (1)	40 (1)	120
	Artes	40 (1)	40 (1)	-	80
	Ed. Física	80 (2)	80 (2)	80 (2)	240
	Inglês	40 (1)	40 (1)	80 (2)	160
	Espanhol	40 (1)	40 (1)	40 (1)	120
	História	80 (2)	80 (2)	80 (2)	240
	Geografia	80 (2)	80 (2)	80 (2)	240
	Sociologia	40 (1)	40 (1)	40 (1)	120
	Filosofia	40 (1)	40 (1)	40 (1)	120
	Biologia	80 (2)	80 (2)	80 (2)	240
	Química	80 (2)	80 (2)	80 (2)	240
	Física	80 (2)	80 (2)	80 (2)	240
	Matemática	120 (3)	120 (3)	120 (3)	360
	Subtotal	960(24)	960 (24)	960 (24)	2880
E d u c ã o P r o f i s i o n a l	Agricultura Geral	30 (1)	-	-	30
	Zootecnia Geral	30 (1)	-	-	30
	Agroindústria	60(2)	-	-	60
	Informática	60(2)	-	-	60
	Associativismo	30(1)	-	-	30
	Projetos I	30 (1)	-	-	30
	Olericultura	120 (4)	-	-	120
	Paisagismo	30 (1)	-	-	30
	Avicultura e Cunicultura	90 (3)	-	-	90
	Piscicultura	30 (1)	-	-	30
	Apicultura	30 (1)	-	-	30
	Práticas Agrícolas	60 (2)	-	-	60
	Culturas Anuais	-	120 (4)	-	120
	Suinocultura	-	75 (20)	-	75
	Ovinocultura/Caprinocultura	-	75 (2)	-	75

	Topografia	-	120 (4)	-	120
	Mecanização	-	60 (2)	-	60
	Construções	-	30 (1)	-	30
	Educação Ambiental	-	30 (1)	-	30
	Projetos II	-	30 (1)	-	30
	Defesa Sanitária Vegetal	-	30 (1)	-	30
	Fruticultura	-	-	120 (4)	120
	Silvicultura	-	-	30 (1)	30
	Defesa Sanitária Animal	-	-	30 (1)	30
	Pós-colheita	-	-	30 (1)	30
	Bovinocultura	-	-	120 (4)	120
	Equinocultura/Bubalinocultura	-	-	60 (2)	60
	Irrigação e Drenagem	-	-	60 (2)	60
	Gestão	-	-	90 (3)	90
	Redação Técnica	-	-	30 (1)	30
	Total de Aulas				
	Estágio Curricular Supervisionado	360 h			
	Total (em horas)	600	570	570	1740