

MONITORIA ACADÊMICA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO¹

João Batista Carvalho Nunes²

INTRODUÇÃO

O Brasil vem ampliando significativamente o número de matrículas no ensino superior. Segundo os dados mais recentes disponíveis no INEP, o País passou de 1.661.034 alunos matriculados em cursos presenciais de graduação em 1994 para 3.887.022 em 2003, representando um crescimento de 134,0%. Nesse intervalo, o número de cursos saltou de 5.562 para 16.453³, um aumento de 195,8% (MEC, 2003).

Esse incremento no número de cursos e de alunos representa, por outro lado, uma necessidade maior de professores devidamente preparados para atuarem na formação dessas futuras gerações. Conforme dados do MEC (2003), passamos de 141.482 funções docentes na educação superior em 1994 para 254.153 em 2003, um percentual de 79,6% de aumento. Observa-se, de antemão, que a ampliação na matrícula e no número de cursos não foi seguido pelo crescimento no número de professores. Isso sinaliza, de um lado, carência de docentes; de outro, aumento na carga dos professores existentes, seja assumindo outras turmas/disciplinas/cursos dentro da mesma instituição, seja em outras instituições.

Quando pensamos na formação do professor universitário, geralmente voltamos nossa atenção prioritariamente para os programas de mestrado e doutorado. A própria LDB, em seu Artigo 66, também circunscreve essa formação à pós-graduação, particularmente a de *stricto sensu*.

¹Texto preparado para a conferência de abertura do 2º Seminário de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, realizado em 7 de outubro de 2005.

² Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

³ Não estão contabilizados os cursos a distância.

No entanto, os estudos sobre socialização docente apontam que a formação de um profissional do ensino não se faz somente em programas estruturados para esse fim. Ela acontece durante toda a trajetória de vida do professor. Não podemos reduzir a complexidade de se compreender esse processo ao período da formação inicial (NUNES, 2001).

Diferentemente de outras profissões, antes de ingressar na pós-graduação, o futuro professor universitário terá convivido com inúmeros docentes da escola básica e da graduação. Haverá aprendido, entre outros aspectos, sobre professores, ensino, pesquisa, currículo e aprendizagem. Mais tarde, essas concepções e imagens são modificadas ou refinadas através de uma variedade de experiências formais e informais, quando está cursando pós-graduação ou durante sua carreira profissional (STATON e HUNT, 1992). Podemos intuir que as experiências vivenciadas como aluno na graduação exercerão influência na formação do futuro professor universitário.

A monitoria acadêmica tem se mostrado nas Instituições de Educação Superior (IES) como um programa que deve cumprir, principalmente, duas funções: iniciar o aluno na docência de nível superior e contribuir com a melhoria do ensino de graduação. Por conseguinte, ela tem uma grande responsabilidade no processo de socialização na docência universitária, assim como na qualidade da formação profissional oferecida em todas as áreas, o que também reverte a favor da formação do futuro docente.

Partindo da análise da política de monitoria acadêmica nas maiores universidades públicas federais, quanto ao número de alunos matriculados na graduação presencial, em cada região do país⁴, este texto pretende discutir o papel da monitoria como espaço de formação para a carreira universitária e sua contribuição na melhoria do ensino

⁴ Os dados do MEC (2003) apontaram como as maiores universidades públicas federais, quanto ao número de alunos na graduação presencial, em cada região: Universidade Federal do Pará – UFPA (Norte), Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Nordeste), Universidade de Brasília – UNB (Centro-Oeste), Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (Sudeste) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (Sul).

de graduação. Para tanto, iniciaremos tratando da formação para a docência universitária. Posteriormente, expressaremos uma análise do papel da monitoria na melhoria do ensino de graduação. Em seguida, esboçaremos as considerações finais.

MONITORIA ACADÊMICA: FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA?

Embora a monitoria acadêmica seja considerada uma iniciação à docência universitária, há elementos que necessitam ser repensados. O monitor precisa compaginar sua formação regular no curso de graduação com a assistência às atividades pertinentes à monitoria acadêmica. Isso representa, em geral, a necessidade de estar em outro turno na IES. Se a frequência e o cumprimento das atividades acordadas entre monitor e orientador são condições basilares para o êxito dessa empresa, a instituição também precisará prover meios para que essa formação aconteça a contento. Esse investimento é uma aposta, inclusive, na qualificação do quadro da própria instituição, quando ex-monitores retornam à IES na condição de professores efetivos.

Infelizmente, nem toda instituição valoriza a monitoria como lhe é devido. A ânsia pela pesquisa que domina o cenário acadêmico⁵ reflete-se na oferta de bolsas para estudantes de graduação, pelos órgãos financiadores, apenas para iniciação científica. Gera-se a marginalização dos programas de monitoria acadêmica, que tendem a sobreviver com o financiamento, geralmente muito limitado, da própria IES. Reproduz-se o que já acontece com a graduação: enquanto a área de pesquisa e pós-graduação goza de diversas fontes de financiamento, a graduação, especialmente nas IES públicas, vivencia falta de recursos.

Essa diferenciação precisa ser urgentemente combatida por todos os interessados: alunos, professores e gestores, particular-

⁵ A tendência internacional do *public or perish* (publicar ou perecer) é cada vez mais presente em todas as áreas de conhecimento na Academia brasileira.

mente os pró-reitores de graduação. A manutenção desse estado simboliza a aceitação de uma lógica dissonante com o espírito de Universidade⁶. Ela não se faz somente de pesquisa, mas de quatro elementos que precisam estar equilibrados: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Apesar de ser comum salientarmos somente os três primeiros, a Universidade somente poderá desenvolver esses três se existir uma gestão das atividades e da burocracia que lhes dê sustentabilidade.

Se não valorizarmos a monitoria acadêmica, incluindo uma política de bolsas de valor equitativo com as de iniciação científica, estamos ratificando a lógica segregacionista dentro da estrutura universitária: a formação do pesquisador e a formação do docente, quando se advoga, para todos os níveis de educação, que o professor deve ser um investigador⁷. Mas como pensar em iniciar um aluno na docência universitária desvinculado da pesquisa?

Não se pode manter o monitor restrito a funções de ensino. Ele precisa ter uma formação mais abrangente. As instituições precisam se comprometer com essa formação. Baseados em nossa experiência de ex-pró-reitor de graduação, tivemos oportunidade de sentir de perto os problemas vivenciados por monitores que, conforme relatos de outros colegas pró-reitores, não se mostram muito diferentes do que é vivido em outros contextos.

FORMAÇÃO PARA O ENSINO

Há, geralmente, normas explícitas quanto às funções do monitor, do professor orientador e, em algumas IES, do coordenador de monitoria no departamento ou curso. No entanto, na prática, algumas vezes, acontecem certos desvios. Existem casos de que

⁶Embora existam outras categorias de IES, empregamos a Universidade como referência que é para essas outras categorias.

⁷No caso da educação básica, a literatura da área ressalta a importância da formação de professores investigadores, cujos objetos de pesquisa seriam, principalmente, sua própria prática profissional e a reforma curricular (ELLIOTT, 1993).

o monitor se torna apenas um simples “tarefeiro”, executando tarefas muito simples como buscar diários, coletar apagador e giz, transcrever notas, receber trabalhos de alunos. Outras vezes, situações mais graves ocorrem, quando o professor orientador “acredita” que o monitor é seu empregado, desconsiderando por completo sua função de formador daquele aluno. Chega-se a situações, como a que tomamos conhecimento, de que um docente levava o monitor para sua casa a fim de que ele arrumasse seus livros da biblioteca particular.

Ações como essas desvirtuam o sentido formativo da monitoria. No tocante à formação para o ensino, a monitoria deve ser pensada abarcando todo o processo de ensino. O professor orientador necessita envolver o monitor nas fases de planejamento, interação em sala de aula, laboratório ou campo e na avaliação dos alunos e das aulas/disciplina. Evidentemente, como reza algumas recomendações de IES, os monitores não podem substituir os professores dando aulas por estes. Eles são aprendizes, ainda não auferiram o nível de competência de um professor. No entanto, tampouco isso significa uma escusa para deixá-los, como salientamos, executando apenas tarefas bastante limitadas quanto ao teor formativo.

É necessário se estabelecer um diálogo aberto com o monitor, ouvindo suas opiniões desde a perspectiva de aluno e como elo que é entre o professor e os alunos. Isso tende a enriquecer o trabalho de preparação da disciplina. Deve-se evitar situações como as encontradas na pesquisa realizada por Moreira, Rocha e Lopes (2004), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, em que 40% dos monitores nunca participaram do planejamento das atividades, podendo apenas inferi-lo no contato estabelecido com seu orientador.

Durante o planejamento das aulas, pode-se compartilhar com o monitor a função de pesquisar sobre tópicos que o docente pretende tratar, com o intuito de apresentar novas abordagens e inovações em evidência na mídia e nas publicações da área. Ademais, ele pode contribuir com a preparação de material para aula (por exemplo, na organização de experimentos e do material

para aulas práticas, assim como de recursos audiovisuais, desde que em parceria com o docente).

Na interação em sala de aula, o monitor poderá assumir funções de assistência a estudantes nas práticas laboratoriais ou nas atividades de classe solicitadas pelo docente. Mais rico ainda seria o professor reservar-lhe, quando sentir que está preparado para isso, que se responsabilize por um tópico de uma aula⁸, apresente alguma inovação que tenha encontrado, relate uma experiência etc. Conforme o planejamento estabelecido, existiriam momentos de responsabilidade do monitor durante a execução da aula, supervisionada por seu orientador.

A relação entre monitor e professor orientador deve ser de confiança mútua. A elaboração de uma avaliação a ser aplicada aos alunos poderia ser discutida com o monitor, procurando-se captar dele sua interpretação sobre as questões propostas. Assim, minimiza-se o risco de construção de questões de sentido ambíguo ou fora do nível de compreensão da turma. Além disso, deve-se envolver o monitor nas atividades de aplicação das avaliações.

FORMAÇÃO PARA PESQUISA, EXTENSÃO E GESTÃO

A formação dos professores universitários, conforme ressalta Zabalza (2002), está prioritariamente assentada na pesquisa, vejam-se as exigências de cursos de mestrado e doutorado. Porém, essa formação precisa contemplar os demais eixos da vida acadêmica: o ensino, a extensão e a gestão.

Os programas de iniciação científica têm um papel explícito: dar os fundamentos do processo de pesquisa aos alunos, preparando-os para outros níveis de formação científica, tais como os cursos de mestrado e doutorado.

No caso da monitoria, mesmo sendo um programa para iniciar o aluno na docência de nível superior, acontece geralmente

⁸ Reafirmamos que o aluno não deve substituir o docente; ele estará, nesse caso, sob observação e orientação do professor.

uma inversão: valoriza-se o ensino em detrimento dos demais. Não comungamos que se desloque o eixo para a pesquisa: esse papel já é desempenhado pelos programas de iniciação científica. Sustentamos o equilíbrio, por ser um programa para a iniciação à docência universitária e por considerarmos fundamental a articulação desses quatro pilares para o cumprimento da função social de uma IES.

Por conseguinte, a monitoria não pode ser pensada como isolada, desvinculada do todo da IES. Ela precisa estar articulada com o projeto político-pedagógico do curso de graduação e com as demandas institucionais nessas quatro esferas de ação. Os planos de monitoria são instrumentos que devem delinear esse caminho formativo.

O monitor deve ser envolvido nas pesquisas de seu orientador e, inclusive, em investigações sobre o próprio ensino de graduação. Também deveria participar das ações extensionistas desenvolvidas pelo departamento ou curso ao qual está vinculado.

Quanto à gestão acadêmica, pouco se faz para integrar o monitor na vida dos departamentos e cursos. O conhecimento da estrutura administrativa da IES, incluindo as pessoas responsáveis pelos diversos setores administrativos e instâncias de poder, e a participação nas reuniões dos colegiados acadêmicos são iniciativas que possibilitam a aprendizagem dos processos de gestão.

MELHORIA DO ENSINO DE GRADUAÇÃO

Se a monitoria acadêmica representa, de um lado, um espaço de formação para o monitor e, por que não, para o próprio professor orientador; por outro, significa uma ação que visa contribuir com a melhoria da qualidade do ensino de graduação. Portanto, reveste-se de grande importância esse programa para a formação dos futuros profissionais.

Durante um processo formativo, incluindo os cursos de nível superior, é comum encontrarmos distintos sujeitos quanto ao nível de aprendizagem. Alguns se sobressaem, outros mantêm desempenho

razoável e outra parcela apresenta dificuldades significativas na aprendizagem dos conteúdos pertinentes a uma disciplina.

Por outro lado, o professor, geralmente, está sozinho no desenvolvimento de sua disciplina. Ainda impera nas escolas e nas IES a cultura do individualismo. Segundo Hargreaves (1996), o individualismo caracteriza-se pelo isolamento do professor em sua sala de aula. Geralmente tem sido explicado como um *deficit* psicológico, em que o individualismo está associado a uma falta de confiança do professor em si mesmo, gerando uma atitude defensiva e de ansiedade. Outra explicação considera o individualismo como uma “forma racional de economizar os esforços e de ordenar as prioridades em um ambiente de trabalho submetido a grandes pressões e limitações” (p. 195). Todavia, também seria necessário atentar para o individualismo como manifestação de orientações de propriedade e controle do professor sobre sua classe e seu trabalho.

Advoga-se atualmente pela busca de culturas de colaboração ou de colegialidade. Nessas, as relações entre o professorado se caracterizam comumente por serem espontâneas, isto é, surgem a partir dos próprios docentes; são voluntárias, não são impostas pela administração; estão orientadas ao desenvolvimento das iniciativas internamente propostas ou externamente demandadas; e não estão limitadas a espaço e tempo fixo definido pela administração (HARGREAVES, 1996).

Se não se consegue romper a cultura do individualismo em favor de uma cultura de colaboração ou colegialidade com seus pares, a convivência com o monitor, embora este seja um aprendiz, pode representar um ensaio para essa mudança. Na medida em que o orientador passa a compartilhar suas idéias, ouvir as perspectivas, dúvidas e indagações do monitor no convívio de sua prática profissional, inicia-se uma abertura e uma aprendizagem para vãos mais “ousados”, como o de fazê-lo com seus colegas professores.

Por outro lado, diante de turmas numerosas, fica difícil para o professor dar assistência a todos os alunos, principalmente quando assume várias turmas/disciplinas. A tarefa de assistir os problemas vivenciados pelos alunos deve ser “compartilhada” com o

monitor⁹. Aí reside a oportunidade do monitor captar o andamento da disciplina, o ritmo de desenvolvimento dos alunos, seus interesses e a percepção da turma sobre o conteúdo e o método. Mas do que uma atividade informal, esse diagnóstico deveria ser sistematizado, permitindo, inclusive, se delinear processos de pesquisa-ação.

Embora algumas IES estipulem carga horária específica na monitoria para esse momento de assistência aos estudantes, não se trata de prática estendida. Tampouco, parece-nos oportuno determinar *a priori* um valor fixo para essa carga horária: é necessário bom senso e adequação à particularidade da disciplina e do contexto socioeducacional.

Muitas vezes os próprios alunos se sentem mais a vontade de consultar seus companheiros para tirar dúvidas. As pesquisas sobre aprendizagem cooperativa vêm mostrar como os alunos aprendem com seus colegas, representando uma rica estratégia de se estimular esse apoio mútuo (SLAVIN, 1990). O monitor é um aluno, participa da cultura própria dos alunos, que tem diferenças com a dos professores. A interação daquele com a formação dos alunos da disciplina tende a favorecer a aprendizagem cooperativa, contribuindo com a formação dos alunos e do próprio monitor.

Esse processo de aprendizagem com os pares também deve fazer parte da dinâmica de organização da própria monitoria. Algumas IES adotam a figura do coordenador de monitoria, atribuída a um professor do curso ou departamento que assume a responsabilidade de gerenciar o trabalho desenvolvido por monitores e professores orientadores. No entanto, ainda se sente falta de um trabalho mais articulado entre as distintas monitorias, de forma que, além de ações conjuntas nos eixos anteriormente referenciados, os monitores pudessem, também, compartilhar conhecimentos e experiências entre si, apoiando-se mutuamente e aprendendo cooperativamente. Segundo a pesquisa de Moreira, Rocha e Lopes (2004), 54% dos monitores nunca participaram de reuniões com seus pares.

⁹ Frisamos que essa tarefa não pode ser atribuída exclusivamente ao monitor.

A ação do monitor não pode, como às vezes sucede, se restringir a um *help desk* ou tira-dúvidas. Deve ir além, envolvendo também estratégias sistematicamente estruturadas com grupos de alunos, buscando, sob orientação do professor, coordenar momentos de estudo coletivo e de aprofundamento de temáticas de interesse de parte ou de toda a turma.

O trabalho do monitor não precisa ocorrer apenas na forma presencial. Se o professor usa, por exemplo, um ambiente virtual de aprendizagem ou recursos da internet, como *e-mail*, *chat* ou fórum, as atividades de apoio à aprendizagem dos alunos poderiam acontecer a distância. Por exemplo, o professor pode criar fóruns de discussão de temáticas abordadas em sala, deixando o monitor como moderador e mediador do fórum.

REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Para que aconteça a melhoria do trabalho pedagógico do docente faz-se necessário, entre outros aspectos, uma reflexão constante sobre a própria prática. Se o professor constrói, consciente ou inconscientemente, um conhecimento a partir da prática que vivencia, a prática deixa de ter um *status* marginal se comparada à teoria.

Os trabalhos de Schön (1992, 1998) advogam pela consideração da “epistemologia da prática” em substituição da “racionalidade técnica” na formação dos profissionais, entre os quais estão os docentes. A racionalidade técnica está assentada sobre a tradição positivista de Ciência: o professor se limitaria a ser um aplicador das técnicas e instrumentos oriundos da investigação científica à realidade de sua prática profissional. A prática é apreendida e subordinada pela teoria. Subjacente a essa perspectiva, existe a concepção de objetividade da relação do professor com sua realidade (SCHÖN, 1992).

Por outro lado, a epistemologia da prática está assentada em uma visão construtivista da relação entre o professor e seu ambiente profissional, concebendo-o como “alguém que constrói as situações de sua prática, não só no exercício da arte profissional mais também

em todos os demais modos da competência profissional” (SCHÖN, 1992, p. 44).

A complexidade e a incerteza que presidem o cotidiano de um professor está formada por uma variedade de situações problemáticas que não se encaixam nos limites da teoria. O professor, durante aquela ação, precisa fazer uso de processos reflexivos que lhe possibilitem encontrar uma solução. Esse processo, de certa forma artístico, que o professor deve empreender para reagir a ou modificar aquela situação-problema, Schön (1992, 1998) denomina “reflexão na ação”. É um processo no qual se entrecruzam elementos racionais e emotivos (GÓMEZ, 1997).

Portanto, Schön (1998) faz referência a um conhecimento do qual muitas vezes não somos conscientes de ter aprendido, denominado de “conhecimento na ação”. É fácil compreendermos que muitas vezes nos deparamos fazendo certas coisas, sem saber como as aprendemos e sendo incapazes, geralmente, de descrever esse conhecimento.

Schön (1992, 1998) também alude à “reflexão sobre a ação”, ou seja, uma reflexão levada a cabo depois que a ação transcorreu. Esse processo pode igualmente gerar uma meta-reflexão, isto é, uma reflexão sobre a própria reflexão na ação. Para Gómez (1997, p. 105), seria mais correto denominar “reflexão sobre a representação ou reconstrução *a posteriori* da ação”.

A reflexão sobre a ação e sobre a própria reflexão na ação representam oportunidades para se avaliar as ações implementadas e os caminhos percorridos, contribuindo não apenas com a avaliação do professor, mas da própria disciplina. O monitor, como partícipe do desenvolvimento da disciplina e elo entre o professor orientador e os alunos, pode representar um suporte a mais nesse processo. Para tanto, é necessária abertura por parte do orientador para ouvir a visão do monitor sobre as ações desenvolvidas, sobre seu desempenho profissional.

Concomitantemente, o monitor também deve ser estimulado a realizar reflexão permanente sobre a ação e sobre a própria reflexão na ação, inclusive podendo-se empregar o uso de diários como forma de registro desse processo. A avaliação do desempenho do monitor pelo seu orientador, pelos outros monitores do curso/

departamento e pelos próprios alunos da disciplina representariam valiosas contribuições na sua formação e na melhoria de sua atuação no programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A monitoria acadêmica é um programa de grande importância para a melhoria da formação universitária. É preciso dar-lhe o seu valor mediante políticas educacionais e institucionais efetivas, que lhe garantam a sustentabilidade e a equivalência com outros programas direcionados a graduandos.

Necessita-se, por outro lado, de pesquisas nas IES que analisem o impacto da monitoria acadêmica na formação dos monitores e na qualidade dos cursos de graduação. Mais do que iniciativas individuais de pesquisadores, tais investigações merecem fazer parte das políticas institucionais, recebendo, inclusive, apoio financeiro das IES para sua concretização.

O papel formativo da monitoria acadêmica, em síntese, precisa ser expandido, abrangendo uma inserção do monitor em atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica. Somente assim, ele poderá adquirir uma verdadeira iniciação à docência universitária, ou melhor dizendo, à profissão de professor universitário.

REFERÊNCIAS

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata, 1993.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Morata, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Censo da educação superior 2003: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2005.

- MOREIRA, G. B. A.; ROCHA, P. R.; LOPES, G. T. As dificuldades do monitor e suas relações interpessoais no programa de monitoria acadêmica da UERJ. SEMANA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 13, 2004, Rio de Janeiro. **Anais da 13ª Semana de Iniciação Científica da UERJ**. Rio de Janeiro: UERJ, 2004. Disponível em: < <http://www.sr2.uerj.br/dcarh/Semic13/Resumos/enfermagem.pdf> >. Acesso em 10 set. 2005.
- NUNES, J. B. C. **A socialização do professor**: as influências no processo de aprender a ensinar. 2001. 835p. Santiago de Compostela, 2001. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela.
- SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós-MEC, 1992.
- SCHÖN, D. A. **El profesional reflexivo**: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.
- SLAVIN, R. E. Research on cooperative learning: consensus and controversy. **Educational Leadership**, v. 47, n. 4, p. 52-54, 1990.
- STATON, A. Q.; HUNT, S. L. Teacher socialization: review and conceptualization, **Communication Education**, v. 41, n. 2, p. 109-137, 1992.
- ZABALZA, M. A. **La enseñanza universitaria**: el escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea, 2002.