



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS,
GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

**SABERES DA MONITORIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CURSO
DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA**

LIARA DAS GRAÇAS COSTA DE MEDEIROS

**JOÃO PESSOA
2018**

LIARA DAS GRAÇAS COSTA DE MEDEIROS

SABERES DA MONITORIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Valéria Santos Diniz

JOÃO PESSOA - PB
2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M488s Medeiros, Liara Das Gracas Costa de.

SABERES DA MONITORIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA / Liara
Das Gracas Costa de Medeiros. - João Pessoa, 2018.
119 f. : il.

Orientação: Adriana Valéria Santos DINIZ.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Docência. 2. Ensino Superior. 3. Monitoria. 4.
Saberes Docentes. 5. Saberes da Monitoria. I. DINIZ,
Adriana Valéria Santos. II. Título.

UFPB/BC

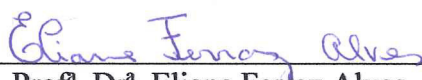
LIARA DAS GRAÇAS COSTA DE MEDEIROS

SABERES DA MONITORIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior.

Aprovado em ____ / ____ / ____


Prof^ª. Dr^ª. Adriana Valéria Santos Diniz
Orientadora – MPPGAV/UFPB


Prof^ª. Dr^ª. Eliane Ferraz Alves
Titular (externo) – PPGL/UFPB

Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Furtado Soares Pontes
Titular (interno) – MPPGAV/UFPB

Prof^ª. Dr^ª. Edineide Jezini Mesquita Araújo
Suplente (externo) – Pós-graduação em Educação/UFPB

Prof. Dr. Maria da Salette Barboza de Farias
Suplente (interno) – MPPGAV/UFPB

Dedico esta pesquisa à Sagrada Família

E aos Brunos da minha vida

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, Ele que é Alfa e Ômega. Agradeço a Maria, Mãe de Deus Jesus e minha mãezinha. Agradeço ao Espírito Santo de Deus que sempre me conduz.

Sem citar nomes para não correr o risco do esquecimento, agradeço:

À toda a minha família, em especial aqueles com quem convivo todos os dias e também aqueles que moram um pouco mais distantes, mas que estão sempre presentes em meus pensamentos e orações.

Aos Professores do MPPGAV e, em especial a professora orientadora deste trabalho. Obrigada por tudo.

Aos meus colegas da Turma II do MPPGAV que demonstraram solidariedade, amizade e companheirismo. Sem dúvida fomos uma turma diferente.

À todo pessoal da CEM. Vocês são mais do que colegas de trabalho e profissão, vocês são amigos e incentivadores. Vocês também inspiraram esse trabalho.

Meu muito obrigada!

*Mas a educação pode ajudar a nos tornarmos
melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a
assumir a parte prosaica e viver a parte
poética de nossas vidas.*

Edgar Morin

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar os saberes proporcionados pela experiência de monitoria no âmbito da formação para a docência no ensino superior, em concreto no curso de Pedagogia – *Campus I* da UFPB. A participação de professores de Cursos de Graduação da UFPB, neste Programa, efetiva-se a partir da elaboração, inscrição e aprovação de Projetos de Ensino que articulam dois ou mais componentes curriculares em planos de ação. No que diz respeito aos alunos de Cursos de Graduação com média igual ou superior a 7,0 (sete), a participação neste programa efetiva-se após inscrição e aprovação em processo seletivo da disciplina objeto do concurso. O recorte dessa investigação está centrado na análise da atuação dos monitores do curso de Pedagogia engajados em Projetos de Ensino que envolvem os Departamentos de Habilitação Pedagógica (DHP) e de Fundamentação da Educação (DFE) do Centro de Educação (CE) da UFPB. Compreendendo os pedagogos como profissionais que têm como campo de estudo a docência e sendo essa ação de ensino e de aprendizagem vivenciada no processo de monitoria, principal objeto de estudo, apoiamos-nos nos conhecimentos teóricos de Tardif (2012), Anastasiou (2006), Veiga (2012, 2006), Ramalho (2007), Gil (2017) e Pimenta (1999) para conceituar os saberes docentes, e mais especificamente, os saberes dos docentes universitários. Compreendendo a monitoria como um Programa de Iniciação à Docência, foram utilizados os estudos de Dias (2012) e Natário (2001). De um ponto de vista metodológico, a abordagem de pesquisa qualitativa é a que se aplica a esse estudo e seguiu as seguintes etapas: em um primeiro momento realizamos um levantamento bibliográfico e foi realizada, numa fase exploratória, uma pesquisa documental com o intuito de analisar as atividades registradas em relatório final pelos monitores. Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas com dois professores, coordenadores dos Projetos de Monitoria dos Departamentos citados anteriormente, e com sete monitores, todos do curso de Pedagogia, com o intuito de proceder à análise da Monitoria vivenciada no Curso de Pedagogia, a partir das perspectivas dos alunos monitores e dos professores coordenadores de projetos. O tratamento dos dados se deu por meio da análise de conteúdo, conforme descreve Bardin (1979). A análise desse Programa, no tocante ao Curso de Pedagogia, pôde propiciar uma visão detalhada dos saberes que podem ser contemplados na docência e na própria monitoria. Os saberes da monitoria dizem respeito ao saber pedagógico, que envolve as dimensões do planejamento, execução e avaliação do ensino, ao saber do conhecimento ou acadêmico, e ainda proporciona os saberes da experiência de ser monitor. Apontam, também, para a construção de saberes para além da docência do ensino superior, estabelecendo uma interface com o campo de atuação profissional e acadêmico em que podem atuar os pedagogos, em especial a educação básica. Com este estudo – e mais especificamente com a definição dos saberes proporcionados pelo programa de monitoria – pretendemos contribuir para o fortalecimento do programa na própria UFPB, bem como para outras pesquisas que poderão analisar, aprofundar, desenvolver e transformar os saberes da monitoria aplicando-os em outras áreas.

Palavras-chave: Docência. Ensino Superior; Monitoria; Saberes Docentes; Saberes da Monitoria.

ABSTRACT

The present research aims to analyze the knowledges provided by the monitorship experience in the scope of training for teaching in higher education, specifically in the course of Pedagogy - Campus I of the UFPB. The participation of professors of Undergraduate Courses of the UFPB, in this Program, is effective from the elaboration, inscription and approval of Teaching Projects that articulate two or more curricular components in action plans. In the case of undergraduate students with an average of 7.0 or higher (seven), participation in this program is effective after enrollment and approval in a selective process of the curricular component. The research is centered in the activities analysis of the pedagogy course monitors engaged in teaching projects of the Departments of Pedagogical Enhancement (DHP) and Fundamentation of Education (DFE) of the Education Center (CE) of the UFPB. Understanding pedagogues as professionals who have teaching as a field of study and being this action of teaching and learning experienced in the monitorship process, main object of this study, we rely on the theoretical information of Tardif (2012), Anastasiou (2006), Veiga (2012, 2006), Ramalho (2007), Gil (2017) to conceptualize the teaching knowledges, and more specifically, the knowledges of university professors. So that the monitorship is considered as an effective Teaching Initiation Program, the studies of Dias (2012) and Natário (2001) were used. From a methodological point of view, the approach to qualitative research is the one that applies to this study and followed the following steps: first we carried out a bibliographical survey and in an exploratory phase was carried out, a documentary research with the intention of analyzing the activities recorded in the final report by the monitors at the end of the monitorship process, based on what was defined in monitorship projects of the DHP and DFE; in a second moment, interviews were carried out with two professors, coordinators of the monitorship Projects of the Departments mentioned above, and with seven monitors, all of the Pedagogy course, with the intention of proceeding to the analysis of the monitorship lived in the Course of Pedagogy, from the perspectives of student monitors and of project coordinators professors. The data were processed through content analysis, as described by Bardin (1979). The analysis of this Program, in relation to the Pedagogy Course, was also able to provide a more concrete and expanded vision of the knowledge's that should be contemplated in teaching and in the monitorship. The knowledge of monitoring refers to the pedagogical knowledge, which involves the dimensions of planning, execution and evaluation of teaching, knowledge of knowledge or academic, and also provides the knowledge of the experience of being a monitor. They also point out, in the specific case of the pedagogy course monitors, for the construction of teaching knowledges in higher education and in addition to higher education, establishing an interface with the professional and academic field in which they can act the pedagogues. Thus, the analysis of this Program, we intend to Thus, the analysis of this Program, we intend to contribute to the strengthening of the program in the UFPB itself, as well as to other researches that may analyze, deepen, develop and transform the knowledges of the monitoring applying them in other areas.

Key-words: Teaching; Higher education; Monitorship; Professor knowledges; Monitorship knowledges.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de monitores do curso de Pedagogia – <i>Campus I</i> da UFPB por Projetos de Monitoria desenvolvidos no ano de 2016.....	17
Quadro 2 – Decreto nº 66.315, de 13 de março de 1970	48
Quadro 3 –Decreto nº 68.771, de 17 de junho de 1971.....	49
Quadro 4 – Total de monitores dos cursos de enfermagem e medicina no ano de 2016...	53
Quadro 5 – Número de projetos de monitoria por período letivo registrados no SIGAA...	54
Quadro 6 – Total de monitores bolsistas e voluntários cadastrados no SIGAA.....	54
Quadro 7 – Dimensão do planejamento.....	64
Quadro 8 – Dimensão da execução	67
Quadro 9 – Dimensão da avaliação.....	73
Quadro 10 – Dimensão da formação científica	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Centro de Ciências da Saúde – CCS

CE – Centro de Educação

CEM – Coordenação de Estágio e Monitoria

CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

DFE – Departamento de Fundamentação da Educação

DHP – Departamento de Habilitação Pedagógica

ENID – Encontro de Iniciação à Docência

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IES – Instituições de Educação Superior.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MPPGAV – Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC – Projeto Político-Pedagógico dos cursos de graduação.

PRG – Pró-Reitoria de Graduação

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

TAE – Técnico em Assuntos Educacionais

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	15
1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	20
2 SABERES DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	22
2.1 SABERES DOCENTES.....	22
2.2 SABERES DOCENTES DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.....	27
3 MONITORIA COMO EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	41
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA PRÁTICA DA MONITORIA NO ENSINO SUPERIOR.....	46
4 ATIVIDADES E SABERES DESENVOLVIDOS NA MONITORIA DA UFPB PARA A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA	56
4.1 MONITORIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	57
4.1.1 Perfil e motivação.....	59
4.2 ATIVIDADES E SABERES DA MONITORIA.....	62
4.2.1 Saberes pedagógicos da monitoria: participação no planejamento, na execução e na avaliação do ensino.....	63
4.2.2 Saberes científicos/acadêmicos da monitoria e saberes da experiência de ser monitor	75
4.2.3 A monitoria como processo de formação (para além) do ensino superior	81
4.2.4 Sintetizando os saberes da monitoria: pedagógicos, acadêmicos e experienciais no Ensino Superior	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS	91

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Superior enfrenta os desafios decorrentes de um cenário no qual as agências formadoras não têm colocado como preocupação basilar a formação do docente para esse nível de ensino. Com base em Santos e Lins (2007), a docência na educação superior torna-se uma atividade, cada vez mais, complexa e diversificada. A formação dos professores para esse nível de ensino ocorre, essencialmente, nos cursos de Pós-Graduação que, quase sempre, estão centrados na formação do pesquisador e não do docente (GIL, 2017).

Atualmente docentes universitários são formados em cursos de Mestrado e Doutorado, que privilegiam em demasia a Pesquisa em detrimento do Ensino, realidade que precisa ser problematizada. De acordo com Dias (2012, p. 9), “rever o projeto de formação inicial de docentes universitários é uma responsabilidade institucional, e ultrapassa os limites e ordenações legais, em busca de uma releitura do ensino universitário.”

Nesta direção, a monitoria, entendida como um espaço a mais de formação do docente de ensino superior, é uma temática relevante e atual. Partimos do pressuposto que o programa de monitoria contribui para “despertar no aluno o interesse pela carreira docente”, nos termos do objetivo presente no artigo 2º, inciso I da Resolução 02/1996, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A monitoria se constitui (ou pode se constituir) em prática integrante da formação universitária. Segundo Guedes (1998, p.12), necessário se faz “[...] encarar a monitoria dentro de uma visão orgânica de currículo, começando por estabelecer Diretrizes Gerais, a partir das quais os cursos possam elaborar e desenvolver seus projetos de formação universitária, na perspectiva do Projeto institucional.” Vista sob esse prisma, a monitoria pode vir a ser (1998, p. 12), “[...] uma atividade estratégica para a melhoria da qualidade do ensino, bem como um elemento importante para a construção de uma Política para a Graduação”. A monitoria contribui, também, para a permanência do aluno na universidade, pois os monitores reforçam as aprendizagens contribuindo com o ensino de graduação, logo reflete uma política de permanência.

Conforme nos aponta pesquisa apresentada por Jesus et al (2012), apesar do programa de monitoria ser quase unânime entre as Instituições de Educação Superior (IES), sendo uma prática educacional adotada pela maioria das universidades como apoio ao ensino de graduação, são poucos os estudos sobre monitoria. “No entanto, mesmo com uma intensa

difusão desta modalidade e sua importância reconhecida nas práticas pedagógicas, são escassos os estudos desenvolvidos acerca deste tema.” (JESUS et al, 2012, p. 62).

Nesse escasso cenário, cabe destacar a importância da Monitoria enquanto atividade de iniciação à docência como uma das formas de, desde cedo, desenvolver, em uma parcela dos alunos da graduação saberes para a atividade docente. O programa de monitoria apresenta-se, atualmente, como um importante espaço no qual podem ser concebidos os alicerces iniciais de uma formação que une saberes pedagógicos e científicos. Estudar a fundo um dos Programas mais antigos da UFPB será, portanto, um campo de investigação relevante para esta instituição.

Interessa-nos, de modo particular a Monitoria no curso de Pedagogia, pois para Libâneo (2005), a Pedagogia se ocupa do estudo sistemático da educação, investigando a realidade educacional. Os pedagogos são profissionais que atuam junto ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, ao disseminar a formação recebida na graduação, os alunos engajados em projetos de monitoria estão contribuindo para disseminar práticas pedagógicas e do conhecimento. A atividade de monitoria está prevista no Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, *Campus I* da UFPB como conteúdo curricular (Artigo 3º, inciso III, alínea C).

A motivação em realizar essa pesquisa parte, também, da minha trajetória acadêmica. Durante o meu processo de formação no Curso de Pedagogia, pela UFRN, desenvolvi atividades de monitoria, nas quais vivenciei a docência no ensino superior acompanhada pela supervisão de uma Professora Orientadora. Nos dois anos de monitoria foram realizadas as seguintes atividades: construção conjunta do programa da disciplina, estudos para aprofundamento sobre as temáticas pertinentes às três disciplinas do projeto, o planejamento, a seleção e/ou elaboração de materiais didáticos, bem como a efetivação de atividades de ensino em sala de aula supervisionadas pelo docente; e, ainda, a discussão das atividades realizadas, apontando-se, da perspectiva do aluno-monitor, aspectos a serem retomados, melhorados. As atividades de ensino, realizadas sob a orientação e supervisão do professor orientador envolveram exposição dos conteúdos, participação na elaboração de estudos dirigidos, acompanhamento individual e em grupo dos alunos durante as atividades, promoção de debates, explicação de textos, entre outras. A participação nas atividades em

grupos de estudo proporcionou enriquecimento teórico e prático relativo à disciplina Processo de Alfabetização.¹

Assim, essa experiência que julgo ser de iniciação à docência no Ensino Superior durante a graduação e a produção de um artigo para a conclusão do curso de especialização em “Docência no Ensino Superior” pela Universidade Potiguar, teve a monitoria como tema e contribuiu para reforçar uma visão desta atividade como a defendida por Dias (2012, p.7) para quem a monitoria é tida como uma oportunidade de formação inicial, hoje disponível, para a docência na educação superior.

A essa experiência, seguiu-se a prática docente de professora da Educação Básica e, atualmente, o exercício de função técnica-administrativa em educação, no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da UFPB, particularmente na Coordenação de Estágio e Monitoria (CEM). Assim, a ligação com este programa acadêmico, como profissional da CEM, está proporcionando uma visão institucional do programa de monitoria da UFPB.

Essa oportunidade de atuar profissionalmente na CEM proporcionou a convivência com professores coordenadores de monitoria de diversos cursos, que pensam e concebem essa atividade de várias formas, maneiras etc. A participação como membro da equipe organizadora dos Encontros de Iniciação a Docência (ENID) também proporcionou uma visão geral dos trabalhos apresentados, nos quais alguns estudantes apresentam as atividades que desenvolveram na monitoria relacionadas a ensino e aprendizagem enquanto outros desenvolvem uma pesquisa científica a cerca da literatura específica da área de atuação. Esses modos diferentes de conceber a monitoria os quais resultam em projetos e trabalhos apresentados no ENID tão distintos, e, por vezes, até misturando um pouco do que seria monitoria com outros programas acadêmicos como o de pesquisa (PIBIC), me inquietam e me motivam para conhecer mais a fundo o programa de monitoria em suas especificidades. Assim, dessas experiências, seja como aluna monitora, seja como profissional da CEM, surgiram a inspiração e o desejo para a elaboração desse estudo.

Para realizar esse estudo, estamos nos apoiando em Tardif (2012) que trabalha com o conceito de saberes docentes. Para esse autor (2012), o saber é ao mesmo tempo social e individual e os saberes dos professores perpassam por dois pontos centrais o “saber a ser ensinado” e o “saber ensinar”. Escolhemos essas duas categorias, pois para nosso

¹Relato de experiência apresentado pela autora na 52ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. Disponível em: <<<http://www.sbpnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/3091.htm>.>> Acesso em: 08 de maio de 2017.

entendimento, a monitoria é um espaço importante de iniciação à docência no nível superior, justamente porque colabora tanto para a formação acadêmica dos graduandos, quanto para proporcionar atividades específicas da docência, desenvolvendo, assim, tanto saberes pedagógicos (saber ensinar), quanto científicos próprios da área de atuação do Monitor (saberes a serem ensinados). Nesse entendimento, partimos do pressuposto de que a atuação do monitor reporta para os saberes docentes, conforme classificados por Tardif (2012) e Pimenta (1999).

Embora a área de atuação do Pedagogo seja prioritariamente a educação básica, o foco dessa dissertação é o Ensino Superior, pois o programa de monitoria é um programa no qual os monitores desenvolvem suas atividades em uma disciplina específica do curso de graduação sob a supervisão de um professor orientador. Assim, partimos do pressuposto de que o programa de monitoria é um programa de ensino desenvolvido na graduação. Neste contexto, considerando o fato de que o programa de monitoria procura proporcionar aos graduandos a possibilidade de otimizar o seu potencial acadêmico, auxiliando-os na formação profissional, questiona-se: Que tipo de saberes proporciona a experiência de monitoria no âmbito da formação para a docência no ensino superior, em concreto no curso de Pedagogia – *Campus I* da UFPB?

A análise desse Programa, no tocante ao Curso de Pedagogia, poderá propiciar uma visão mais detalhada dos saberes que devem ser contemplados na docência. No caso específico da monitoria a docência no Ensino Superior. Assim, objetivamos analisar os saberes proporcionados pela experiência de monitoria no âmbito da formação para a docência no ensino superior, de modo particular no curso de Pedagogia – *Campus I* da UFPB. Para alcançarmos uma resposta à questão que nos instigou, definimos como objetivos específicos da pesquisa:

- Caracterizar o Programa de Monitoria no Ensino Superior Brasileiro e o Programa de Monitoria da UFPB, de modo particular no tocante a sua configuração no âmbito do Curso de Pedagogia – *Campus I*.
- Compreender e analisar as atividades desenvolvidas pelos monitores.
- Identificar e analisar os saberes proporcionados pelo programa de monitoria como processo de formação para a docência, com ênfase no Ensino Superior.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia é de grande relevância para a pesquisa, pois quando registramos um percurso metodológico, estamos evidenciando nossa postura epistemológica enquanto pesquisadores, ou seja, deixamos pistas de como estamos concebendo a relação sujeito-objeto do conhecimento (GONSALVES, 2005).

Desde o início tivemos a intenção de fazer um estudo que se aproximasse da perspectiva dialética, que analisasse a monitoria como parte de um contexto de Educação Superior que não pode ser tomada fora deste. Para Minayo (2008, p. 24), “a dialética trabalha com valorização das quantidades e da qualidade, com as contradições às ações e realizações humanas, e com movimento perene entre parte e todo e interioridade e exterioridade dos fenômenos”.

No nosso caso específico, partimos do pressuposto de que a monitoria se configura como um projeto de ensino de graduação que propicia saberes docentes próprios do ensino superior, em contraposição ao fato de que o curso de Pedagogia contribui para os saberes da docência especialmente no âmbito da educação básica, ainda que não exclusivamente. Esse estudo se tece nesta dialética de busca de compreensão de saberes docentes que se constituem na interface entre a educação superior e a educação básica, enfatizando as contradições e o esforço de compreensão desta experiência na sua totalidade, entre a parte e o todo, de modo a resultar na síntese daquilo que estamos denominando “saberes da monitoria”.

Para alcançarmos uma resposta para a questão que nos instigou, qual seja: “Que tipo de saberes proporciona a experiência de monitoria no âmbito da formação para a docência no ensino superior, em concreto no curso de Pedagogia – *Campus I* da UFPB?”, bem como para atingirmos o objetivo de “analisar os saberes proporcionados pela experiência de monitoria no âmbito da formação para a docência no ensino superior, em concreto no curso de Pedagogia – *campus I* da UFPB”, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, no formato de estudo de caso.

Adotamos uma abordagem qualitativa porque buscamos analisar os sentidos e significados da prática de monitoria, buscamos a percepção dos sujeitos envolvidos estabelecendo relações com nossas próprias experiências e com os autores que dialogam com a temática da formação docente e da monitoria. Assim, compartilhamos da definição de Bogdan e Biklen (1994, p. 16) segundo a qual:

Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Assim, com base nesses autores, compreendemos que é característico das pesquisas qualitativas o fato de se privilegiar, na construção dos dados, as significações atribuídas pelos sujeitos ao objeto como fonte principal do conhecimento buscado:

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Para esses autores, “a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48). Entendemos que os autores se referem à descrição como exigência para a interpretação, pois a pesquisa não pode ser meramente descritiva; ela é sempre também interpretativa, até porque o que descrevemos já passa por um filtro do que conseguimos perceber, captar.

Em pesquisa semelhante a nossa, Jesus et al (2012, p. 62) demonstra que “A realização do estudo de caso caracteriza-se pela contemporaneidade e contextualização, tendo em vista que é aplicado a um contexto específico , a fim de se conhecer as particularidades de um fenómeno contemporâneo.”. Para as autoras Lüdke e André (1986), é característico do estudo de caso enfatizar a interpretação em contexto, isto é, levar em conta o contexto em que se situa o problema a ser investigado: “Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem [...]” (Lüdke; André, 1986, p. 18). No caso da nossa pesquisa, a monitoria, mas não de qualquer curso ou de qualquer universidade, a monitoria, desenvolvida no ano de 2016, através de dois projetos, com estudantes monitores do curso de Pedagogia – *Campus I* da UFPB.

A escolha pelo curso de Licenciatura em Pedagogia se deu em razão desta ser, como afirma Libâneo (2005, p. 53), a ciência que “constitui-se, pois, como campo de investigação específico cuja fonte é a própria prática educativa [...]”. Sendo a monitoria um programa de

ensino, assim, novamente justificamos o estudo de caso, pela pesquisa ter sido realizada em um curso que tem o próprio ensino ou a prática educativa como parte de seu objeto.

Realizamos em um primeiro momento, uma revisão bibliográfica com o intuito de cercarmos o objeto e construirmos um primeiro entendimento sobre monitoria. Depois, realizamos um estudo exploratório das fontes documentais, pois analisamos os relatórios finais dos monitores. Conforme Lüdke e André (1986), os documentos não são apenas uma fonte de informação contextualizada, eles surgem em determinado contexto e fornecem informações sobre o momento em que foram produzidos.

Os relatórios finais são submetidos através do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGAA) e são obrigatórios ao término do período de execução dos projetos de monitoria. Nesse relatório, os alunos registram sua experiência na monitoria e no Encontro de iniciação à docência (ENID) e, também, registram as atividades que desenvolveram ao longo do programa.

Analisamos os relatórios finais de 25 alunos do curso de Pedagogia, que desenvolveram a Monitoria no ano de 2016 (períodos letivos de 2015.2 e 2016.1), conforme Quadro 1:

Quadro 1: Número de monitores do curso de Pedagogia – *Campus I* da UFPB por projeto de monitoria desenvolvidos no ano de 2016:

Título do Projeto	Monitores do curso de Pedagogia
Os Fundamentos da Educação e sua relevância para a formação nas licenciaturas	18
Título do Projeto	Monitores do curso de Pedagogia
Formação do pedagogo: pesquisa, planejamento e gestão da prática educativa	7
Total	25

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Esses documentos foram analisados com o intuito de aferir com profundidade os relatos desses monitores, para identificar as atividades desenvolvidas por esses alunos nos relatórios, buscando tendências e padrões relevantes e, assim, criar categorias para as atividades desenvolvidas.

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes [...]. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Em um segundo momento, após a autorização para realização da pesquisa com pessoas, no Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde – CEP/CCS/UFPB, utilizamos como recurso metodológico a entrevista com dois professores orientadores de monitores, pois são as pessoas responsáveis e envolvidas diretamente com o ensino-aprendizagem e a orientação desses alunos. Foi escolhido um docente de cada Projeto de Monitoria pesquisado que acumula a função de orientador e coordenador do projeto.

Apesar de inicialmente termos pensado a realização da entrevista apenas para os professores, no decorrer da pesquisa houve a necessidade de ouvir também os monitores, para que pudéssemos ter contato com esses sujeitos diretamente, e não apenas por intermédio de seus relatórios. No total foram entrevistados sete (7) monitores dos dois projetos pesquisados.

Todas as entrevistas ocorreram na própria UFPB. A maioria delas foram realizadas em salas de aula, individualmente, com a presença apenas do pesquisador e do entrevistado. Todos os áudios das entrevistas foram gravados através do gravador de áudio do celular do pesquisador e ocorreram no mês de setembro de 2017.

A entrevista é um instrumento para a coleta de dados, sendo uma técnica muito utilizada nas ciências sociais e pode nos fornecer dados subjetivos:

A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: (a) os primeiros [...]; (b) os segundos – que são objetos principais da investigação qualitativa – referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. Os cientistas sociais costumam denominar esses últimos de dados “subjetivos”, pois só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. (MINAYO, 2008, p. 65).

As entrevistas realizadas com os professores e os monitores foram do tipo semi-estruturada, pois no decorrer dela surgiram informações não previstas que desencadearam a

necessidade de novas perguntas. Sobre esse tipo de entrevista, Lüdke e André (1986) nos dizem que:

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 26).

A participação dos professores através da entrevista se justifica, nesse trabalho, por entendê-los como orientadores do processo, como elo principal entre o ensino desenvolvido na graduação e as aprendizagens que proporcionam aos seus monitores. Além de que, eles nos ajudaram a discorrer sobre o trabalho com monitoria na instituição pesquisada.

A entrevista foi realizada com duas professoras, uma do projeto “Os Fundamentos da Educação e sua relevância para a formação nas licenciaturas” e outra do projeto “Formação do pedagogo: pesquisa, planejamento e gestão da prática educativa”. Ela foi gravada e o roteiro se encontra disponível no apêndice B. Também foi realizada a entrevista com sete monitores, participantes dos dois projetos descritos acima, cujo roteiro é apresentado no apêndice C.

Na primeira pergunta dos dois roteiros, indagamos professores e monitores a respeito da motivação para participar da monitoria, seja na condição de orientador, seja na condição de monitor. Nesse item buscamos saber um pouco do perfil e da trajetória de cada um. As demais perguntas diziam respeito às atividades desenvolvidas, à especificidade da monitoria, aos saberes esperados e construídos e, por último, a avaliação que cada um (aluno e professor) fez de suas atuações.

A entrevista com os alunos monitores possibilitou aprofundar a pesquisa, pois levou em consideração o contexto em que ela se realizou. Possibilitou, ainda, descobrir as especificidades dos sujeitos envolvidos e significou, também, trazê-los como importante parte do processo. Nos apêndices D e E trazemos a transcrição de uma das entrevistas realizadas com professor e uma com o monitor, respectivamente, com o intuito de apresentar como as transcrições foram realizadas.

Esclarecemos que, para citarmos as falas das professoras nas entrevistas, utilizamos as letras do alfabeto “B” e “C”. Para citarmos as falas dos 7 (sete) monitores(as) entrevistados utilizamos as letras do alfabeto “D”, “E”, “F”, “G”, “H”, “I” e “J”. Para citarmos os trechos

de seus relatórios finais mantemos as mesmas letras do alfabeto antecedidas por “RF” (Relatório Final). Por exemplo, para citarmos um trecho do relatório final de “D”, utilizamos “RFD” (que quer dizer, trecho retirado do Relatório Final do entrevistado “D”). As demais citações, retiradas de relatórios de estudantes não entrevistados, seguem a sequência RF acrescida das letras que não foram utilizadas anteriormente.

O tratamento dos dados da pesquisa se deu por meio da análise de conteúdo. Segundo Bardin (1979), a análise de conteúdo organiza-se em torno de três polos cronológicos: 1) A pré-análise, que consiste na organização do material disponível. 2) A exploração do material, longa fase que se refere à aplicação de procedimentos para se chegar à transformação do material que permite atingir uma representação do conteúdo 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, que permitem condensar as informações através da síntese e seleção permitindo estabelecer quadros de resultados, diagramas etc.

O tratamento dos dados se deu da seguinte forma: transcrevemos todas as entrevistas gravadas, depois procedemos com a leitura minuciosa, realizamos o diálogo entre as partes dos textos selecionados, a inferência e a análise de cada parte e entre as partes e, por último, a elaboração de uma redação temática que articulou as falas dos entrevistados com o material estudado.

A fim de sintetizarmos o percurso metodológico, dividimos nossa pesquisa em três fases: a primeira diz respeito à revisão bibliográfica e à pesquisa documental. A segunda diz respeito ao campo empírico, através das entrevistas. Na terceira fase foi feita a análise dos dados através da análise de conteúdo.

Desse modo, apresentamos o percurso metodológico trilhado e acreditamos que esse percurso nos permitiu alcançar de maneira mais completa nosso objetivo, embora compreendamos que numa pesquisa qualitativa a realidade investigada é sempre dinâmica.

1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho estuda a monitoria desenvolvida no curso de Pedagogia – *Campus I* da UFPB, e está dividido em: introdução – da qual essa estruturação faz parte, e mais dois capítulos teóricos, nos quais tratamos sobre os Saberes da Docência no Ensino Superior e sobre Monitoria.

No capítulo introdutório, contextualizamos o objeto de estudo trazendo a justificativa e a relevância da pesquisa, além da definição da questão que instigou essa investigação qualitativa. Também apresentamos os objetivos que se pretende alcançar e os procedimentos metodológicos.

O capítulo 2, Saberes da docência no Ensino Superior, está dividido em dois subtópicos, no primeiro, intitulado “Saberes Docentes”, apresentamos os aportes a cerca da docência e nos apoiamos nas informações teóricas de Tardif (2012) e Pimenta (1999) para caracterizarmos os saberes docentes. No segundo, “Saberes docentes do professor universitário”, nos apoiamos em Anastasiou (2006) e Veiga (2012, 2006) para discutir a necessária formação pedagógica do docente do ensino superior; em Ramalho (2007) para caracterizar a função de “docentes-educadores-pesquisadores”; e em Gil (2017), para especificar os saberes pedagógicos do professor do ensino superior.

No capítulo 3, intitulado “Monitoria como experiência de docência no ensino superior”, realizamos um aprofundamento nos estudos acerca da monitoria e as primeiras aproximações entre monitoria e docência no ensino superior, apoiando-se em Dias (2012), Natário (2001), Frison e Moraes (2010), Jesus et al (2012) e Guedes (1998). Nos desdobramentos deste capítulo, apresentamos os aspectos legais da prática da monitoria no ensino superior, que trata das legislações que regulamentam o Programa e seu histórico de surgimento no ensino superior brasileiro.

No capítulo 4, através de um estudo exploratório das fontes documentais disponíveis pela CEM/PRG, analisamos os relatórios finais de estudantes do curso de Pedagogia – *campus I* que participaram como monitores no ano de 2016 na UFPB. As entrevistas realizadas com professores e monitores foram analisadas à luz das discussões teóricas, para que o programa de monitoria seja considerado a partir de diferentes perspectivas. O capítulo foi intitulado: Atividades e saberes desenvolvidos na monitoria da UFPB para a formação dos estudantes de pedagogia.

Ao longo do capítulo 4, empreendemos nossas análises e trouxemos as primeiras aproximações da pesquisa com a temática da monitoria e apresentamos o perfil e a motivação dos entrevistados – monitores do curso de Pedagogia e professores orientadores. A seguir destacamos mais especificamente as atividades e saberes da monitoria.

Nas considerações finais, sistematizamos as ideias discutidas nos capítulos anteriores e apresentamos os resultados desse estudo.

2 SABERES DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O programa de monitoria é um programa de ensino, conforme a Resolução nº 02/1996/CONSEPE que regulamenta esse programa na UFPB. O Art. 3º da referida resolução, afirma que o “Programa de Monitoria desenvolver-se-á por meio de elaboração/execução de Projetos de Ensino, de uma ou mais disciplinas dos cursos de graduação da UFPB.” (UFPB, 1996, p.1) Por estar atrelado ao ensino de graduação, reflete as práticas pedagógicas e os saberes do docente de ensino superior.

A fim de entendermos a contribuição do programa de monitoria para a construção de saberes para a docência no ensino superior, pretendemos, nesse capítulo, conceituar os saberes da docência, e, mais especificamente, os saberes docentes do professor universitário.

2.1 SABERES DOCENTES

Na obra “Saberes docentes e formação profissional”, Tardif (2012) ajuda-nos a compreender o significado dos saberes docentes. Para este autor, o saber é sempre social, pois é vivenciado em uma situação coletiva de trabalho. Esse saber envolve várias instâncias, de modo que o docente nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Este resulta de uma negociação entre diversos setores e grupos da sociedade em que está inserido.

O saber também é social por se tratar de práticas sociais, isto é, práticas realizadas com sujeitos singulares e subjetivos. Ele não é um conteúdo fechado em si, mas que se manifesta a partir das relações entre sujeitos (professores e alunos). Outro aspecto que reforça a tese do saber social consiste em: “o que os professores ensinam (os “saberes a serem ensinados”) e sua maneira de ensinar (o “saber-ensinar”) evoluem com o tempo e as mudanças sociais.” (TARDIF, 2012, p. 13).

Em síntese,

Desse ponto de vista, o saber dos professores (tanto os saberes a serem ensinados quanto o saber-ensinar) está assentado naquilo que Bourdieu chama de arbitrário cultural: ele não se baseia em nenhuma ciência, em nenhuma lógica, em nenhuma evidência natural. Noutras palavras, a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas [...], de seus poderes e contra-poderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal. (TARDIF, 2012, p. 13-14, grifo nosso).

Tardif (2012) chama a atenção para não cairmos no que ele chama de “sociologismo” (p.14) pois, embora seja social, o saber é ao mesmo tempo de cada professor, de cada ator social. Este saber cada um possui e incorpora à sua prática profissional de maneiras diferentes, mas sempre sendo adaptado e sendo transformado de forma individual.

Em síntese, os saberes docentes perpassam por dois pontos centrais, ambos concatenados: “os saberes a serem ensinados” e o “saber ensinar”. Mas quais são esses “saberes sociais” que os professores possuem e transmitem? Essa pergunta embora muito complexa e relativamente nova nos campos das ciências da educação se torna ainda mais complexa, quando pensada para o ensino superior.

Para Tardif (2012, p. 37), o “saber ensinar” diz respeito aos saberes pedagógicos que “[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa [...] reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”. Esse saber docente é classificado pelo autor como: Saberes da Formação Profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica).

Além desse saber da formação profissional, os saberes docentes podem ser classificados em saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais (Tardif, 2012). Os disciplinares dizem respeito àqueles definidos e selecionados pelas instituições educacionais, “[...] (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários [...] emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores dos saberes.”. (Tardif, 2012, p.38).

Os curriculares, por sua vez, dizem respeito aos objetivos, conteúdos e métodos de ensino, que os professores devem aprender para colocarem na sua prática. Isto é, como as instituições de Ensino irão categorizar e apresentar os saberes disciplinares produzidos. E, por último, os experienciais, que dizem respeito aos saberes desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de sua prática, “Eles incorporam-se à experiência individual e

coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.”. (TARDIF, 2012, p. 39).

Outra autora que investiga os saberes que configuram a docência é Pimenta (1999), ela apresenta os seguintes saberes da docência: a experiência; o conhecimento e os saberes pedagógicos.

O primeiro – a experiência – diz respeito aos saberes que se tem acerca do que é ser professor, saberes provenientes da própria experiência de ser aluno de diferentes tipos de professores. “O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de Professor”. Em outro nível:

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pelo outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (PIMENTA, 1999, p. 20).

Os saberes da experiência vão se constituindo nas relações com o outro, daí a necessidade de percebermos como esse saber ocorre na monitoria. Como se dá a relação orientador – monitor – demais estudantes. Quem são os outros com os quais os monitores aprendem e como esses saberes ocorrem na monitoria. São questionamentos necessários para a construção dos saberes da monitoria.

O segundo saber destacado por Pimenta (1999) diz respeito ao conhecimento. A autora define que existe uma relação entre conhecimento e poder, e que o conhecimento pressupõe três estágios distintos, quais sejam:

Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio; o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. E é nessa trama que se pode entender as relações entre conhecimento e poder. (PIMENTA, 1999, p. 21-22).

Nesse sentido, Morin (2003, p. 18) apresenta as seguintes definições para conhecimento:

- a informação é uma matéria-prima que o conhecimento deve dominar e integrar;
- o conhecimento deve ser permanentemente revisitado e revisado pelo pensamento;
- o pensamento é, mais do que nunca, o capital mais precioso para o indivíduo e a sociedade.

Ratificando as proposições de Morin, Pimenta (1999, p. 22) define que conhecimento não se reduz à informação, “[...] é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar [...]”. Logo, conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Assim, ensinar é uma tarefa complexa e parece ser ainda mais, na sociedade da informação e do conhecimento. T. S. Eliot dizia: “Onde está o conhecimento que perdemos na informação?” (apud Morin, 2003, p. 16).

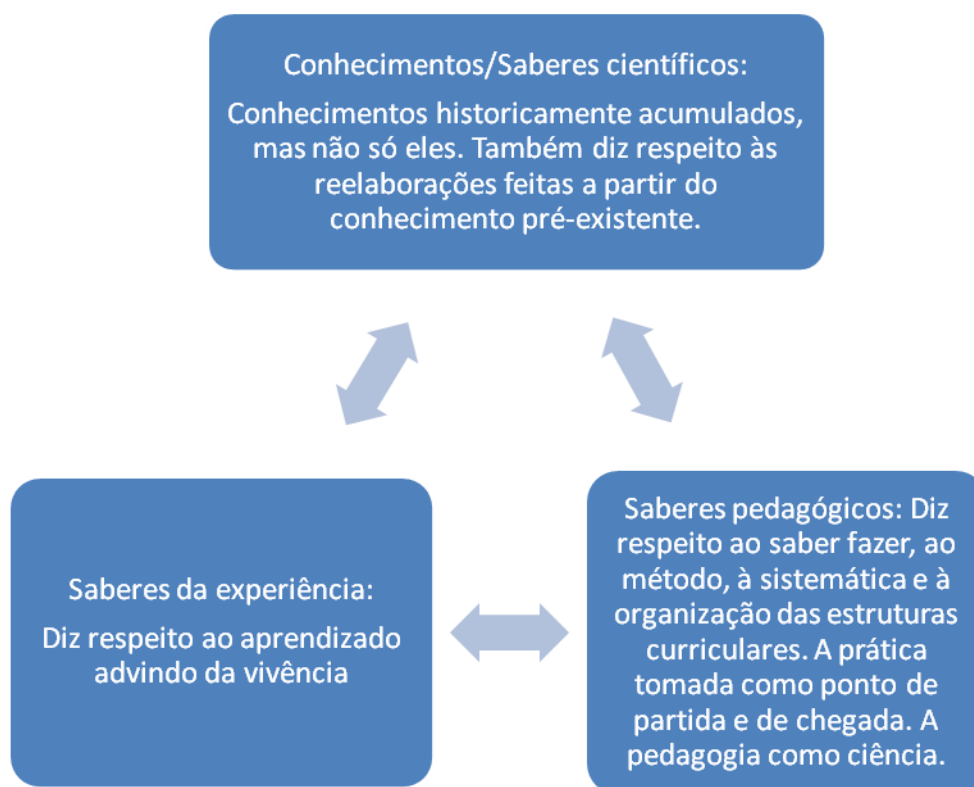
Em nosso entendimento, baseado em Pimenta (1999), o que a autora está chamando de “saberes docentes – o conhecimento” é semelhante aos conhecimentos científicos. Assim, conhecimentos/saberes científicos dizem respeito ao conhecimento historicamente acumulado, mas não apenas ele. Também, diz respeito às reelaborações feitas a partir do conhecimento pré-existente. O conhecimento que é próprio de cada área e que o professor precisa dominar e refletir para aplicar. No caso da monitoria, compreender se os saberes que são próprios do componente curricular e da área de atuação do monitor estão sendo fortalecidos pelo programa de monitoria.

Ao citar o terceiro saber da docência, os saberes pedagógicos, Pimenta (1999) chama a atenção para a importância de “reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação” (p. 25), isto é, saberes pedagógicos frutos da experiência real de docência, construídos no percurso formativo de práticas de ensino desde a graduação. Nas palavras da autora, “[...] a didática contemporânea compete proceder a uma leitura crítica da prática social de ensinar, partindo da realidade existente, realizando um balanço das iniciativas de se fazer frente ao fracasso escolar.” (PIMENTA, 1999, p. 25).

Esse entendimento de produção dos saberes docentes na própria ação, ou seja, a prática como ponto de partida e chegada, “[...] aponta para uma superação da tradicional

fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos) apontada por Houssaye (1995).” (PIMENTA, 1999, p. 25). A nosso ver, a autora se refere aos “saberes científicos” como equivalente ao que ela chama de “saberes da docência – o conhecimento”. Para um melhor entendimento, sintetizamos, a partir de Pimenta (1999), o que estamos compreendendo por saberes da docência na figura abaixo:

Figura 1 – Saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos:



Fonte: Elaboração Própria. 2017.

Essa divisão é feita apenas para visualizarmos esse entendimento, no entanto, esses saberes não podem ser vistos separadamente. São como arestas de um mesmo cubo, faces de uma mesma moeda. Em outras palavras, saberes pedagógicos são também saberes científicos. Para Edgar Morin (2003), a separação desses saberes têm sua origem na super fragmentação e super especializações a que o conhecimento está preso.

Os saberes docentes do professor universitário têm suas especificidades, por isso no próximo tópico abordaremos essa temática com base em Anastasiou (2006), Veiga (2006), Ramalho (2007) e Gil (2017). Entendendo que a docência exige conhecimentos específicos para melhorar sua qualidade, discutiremos, no próximo subtópico, os saberes que permeiam a

formação do professor para o magistério superior, em especial os saberes pedagógicos, que são aqueles que apresentam maior lacuna nessa etapa de ensino. Assim, a partir dessa reflexão, chegaremos aos saberes proporcionados pela monitoria.

2.2 SABERES DOCENTES DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Para caracterizarmos os saberes docentes do professor universitário e, assim, podermos articulá-los com os saberes proporcionados pela experiência na monitoria, abordaremos, neste capítulo, os saberes científicos-pedagógicos do docente no âmbito da graduação.

Trazendo o debate para o ensino superior, em relação aos saberes dos docentes universitários, para Anastasiou (2006, p. 148) “[...] fica evidenciado o domínio que o professor tem da sua área de formação e especialização.” e, embora “este saber científico não garanta a tradução adequada do mesmo em saber escolar, é ele que o professor domina”, assim, essa autora defende que esses saberes científicos ou do conhecimento, que os professores já dominam, sejam tomados como ponto de partida dos processos de formação inicial e continuada, mas, não parando por aí, é necessário ao professor aprofundar-se, também, nos saberes pedagógicos, que fazem parte das ciências da educação. Desse modo, um caminho para as instituições de educação superior organizarem a formação continuada de seus quadros docentes consiste em:

Tomamos como ponto de partida para as novas construções o saber científico do docente: formado em diferentes áreas de conhecimento, o professor construiu seus saberes nos cursos de graduação e pós-graduação, podendo, a partir deles, sistematizar as formas de atuação docente; o desafio consiste na re-organização destes saberes, transformando-os em saberes escolares e partes articuladas de uma matriz curricular. (ANASTASIOU, 2006, p. 148).

Entendemos que formação pedagógica é saber planejar, saber ensinar e mediar conhecimentos, saber avaliar. Envolve a sistematização do saber científico, envolve elaboração conceitual, procedimentos para apreensão e uma nova leitura daquele problema que já existe. O conhecimento pedagógico diz respeito a uma sistematização do conhecimento

produzido. Conhecimentos pedagógicos e científicos são inseparáveis como duas faces da mesma moeda, porque o conhecimento pedagógico também é científico. Veiga (2006) outra autora que discute sobre a necessidade de uma formação científico-pedagógica da docência universitária, afirma que:

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade. (VEIGA, 2006, p.87).

Com base em Tardif (2012, p. 37), temos que, num nível de educação básica, os professores são formados por instituições próprias (faculdades, universidades) que não se limitam a produzir conhecimento, mas também a incorporá-los à prática do professor. Dessa forma, tem-se, assim, a formação científica e erudita desses professores. Porém, no ensino superior, com base em Gil (2017, p. 21), o conhecimento científico é construído pelo próprio professor, pois sua formação se dá, prioritariamente, em Programas de Mestrado e Doutorado, com foco em conhecimentos e habilidades para a realização de pesquisas científicas.

Assim, surgem dois problemas distintos: o primeiro diz respeito à formação dos professores para a educação básica que, historicamente, segundo Tardif (2012), obedece a uma lógica global da divisão do trabalho entre quem pensa e quem executa. O segundo, discutido nesse estudo, com base em Gil (2017), diz respeito à formação dos professores para atuarem no ensino superior. Estes, apesar de serem produtores e executores do conhecimento, atuam em um nível de ensino que, na contemporaneidade, supervaloriza a produção do conhecimento pelo viés da pesquisa, lançando para segundo plano a formação pedagógica e o próprio ensino superior.

Com efeito, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN 9.394/96, está previsto no seu Art. 66, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1996, p.). Assim, a LDB não estabelece diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário. No entanto, é sabido que:

A preocupação com a qualidade dos resultados da educação superior, principalmente os de graduação, revela a importância da formação científica, pedagógica e política de seus docentes. É importante salientar que o

professor universitário precisa ter necessariamente competência pedagógica e científica. (VEIGA, 2006, p. 92).

Anastasiou (2006) chama atenção para o fato de que a formação pedagógica nos Programas de Mestrado e Doutorado tem se reduzido muitas vezes ao cursar de uma disciplina, que é insuficiente para a necessária sistematização dos saberes da docência e de uma associação entre a teoria e prática desta área, de complexidade indiscutível.

No entanto, há um movimento para reverter essa realidade, a partir de iniciativas, embora insuficientes, que tentam suprir essas lacunas, como afirma Gil (2017, p. 21):

Numa tentativa de suprir essa lacuna, algumas instituições universitárias oferecem cursos de Metodologia do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior. Esses cursos, que geralmente tem carga-horária de pelo menos 360 horas, são considerados de pós-graduação *lato sensu* e incluem disciplinas como Psicologia da Aprendizagem, Planejamento de Ensino, Didática e Metodologia de Ensino. Para os participantes motivados para o aprimoramento de suas competências pedagógicas, costumam oferecer bons resultados. Mas são conhecidos casos de instituições de Ensino Superior que os têm oferecido a seus próprios professores com a finalidade de qualificá-los, com resultados muito aquém do desejado.

O programa de monitoria se coloca como mais um espaço de preparação para a docência no ensino superior já no âmbito da graduação. É certo que as ações desse espaço estão longe de dar conta de algo tão complexo quanto a formação de professores, mas, sem dúvida, pode ser pensado como um espaço a mais de formação.

Pensamos que, ao concebermos o Programa de Monitoria como um programa de iniciação à docência, contribuiremos para o avanço científico dessa temática, uma vez que, amplia e diversifica os espaços de formação do professor de ensino superior, preenchendo um pouco essa lacuna da formação para o “saber-ensinar”, ao mesmo tempo que reforça os “saberes a serem ensinados”

Certamente não é suficiente que os docentes, de forma isolada, repensem as suas concepções e cuidem de sua profissionalização. É necessário que haja um comprometimento maior das próprias Instituições de Educação Superior (IES) e demais instituições formadoras, efetivando ações/tarefas institucionais que demarquem o contexto e a profissão docente. Nisso reside a importância de se ter programas institucionais para a formação do(a) docente universitário(a). Um desses programas existentes nas Universidades Brasileiras é o de Monitoria, que, desde sua criação, tem por objetivo inserir

estudantes de graduação na atividade docente universitária, auxiliando seus professores-orientadores. (DIAS, 2012, p. 3).

Embora a monitoria seja vista como espaço de iniciação à docência, esse entendimento não é consenso entre os estudos que apresentam essa temática. Compartilhando das ideias de Dias (2012, p. 4), a monitoria perdeu o foco no ensino de graduação “[...] a partir dos anos de 1980, quando outras modalidades de bolsas foram surgindo, principalmente as de iniciação científica, com ênfase e valorização da pesquisa em detrimento do ensino, se deu a descaracterização do programa como componente de iniciação à docência no ensino superior.”.

Considerando as reflexões sobre o trabalho do docente universitário na perspectiva da defesa da ampliação da formação profissional para o exercício da docência no campo da Pedagogia e da Didática, Ramalho (2007) afirma que “[...] não é suficiente o domínio do conteúdo, se fazem necessários outros saberes, como o chamado “conhecimento pedagógico do conteúdo”, ou seja, o conhecimento de como um conteúdo se faz compreensível pelos estudantes.”. Mas para a autora, na realidade não é isso que acontece, discute-se a formação do professor universitário com foco apenas no conteúdo e na produção científica:

O processo ensino-aprendizagem não tem sido um tema muito presente nas reuniões semanais (plenárias) dos nossos departamentos. Formou-se a idéia de que a pedagogia e a didática são “coisa” apenas para pedagogos dos centros ou departamentos da educação, aqueles envolvidos com a formação de professores para o ensino infantil e fundamental. Para muitos o bom professor universitário é o que domina o conteúdo, é muito “produtivo”, tem uma boa retórica, sabe comunicar-se, é rigoroso e intocável, ou reprova em altos percentuais para sustentar a fama de exigente, competente, ou ainda, “sabe jogar o jogo do ensino” fazendo uso de estratégias de ensino muito privadas, pouco claras e improvisadas. (RAMALHO, 2007, p.20).

Conforme Ramalho (2007), sabe-se que o Professor universitário ingressa por um concurso que visa a apreciar seu domínio do conteúdo científico, assim, para essa autora, é preciso institucionalizar regras e orientações para nortear o trabalho docente para que o professor não seja alguém focado apenas nos *saberes a serem ensinados*. “A universidade que tanto valoriza o docente-pesquisador precisa, antes de tudo, de **docentes-educadores-pesquisadores** engajados e comprometidos com a democratização do conhecimento e da cultura acadêmica.” (p. 25, grifo nosso).

Partindo do pressuposto de que os saberes pedagógico e didático do profissional docente são o que na linguagem informal podemos chamar de Calcanhar de Aquiles da prática docente do professor universitário, tentaremos aprofundá-lo ainda mais. Partilhando dessa perspectiva que coloca como necessária a formação didática do professor universitário, no prefácio do livro *Didática do Ensino Superior*, o autor, coloca como questionamento central a falta de formação de habilidades pedagógicas nos cursos de mestrado e doutorado, em suas palavras:

Os cursos de pós-graduação, no seu sentido estrito, têm como objetivo principal formar pesquisadores, o que contribui significativamente pra que seus concluintes possam ministrar melhores aulas. Mas esses cursos, em sua grande maioria, não oferecem a seus estudantes disciplinas voltadas para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, que são tão importantes para o professor quanto os conhecimentos específicos referentes às disciplinas que pretendem lecionar. (GIL, 2017, prefácio).

Para este autor, os conhecimentos relacionados à didática do ensino superior correspondem, entre outros aspectos, a: “[...] definir objetivos de ensino, selecionar conteúdos, escolher as estratégias de ensino mais adequadas e promover uma avaliação comprometida com a aprendizagem.” (GIL, 2017, prefácio).

Gil conclui o prefácio do livro chamando atenção para o fato de que “O ensino de didática tem sido bem aceito no ensino básico e médio, mas não no ensino superior.”

O professor universitário, como o de qualquer outro nível, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz. Além disso, o professor universitário precisa ter uma visão de mundo, de ser humano, de ciência e de educação compatível com o desenvolvimento de sua função. (GIL, 2017, p. 1).

Este autor, ao tratar do contexto político em que se insere a didática em relação ao ensino universitário, afirma que:

Embora os estudiosos da educação insistam na importância da aquisição de conhecimentos e habilidades pedagógicas pelos professores também nesse nível de ensino, muitos professores universitários não reconhecem a importância da Didática para a sua formação. [...] Aliás, no Ensino Superior é onde menos se verifica menor diversidade em relação às práticas didáticas.

As aulas expositivas são as mais frequentes e o professor de modo geral aprende a ensinar por ensaio e erro (GIL, 2017, p. 5).

Assim, torna-se necessária a formação didática dos professores de todas as etapas do ensino. A diversidade em relação às práticas didáticas surge a partir da construção institucional de um trabalho pedagógico comprometido com o ensino de graduação. Para Ávila e Veiga (2012, p.86), o trabalho pedagógico é coletivo, pois rompe com “processos solitários de concepção, desenvolvimento e avaliação do trabalho docente na educação superior.”

Com base em Gil (2017), pode-se constatar que os saberes pedagógicos do professor do ensino superior envolvem três dimensões. A primeira é o planejamento, que envolve formulação de objetivos e definição de conteúdos; depois a execução do ensino – como ministrar aulas expositivas, como promover discussões em classe, como promover a aprendizagem baseada em problemas, como integrar atividades desenvolvidas fora de sala de aula, como utilizar recursos tecnológicos no ensino superior; e por último, a avaliação.

Passamos, a seguir, a detalhar cada uma dessas dimensões²:

Dimensão do Planejamento

Em relação ao planejamento, este “[...]se inicia algumas semanas ou meses antes, dependendo da experiência do Professor com a disciplina que pretende lecionar” (GIL, 2017, p. 94). Conforme esse autor, existem quatro níveis de planejamento. **Planejamento educacional**: Ligado às instâncias do MEC, realizado por meio de documentos, Programas e Projetos capazes. Serve para definir os objetivos da educação nacional. **Planejamento institucional**: expresso através do PDI das instituições federais de ensino superior. **Planejamento curricular**: expresso nos PPC de cada curso. **Planejamento do ensino**: nível mais concreto do planejamento. Elaborado pelo professor, expresso através de:

1. planos de disciplina – para um semestre ou ano letivo.
2. Plano da unidade – documento mais detalhado. Geralmente o semestre letivo é dividido em unidades, que se relacionam entre si e servem para operacionalizar o plano da disciplina.

² No “Apêndice D” desse trabalho, apresentamos o detalhamento dessas dimensões em forma de quadro, baseado no livro: Didática do Ensino Superior (GIL, 2017).

3. Planos de aula – diz respeito ao planejamento de uma ou de um conjunto de aulas. Deve estar articulado ao Plano da unidade e da disciplina.

O planejamento se inicia com a formulação de objetivos. Diz respeito ao que se espera que o aluno seja capaz de fazer após a conclusão da disciplina, da unidade ou da aula. Logo, a definição de objetivos é uma tarefa do professor em qualquer nível de ensino, no entanto, conforme Gil (2017, p. 109), há professores universitários que selecionam tópicos e ao longo das aulas vão “passando a matéria”. Planejar não pode se limitar a essa escolha de tópicos, pois objetivos são de fundamental importância, para que se escolha o melhor método de ensino:

Os objetivos de ensino são geralmente expressos em termos de comportamento esperado dos estudantes. Dessa forma, o estabelecimento de objetivos serve para orientar o professor quanto à seleção de conteúdos, a escolha de estratégias de ensino e a elaboração de instrumentos para avaliação de desempenho do estudante e de seu próprio. (GIL, 2017, p.110).

O valor dos objetivos é relativo. Sua formulação não pode ser entendida como um dogma. “Cabe, pois, ao professor refletir a cerca de sua concepção de educação e determinar então o papel que devem desempenhar os objetivos no contexto de sua atuação em sala de aula.” (GIL, 2017, p.124).

Encerrando a dimensão da avaliação, temos a definição de conteúdos, “os conteúdos deixam de ser vistos menos como orientadores do planejamento e mais como elementos que contribuem para a concretização dos objetivos da aprendizagem.” (GIL, 2017, p.126). O autor apresenta duas visões sobre esses conteúdos: visão clássica versus visão moderna.

Na primeira visão, o professor universitário não tinha muita dificuldade de definir e organizar o conteúdo das disciplinas que ministrava, pois a maioria das disciplinas fazia parte do chamado “currículo mínimo”, cujas ementas definiam a organização dos livros textos que, ao serem adotados pelo professor, constituíam a base para todas as atividades de ensino. Além do mais, os conteúdos diziam respeito apenas a conhecimentos que deveriam ser transmitidos aos estudantes (GIL, 2017).

Na segunda visão o papel do professor torna-se mais complexo, pois ele agora dispõe apenas de diretrizes, cabendo-lhe a função de “montar seu programa”, isto é, selecionar e organizar os conteúdos de acordo com os objetivos que foram definidos. (GIL, 2017, p. 126-127).

Assim, o professor, ao selecionar e organizar conteúdos, está também desenvolvendo uma ação política. Segundo Sacristán (2000) apud Gil (2017, p. 127), esse processo envolve um comprometimento político que contribui para garantir a hegemonia de certos saberes e perpetuar uma visão de mundo:

- A seleção de conteúdos visa a atender aos estudantes.
- A seleção de conteúdos vincula-se aos objetivos.
- Os conteúdos têm validade quando são aplicáveis, pois, para adultos, o conhecimento sem aplicabilidade torna-se pouco relevante.
- Para que os conteúdos sejam significativos, eles devem fazer parte da realidade dos estudantes (teoria e prática).
- A definição dos conteúdos deve ser flexível, de modo a adaptar-se à realidade dos estudantes.
- A profundidade em que serão abordados os conteúdos dependerá do tempo que o docente disporá para abordá-lo (depende dos créditos de cada disciplina).
- A ordenação dos conteúdos, após sua definição, é muito importante. “Assim, tem sido muito frequente, sobretudo no ensino de disciplinas científicas, iniciar com a apresentação de conceitos e fórmulas reconhecidas como importantes para o desenvolvimento do programa” (GIL, 2017, p. 132).

Dimensão da execução – como ministrar aulas expositivas

O método expositivo é o mais antigo e mais utilizado nas universidades ainda hoje. No modelo clássico de exposição, cabe ao professor, que é o detentor do conhecimento, expor o conteúdo. Ao aluno, cabe apenas assimilar, de forma passiva, o que está sendo ensinado pelo professor. “Dessa forma, a exposição pode ser considerada como a estratégia de ensino que melhor caracteriza a “educação bancária” de que fala Paulo Freire.” (GIL, 2017, p. 135).

No modelo moderno de exposição, aplicam-se os princípios da Ciência da Comunicação, assim aulas expositivas podem ser consideradas como estratégias de comunicação. Para o autor, a atividade docente pode ser entendida como um processo de comunicação. Segundo Gil (2017), existem vantagens e limitações da aula expositiva.

Vantagens da aula expositiva – pode ser adaptada aos mais diversos públicos; é útil para a introdução de qualquer assunto; o produto é apresentado em sua forma final; possibilita apresentar o assunto de forma organizada; permite a comunicação de experiências e observações pessoais que não são possíveis por outros meios; é útil para apresentação de conteúdos que ainda não estão disponíveis nos livros; favorece o controle do professor em relação ao conteúdo, sequência e duração da apresentação; não é ameaçadora para o estudante, já que não exige sua manifestação. (GIL, 2017, p. 138).

Limitações da aula expositiva – não favorece a recepção de feedback; estimula a passividade dos estudantes; seu sucesso depende das habilidades do expositor; não possibilita levar em consideração as diferenças individuais; é pouco útil para o alcance de objetivos cognitivos em níveis mais elevados; é pouco eficaz no ensino de habilidades motoras. (GIL, 2017, p. 138).

Para o autor existem habilidades de comunicação que são muito importantes para a exposição, tais como o contato visual do professor com os estudantes e a voz: “Conhecer a própria voz é muito importante para o professor universitário”. (GIL, 2017, p.139) Os cuidados com a voz referem-se à respiração; intensidade da voz; dicção; velocidade e ritmo. A expressão corporal: quando os gestos e a fala são coerentes, isto favorece o entendimento da mensagem.

Nem toda aula expositiva ocorre da mesma forma, existem, segundo Gil (2017), modalidades de exposição: Aula Expositiva (o professor expõe todo conteúdo em uma espécie de “aula-palestra”); Aula-recitação (O professor fala a maior parte do tempo, mas pára [sic] e faz perguntas específicas aos estudantes); Exposição-demonstração (para ilustrar a matéria usam recursos como máquinas, instrumentos, simuladores); Exposição provocativa (são propostas questões que favorecem a reflexão, isto é, uma postura reflexiva do estudante); Exposição-discussão (os estudantes são encorajados a expressar seu ponto de vista).

“A exposição-discussão pode ser entendida como uma combinação da exposição com a discussão, pois inicia com a preleção do professor, que tem a duração de 5 a 15 minutos, à qual se segue a discussão de alguns pontos-chave [sic] pelos estudantes. Ao longo da discussão, o professor faz alguns comentários e esforça-se por promover a integração das falas dos estudantes.” (GIL, 2017, p. 143).

Para o autor, o planejamento da exposição envolve: seleção dos tópicos (refere-se à seleção do número de tópicos a serem apresentados); organização dos tópicos (pode ocorrer:

do mais simples para o mais complexo, do mais conhecido para o menos conhecido, do vulgar para o científico etc.) preparação das notas de aula (trata-se de um roteiro da exposição).

Condução da exposição: Introdução (a aula expositiva pode ser iniciada por perguntas ou com uma demonstração para que os estudantes tenham uma visão global do que será apresentado e identifique os objetivos da aula). Desenvolvimento (diz respeito à estruturação da exposição, como o tópico será abordado) Conclusão (pode assumir diferentes formas: propor perguntas aos estudantes, realizar um resumo do que foi visto, propor leituras adicionais etc.).

Melhorando a qualidade da aula: manifestando espontaneidade (permite-se ser espontâneo, sem esquecer o planejamento); introduzindo variedade (variar as formas de apresentação a fim captar e manter a atenção dos estudantes); obtendo feedback durante a aula (valer-se do feedback proporcionado pela expressão corporal dos estudantes ou mesmo perguntando sobre ritmo da aula etc); utilizando recursos audiovisuais (são recursos e não direcionadores do processo de ensino-aprendizagem); estimulando a atenção dos estudantes; encorajando a tomada de notas (diz respeito às anotações que os estudantes elaboram durante a fala do professor); promovendo revisões.

Dimensão da execução – como promover discussões em classe

A discussão é reconhecida como um das mais adequadas estratégias para ser utilizada pelo professor na graduação, podendo contribuir para o alcance dos objetivos da disciplina. Conforme Gil (2017), ela não é eficiente para apresentar novas informações, mas o valor pedagógico da discussão consiste em: favorecer a reflexão acerca do que foi aprendido (contribui para a aplicação do conhecimento em diferentes circunstâncias); dar oportunidade para que os estudantes formulem princípios com suas próprias palavras (reconstroem o conhecimento num movimento dialético); ajudar os estudantes a se tornarem conscientes de problemas apresentados em leituras e preleções (o mesmo fato pode ser visto por diferentes ângulos, o que favorece a identificação de pontos considerados chaves em um texto); facilitar a aceitação de informações ou de teorias contrárias às crenças tradicionais ou ideias prévias (demonstra como as crenças e valores das pessoas e dos grupos sociais podem ser diferentes); ensinar a pensar (proporciona o pensamento em níveis mais elevados com fins a construção do conhecimento pelo próprio aluno com a mediação do professor); promover o envolvimento

dos alunos (o envolvimento favorece a aprendizagem); favorecer o relacionamento professor-aluno.

Nos cursos de graduação, “as modalidades mais conhecidas de discussão são: discussão com a classe toda, discussão em pequenos grupos e seminários.” (GIL, 2017, p.158). O autor detalha como seria uma discussão em sala, clássica do ensino universitário:

A discussão clássica segue o seguinte formato: (a) o professor define os objetivos da discussão e prepara os estudantes para participar; (b) o professor inicia a discussão, definindo suas regras, esclarecendo os objetivos e apresentando uma questão inicial; (c) o professor acompanha a discussão, ouvindo os estudantes, registrando sua participação e respondendo às suas solicitações; (d) o professor encerra a discussão, expressando o significado que teve para si ou ajudando na formulação das conclusões; e (e) o professor pede ao estudante que avaliem a discussão. (GIL, 2017, p.159).

Para que a discussão ocorra, o professor precisa trabalhar com uma série de fatores, como a maneira que irá iniciar a discussão; a maneira de agir – com liderança; a maneira como o espaço está distribuído – a disposição das cadeiras; a maneira como utiliza o tempo.

O autor cita algumas técnicas para promover a discussão em pequenos grupos: grupo de cochicho; fracionamento; painel integrado; grupo de verbalização e grupo de observação; grupos para formulação de questões. (GIL, 2017, p. 169-171).

Ainda segundo o autor, o seminário faz parte da aula baseada nas discussões em classe, pois defende que o seminário não deve ser uma exposição feita por estudantes, mas deve ser caracterizado pela pesquisa e discussão: O seminário é um tipo especial de discussão que auxilia os estudantes no desenvolvimento de múltiplas habilidades, tais como: trabalho em equipe, coleta de informações, produção de conhecimento [...]. (GIL, 2017, p.171).

Dimensão da execução – como promover a aprendizagem baseada em problemas

A aprendizagem baseada em problemas é uma estratégia de ensino que tem o aluno como foco e que busca a solução para um problema posto (GIL, 2017). Pode ser desenvolvido através de: método de caso, simulações, dramatizações e jogos.

O método de caso envolve a descrição de situações reais vivenciadas por profissionais. O estudante coloca-se no lugar da pessoa indicada para resolver o problema. A aplicação do conhecimento é o elemento chave para sua apropriação pelos estudantes. “O método de caso

constitui nos dias atuais importante estratégia para favorecer a aprendizagem em cursos universitários.”. (GIL, 2017, p. 182).

Simulações: consiste em simular aspectos da realidade. Os cursos superiores vêm adotando a simulação computacional, principalmente nos cursos de Exatas e Tecnologia. Dramatizações: são estratégias para os estudantes desempenharem habilidades semelhantes aquelas que desempenhariam na vida real, ou seja são situações reais em um cenário simulado. A análise crítica do desempenho é muito importante para a formação e aprendizagem do saber fazer. Jogos: são regidos por regras e envolvem mais de uma pessoa. Proporcionam, entre outros, feedback imediato, possibilitam transferência de informação de um contexto para outro. (GIL, 2017).

Dimensão da execução – como integrar atividades desenvolvidas fora de sala de aula e como utilizar recursos tecnológicos no ensino superior;

Existem atividades desenvolvidas fora do ambiente escolar e universitário que são essências para o aprendizado. Integrar as atividades dentro e fora da sala de aula é um desafio ao professor universitário. Para Gil (2017), no ensino universitário, essa integração pode ocorrer através da proposição de: tarefas de leitura, tarefas de resolução de problemas, trabalhos escritos, trabalhos de laboratório, trabalhos experienciais de maneira geral.

Os planos de ensino devem envolver não apenas estratégias como exposição, discussão [...] Assim, os planos de ensino devem incluir também atividades desenvolvidas fora da sala de aula, que não podem ser entendidas como complementares ou suplementares. São estratégias de ensino com o mesmo *status* das que ocorrem em sala. Portanto, um dos mais importantes desafios apresentados aos professores universitários, sobretudo àqueles que ministram aulas em cursos noturnos, é o de integrar as atividades que ocorrem dentro e fora da sala de aula. (GIL, 2017, p. 199).

Os recursos tecnológicos também podem ser utilizados como canal para o desenvolvimento e a integração das atividades dentro e fora da sala de aula. No entanto, quando utilizados no ensino superior, esses recursos apresentam vantagens e limitações. A tecnologia educacional inclui desde o quadro de giz até a utilização da informática. São ferramentas que estão à disposição dos professores.

Uma vantagem de sua utilização no ensino superior diz respeito à aplicação do conhecimento, pois a utilização de recursos tecnológicos quando utilizadas para reproduzir uma realidade organizada auxiliam os alunos a vivenciarem e compreenderem o que está sendo ensinado pelos professores. Os recursos além de auxiliarem na condução das aulas, também podem colaborar na avaliação. (GIL, 2017). Os recursos tecnológicos são, pois, auxiliares do ensino e não o direcionador do processo didático, isto é são ferramentas.

De acordo com Gil (2017, p. 224) quando “se aborda o uso de tecnologia no ensino, a maioria das perguntas dos professores universitários refere-se a assuntos como a utilização do PowerPoint, a construção de páginas na web e a aplicabilidade de programas específicos de computador.” A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, complementares à sala de aula também são recursos tecnológicos que podem ser utilizados. No entanto, é necessário observar que todos esses recursos metodológicos devem ser vistos como parte do planejamento e devem ser coerentes com os objetivos e conteúdos do componente curricular.

Dimensão da avaliação

No ensino superior, avaliar constitui um desafio, pois os alunos podem ser afetados em sua autoestima, na motivação pelos estudos, no desenvolvimento da carreira profissional etc. Avaliar o que o aluno efetivamente aprendeu e como ele aplica esse conhecimento é complexo. Por essa razão, avaliar o que o estudante memorizou é mais simples para os professores, no entanto para elaborar instrumentos de avaliação adequados, estes precisam estar alinhados aos objetivos pretendidos. (GIL, 2017).

Ainda conforme esse autor, “[...] a avaliação faz parte da vida e da lógica humana” (GIL, 2017, p. 243), por essa razão ele defende a sua utilização na educação mesmo sabendo que, tradicionalmente, a avaliação tenha sido utilizada para humilhar e excluir. No entanto ela pode servir também para emancipar (SAUL, 1988 apud GIL, 2017, p. 244) e para promover (HOFFMANN, 2001 apud GIL, 2017, p. 244). Em síntese, a avaliação pode ser feita com cientificidade. A aprendizagem pode ser mensurada com mais precisão se os objetos a serem avaliados estiverem bem definidos. A partir da avaliação são fornecidos dados importantes para repensar o processo de ensino-aprendizagem.

Existem múltiplos procedimentos e instrumentos para realizar a avaliação, os quais podem ser usados de acordo com as características dos estudantes e com os objetivos da

aprendizagem. A avaliação envolve todo processo de aprendizagem (diagnóstica – realizada inicialmente; formativa – realizada durante todo o processo de ensino-aprendizagem; somativa – realizada ao término de um determinado período para aferir o nível de alcance dos objetivos). Assim, este processo pode fornecer feedback para alunos e professores e servem para avaliar a ação do professor e da própria instituição.

A avaliação é mais eficaz quando é entendida como parte integrante do processo de aprendizagem, quando é contínua, quando os instrumentos apresentam validade e precisão; quando abrange diferentes domínios de aprendizagem; quando é preparada com antecedência; quando as provas são múltiplas e diversificadas; quando os alunos são preparados para as provas; quando as provas são corrigidas e devolvidas rapidamente, etc. A determinação das técnicas de avaliação mais adequadas ocorre tão logo os objetivos tenham sido definidos. Devem ser definidas as técnicas que melhor se ajustam aos objetivos do plano.

Por fim, percebemos que todas as dimensões apresentadas (planejamento; execução e avaliação) estão interligadas entre si, são complementares e dizem respeito ao *saber-ensinar*, ou seja, os conhecimentos pedagógicos próprios dos docentes universitários. Sem caracterizar os saberes que constituem a docência nesse nível de ensino seria impossível identificarmos e analisarmos as atividades desenvolvidas pelos monitores que apontem para uma experiência de monitoria no âmbito do ensino superior. Desse modo, apresentaremos no próximo capítulo um aprofundamento teórico sobre monitoria e, mais especificamente, a monitoria como experiência de docência no ensino superior.

3 MONITORIA COMO EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Para responder à problemática a que se propõe essa pesquisa, será necessário um aprofundamento nos estudos acerca da monitoria. Nesse capítulo apresentaremos nosso entendimento e estudos recentes sobre monitoria e a aproximação entre esta e a docência. Nos desdobramentos do capítulo traremos os aspectos históricos e legais da prática de monitoria no ensino superior e mais especificamente na UFPB.

Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o programa de monitoria é regido pela Resolução n. 02 de 1996 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e apresenta os seguintes objetivos:

Art. 2º São objetivos do Programa de Monitoria:

- I - despertar no aluno o interesse pela carreira docente;
- II - promover a cooperação acadêmica entre discentes e docentes;
- III - minorar problemas crônicos de repetência, evasão e falta de motivação comuns em muitas disciplinas;
- IV - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. (UFPB, 1996, p. 1).

Segundo Frison e Moraes (2010), a monitoria tem sido utilizada, com muita frequência, como estratégia de apoio ao ensino, como demonstram, também, os objetivos do programa de monitoria da UFPB. No entanto, esse não é um campo consensual, pois, os programas de diversas universidades idealizam a monitoria apenas em sua “concepção original, pela qual os estudantes mais adiantados nos programas escolares, auxiliam na instrução e na orientação de seus colegas.” (FRISON; MORAES, 2010 p. 147). Por isso, acreditamos que, de modo geral, as atividades desenvolvidas pelos alunos monitores têm como objetivo auxiliar o professor titular. Nessa perspectiva, o monitor atua como orientador dos colegas, na execução das propostas de ensino, quer seja junto a pequenos grupos, quer seja organizando atividades com a turma toda. (FRISON; MORAES, 2010).

Nesse estudo partilhamos da definição de Jesus et al (2012), pois entendemos que o objetivo de um Programa de Monitoria, desenvolvido na graduação, não é só de apoio ao professor e à disciplina, deve ser, também, para desenvolver, pelo menos em uma parcela dos monitores o interesse pela docência universitária. Para esse autor, o objetivo da monitoria “[...] não é somente melhorar o desempenho de discentes através da ajuda de companheiros

melhor instruídos em determinada disciplina, mas também desenvolver no aluno-monitor interesse pela docência e estreitar seu vínculo com a universidade. (JESUS et al 2012, p. 64).

Nesse sentido, Guedes (1998) aponta como sendo o objetivo geral do Programa de Monitoria o de contribuir com a qualidade do ensino, através do fortalecimento da “[...] fortalecendo a articulação teoria-prática, a integração curricular nos seus diferentes aspectos, o aprofundamento e a produção do conhecimento, formando e capacitando futuros quadros para o ensino universitário.” (GUEDES, 1998, p. 23).

De acordo com Natário e Santos (2010), a monitoria pode ser considerada como um espaço de aprendizagem, lembrando, por sua vez, que a finalidade é:

[...] aperfeiçoar o processo de formação profissional e promover a melhoria da qualidade de ensino, criando condições para o aprofundamento teórico e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à atividade docente do monitor. Os programas de monitoria têm que proporcionar aos graduandos a possibilidade de otimizar o seu potencial acadêmico, auxiliando-os na formação profissional. (NATÁRIO; SANTOS, 2010, p. 356).

Ao desenvolver tarefas de ensino, tais como organização de atividades, estudos dirigidos, aulas para reforçar a aprendizagem dos alunos, esclarecimento de dúvidas etc., os monitores também estão reforçando sua própria aprendizagem, conforme apontado por Frison e Moraes (2010, p. 148). Segundo estes autores, “o ensino entre pares, a troca entre os “desigualmente iguais” convida para o desafio de aprender a aprender, para o risco de assumir a própria autoria.”:

Neste sentido, o aluno-monitor participa de um processo de aprendizagem pela ação, onde primeiro ele aprende para depois ensinar, e novamente aprende ensinando. Desta forma, deve-se destacar que também a disciplina tem grande desenvolvimento, pois ao repassar ao aluno seus conhecimentos, o monitor se utiliza de novas metodologias e parte de suas perspectivas, que por se diferenciarem do processo de ensino do professor, já enriquece e agrega conhecimento ao aluno. Esta relação de troca com o docente incrementa o processo de assimilação pelo discente do conteúdo que vai ser apresentado, confirmando que a qualidade do programa de monitoria como mediador dessa relação é fundamental para o sucesso desse trabalho. (JESUS et al 2012, p. 65).

Neste contexto, a monitoria é um espaço em que se pode proporcionar ao aluno tanto aprendizagem conceitual quanto pedagógica e didática, contribuindo, assim, para a formação

de futuros profissionais, sobretudo para aqueles que se interessam na docência de nível superior. Pimenta e Severino reforçam essa ideia, ao afirmarem que:

[...] a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos. Isso significa introduzir objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa, em relação aos conteúdos da matéria que ensina; transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos, em função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos, inserindo-os em uma estrutura organizacional em que participe de decisões e ações coletivas. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade. (PIMENTA; SEVERINO, 2011, p.18)

Vista sob este prisma, a monitoria pode ser considerada como um programa de ensino, que se articula com a pesquisa e a extensão, nas universidades. Essa característica contribui para a formação docente dos monitores. Ao discutir a docência universitária, Veiga (2006) considera a indissociabilidade entre esses três elementos. Assim, a participação dos monitores em um programa acadêmico de monitoria que articula ensino, pesquisa e extensão “[...] possibilita ampliar a participação e responsabilidades de alunos e professores, quanto ao desenvolvimento do currículo e à produção do conhecimento em cada curso” (GUEDES, 1998, p. 12).

Contudo, na prática, o que se observa, segundo Natário e Santos (2010, p. 357), é que as “universidades têm reforçado a monitoria mais voltada ao ensino e destaca como requisitos para o seu exercício a afinidade com a disciplina, o bom rendimento acadêmico e o interesse pela carreira docente”.

No entanto, quando há um investimento na formação relacionada à pesquisa e extensão, Natário e Santos destacam que o monitor,

[...] deverá ser estimulado a desenvolver atividades de pesquisa e a publicar trabalhos científicos, de preferência conjuntamente com o professor, e, assim, exercita o uso das ferramentas da metodologia científica, como a sistematização de dados e a argumentação para discussões.

As atividades de extensão poderão incluir a participação em trabalhos com a comunidade, nos quais o monitor estará mais próximo da realidade e, como bom aprendiz e “docente em potencial”, ajudará a (re)construir seu conhecimento com critério e crítica. (NATÁRIO; SANTOS, 2010, p. 357).

Isso mostra uma descentralização de poder, bem como a divisão de tarefas com o professor; isto porque a participação do monitor se mostra valorizada à medida que ele se qualifica como parte do grupo envolvido no processo ensino-aprendizagem dentro da universidade. (NATÁRIO; SANTOS, 2010, p. 357).

Naquilo que se refere ao programa de monitoria da UFPB, o artigo 12 da Resolução 02/1996 do CONSEPE, mais especificamente o inciso I, registra que cabe aos monitores “I - participar, junto com o(s) professor(es) orientador(es), em atividades de ensino, pesquisa e extensão, de acordo com o seu grau de conhecimento e com os objetivos do Projeto de Ensino”.

Entretanto, corroborando com as ideias de Natário e Santos (2010), enfatizamos que embora dialogue com a pesquisa e a extensão, a monitoria é um programa de ensino voltado para a graduação. Na UFPB, é um programa desenvolvido através de projetos de ensino, conforme estabelecido no artigo 3º da Resolução 02/1996 do CONSEPE: “Art. 3º O Programa de Monitoria desenvolver-se-á por meio de elaboração/execução de Projetos de Ensino, de uma ou mais disciplinas dos cursos de graduação da UFPB.”

Em pesquisa que realizamos em 2015 sobre o Programa na UFPB (MEDEIROS, 2015) mostramos que o Programa atende ao disposto na referida Resolução, uma vez que as atividades desenvolvidas, segundo os monitores entrevistados, contribuíram para a formação acadêmica, o amadurecimento pessoal e profissional, para o aprofundamento de conteúdos já estudados, para o desenvolvimento do senso de responsabilidade, para a motivação e o comprometimento com as atividades realizadas, assim como para a formação didática, a partir da aplicação de metodologias diferenciadas de ensino. Enfatiza-se, ainda, a oportunidade de vivenciar a troca de conhecimento com os demais alunos e professores, e também puderam compartilhar esse saber por meio de pesquisas.

Em pesquisa recente sobre o Programa de Monitoria, Jesus et al (2012), demonstra como essa integração entre monitor e professor orientador proporciona aprendizagens para todos os envolvidos:

A monitoria implica em benefícios para alunos, para monitores e professores. Um aluno monitor comprometido e consciente da função a ser

desempenhada tende a desenvolver seu potencial docente, mostrando evolução em diversos aspectos, como por exemplo: aprofundamento no conteúdo da disciplina, melhora na linguagem e na comunicação com os pares, desenvolvimento de senso de responsabilidade, comprometimento, consciência coletiva, proatividade, dentre outros. (JESUS et al, 2012, p. 64).

Com efeito, Dias (2012), nos seus estudos sobre monitoria, mostra que o Programa por si só não é capaz de formar para a docência, podendo, se não orientado, servir a outras finalidades distantes das previstas na sua proposta, tais como: “substituir o professor, avaliar os colegas estudantes, desenvolver pesquisas ou coleta de dados que não tivessem relação de pertinência com a atividade docente, proposta no projeto interdisciplinar, realizar atividades meramente mecânicas, administrativas ou que não se articulassem com a atividade docente” (BRANDÃO; LIMA apud DIAS, 2012, p. 5). Para cumprir o seu propósito de formação para a docência, o Programa precisa de uma estratégia metodológica condizente com os seus objetivos. Nesta perspectiva, a autora aponta o trabalho conjunto entre o professor e o monitor, propiciando a participação ativa do monitor na experiência de construção do ensino com a pesquisa e a extensão na Universidade (DIAS, 2012).

Sobre essa relação entre Monitoria e Docência, temos que:

Um Programa de Iniciação à Docência não implica necessariamente no despertar do interesse pela carreira docente. Embora o objetivo inicial da maioria dos programas de monitoria seja este, observa-se que nem sempre este primeiro contato com a vida acadêmica é positivo. Quando este contato é positivo e o monitor decide por seguir na carreira docente, o mesmo recebe privilégios na disputa por bolsas de estudo em nível de Pós-Graduação. Além disso, a monitoria pode ser apresentada como um título em concursos de magistério superior. (JESUS et al 2012, p. 65).

Portanto, corroborando com Dias (2012) e ampliando o que foi dito por Jesus et al (2012), em nosso entendimento, o Programa de Monitoria sozinho está longe de dar conta da tarefa de formar o docente universitário, mas, sem dúvida, é um espaço importante para proporcionar aos graduandos experiências de docência na universidade.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA PRÁTICA DA MONITORIA NO ENSINO SUPERIOR

No Brasil, a história das universidades é muito recente. Nenhuma instituição com *status* de universidade existiu no período colonial nem no imperial. Apenas em 1808 com a vinda da família Real, o ensino superior começa a ser pensado para o Brasil, inicialmente oferecendo cursos explicitamente profissionais, especialmente em Direito, Medicina e Engenharia e ofertados em estabelecimentos isolados. Conforme Cunha:

A primeira universidade criada no país, explicitamente com esse nome, foi em Manaus, no estado do Amazonas, em 1909, durante o curto período de prosperidade gerada pela exploração da borracha. Resultado da iniciativa de grupos privados, a Universidade de Manaus ofereceu cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e de formação de oficiais da Guarda Nacional. O esgotamento da prosperidade econômica na região levou ao fim da instituição, em 1926, da qual restou apenas a Faculdade de Direito, incorporada em 1962 à recém-criada Universidade Federal do Amazonas. (CUNHA, 2000, p. 161-162).

Nesse cenário, de um Ensino Superior desenvolvido tardiamente e em cursos explicitamente profissionais, encontrou-se um dos primeiros registros da atividade de monitoria da forma como a concebemos ainda hoje, no Decreto-lei nº 4.725³, de 22 de Setembro de 1942, que reorganiza a Escola Profissional [sic] de Enfermeiros, criada pelo Decreto nº 791, de 27 de setembro de 1890:

Art. 4º O ensino será ministrado por professores e monitores, designados pelo Ministro de Estado, mediante proposta do diretor do S.N.D.M., Entre médicos ou enfermeiros, nacionais ou estrangeiros, servidores do Estado ou não.

§ 4º Os monitores serão encarregados, sob a supervisão do respectivo professor, de dirigir os estágios e trabalhos práticos hospitalares dos alunos, percebendo honorários de 5\$0 por hora de trabalho, os quais não poderão exceder a importância de 100\$0 mensais. (grifos nossos).

³ Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4725-22-setembro-1942-414759-norma-pe.html>> Acesso em: 12/12/2016.

A Escola Profissional de Enfermeiros posteriormente denominada Escola de Enfermagem Alfredo Pinto foi inserida desde a Reforma Universitária na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Esse registro de 1942 já concebe a função de monitor e prevê sua atuação em atividades práticas sob a supervisão do Professor.

Para Dourado (2011, p. 55), “A década de 1950 e o início da década de 1960 são emblemáticos para a educação superior e serão marcados pela federalização de IES e pela criação de universidades públicas federais brasileiras”. No caso da Universidade da Paraíba, a federalização ocorreu em 13 de Dezembro de 1960, pela Lei nº 3.835. Nas escolas que formaram a UFPB⁴, não se encontrou nenhum registro sobre a atividade de Monitoria. No entanto, essa atividade está prevista no Regimento Geral da Universidade e pode ser considerado um dos Programas mais antigos da nossa instituição, na medida em que foram localizados nos arquivos da Coordenação de Estágio e Monitoria contratos datados da década de 1970.⁵

Mesmo com esses registros que precedem a Lei de 1968, ao investigar a prática de Monitoria tem-se como marco histórico, no Brasil, a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 (DIAS, 2007, p. 37), pois nela está prevista a criação da função de monitor para alunos universitários atuarem nos cursos de graduação das recentes universidades federais.

Por considerarmos a Lei de 68 um marco para entendermos a monitoria desenvolvida nas universidades brasileiras, faz-se relevante levarmos em conta o modelo político, econômico e social da época:

A reforma do ensino empreendida em 1968, mediante a lei 5.540 com o Estatuto do Magistério Superior Federal do mesmo ano (lei 5.539), propiciaram condições institucionais para a efetiva criação da universidade no Brasil, onde, até então, existiam apenas faculdades isoladas ou ligadas por laços mais simbólicos do que materiais. Apesar disso, a política universitária dos anos 70 foi enfaticamente criticada por professores, pesquisadores e estudantes. Para isso, concorreu o contexto político do início da década, com o esgotamento do regime militar e a ascensão das organizações sociais e políticas tendentes à democratização da sociedade e do Estado. O biênio 1982/83 foi especialmente importante nesse processo de transição para a democracia, pelas eleições diretas para o governo dos estados, as primeiras que se realizavam por essa via desde 1965 (CUNHA, 1999, p. 126).

⁴ A UFPB foi criada pela LEI Nº 3.835, DE 13 DE DEZEMBRO DE 1960, que Federaliza a universidade da Paraíba, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3835-13-dezembro-1960-354392-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 10/12/2016.

⁵ Ver anexo B.

Apesar das críticas feitas à reforma do ensino superior, mediante a lei 5.540/68, pode-se constatar que, a partir dessa lei, a prática da Monitoria no Ensino Superior foi difundida e ampliada. Dentro do contexto de centralização das políticas do Governo Militar, a atividade de Monitoria nas universidades federais foi regida pelo então Ministério da Educação e Cultura através de diversos Decretos.

A Professora Maria Luisa Guedes da PUC-SP, em importante pesquisa sobre Monitoria, apresenta um pouco de sua vivência enquanto monitora também da PUC-SP nos anos 70 e nos apresenta o contexto histórico, político e social da época:

Vivíamos sob a ditadura militar, regia-nos a LDB promulgada em 1961, a lei 5540, os Atos Institucionais, o acordo MEC-USAID, a Reforma Universitária.

Nesse contexto a monitoria era formalmente prevista, uma obrigação da universidade, que juntamente com outras iniciativas, como o projeto Rondon, deveriam encaminhar os estudantes para aquilo que competia: estudar e praticar aquilo que estudavam. O discurso oficial era: estudante estuda, professor dá aula, padre reza missa, médico clínica e a política deve ser feita por políticos. (GUEDES, 1998, p. 4-5).

Nos quadros a seguir, podemos visualizar como se dava a organização do Programa de Monitoria através dos Decretos que regulamentavam o Programa:

Quadro 2 – Decreto nº 66.315, de 13 de março de 1970.

Matéria	Dispõe sobre programa de participação do estudante em trabalhos de magistério e em outras atividades dos estabelecimentos de ensino superior federal.
Pontos de destaque do Decreto nº 66.315, de 13 de março de 1970.	Art. 1º. As funções de monitor, previstas no artigo 41, e seu parágrafo único, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, poderão ser exercidas por alunos dos <u>dois últimos anos</u> dos cursos de graduação de estabelecimentos de ensino superior federal, <u>que apresentem rendimento escolar geral comprovadamente satisfatório, que tenham obtido, na disciplina em causa e nas que representem seus pré-requisitos, os créditos necessários</u> e que, mediante provas de seleção específicas, demonstrem suficiente conhecimento da matéria e capacidade de auxiliar os membros do magistério superior em aulas, pesquisas e outras atividades técnico-didáticas. Art. 3º. <u>As funções de monitor serão exercidas, sob a orientação de professores da disciplina,</u> em regime de 30 (trinta) horas semanais, incluindo as atividades discentes. Art. 4º. Aos monitores, que não terão, em nenhuma hipótese, vínculo empregatício, poderá ser atribuída bolsa especial, sem reembolso, em valor fixado, para o exercício de 1970, em NCr\$ 300,00 (trezentos cruzeiros

	novos) mensais. Art. 5º. O Ministério da Educação e Cultura providenciará no sentido de que sejam incluídos no orçamento da União, recursos destinados a atender às despesas da execução do disposto neste decreto.
--	--

Fonte: Elaboração própria. Grifos nossos (2018).

Desde o início da institucionalização do Programa de Monitoria, como comprovada pelo Decreto nº 66.315/70 (quadro 2) a responsabilidade financeira cabia à União. Percebe-se também que alguns pontos trazidos pelo Decreto permanecem até hoje na prática da Monitoria realizada na UFPB e em outras instituições federais de Ensino Superior, como os fatos de o aluno ter que apresentar aprovação na disciplina objeto da monitoria, e da atividade ser acompanhado por um Professor orientador.

Esse primeiro decreto foi alterado pelo de número 68.771, de 17 de junho de 1971. Vejamos o Quadro 3:

Quadro 3 – apresenta o Decreto nº 68.771, de 17 de junho de 1971.

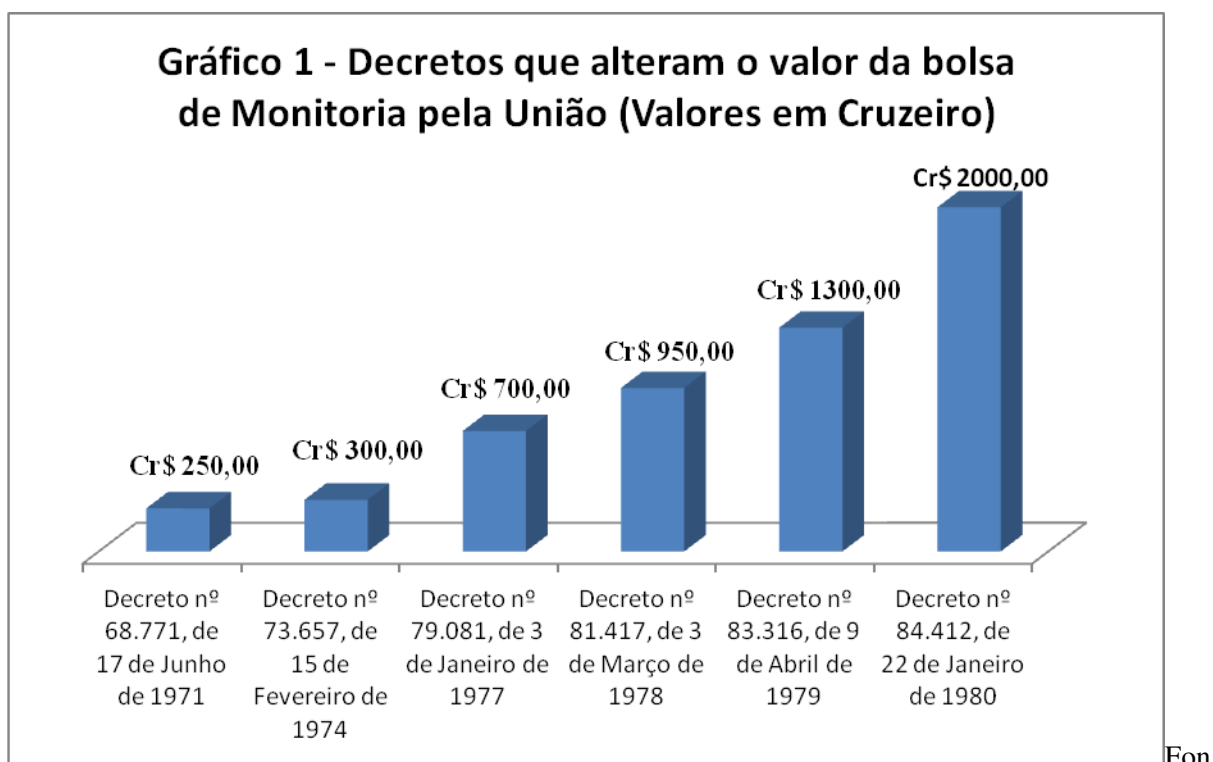
Matéria	Altera o Decreto nº 66.315 de 13 de março de 1970
Pontos de destaque do Decreto nº 68.771, de 17 de Junho de 1971.	Art. 1º As funções de monitor, prevista no artigo 41 e seu parágrafo único, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, poderão ser exercidas por alunos de graduação de estabelecimentos de ensino superior federal, que apresentem rendimento escolar geral comprovadamente satisfatório, que tenham obtido, na disciplina em causa e nas que representem seus pré-requisitos, os créditos necessários e que, mediante prova de seleção específica, demonstrem suficiente conhecimento da matéria, capacidade de auxiliar os membros do magistério superior em aulas, pesquisas e outras atividades técnico-didáticas. Art. 3º. As funções de monitor serão exercidas, sob orientação de professores da disciplina, em regime de 12 (doze) horas semanais de efetivo trabalho de monitoria. Art. 4º. Aos monitores, que não terão, em nenhuma hipótese, vínculo empregatício, poderá ser atribuída bolsa especial, sem reembolso, em valor fixado, para o exercício de 1971, em Cr\$250,00 (duzentos e cinquenta cruzeiros) mensais."

Fonte: Elaboração própria. Grifos nossos (2018).

A alteração no Artigo 1º diz respeito à supressão do período mínimo para o estudante de graduação atuar na Monitoria. No decreto de 1970 (quadro 2) a atividade de monitoria só poderia ser exercida por alunos dos dois últimos anos dos cursos de graduação. Já o decreto de 1971 (quadro 3) não especifica que o estudante deva estar no meio do curso para atuar

como monitor. Ainda hoje, na UFPB, conforme Resolução nº 02/1996/CONSEPE, o aluno pode atuar na monitoria em qualquer período letivo do curso, desde que tenha sido aprovado na disciplina com média igual ou superior a sete.

Também podemos observar no quadro 3 que houve mudança em relação a carga-horária semanal destinada às atividades de monitoria, alterada para o regime de 12 horas semanais. Ainda hoje permanece essa mesma carga horária em diversas instituições federais de Ensino Superior, inclusive na UFPB. No artigo 4º do decreto nº 68.771 está fixado o valor da bolsa pela União para o ano de 1971. Os decretos que seguem apenas alteram o valor da bolsa. Vejamos o Gráfico 1:



te: elaboração própria. 2017.

Até 1980, a definição do valor exato pago pela União aos monitores era estabelecido pelo próprio Ministério da Educação e Cultura. Vejamos o Artigo 2º do Decreto nº 84.412, de 22 de Janeiro de 1980 “as despesas decorrentes da execução deste Decreto correrão à conta dos recursos orçamentários próprios do Ministério da Educação e Cultura”.

A partir de 1981, pelo Decreto nº 85.862, de 31 de março de 1981, a União atribui competência às Instituições de Ensino Superior para fixar as condições necessárias ao exercício das funções de monitoria:

Art. 1º. caberá às Instituições de Ensino Superior fixar as condições para o exercício das funções de monitor previstas no artigo 41 da lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

Art. 2º. O Ministério da Educação e Cultura continuará a custear programas de monitoria nos Estabelecimentos Federais de Ensino Superior com os recursos orçamentários a esse fim destinados, estabelecendo os limites mínimo e máximo de retribuição dos monitores. (Grifo nosso)

Em um contexto no qual as décadas de 1970 e 1980 são um período de reestruturação econômica, em que o liberalismo se coloca como política hegemônica, acirrando as diferenças entre países ricos e os de terceiro mundo. A ação de designar que as Instituições de Ensino Superior devem fixar suas próprias condições para o exercício da monitoria, com base na Lei de lei nº 5.540 de 1968, faz parte de um plano para desburocratizar o Estado, além de abrir caminho para a política hegemônica do liberalismo.

Nesse contexto, após onze anos sem aumento da bolsa paga aos monitores, todos os decretos que previam responsabilidade orçamentária da União com o Programa de Monitoria (gráfico 1), foram revogados pelo “Decreto de 25 de abril de 1991”: “Art. 4º Declaram-se revogados os decretos relacionados no Anexo”⁶. Assim, o Estado se desobriga de várias responsabilidades financeiras, dentre elas, a da bolsa destinada ao Programa de Monitoria.

No Brasil, essa política nos moldes do neoliberalismo econômico surge na década de 1990. Para Jezine (2006, p. 93), “A proposta neoliberal global resume-se em exigir cada vez mais um maior mercado com um menor Estado”. Corroborando as ideias de Mancebo (2009), nesse contexto de aplicação da máxima neoliberal, o Estado abre mão de seu protagonismo na implementação da educação superior, ganhando, assim, um impulso extraordinário à privatização desse nível de ensino.

Essa nova estruturação social global demanda por conhecimento, transformando o saber em mercadoria. As universidades buscam a adequação às novas necessidades do mercado, o que impacta diretamente na expansão das universidades com foco na produção do conhecimento, privilegiando a pesquisa. Corroboramos, assim, com as ideias de Dias (2012, p. p.4), que aponta que, “a partir dos anos de 1980, quando outras modalidades de bolsas foram surgindo, principalmente as de iniciação científica, com ênfase e valorização da pesquisa em detrimento do ensino, se deu a descaracterização do programa como componente de iniciação à docência no ensino superior.”.

⁶Decreto disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1991/decreto-522-25-abril-1991-464417-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 19 de abril de 2017.

As reformas educativas ocorridas no Brasil, a partir da década de 1990, fazem parte de uma conjuntura de reformas ocorridas em todo mundo, concomitante ao processo de reestruturação global da economia, pelo viés do neoliberalismo – “mudanças nos processos de produção associadas a avanços científicos e tecnológicos, *superioridade* do livre funcionamento do mercado na regulação da economia e *redução* do papel do Estado.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2011, p. 34).

O Processo de Globalização também contribuiu para a criação de entidades internacionais, como o Banco Mundial, que passam a controlar as políticas educacionais dos países em desenvolvimento por meio da liberação de recursos para programas que se alinhem a ordem neoliberal, pois informação e conhecimento ganham papel central para impulsionar o desenvolvimento econômico:

O processo de mudança socioeconômico, cultural e tecnológico em desenvolvimento, nas últimas décadas em todo o planeta, criou novas necessidades formativas para os cidadãos que necessitam, cada vez mais, de níveis elevados de educação para atuar no mundo globalizado, sem fronteiras e centrado no conhecimento. Nesse cenário, o ensino superior ganha relevância como estratégia de inserção das pessoas no mundo do trabalho e para o desenvolvimento da cidadania, imprimindo aos governos e aos organismos internacionais a formulação de novas diretrizes nacionais e supranacionais para atender às novas demandas contextuais, decorrentes desse processo de mudanças. Nessa nova dinâmica, os organismos internacionais desempenham um papel relevante na mediação e disseminação dessas diretrizes que tendem a ser assumidas pelos governos nacionais, guardadas as especificidades próprias de cada região ou país, no intuito de consolidar uma visão hegemônica para o campo da educação superior. (CASTRO; NETO, 2012, p. 70).

Em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394, no Governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995 - 2002). Essa lei reflete ações patrocinadas pelos organismos financeiros internacionais que acompanham as tendências do neoliberalismo. Ela proporciona um contexto favorável à privatização do Ensino Superior:

A síntese dessas contradições foi materializada na aprovação de legislações e regulamentações as mais diversas, afinadas com o projeto de educação dos setores privatistas e na consecução de uma profunda reformulação na política de educação superior brasileira, sob um duplo viés: ampliação do número de instituições de ensino superior (IES) privadas e privatização

interna das IES públicas (MANCERO; SILVA JUNIOR; OLIVEIRA apud MANCERO, 2009, p.16).

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394 de 1996, estabelece em seu artigo 84 que “os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos”. Segundo Natario, com a LDB 9.394/1996

[...] a monitoria deixa de ser uma atividade necessariamente remunerada, as IES podem fazer sua opção e fica regulamentado o aproveitamento de alunos em tarefas auxiliares – não substitutivas da ação docente – de ensino e de pesquisa, cabendo às próprias instituições a regulamentação interna da atividade de monitoria [...]. (NATARIO, 2001, p. 10).

Na Universidade Federal da Paraíba a Resolução de monitoria nº. 02 de 1996 do CONSEPE concebe em seu Artigo 3º, parágrafo 10, que a “Admissão de Monitores será prioritária para as disciplinas que envolvam atividades de ensino prático.”. Essa mesma preocupação está presente nos primeiros registros da atividade de Monitoria no Ensino Superior Brasileiro, decreto datado de 1940 “§ 4º Os monitores serão encarregados, sob a supervisão do respectivo professor, de dirigir os estágios e trabalhos práticos hospitalares dos alunos [...]”⁷

Na UFPB, a prática da monitoria sempre foi muito presente na área de saúde, no ano de 2016, dos 600 monitores bolsistas, mais de 10%, um total de 78 alunos pertenciam aos cursos de enfermagem e medicina, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 4 – Total de Monitores dos Cursos de Enfermagem e Medicina no ano de 2016

	Total de Monitores Bolsista	Total de Monitores Voluntários
Curso Enfermagem	30	11
Curso de Medicina	48	51

Fonte: PRG/CEM. 2017.

⁷ Artigo 4º, §4º do Decreto-lei nº 4.725, de 22 de Setembro de 1942.

Destarte, a forte presença do Programa de Monitoria nos cursos da área de saúde pode ser justificada pelo modo com o Programa foi concebido desde sua gênese histórica no Brasil, tendo como principal função auxiliar os Professores nas atividades práticas.

Apesar dessa forte presença do Programa de Monitoria da UFPB em cursos da área de saúde, esse programa de monitoria precisa ser fortalecido também em outras áreas, o que é muito importante para ampliar o entendimento da monitoria como um programa ligado à docência que contribui para a qualidade do ensino de graduação. Sendo papel dos monitores auxiliar os professores não só em atividades práticas, mas em todos os tipos de atividades de ensino, fortalecendo a aprendizagem de aspectos científicos e pedagógicos dos alunos monitores vinculados ao Projeto.

Neste sentido, entende-se que a monitoria visa a estimular no aluno o interesse pela carreira docente, além de contribuir para o processo de formação do estudante e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino na graduação. Em outras palavras, de forma articulada, a monitoria atua como uma prática relevante para a formação do estudante. (MEDEIROS, 2015).

Na UFPB, a partir do ano de 2016, os números de projetos, monitores bolsistas e voluntários são apresentado nos quadros 5 e 6.

Quadro 5: Número de Projetos de Monitoria por período letivo registrados no SIGAA:

Períodos Letivos	Nº de Projetos	Cotas de Bolsas distribuídas aos Projetos
2015.2 e 2016.1 (ano 2016) – Edital de Monitoria PRG/CEM nº 29/2015	114	600

Fonte: PRG/CEM. 2017.

Quadro 6: Total de Monitores Bolsistas e Voluntários cadastrados no SIGAA.

Ano/ Períodos letivos	Monitores Bolsistas	Monitores Voluntários
2016 (2015.2 e 2016.1)	774	465

Fonte: PRG/CEM. 2017.

Os dados apresentados no quadro 6 (seis) mostram um total que leva em conta substituições e conversões de Monitores Voluntários para Monitores Bolsistas nos anos de 2016 (Períodos 2015.2 e 2016.1). Em nosso estudo, de um universo de mais de 1.200 monitores engajados em 114 projetos, foram escolhidos 29 estudantes do curso de Pedagogia de 2 Projetos de Ensino. Ao compararmos com curso de medicina, que teve em 2016, um total de 99 monitores (quadro 4), percebemos que a monitoria ainda precisa atender de forma mais equitativa as diversas áreas do conhecimento.

Destarte, a monitoria e mais especificamente a monitoria desenvolvida na UFPB é um programa de ensino caracterizado pela participação de estudantes e orientadores em diversos Projetos, que são desenvolvidos para apoiar o ensino de graduação. Assim, o programa de monitoria se coloca como estratégia que contribui significativamente com a qualidade do ensino. No próximo capítulo apresentaremos os dados de monitoria do curso de Pedagogia – *campus I, locus* da nossa pesquisa.

4 ATIVIDADES E SABERES DESENVOLVIDOS NA MONITORIA DA UFPB PARA A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Nesse capítulo, iremos discutir a experiência da monitoria dos alunos de Pedagogia – *campus I* que participaram do Programa de Monitoria da UFPB no ano de 2016. Para tanto, apresentaremos um estudo exploratório realizado a partir das fontes documentais da CEM/PRG, bem como, apresentaremos as análises dos dados empíricos obtidos a partir dos Relatórios Finais dos Monitores e das entrevistas realizadas com os alunos monitores e professores orientadores.

Com o intuito de descobrirmos como esses monitores desempenham suas atividades, quais saberes constroem e qual o sentido que eles dão para o que vivenciam na monitoria, realizamos entrevistas com alguns alunos e professores. Ao irmos ao encontro dos sujeitos da nossa pesquisa, para ouvi-los, nos deparamos com a ampliação dos nossos (pré) conceitos sobre monitoria e com a ampliação da ideia de monitoria apresentada nos Relatórios Finais.

A aproximação com os sujeitos da pesquisa através da entrevista – algo que é próprio da pesquisa qualitativa – fez com que descobríssemos uma realidade diferente, sujeitos singulares, contraditórios, que refletem em suas falas uma realidade que não é pronta e acabada. Um programa que não é só o que nos foi apresentado por esses mesmos sujeitos em seus relatórios finais. Em outras palavras, uma realidade complexa demais para estar totalmente refletida nos relatórios e até mesmo nesse estudo.

Foi realizada a análise de 29 (vinte e nove) Relatórios Finais de Monitor, 2 (dois) Projetos de Monitoria e a entrevista semiestruturada com 2 (dois) professores e 7 (sete) estudantes, por meio de dois roteiros diferentes: Professor coordenador/orientador (apêndice B) e monitores (apêndice C). Para empreendermos nossas análises sobre monitoria, partimos das seguintes aspectos: motivação; atividades realizadas e saberes construídos.

Para alcançarmos nosso objetivo específico de identificar e analisar atividades desenvolvidas pelos monitores que apontem para os saberes proporcionados pelo programa de monitoria, apresentamos, ao longo desse capítulo, em um primeiro momento, as primeiras aproximações com a monitoria exercida por estudantes de Pedagogia, o perfil e a motivação desses alunos. Em um segundo momento, mergulhamos efetivamente nas atividades desenvolvidas por esses monitores que refletem saberes que são próprios da monitoria. Dividimos esses saberes em dois grupos: a) saberes pedagógicos da monitoria: participação

no planejamento, na execução e na avaliação do Ensino e b) saberes científicos/acadêmicos da monitoria e saberes da experiência de ser monitor.

4.1 MONITORIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Na UFPB, o curso de graduação em Pedagogia, no *Campus I*, está ligado ao Centro de Educação. A Resolução CONSEPE/UFPB N° 64, de 25 de outubro de 2006 aprova o Projeto Político-Pedagógico de Pedagogia, no qual está previsto que as atividades de monitoria fazem parte dos conteúdos curriculares, configurando-se em uma prática acadêmica e curricular constituída na política de formação para a graduação..

Diante de nosso interesse em compreender como os estudantes de Pedagogia estão inseridos em projetos de monitoria, realizamos o levantamento no SIGAA e nos arquivos da CEM/PRG com o objetivo de identificarmos os projetos e o número de estudantes de Pedagogia – *Campus I* que atuaram como Monitores no Ano de 2016, períodos letivos de 2015.2 e 2016.1. Foram encontrados 29 (vinte e nove) alunos distribuídos em 2 (dois) Projetos de Ensino: 1. Os Fundamentos da Educação e sua relevância para a formação nas licenciaturas e 2. Formação do pedagogo: pesquisa, planejamento e gestão da prática educativa, ambos os projetos vinculados ao Centro de Educação – *Campus I* da UFPB.

No âmbito da coordenação da CEM/PRG, a gestão do Programa de Monitoria na Instituição foi fortalecida por meio da informatização do programa acadêmico de Monitoria que foi inserido no SIGAA, sendo o ano de 2016, o primeiro ano em que os projetos foram inseridos de forma totalmente *on line*. Assim, através do SIGAA de Monitoria tivemos acesso a 2 (dois) Projetos de Ensino e a 29 (vinte e nove) Relatórios Finais dos monitores de Pedagogia participantes desses dois Projetos.

Os Relatórios Finais são preenchidos diretamente no SIGAA pelos alunos monitores, ao término da monitoria. É um instrumento de autoavaliação composto das seguintes perguntas: 1- Você teve a oportunidade de ler e conhecer o Projeto de Ensino ao qual está vinculado? 2- Enumere as atividades desenvolvidas por você no projeto: 3- Essas atividades desenvolvidas estão coerentes com os objetivos propostos no projeto? 4- Como você avalia as orientações recebidas para o desenvolvimento das atividades? Justifique sua resposta. 5- Que avaliação você faz de sua participação no ENID? 5.1-Justifique sua resposta. 6- O programa de monitoria tem contribuído para a sua formação acadêmica? Comente. 7- Com base no seu desempenho no projeto de monitoria, apresente: 7.1- Pontos fortes: 7.2- Pontos fracos.

A fim de construirmos as primeiras aproximações realizamos a leitura dos dois Projetos de Monitoria que apresentam monitores do curso de Pedagogia, o que nos proporcionou uma visão geral do funcionamento desses Projetos. Depois, para nos aproximarmos dos participantes dessa pesquisa, realizamos a leitura dos relatórios finais dos monitores de Pedagogia.

O Projeto “OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO E SUA RELEVÂNCIA PARA A FORMAÇÃO NAS LICENCIATURAS”, é ligado ao Departamento de Fundamentação da Educação (DFE) do CE/UFPB e tem como objetivo: “Desenvolver atividades acadêmicas no campo da Monitoria para compreender e ressaltar o papel dos Fundamentos da Educação na formação dos futuros professores nos cursos de Licenciaturas do *Campus I* da UFPB.” (ARQUIVO DIGITAL DA CEM, 2017). O projeto conta com 13 (treze) Planos de trabalhos:

- 1301222 - Sociologia da Educação II;
- 1301216 - História da Educação I;
- 1301224 - Fundamentos Epistemológicos da Educação;
- 1301218 - Psicologia da Educação I;
- 1301220 - Filosofia da Educação II;
- 1301223 - Psicologia da Educação II;
- 1301221 - História da Educação II;
- 1301200 - Fundamentos Sócio-históricos da Educação;
- 1301201 - Fundamentos Psicológicos da Educação;
- 1301217 - Sociologia da Educação I;
- 1301195 – Fund. Antropofilosoficos da Educação;
- 1301127 - Psicologia da Educação V;
- 1301215 - Filosofia da Educação I.

O projeto do DFE contou, também, com 15 (quinze) professores orientadores, um deles além de orientador acumulou a função de coordenador do Projeto. Dentre os monitores de diversas licenciaturas que participaram do Projeto em 2015.2 e 2016.1 foram selecionados apenas aqueles do curso de Pedagogia totalizando 22 (vinte e dois) alunos vinculados ao Projeto do DFE.

O segundo Projeto intitulado “FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: PESQUISA, PLANEJAMENTO E GESTÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA” pertence ao Departamento de

Habilitação Pedagógica (DHP) – CE/UFPB. Tem como objetivo geral: “Promover a formação acadêmica e profissional dos estudantes de graduação, vinculados aos cursos de formação de professores ofertados pela UFPB, a partir do estudo, planejamento e acompanhamento das atividades de docência no Ensino Superior.” Como objetivos específicos, apresenta o seguinte:

- Implementar estratégias didático pedagógicas que favoreçam a realização das propostas de ensino das disciplinas integrantes deste Projeto de Ensino;
- Promover o aprofundamento teórico e prático dos(as) graduandos(as) em temas abordados nas disciplinas;
- Colaborar com a formação acadêmica dos(as) graduandos(as) monitores(as), proporcionando-lhes a vivência cotidiana de situações que integram o trabalho docente.” (ARQUIVO DIGITAL DA CEM, 2017)⁸

O Projeto conta com 8 (oito) professores orientadores, dos quais um acumula a função de coordenador, o total de alunos participantes do Projeto são 7 (sete), todos do curso de Pedagogia e apresenta 7 (sete) Planos de Trabalho:

- 1303198 - Metodologia do Trab. Científico;
- 1303209 - Educação e Tecnologia;
- 1303208 - Política Educacional da Educação Básica;
- 1303373 - Política Educacional;
- 1303211 - Pesquisa Educacional;
- 1303222 - Organização e prat. da educ. infantil;
- 1303204 - Educação e Trabalho.

4.1.1 Perfil e Motivação

Nesse tópico, apresentamos de forma sucinta o perfil dos nossos entrevistados e o que motivou esses professores e alunos a participarem de um Projeto de Monitoria.

Para a realização das entrevistas, escolhemos duas professoras, uma de cada Projeto de Ensino, que acumulam a função de orientadoras dos monitores e de coordenadoras do Projeto

⁸ Os dados dos Projetos de Monitoria, dos quais citamos os objetivos, foram colhidos na Coordenação de Estágio e Monitoria – CEM, através do SIGAA, Módulo de Monitoria.

de monitoria. Ambas as professoras fazem parte do quadro efetivo de Professores da UFPB, atuam na graduação e, além da monitoria, participam ou já participaram de projetos de pesquisa e extensão, conforme informações disponibilizadas no sistema de currículo Lattes.

Dos 7 (sete) monitores escolhidos para a entrevista, 2 (dois) eram homens e 5 (cinco) mulheres. Todos foram monitores em pelo menos um período em 2016, e, apenas 1 (um) não prosseguiu como monitor em 2017, pois migrou para o PIBIC.

Ao indagarmos os docentes sobre a motivação de ofertar a monitoria para estudantes de Pedagogia, estes citaram o interesse de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem tanto do aluno monitor quanto dos demais alunos do componente curricular, segundo um dos professores entrevistados: “o principal motivo para participação no projeto de monitoria é considerar a importância da monitoria tanto para a formação do estudante monitor, quanto dos outros estudantes da graduação que são atendidos por ele.” (C. 2017).

Destacamos como motivação os seguintes pontos elencados pela Professora “C”,

As razões também, né outras razões que motivaram, é a questão do caráter teórico-prático da disciplina, a disciplina de ... (a professora cita o nome da disciplina que leciona) ela tem um plano de curso que envolve estudos teóricos, mas envolve também a realização de práticas de uso de tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, e os estudantes de pedagogia eles apresentavam uma grande dificuldade em relação ao domínio de... Tecnológico... dessas tecnologias de informação e comunicação, então a ajuda do monitor seria de grande valia para que esses estudantes pudessem superar essas dificuldades. (C. 2017)

Os docentes também disseram que a motivação se deve ao fato de, na graduação, eles já terem passado pela experiência de serem bolsistas. Um dos docentes participou da monitoria na própria UFPB – campus de Cajazeiras que depois veio a integrar à UFCG enquanto aluno da graduação. A partir dessa experiência, destaca que a monitoria é importante para a “[...] nossa formação, na construção do espaço pedagógico do nosso conhecimento,” (B. 2017).

Em relação à motivação dos monitores, estes apresentaram muitos aspectos, indo bem além do que foi relatado pelos professores. Sintetizamos oito aspectos destacados pelos estudantes de Pedagogia para se engajarem em uma disciplina como monitor:

- a) O interesse pela carreira docente;
- b) O trabalho que o professor desenvolve na disciplina;

- c) A aproximação com a experiência da docência;
- d) Pretensão de posteriormente fazer uma pós-graduação (Mestrado e Doutorado);
- e) O trabalho docente com o público adulto;
- f) A participação em outros projetos com a professora;
- g) O incentivo do Monitor da disciplina quando a cursou;
- h) Ver outros monitores atuando.

Em pesquisa recente sobre o programa de monitoria da UFPB que levou em conta monitores de diversos cursos, Medeiros (2015) expõe que o principal motivo que fez os alunos ingressarem na monitoria foi a busca por formação acadêmica (38%), seguido pela pretensão de ser docente de nível superior (29%) e pela identificação com a disciplina (27%). E que apenas 5% dos alunos relataram que entrou no programa por motivo financeiro. Complementarmente, no caso específico dos Monitores de Pedagogia – *Campus I*, podemos constatar que esses estudantes reforçam a percepção sobre a monitoria como espaço para desenvolverem a docência. Destacamos alguma falas:

Eu Acredito que a principal razão né que me levou a monitoria foi o interesse em compreender melhor o processo mesmo que se dá na condição de docentes do ensino superior. Então eu sempre tive né, desde o início, um interesse muito grande em fazer um mestrado, um doutorado né, ensinar no ensino superior e aí isso me motivou a ir para o outro lado do processo né para entender. (D. 2017).

Por causa da docência – da aproximação com a docência. Eu faço pedagogia hoje com esse objetivo: eu quero está em sala de aula – meu objetivo de tá fazendo o curso é isso – e aí eu senti que era na monitoria a oportunidade que eu teria mais próximo à docência e principalmente mais próximo a uma professora que eu acreditava que seguia uma linha que eu gostaria também [...] (F. 2017).

O que me motivou a participar da monitoria néh, eu sempre ouvi falar da monitoria pelos professores, eles diziam que era uma experiência boa para quem pretende fazer uma pós-graduação, então eu sempre tive essa curiosidade – pelo meu foco profissional ser a docência mesmo – não na Educação Básica – não por não querer atuar nessa área, mas assim, eu acho que meu desempenho melhor são com pessoas adultos, então a monitoria iria me ajudar né a lidar com esse público. (G. 2017).

Podemos observar, nessas falas, que os alunos de Pedagogia afirmam que a principal motivação para o engajamento na monitoria é experienciar a docência ou mesmo estar ao lado do professor aprendendo com ele. Concordamos, assim, com Medeiros (2015), quando afirma

que alunos monitores veem no programa uma oportunidade de aprendizado não só de aspectos específicos do seu campo de atuação, mas também como uma oportunidade de formação didática, de preparação para atuar no nível superior. Para sabermos se os saberes construídos a partir da prática da Monitoria atendem essa motivação inicial, apresentaremos, nos próximos tópicos, as atividades e os saberes desenvolvidos a partir da monitoria.

4.2 ATIVIDADES E SABERES DA MONITORIA

Esclarecemos que nosso objetivo nesse tópico não é aprofundar teoricamente as atividades realizadas pelos estudantes monitores, de modo a prepararmos uma receita do que deve ou não ser um conhecimento didático para o ensino superior. Mas sim refletir sobre as aprendizagens e os saberes que estão presentes nas atividades que os alunos monitores apresentam em seus relatórios e nas entrevistas. Para, dessa forma, retomarmos nossos objetivos específicos de “Identificar e analisar as atividades desenvolvidas pelos monitores” e “Identificar os saberes proporcionados pelo programa de monitoria como processo de formação para a docência, com ênfase no Ensino Superior”.

Para tanto, neste tópico apresentaremos a relação entre as atividades desenvolvidas na monitoria por professores e estudantes e os saberes pedagógicos que são construídos a partir dessas atividades. Em outras palavras, uma análise do que está sendo aprendido/construído pelos monitores.

Nos projetos estão previstas algumas atividades pensadas para esses estudantes, as quais sintetizamos em: plantões de dúvidas; reuniões de estudo; acompanhamento das aulas; esclarecimento de dúvidas durante as aulas; produção de materiais didáticos; estudo dos conteúdos/textos da disciplina; produção científica; elaboração de relatórios; atendimento extraclasse e atendimento virtual; reuniões de planejamento e avaliação da disciplina.

As atividades previstas nos projetos e outras mais aparecem nas respostas dos estudantes ao item 2 do relatório final, qual seja “Enumere as atividades desenvolvidas por você no projeto”. Assim, optamos por agrupar todas as respostas dadas pelos estudantes ao item 2 do relatório final nos quadros 7, 8, 9 e 10 que serão apresentados no decorrer do

capítulo. Também trazemos outras falas, presentes nos relatórios finais e nas entrevistas que optamos por apresentar em forma de texto para dinamizar a apresentação dos resultados.

4.2.1 Saberes pedagógicos da monitoria: participação no planejamento, na execução e na avaliação do Ensino.

Nesse item pretendemos discutir os saberes pedagógicos propiciados pela prática da monitoria. Conforme Natário (2001, p. 2): “O preparo de monitores oferecidos pelas universidades, na maioria das vezes, refere-se ao acompanhamento e a orientação dados pelo professor da disciplina, enfocando conteúdos e poucas vezes aspectos didático-pedagógicos [...]”. Contraditoriamente, o que se observa é que, no caso dos monitores de Pedagogia da UFPB, estes relatam que vivenciam muitas práticas que propiciam esses saberes pedagógicos. Analisaremos a seguir, as falas dos professores e monitores que contribuem para a construção desses saberes.

Ambos os docentes consideram que a dimensão pedagógica do ensino-aprendizagem é a especificidade da monitoria. Saberes pedagógicos como: avaliar, planejar e transmitir conteúdos são saberes construídos a partir da prática da monitoria. Na visão dos professores entrevistados, temos que:

Mas enquanto atuação ou esse saber da monitoria, eu acho que o mais interessante que o aluno vai despertando é a noção do pedagógico, não só a noção do conteúdo. Geralmente a gente seleciona alunos que passaram por nossa disciplina, ou por disciplinas dos nossos colegas, logo que o que a gente vem observando que o que é melhor desenvolvido na disciplina não é o conteúdo que o aluno vai reaprender, rediscutir, mas a situação pedagógica que ele vai aprender a trabalhar o conteúdo. É o que a gente relata, ouve dos monitores é nesse sentido, que o conteúdo eles até se aproximam de outra forma, mas o exercício de como compartilhar, construir e transformar esse conteúdo em algo didático na sala de aula é o que eles mais percebem que a Monitoria contribui. (B. 2017).

A especificidade do trabalho com a monitoria é a preparação do estudante para a docência, então o foco das atividades e da orientação é voltado para a questão da compreensão do trabalho pedagógico, do trabalho docente – entender como esse trabalho docente ele se realiza nas suas três principais etapas né, que é o planejamento, a execução e a avaliação do processo ensino-aprendizagem, então eles trabalham comigo em todas as etapas. Eles planejam as aulas comigo, eles executam as aulas comigo e eles avaliam o processo de aprendizagem comigo. (C. 2017)

Para desenvolver esses saberes, os professores propõem diversas atividades aos monitores. Alguns monitores destacaram que participam de todo o processo de ensino-aprendizagem junto ao orientador: o planejamento do ensino, a execução e a avaliação. Os Monitores C e G detalharam como foi essa participação nesses três momentos.

As atividades com relação ao planejamento vão desde a seleção dos conteúdos, a organização dos conteúdos por unidade temática, a seleção de textos que vão ser trabalhados, a discussão de metodologias que vão ser usadas nas aulas, a questão da proposta da atividade [...] Durante a execução eles (os monitores) mais observam como eu executo a aula, de que modo eu executo aquela aula que foi planejada e eles fazem intervenções – eu permito que eles façam intervenções – então em determinados momentos da aula, eu às vezes passo a palavra ou peço que ele faça algum tipo de intervenção acerca de algum ponto. Seja falando oralmente, seja agindo como um orientador da atividade. [...] E na avaliação, eles não avaliam a atividade porque eles não podem né, mas eles participam do processo de avaliação: então quando eu vou corrigir a atividade eu corrijo e discuto com eles (monitores) as questões, eu mostro quais foram as respostas mais adequadas, quais as menos adequadas [...] (C. 2017)

A gente se reúne com o professor orientador e nessas reuniões a gente planeja né – como é que a gente vai trabalhar os conteúdos, organizar os conteúdos e trabalhar com os alunos, não só os conteúdos, mas também as formas de avaliação [são discutidas] nessas reuniões. (G. 2017)

Ao articularmos as falas dos orientadores e dos monitores aos Relatórios Finais, identificamos algumas atividades desenvolvidas pelos estudantes, que em nosso entendimento, contribuem para a construção desses saberes pedagógicos. Em relação ao planejamento, vejamos o quadro 7 (sete):

Quadro 7 – Dimensão do Planejamento:

Saberes Pedagógicos do Ensino Superior - Dimensões 1, 2 e 3 apresentadas Com base em Gil (2017).	Atividades encontradas nos Relatórios Finais dos Monitores - Foram agrupadas apenas as respostas do item 2 do Relatório Final.
DIMENSÃO 1 - PLANEJAMENTO	
Como Planejar o ensino; A formulação de objetivos; Como definir conteúdos.	• Auxílio no planejamento da disciplina; • Auxílio na elaboração do plano de ação da disciplina; • Auxílio na organização do plano de curso da disciplina; • Auxílio na organização e reorganização do calendário acadêmico da disciplina; • Colaboração na elaboração de planos de uma aula ou de um conjunto

	de aulas; • Planejamento semanal e reuniões semanais de orientação; • Participação em reuniões com o orientador para estudo e planejamento. • Auxílio na elaboração de aulas, de atividades e de materiais. • Auxílio na análise do perfil da turma para elaboração de atividades mais adequadas. • Colaboração na escolha e organização de textos e materiais • Estudo prévio dos textos e demais materiais a serem usados na aula; • Estudo prévio de cada unidade. • Auxílio na disponibilização de textos bases e complementares.
--	---

Fonte: Elaboração Própria. 2017.

Podemos observar que os monitores participaram efetivamente dos Planos de Ensino para as disciplinas que atuaram como Monitores. Organizar matérias, estudar materiais previamente, preparar atividades etc. são ações que fazem parte do cotidiano relatado pelos monitores em seus relatórios finais e demonstram que estes alunos estão vivenciando o planejamento em nível do ensino, pois “O planejamento do ensino é o que se desenvolve em nível mais concreto e está a cargo principalmente dos professores.” (GIL, 2017).

Sendo assim, a atuação junto ao professor deve ser participativa: o monitor poderá e deverá reunir-se com o docente para juntos elaborarem um plano de trabalho, considerando percepções, ideias, observações sobre os alunos e sobre a instituição, realizando encaminhamentos concretos que vão desde a adequação dos objetivos propostos pelo programa de ensino até a avaliação das condições de realização da programação, a preparação de aulas, a checagem dos procedimentos, estratégias e avaliações, além de outras questões que possibilitem discutir e providenciar ações que favoreçam o ensino e a aprendizagem. (NATARIO; SANTOS, 2010, p. 356).

Além das atividades relacionadas ao planejamento, destacadas no quadro 7, no relatório final de L, ao ser questionado se as atividades apresentadas no relatório final estão coerentes com os objetivos propostos no projeto, ele afirma que sim e destaca a formação para a docência, afirmando que o programa de monitoria “[...] dá subsídios ao aluno de se aproximar das práticas pedagógicas, que futuramente, serão necessárias em sua atuação[...]”. (RFL, 2017). Em seguida, destaca a importância do planejamento da aula como crucial para a: “[...] formação, pois nos possibilita visualizar "por dentro" o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo junto com o professor orientador os melhores caminhos para obter êxito na aprendizagem dos alunos.”. (RFL, 2017)

Segundo esse monitor, o planejamento a que faz referência foi executado da seguinte forma: Todas as atividades supracitadas foram devidamente orientadas pela professora orientadora [...] que ao início de cada período nos convidou a analisar os textos estudados, a didática de aula, e as metodologias de ensino, dando espaço para que fizéssemos críticas e sugestões, construindo um espaço colaborativo de planejamento de aula [...]. (RFL, 2018).

Outra atividade realizada por um dos monitores e destacada no quadro 7 envolveu a análise do perfil da turma para elaboração de atividades mais adequadas. Assim, observamos o envolvimento do Monitor para o conhecimento da realidade. Para Gil (2017, p. 95), no Ensino Superior “O planejamento educacional requer o conhecimento da realidade [...] Para isso, procede-se ao **diagnóstico**”. Esse diagnóstico foi observado no relatório de um dos monitores e também em algumas entrevistas.

Fazendo uma ponte entre a dimensão do planejamento e a dimensão da execução do ensino, o monitor “E”, na entrevista, refere-se ao fato de levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos e depois apresenta como se dá o momento em sala de aula, expondo uma metodologia que julga ser dialógica

Eu sou a favor dessa questão de você ouvir o aluno – o aluno ele trás já os saberes dele – é importante que a gente escute, e assim, eles vem com saberes, eles têm o ponto de vista – não quer dizer que eu concorde – mas eu preciso escutar. Eu acho importante que um professor ele consiga fazer isso: analisar o ponto de vista do outro mesmo não concordando. (E. 2017).

Ouvir, assim é uma coisa bem complicada. Isso eu tô aprendendo muito com ela, até com a turma também – é você ouvir, analisar e atuar criticamente sobre o que você ouviu. Então isso eu estou aprendendo, porque a aula dela é dialógica e assim, na universidade não é comum você ter aula dialógica, os professores dizem que é, mas direciona tudo. Ela não direciona, ela da o texto, a gente e todo mundo lê, e na hora cada um vai trazendo pontos específicos do texto e fazendo uma relação com o contexto atual pra trazer a história para atual; se mudou, se não mudou, então é uma construção assim que é bem difícil para os meninos quando você está iniciando o curso e eles não têm esse costume de ter aulas dialógicas, que você tem que parar, pensar, raciocinar e criticar, mas não é uma crítica tá errado/tá certo – é você saber diferenciar o passado com o presente e mostrar pontos semelhantes – mais ou menos isso. Eu acho muito interessante isso. (E. 2017).

Embora o Monitor E tenha destacado que aprendeu, a partir da experiência proporcionada por sua participação no Programa de Monitoria, saberes próprios da docência, como por exemplo, levar em conta os saberes prévios dos estudantes e metodologias próprias

do ensino superior, ele, contraditoriamente, não enxerga que a função do monitor é participar dos processos de ensino-aprendizagem:

[...] porque para mim é um aprendizado mesmo e eu não entro com essa ideia que eu que eu possa ensinar, porque não é isso – a questão da monitoria é que a gente vá construindo os saberes juntos e como eu sou uma aprendiz, eu deixo muito claro para eles (demais alunos da disciplina) as dificuldade que eu tenho, que eles também têm como estudantes – afinal de contas estamos no mesmo barco, nos mesmo balaio, no mesmo nível – eu só alguns períodos na frente, mas somos estudantes né, então eu acho que eu poderia ser uma monitora melhor, mas a questão é que eu me acho no mesmo nível, então não me sinto muito a vontade de ensinar, de... eu posso dar um feedback, uma coisa ou outra, mas não muito porque eu acho que não é a função do monitor. (E. 2017)

Apesar de, nas atividades, ficar claro que estão desenvolvendo esses saberes, para nossa surpresa, alguns dos estudantes entrevistados não se veem dessa forma.

Dando prosseguimento à análise em relação à execução do ensino, no quadro 8, apresentamos as atividades desenvolvidas pelos estudantes, em resposta ao item 2 do Relatório Final que apontam para a dimensão da execução do ensino:

Quadro 8 – Dimensão da Execução:

Saberes Pedagógicos do Ensino Superior - Dimensões 1, 2 e 3 apresentadas Com base em Gil (2017).	Atividades encontradas nos Relatórios Finais dos Monitores - Foram agrupadas apenas as respostas do item 2 do Relatório Final.
DIMENSÃO 2 – EXECUÇÃO	
Como ministrar aulas expositivas	• Experienciar uma ou mais aulas expositivas, sob a supervisão do orientador, através da elaboração de apresentações sobre um tema específico da disciplina e através da apresentação de um ou mais textos trabalhados no componente curricular; • Acompanhamento e apoio às atividades docentes e discentes durante a aula expositiva ministrada pelo orientador.
Como promover discussões em classe	• Acompanhamento e atuação nas discussões de textos e nas discussões de conteúdos durante as interações em sala; • Mediação nas discussões de textos em sala • Acompanhamento nos debates com a turma sobre os textos lidos. • Leitura coletiva dos textos em sala e discussão de ideias em coletivo. • Destaque dos principais pontos do texto para fomentar a discussão

	em sala; • Auxílio aos estudantes na organização e andamento dos seminários • Proposição de dinâmicas para estimular o debate.
Como promover a aprendizagem baseada em problemas	Não observamos atividades que pudessem está ligada a essa metodologia de ensino universitário.
Como integrar atividades desenvolvidas fora de sala de aula	• Plantão de dúvidas presenciais e virtuais (após as aulas; semanalmente; em horário e dias combinados antecipadamente; em horários fixos; em horários flexíveis); • Tirar dúvida dos alunos dando um tratamento individual; • Utilização de redes sociais e/ou ambientes virtuais de aprendizagem para comunicação com os alunos (WhatsApp, e-mail, Moodle); • Acompanhamento das atividades/exercícios (auxílio em relação ao conteúdo e à metodologia); • Esclarecimentos acerca de dificuldades relacionados aos exercícios por meio de redes sociais. • Visitas nas escolas;

Fonte: Elaboração Própria. 2017.

Como ministrar aulas expositivas

A participação dos monitores nas aulas expositivas consistia na apresentação de textos e/ou conteúdos para a turma sob a supervisão do orientador. Para Gil (2017, p. 133) tanto na universidade, como no Ensino Médio e nas séries mais avançadas do Ensino Fundamental, “A preleção verbal utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir informações aos estudantes constitui, provavelmente, o mais antigo e ainda o mais utilizado método de ensino[...]”.

O método expositivo ainda é muito utilizado, por essa razão, sempre é citado pelos monitores. A construção de alguns dos saberes relatados pelos alunos monitores, a partir da vivência da Monitoria são saberes necessários para ministrar aulas expositivas. As habilidades comunicativas para exposição “[...] se expressam principalmente pela voz. Mas também por seus gestos e movimentos, pois estes podem reforçar ou desviar a atenção dos estudantes em relação àquilo que o professor está procurando transmitir.” (GIL, 2017, p. 139).

Como promover discussões em classe

Seguindo o tópico “Como ministrar aulas expositivas”, percebemos que muitos alunos registram como atividade desenvolvida na monitoria a participação nas discussões em sala na disciplina que atuou como monitor. A frequência com que essa atividade aparece nos relatórios finais demonstra que o Curso de Pedagogia, apresenta a discussão enquanto método de ensino de forma muito expressiva. Gil (2017, p.153) considera que “A discussão é reconhecida como um dos mais adequados métodos para o ensino universitário”.

Nas entrevistas, outro ponto destacado pelos monitores, como um saber construído a partir da monitoria, foi em relação à postura do professor em sala de aula, ou seja, ao processo de aprender com o orientador, uma metodologia de ensino:

[...] a gente lê os textos, acompanha os textos com os alunos, tenta auxiliar da maneira que a gente consegue auxiliar, alguns procuram a gente outros não procuram, mas enquanto sala de aula a gente tenta ajudar na discussão, ou quando tem algum trabalho, alguma leitura em grupo, a gente tenta participar dos grupos e estimular e tentar identificar... estimular com que ele chegue no ponto ideal do texto para discussão. (F. 2017)

A gente geralmente trabalha ou participando dos grupos, por exemplo como a outra monitora geralmente ela gosta de participar de um grupo, eu geralmente “flutuo” entre os grupos – eu me aproximo de um e ouço a discussão e tento direcionar de alguma forma, e logo depois vou para outro grupo e faço o mesmo. (F. 2017)

[...] e eu vou para sala com ela para auxiliar na... nessa questão – participo de debates nos debates da turma, porque o modelo de aula que a professora dá é o modelo Freiriano: um círculo de diálogo – então eu sempre participo das discussões. (H. 2017)

Na fala dos monitores “E”, “F” e “H” fica claro que eles estão aprendendo na monitoria uma forma de ministrar aulas baseada nas “discussões em classe”. Como visto, a maioria das atividades no curso de Pedagogia envolvem discussões em classe, sendo um dos métodos mais utilizados por professores no ensino superior (GIL, 2017).

Outro ponto de destaque citado pelos alunos no quadro 8, no item “Como promover discussões em classe” é a mediação nas discussões. Assim, podemos inferir que ele está contribuindo com a sua própria aprendizagem e com a aprendizagem dos demais alunos da disciplina, pois está aprendendo a ser um professor mediador. Para Vygotsky (1998) a aprendizagem envolve interação mediada entre o sujeito aprendiz com o objeto de conhecimento. Assim, na abordagem histórico-cultural, o professor exerce um papel crucial de mediador, por meio da linguagem, entre os sujeitos e os conhecimentos,

A monitoria traz benefícios tanto ao monitor quanto ao monitorado. Em relação à teoria sócio-histórica, pode-se destacar a atuação do monitor na zona de desenvolvimento proximal do monitorado e em relação ao professor, na zona de desenvolvimento proximal do monitor. Ambos - monitor e monitorado - buscam apoio no conhecimento ou na habilidade por meio da interação social e cognitiva, estabelecendo parcerias com indivíduos/sujeitos mais experientes em relação a uma tarefa cujo nível de dificuldade se situe dentro da zona de desenvolvimento proximal. (NATARIO; SANTOS, 2010, p. 357).

Assim, algumas das atividades de monitoria desenvolvidas no tópico “como promover discussões em classe” corroboram com a afirmação das autoras Natário e Santos, quando constata a relação existente entre monitoria e a teoria sócio-histórica.

Como promover a aprendizagem baseada em problemas

Não houve, nos Relatórios Finais, nenhuma atividade citada pelos monitores que pudéssemos atribuir ao item “como promover a aprendizagem baseada em problemas”. Inferimos, assim, a partir do quadro 8, que, no curso de Pedagogia, o método de ensino mais utilizado no ensino superior por professores que participam de Projetos de Monitoria, é a discussão, seguido da aula expositiva. Assim, os estudantes de Pedagogia, engajados em projetos de monitoria, tem a oportunidade de experienciar esses métodos de ensino em detrimento daquele. Essa competência do Professor universitário é algo a ser aprendido e é vivenciado desde cedo pelos estudantes participantes desse programa. Assim, eles podem reconhecer o valor pedagógico dos métodos de ensino utilizados com mais frequência.

Seguindo os tópicos do quadro 8, temos “Como integrar atividades desenvolvidas fora de sala de aula” e “Como utilizar recursos tecnológicos no ensino superior”. É possível inferir que essas questões estão intrinsecamente relacionadas, pois as atividades desenvolvidas pelos monitores fora de sala de aula, em sua maioria, são mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC’s.

Como utilizar recursos tecnológicos no ensino superior

Sabe-se que as Tecnologias estão cada vez mais sofisticadas e que o uso de recursos tecnológicos no Ensino Superior é muito presente. Em todos os 25 relatórios finais analisados, o uso das TIC's aparecem nas atividades desenvolvidas pelos monitores. Eles citam o uso do E-mail, de ambientes virtuais de aprendizagem (Moddle), de aplicativos de mensagens instantâneas (WhatsApp), de redes sociais (Facebook), de aplicativos para edição compartilhada de textos (Google Docs). Assim, pela diversidade de instrumentos utilizados pelos monitores, percebemos que eles – em sua maioria – dominam os recursos tecnológicos, adaptando seu uso para promoção da aprendizagem.

No entanto, é preciso ter o cuidado para que a relação com as tecnologias da informação e comunicação não seja reduzida a atividades meramente mecânicas. Na entrevista, notamos na fala de um dos monitores que ele realiza o “*Auxílio também na utilização de aparelho como: datashow, notebook, som*” (H. 2017). O monitor pode auxiliar o professor na utilização desses recursos tecnológicos com o objetivo de otimizar o processo de ensino-aprendizagem; o que não pode ocorrer é a limitação do monitor a somente essa função, como retratado na fala de H. pois trata-se de algo secundário.

Nas falas dos monitores D e G, podemos perceber que o saber que desenvolveu na monitoria foi em relação ao domínio de novas tecnologias de informação e comunicação para serem utilizadas como ferramentas de apoio ao ensino e a aprendizagem e, também, ao domínio de competências, para utilização dessas ferramentas:

Então a gente vai tendo acesso a um conteúdo que é mais técnico mesmo, a aplicações que são técnicas, a construção de infográficos, por exemplo; A própria dinâmica de produzir uma oficina, de produzir um slide, que pode ser pelo Power Point ou pelo Prezi (Software de apresentação “on line”), então você vai tendo acesso a outras ferramentas, a outras possibilidades, fora que você vai desenvolvendo assim eu acho que competências para essas atividades; [...] então essa coisa de gerir, de você passar entender um pouco mais da gestão mesmo da atividade acadêmica, que enquanto apenas estudante você não tem noção do que é isso tudo. (D. 2017)

E uma das atividades que mais me marcou né que eu desenvolvi com os alunos é que eu perguntei a professora, se no primeiro horário da aula dela ela me daria autonomia de levar os alunos para sala de informática, então ela me deu essa autonomia porque eu vi que os alunos estavam precisando assim de uma certa orientação com relação às tecnologias; eu sempre gostei dessa área, então eu vi que tinham alunos que era um de uma cidade, outro de outra, então eles tinham dificuldades de se encontrar para fazer trabalhos em grupo, e como eu já tinha participado de uma formação na própria UFPB com relação a isso, então eu aprendi um pouco, então vou passar para eles neh, então levei a turma para sala de computadores lá do CE (Centro de

Educação) e fiz uma mini formação com eles né – que era o uso do Google Docs, o Google Docs é uma ferramenta, que é como se fosse Word só que você digita coletivamente você pode compartilhar esse documento de várias pessoas digitando ao mesmo tempo e acompanhado – Então foi uma das atividades que foi mais legal que eu desenvolvi com eles e que eles inclusive me agradecem porque eles dizem: “facilitou muito minha vida”, então assim, foi gratificante pra mim neh, eu não imaginaria o impacto que isso ia ter.(G)

Nessa atividade narrada pelo monitor G, observamos uma nova função para o monitor. Este se apresenta como um aluno mais experiente que é capaz de ensinar a outros alunos o que aprendeu na própria universidade, contribuindo assim, para a permanência destes através da inclusão dos alunos nas tecnologias tão necessárias ao cotidiano acadêmico. O conhecimento torna-se, dessa forma, acessível.

Como integrar atividades desenvolvidas fora de sala de aula

Pode-se observar também que o critério “Como integrar atividades desenvolvidas fora de sala de aula” está muito presente na fala dos monitores. Assim, constata-se que o Monitor contribui para a prática pedagógica do docente, desempenhando um papel de interlocutor, de mediador do que se aprende dentro e fora da sala de aula.

Então o monitor colabora com seus pares – professores orientadores e demais alunos da disciplina – quando se trata de utilizar as Tecnologias Educacionais em prol da facilitação do Processo de ensino-aprendizagem. Ele dissemina o conhecimento. Destacamos que o uso desses recursos tecnológicos precisa ser planejado junto ao professor da disciplina para que possa atender a objetivos pré-estabelecidos. Para Gil,

[...]o professor do Ensino Superior também pode valer-se desses recursos para melhorar sua comunicação. Mas é necessário que esteja consciente de suas vantagens e limitações, das circunstâncias em que são recomendados, bem como dos cuidados a serem tomados em sua utilização. (2017, p. 220)

Pela expressividade e repetição das atividades realizadas pelos monitores fora da sala de aula, percebemos a importância do Monitor como elo entre professor e demais alunos da turma. Para Gil (2017), o importante é que professor universitário faça com que as atividades

que ocorram fora da classe “se integrem àquelas que são desenvolvidas no âmbito da sala de aula” (p. 197), percebemos então o monitor como elemento chave para que isso ocorra.

Continuando com a análise dos Relatórios Finais dos Monitores, no quadro 9, apresentamos as atividades desenvolvidas pelos estudantes que apontam para a dimensão da avaliação. Entendendo que a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem, e que é desejável que os monitores participem desse processo:

Quadro 9 – Dimensão da Avaliação:

Saberes Pedagógicos do Ensino Superior - Dimensões 1, 2 e 3 apresentadas Com base em Gil (2017).	Atividades encontradas nos Relatórios Finais dos Monitores - Foram agrupadas apenas as respostas do item 2 do Relatório Final.
DIMENSÃO 3 - AVALIAÇÃO	
Como avaliar a aprendizagem dos estudantes	• Colaboração na elaboração dos instrumentos de aprendizagem e avaliativos junto ao professor (pôster científico, atividades, exercícios, questionários, trabalhos e provas); • Colaboração na organização do material para ser corrigido pelo professor e acompanhamento durante as correções; • Colaboração na correção de atividades avaliativas; • Participação nas entregas das avaliações e envio das notas junto com o <i>feedback</i> para os estudantes. • Auto-avaliação: produção do relatório final da monitoria.

Fonte: Elaboração Própria. 2017.

A avaliação constitui-se um desafio para professores de todos os níveis de ensino e no Ensino Superior não é diferente. Conforme Gil (2017, p. 239), “Poucas coisas são tão desagradáveis para os professores universitários quanto a necessidade de avaliar o aprendizado de seus estudantes.” Embora a avaliação seja emblemática, ela precisa ser entendida “[...] como elemento necessário para que o direito de aprender efetive-se da melhor maneira possível” (idem, p. 243).

Assim, temos que a avaliação faz parte do cotidiano do professor universitário e que pode ser entendida como uma categoria didática. Os monitores evidenciaram em suas falas que colaboram com seus professores, desde o auxílio na elaboração das atividade até a colaboração na própria correção. As atividades citadas pelos monitores, de colaboração com os professores orientadores no processo de avaliação, demonstram que esses estudantes desempenham atividades didáticas que, como evidenciado nos quadros 7, 8 e 9, vão desde o planejamento até a avaliação.

As demais atividades citadas nos relatórios pelos monitores, ligadas a gestão do ensino, que não se encaixaram nas dimensões do planejamento, execução e avaliação (quadros 7, 8 e 9) e na formação científica (que será abordada no quadro 10 do próximo item 4.2.2), foram agrupadas nos tópicos a seguir:

- Controle de frequência da turma;
- Controle de faltas e atestados;
- Participação em reuniões semanais de formação inicial e contínua ao longo do semestre;
- Estudo e discussão sobre a disciplina diretamente com os alunos.
- Acompanhamento das aulas;
- Fiquei responsável pela frequência.
- Acompanhamento da frequência para registro das faltas e presenças dos estudantes.
- Auxílio na seleção de textos junto aos estudantes para pesquisa proposta em sala de aula pela Professora;
- Apoio didático-pedagógico ao professor durante as aulas;
- Dinamismo em sala de aula.
- Auxiliar os alunos na construção dos trabalhos propostos em sala de aula.
- Lecionar com o auxílio da professora.
- Elaboração do relatório de atividades da monitoria.

Percebemos que essas atividades relatadas, apesar de serem atividades próprias do trabalho docente, dizem respeito a uma parte mais burocrática do ensino, o monitor não pode restringir-se a execução dessas tarefas nem a substituição do Professor. Natário (2001, p. 33) apresenta importantes reflexões sobre esse tipo de tarefa:

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

Percebemos, na fala da autora, uma preocupação com a formação acadêmica do Monitor. Este pode vivenciar tudo o que diz respeito ao universo docente, desde a atividade mais simples, como controle de frequência etc (mas que fazem parte do cotidiano do professor) até atividades que desenvolvam o seu potencial docente. O problema consiste em limitar a atuação do monitor às atividades meramente burocráticas.

Assim, tentamos demonstrar que os saberes pedagógicos da monitoria envolvem ações ligadas ao “saber ensinar” e está intrinsecamente relacionado à docência. No próximo subtópico iremos tratar dos saberes da monitoria, ligados ao conhecimento (científicos e acadêmicos) e ligados à experiência de ser monitor. Com essa divisão, apenas para tornar o estudo mais didático, pois compreendemos que os saberes da monitoria são interligados e complementares.

4.2.2 Saberes científicos/acadêmicos da monitoria e saberes da experiência de ser monitor

Em nosso entendimento, os saberes científicos/acadêmicos da monitoria dizem respeito aos “saberes a serem ensinados”, isto é, conhecimentos próprios da área de atuação do monitor e de como este constrói e reforça esses conhecimentos a partir da prática de monitoria. Já os saberes provenientes da experiência de ser monitor, diz respeito à forma como os alunos vão aprendendo a atuar como monitor.

Com o intuito de facilitar a compreensão dos saberes científicos/acadêmicos da monitoria, no quadro 10 apresentamos uma dimensão que surgiu da análise dos relatórios finais dos monitores. A dimensão da formação científica, pois na resposta ao item 2 (dois) do relatório – referente às atividades desenvolvidas pelos estudantes, surgiram muitas atividades citadas que contribuem para essa formação.

Quadro 10 – Dimensão da Formação científica:

#	Atividades encontradas nos Relatórios Finais dos Monitores - Foram agrupadas apenas as respostas do item 2 do Relatório Final.
DIMENSÃO 4 – FORMAÇÃO CIENTÍFICA	• Estudo dos textos utilizados na disciplina e textos relativos à monitoria; • Estudo do componente curricular e dos conteúdos curriculares. • Leitura dos materiais da disciplina; • Participação em grupo de estudos e participação em reuniões de estudo sobre temas voltados para a disciplina. • Produção e apresentação de trabalhos divulgando o projeto de monitoria e seus resultados.

	• Elaboração de resumo expandido e de pôster. • Participação em congresso, seminário e/ou colóquio. • Apresentação de trabalho em congresso, seminário e/ou colóquio. • Esclarecimentos sobre a estruturação e/ou elaboração gráfica do Pôster.
--	--

Fonte: Elaboração Própria. 2017.

Iniciando a análise do quadro 10 (dez), a “DIMENSÃO 4 – FORMAÇÃO CIENTÍFICA”, temos que as atividades realizadas pelos monitores podem ser divididas em duas: 1. o estudo para aprofundamento de saberes científicos próprios do campo de conhecimentos da disciplina em que atua como monitor e 2. a socialização dos saberes através da construção de resumos, artigos e pôsteres para serem apresentados em congressos, colóquios etc. oportunizando a esses estudantes a vivência da pesquisa na graduação.

Em relação ao *estudo para aprofundamento de saberes científicos próprios do campo de conhecimentos da disciplina em que atua como monitor*, na entrevista o Monitor D destaca que aprofundou seus conhecimentos teóricos sobre a disciplina e sobre um tema específico, assim como o monitor J destaca em seu relatório Final:

Eu posso dividir isso em duas vertentes, que seriam: primeiro a teórica mesmo, que é quando a gente, no meu caso específico, meu interesse por entender a educação mediada por tecnologias me permitiu assim ampliar de uma forma muito significativa o que eu já conhecia [...]. Mas enquanto estudante apenas, eu não conseguia mensurar todas as possibilidades que no outro lado do processo enquanto monitor eu pude contemplar, porque aí que a gente tem um estudo que é um pouco mais aprofundado, a gente já trabalha com produção, então assim, eu tive que preparar algumas coisas, buscar algumas coisas, então isso ampliou assim o meu domínio teórico mesmo sobre o tema (D. 2017)

Ademais, tem possibilitado ao monitor(a) aperfeiçoar o conhecimento científico e a criticidade, tendo como ponto de partida, no caso desta experiência, os princípios da História Educacional.” (RFJ, 2017)

No relatório final de K (RFK) também fica evidenciada a ampliação do domínio teórico do monitor em relação a um conhecimento específico da disciplina em que atua como monitor. Também podemos observar uma articulação entre o aprofundamento desses saberes teóricos com os saberes didáticos:

Breve pesquisa bibliográfica acerca dos aspectos centrais referentes ao uso da Robótica na Educação, dentre elas, apontamos: a conceituação teórica e histórica, das terminologias empregadas (Robótica Educacional, Educativa e Pedagógica). As informações e os resultados da pesquisa bibliográfica foram sistematizadas culminaram na produção dos slides para serem expostos para as turmas. (RFK, 2017).

Assim, podemos constatar que o estudante participa do processo de planejamento, aprofundando suas próprias aprendizagens no tema específico, para depois experienciar a construção de materiais didáticos (os slides) para uma aula expositiva mais dinâmica, aprendendo, dessa forma, conteúdos relativos a disciplina (aos saberes a serem ensinados) e saberes relativos à docência no ensino superior (o saber ensinar).

No mesmo relatório, o estudante afirma que realiza “leitura prévia dos textos, conteúdos multimídia, propostos para a discussão em sala.” (RFK, 2017). Assim, podemos constatar que o monitor demonstra uma preparação – um estudo prévio – que, dessa vez, culmina na participação do monitor nas discussões em sala. Podemos inferir que esse monitor está aprendendo sobre o conteúdo desses textos, sobre planejamento e sobre a discussão enquanto metodologia de ensino.

Em relação à *socialização dos saberes através da construção de resumos, artigos e pôsteres para serem apresentados em congressos*, percebemos, no quadro 10, muitas atividades relacionadas à formação para a pesquisa. Em nosso entendimento, essa contribuição para a formação científica do Monitor, através das atividades citadas por estes em seus relatórios finais, tem relação com a própria formação para a docência universitária, pois não deixa de ser a construção de um elemento necessário para atuação em instituições como a universidade, que segundo a LDB 9.394/96 envolve ensino, pesquisa e extensão.

A prática das universidades tem reforçado a monitoria mais voltada ao ensino e destaca como requisitos para o seu exercício a afinidade com a disciplina, o bom rendimento acadêmico e o interesse pela carreira docente. A monitoria engloba o ensino, a pesquisa e a extensão. O monitor poderá exercer atividades nesses três campos, desde que o ajudem a apropriar-se dos conhecimentos, e deverá ser estimulado a desenvolver atividades de pesquisa e a publicar trabalhos científicos, de preferência conjuntamente com o professor, e, assim, exercita o uso das ferramentas da metodologia científica, como a sistematização de dados e a argumentação para discussões. (NATARIO; SANTOS, 2010, p. 357).

Como defendido por Natário e Santos (2010), a prática da monitoria pode englobar atividades de pesquisa e extensão, o que também está previsto na Resolução que regulamenta

o programa de monitoria na UFPB. Na Universidade Federal da Paraíba os monitores apresentam, anualmente, um relato de experiência em formato de pôster no Encontro de Iniciação à Docência - ENID.

Nos relatórios, quando questionados sobre a participação do ENID, alguns monitores registraram como foi a participação nesse encontro. Destacamos algumas repostas que demonstram a relação entre monitoria e pesquisa:

Satisfatória, porque proporcionou a participação e a divulgação do nosso trabalho enquanto monitoras e tivemos a oportunidade de conhecer os trabalhos desenvolvidos pelos nossos colegas do curso. (RFJ, 2017).

O monitor empenhou-se para a sistematização das ações realizadas no projeto de monitoria, com a aplicação e análise das informações coletadas por intermédio do questionário estruturado para avaliar as ações desenvolvidas pelo projeto de monitoria, nos semestres letivos 2015.2 e 2016.1. Culminando na comunicação oral das experiências vivenciadas que favoreceram (re)pensar sobre as concepções teóricas e as metodologias estudadas ao longo do curso de Pedagogia, assim como uma durante a socialização, foram realizadas trocas de ideias com os presentes durante a socialização dos resultados, possibilitando questionamentos sobre a realidade educacional, do ensino superior. (RFK, 2017).

Procurei fazer o meu melhor, desde a produção do resumo estendido, a elaboração do banner até a troca de experiências na apresentação. (RFP, 2017).

Aprendi a fazer um banner e assim a apresentar trabalho nesse formato e executar a apresentação oral, atividade esta, tão importante na vida acadêmica. (RFQ, 2017).

Sim, o ENID foi importante para atuação e inserção do monitor em eventos e na vida acadêmica. Relevante para a o compartilhamento entre os monitores de conhecimento, propostas e experiências desenvolvidas por estes. Minha participação no ENID foi satisfatória, pois, a construção do BANNER bem como a transmissão oral do conteúdo transmitiu claramente a proposta do trabalho apresentado. (RFR, 2017).

Assim, podemos constatar, a partir da fala desses monitores, que a monitoria é um programa que também contribui para inserir os estudantes de graduação no universo da pesquisa, sendo, inclusive, uma ponte para o ensino de pós-graduação. Em nosso entendimento, essa relação não muda o foco do programa de monitoria do ensino para a pesquisa, pois, como evidenciado anteriormente, o ensino de graduação envolve três dimensão: ensino, pesquisa e extensão. Assim, os *saberes científicos ou do conhecimento*

necessários à docência estão sendo amplamente desenvolvidos pela monitoria nas atividades evidenciadas no quadro 10.

Saberes da experiência de ser monitor

O profissional docente, diferentemente de outras profissões, também se constitui na prática. Os saberes que se têm acerca do que é ser professor, também são saberes provenientes da própria experiência de ser aluno de diferentes tipos de professor e constituem um saber destacado por Pimenta (1999), como *saberes da experiência*.

A relação entre os saberes da experiência e monitoria fica evidente nas falas e nos relatórios finais dos estudantes monitores do curso de Pedagogia. Na monitoria podemos traduzir a construção desses saberes na relação professores orientadores – monitores – demais estudantes. Essa relação é de igualdade, onde cada parte tem algo a contribuir na formação do outro. Natário e Santos mostram como o monitor pode contribuir para os seus pares:

O monitor, vivenciando a situação de aluno nessa mesma disciplina, consegue captar não só as possíveis dificuldades do conteúdo ou da disciplina como um todo, como também apresentar mais sensibilidade aos problemas e sentimentos que o aluno pode enfrentar em situações como vésperas de avaliações, acúmulo de leituras e trabalhos, início e término de semestre etc. (NATÁRIO; SANTOS, 2010, p. 356).

A contribuição dos monitores aos professores orientadores através da monitoria, é construída em uma relação de cooperação entre os envolvidos (os estudantes, o monitor e o professor). Essa relação proporciona um enriquecimento das atividades e uma melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem, no qual o monitor pode fornecer ao docente elementos para uma reflexão sobre a prática, como, por exemplo, se a assimilação dos conteúdos ministrados está ocorrendo como planejado, se os estudantes estão atarefados com outras demandas do curso, e por isso, não estão respondendo como desejado às atividades propostas etc.

Assim como os monitores contribuem para seus colegas e para o orientador, os professores e demais alunos também podem contribuir para a formação do monitor. No

relatório final de S temos a relevância da observação da postura do orientador por parte do monitor “Desse modo, é possível verificar a atuação docente em vários ângulos, e assimilar o máximo de habilidades professorais que são usadas na rotina educacional.” (RFS, 2017).

No relatório final de L, fica evidenciado como os saberes docentes podem ser desenvolvidos na monitoria através dessa relação. O monitor dialoga com o orientador e com os demais alunos, está aprendendo na prática com os demais estudantes e pela observação e convivência com o orientador. No relatório de T também observamos que a monitoria contribuiu para a construção de novas concepções para o trabalho docente.

[...] para que também aprendamos na prática como exercer a profissão docente, tendo a oportunidade de compartilhar as experiências vivenciadas, relativas ao conteúdo e exercitando durante as aulas de forma colaborativa a didática e o uso de novas metodologias de ensino, que findam por repercutir de forma positiva na aprendizagem dos alunos e no crescimento profissional dos monitores, através dessa interação entre o professor, os monitores e os alunos, criando novas possibilidades de ensino-aprendizagem. [...].(RFL, 2017).

O projeto de monitoria proporciona a experiência a docência, assim como a vivência de seus desafios, a relação professor-aluno, a contribuição no processo de ensino-aprendizagem de outros alunos da graduação, dentre todos os outros aspectos relevantes que contribuíram de maneira significativa com a minha formação. Diante disto, foram contribuições importantes para o meu processo de ensino-aprendizagem, na qual também foi possível construir novas concepções acerca do trabalho docente. (RFT, 2017).

Assim, a partir da fala em destaque relatório final de L, podemos inferir que ele está exercitando a experiência de ser um docente de ensino superior. A relação entre professores e alunos é destaque também nas falas de F e G. Na Fala de G, podemos destacar também o fato da monitoria proporcionar ao monitor se enxergar como docente, mesmo que ainda não seja:

Na monitoria para mim o que fica é como o professor lida com o estudante em sala de aula (F. 2017).

Eu acredito que o mais, que eu posso dar mais ênfase é o saber de relações mesmo – relações interpessoais – e também do ser professor, você se enxergar professor. Sendo Monitor você não é professor, mas você já tem uma ideia né, então você já consegue visualizar mais ou menos o que é que te espera no futuro com relação principalmente as relações interpessoais. (G. 2017).

No relatório final de M também fica evidenciado que está aprendendo a conduta docente, tendo o professor orientador da disciplina como referência para a sua própria formação de docente:

À partir da experiência do/da Professor/a ministrante do Componente Curricular e do contato com as aulas, relacionando com os estudos desenvolvidos, o/a monitor/a aprofunda seu conhecimento e se torna capaz de subsidiar a interação entre o/a Professor/a e os/as estudantes, contribuindo para uma fluência plena e uma experiência exitosa; Aprende a conduta do docente no Ensino Superior e a considerar de fato o que realmente importa, bem como respeitar que cada um apresenta um ritmo de aprendizado, buscando meios de contornar as dificuldades que se apresentem ao desenvolver do processo. RFM (2017).

O professor orientador pode ser referência de um modelo de professor que o monitor quer ou não seguir. Nesse estudo, todos os entrevistados avaliaram como positiva sua relação com o orientador, avaliando o orientador como alguém organizado, competente, responsável, presente e solícito na orientação, que tira dúvidas e que está disposto a ajudar. Acreditamos que esse resultado ocorreu porque abordamos um curso na área de educação como é o caso de Pedagogia. Em outras áreas, provavelmente, esse resultado talvez pudesse ser um pouco diferente. Como esse estudo é um estudo de caso da relação no Curso de Pedagogia, *campus* I da UFPB, o estudo fica um pouco limitado nesse aspecto, ensejando estudos futuros que possam abordar de forma mais ampla.

4.2.3 A monitoria como processo de formação (para além) do ensino superior

Podemos constatar nos Relatórios Finais e mais efetivamente nas entrevistas que alguns conceitos trazidos pelos monitores sobre suas práticas, sobre monitoria e sobre ensino-aprendizagem refletem para além do ensino superior. Contribuem para a formação profissional e para a formação do docente da educação básica.

Prioritariamente, o curso de Pedagogia forma o docente para atuar na educação básica. Percebe-se na fala dos estudantes, que o Programa de Monitoria colabora também para a atuação nesse nível de ensino como também para a experiência de docência no Ensino

Superior. Assim, constatamos que, a partir da participação no programa de monitoria, os estudantes ampliam o leque de conhecimentos, logo o Programa proporciona aprendizagens didáticas próprias da docência no ensino superior. Além de reforçar o conhecimento do aluno monitor sobre os conteúdos da disciplina, o que indiretamente está contribuindo também para sua formação para atuar como docente também da educação básica.

No relatório final, o monitor L sintetiza a importância da monitoria para os alunos da disciplina em que atua e para sua própria formação. No caso específico de sua formação, destaca os saberes pedagógicos, teóricos e metodológicos proporcionados pela monitoria:

A atenção dada aos discentes pela monitoria principalmente em relação as atividades de nível técnico, ou seja, a parte prática do desenvolvimento de trabalhos acadêmicos, é de extrema importância para os alunos como vimos na pesquisa realizada entre os discentes das turmas das quais tiveram acesso à monitoria, a qual foi apresentada no ENID, e também de muita riqueza pedagógica, teórica e metodológica para a formação docente do monitor, pois requer domínio do conteúdo, didática para discutir o tema de forma a esclarecer as dúvidas dos educandos, bem como métodos de ensino, específico, para cada aluno, ou grupo de estudantes. [...].(RFL, 2018).

Outro monitor, ao responder se as atividades apresentadas no item 2 (dois) estão coerentes com os objetivos propostos no Projeto, afirma que “o Projeto de Monitoria, tal como proposto, me ensinou a elaborar, registrar e avaliar procedimentos desenvolvidos no cotidiano do Ensino Superior, bem como, familiarizou-me com práticas recorrentes neste nível de ensino.” [...].(RFM, 2017). Percebemos, pois, que este monitor considera a monitoria como experiência de docência do Ensino Superior ao mesmo tempo em que vislumbra a contribuição para a docência na educação básica: “O contato com a docência no Ensino Superior é uma experiência completamente nova ao/à monitor/a”. E, acrescenta que “como docente em formação, a monitoria, associada com os diversos estágios da minha Licenciatura, me possibilitou o contato com todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Nível Superior, tornando-me uma profissional mais completa.”. (RFM, 2017).

Os Monitores disseminam o conhecimento até mesmo nas experiências fora da universidade, como é o caso do estudante F (2017) “[...] *porque hoje eu já dou aula na educação profissional e eu tento colocar um pouco em prática o que eu aprendo na monitoria.*” O monitor F aplica na sua atuação profissional (uma turma de informática de um cursinho profissionalizante) os conhecimentos que provém de sua experiência na universidade

e no Programa de Monitoria. Para ele, os saberes sobre planejamento foram construídos a partir da Monitoria:

Qual foi a perspectiva dele sobre o que ele leu; o que ele pode trazer de novo, então isso pode mexer totalmente com o planejamento inicial do professor, e saber trabalhar isso, saber lidar com esses imprevistos que acontecem em sala de aula, para mim é essencial. Então o que eu tento desenvolver na monitoria é isso, é essa capacidade de lidar com uma aula, não como uma aula fechada – uma aula que eu me preparo, vou lá, passo e depois vou embora, mas como um momento de troca mesmo entre professor e aluno. Então é isso que eu tento desenvolver e que eu planejo para o meu futuro. (F.2017)

Na resposta ao item 6 do Relatório Final, “6- O programa de monitoria tem contribuído para a sua formação acadêmica? Comente”, O estudante K demonstra que os saberes construídos no Programa de Monitoria, contribuem para a docência, sem restringir a um nível de Ensino.

Ao longo das vivências propiciadas pelo projeto de monitoria, podemos perceber a contribuição significativa para a formação do estudante-monitor, possibilitando-lhe aproximação com a docência, o enfrentamento de problemáticas de caráter formativo, teórico, metodológico e emocional, com as quais os profissionais da educação precisam lidar cotidianamente. As reflexões realizadas ao longo do projeto de monitoria acerca da docência nos fizeram enxergar aspectos significativos sobre os saberes teóricos e práticos necessários e indispensáveis na prática docente, podemos destacar principalmente os conhecimentos sobre planejamento, metodologias e estratégias didáticas e avaliação. (RFK, 2017).

Outros saberes, como desenvoltura em sala de aula, lidar com o público, a oratória, etc também aparecem nas falas dos monitores:

Desenvoltura, porque para ser professor é preciso/é fundamental que você tenha uma desenvoltura na prática mesmo [...]. Você tem uma responsabilidade, então isso me proporcionou buscar né competências para o ensino mesmo, para o ensino-aprendizagem, porque assim eu era muito tímido, então tinha muita dificuldade de me expor, assim era muito difícil para mim e a monitoria conseguiu fazer com que eu superasse isso. (D. 2017).

[...] então a monitoria possibilita isso: você lidar com público, com mais pessoas sendo você o foco, o centro das atenções. (G. 2017).

Nas falas de D e G, o fato de lidar com o público é algo que foi propiciado pela monitoria. No relatório final de G também temos que a monitoria “Contribuiu em termos de proporcionar mais responsabilidade acadêmica, domínio da oratória, e o desenvolvimento de uma postura docente.” (RFG, 2017).

Assim, percebemos a monitoria como processo de formação (para além) do ensino superior. No caso específico da monitoria realizada por alunos e professores do curso de pedagogia, apesar de atuarem como monitores de uma disciplina de graduação, essa atuação rompe os limites da universidade e contribui para a atuação profissional também no âmbito da educação básica.

4.2.4 Sintetizando os saberes da monitoria: pedagógicos, acadêmicos e experienciais no Ensino Superior

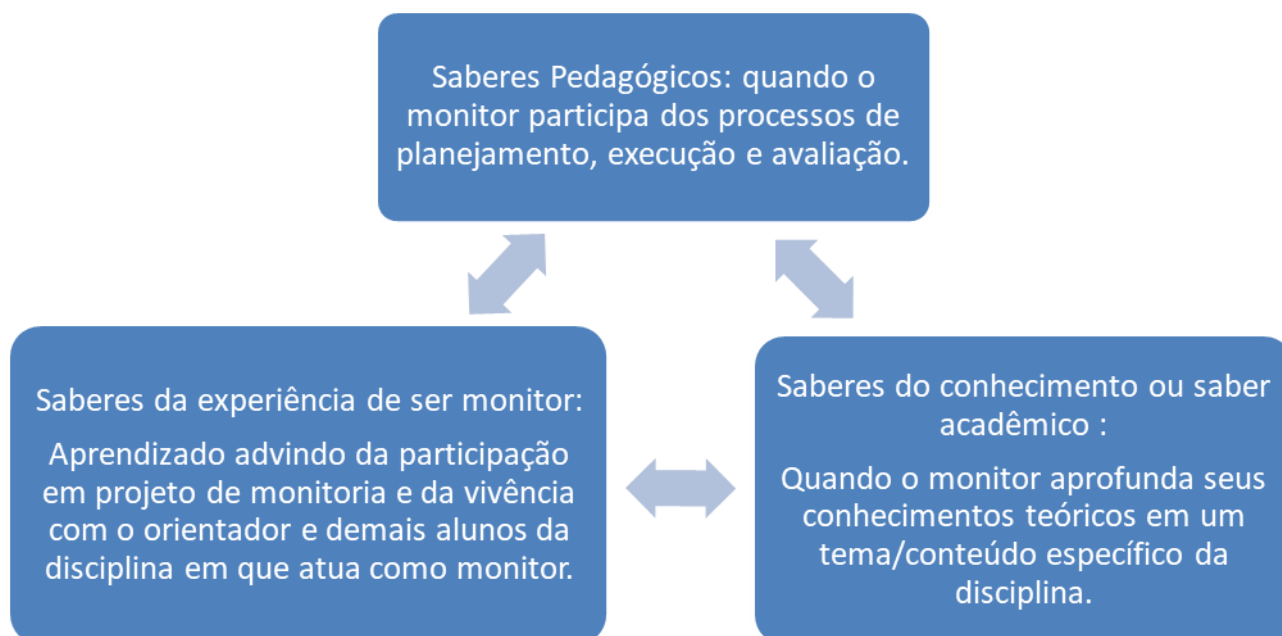
A monitoria pode propiciar aos estudantes vinculados ao programa diversos saberes, a partir de atividades que conduzem a uma formação docente. A isso denominamos de saberes da monitoria, como um conjunto de saberes e conhecimentos que os estudantes da graduação desenvolvem enquanto atuam como monitores em uma disciplina específica da graduação, de modo particular em nosso estudo os do curso de Licenciatura em Pedagogia, objeto de análise desta dissertação. O estudo demonstra que há uma especificidade nesta experiência, que se constitui em um Programa institucional das Universidades brasileiras, que a difere de outras práticas curriculares de formação para a docência, como o Estágio Supervisionado, por exemplo.

Na monitoria, o que se espera é que os alunos engajados nesse programa vivenciem algumas experiências de docência sob a supervisão de um professor orientador. Nesta perspectiva, é que a monitoria se constitui como uma fonte de aprendizagens para a docência no Ensino Superior, não apenas para esse nível de ensino, também para a educação básica, como vimos anteriormente, mas aqui nos interessa o ensino superior.

Ancorado nos estudos de Tardif (2012) e especialmente a de Pimenta (1999), considerando, ainda, os estudos de Gil (2017), analisamos os saberes pedagógicos, que envolvem as dimensões do planejamento, execução e avaliação do ensino, os saberes dos

conhecimentos ou acadêmicos e, ainda, proporciona os saberes da experiência de ser monitor. Sintetizamos, na Figura 2, a compreensão desses saberes:

Figura 2 – Saberes da Monitoria:



Fonte: Elaboração Própria. 2017.

O saber pedagógico é desenvolvido quando o monitor participa dos processos de planejamento, isto é quando planeja a aula junto com o orientador; quando dá sugestões para serem implementadas nas aulas etc; quando participa da execução dessas aulas junto com o professor, por meio de aulas expositivas ou dialogadas, e aprendem diversas metodologias próprias do ensino superior; quando refletem sobre sua própria prática; quando ajudam os alunos nas avaliações; quando ajudam os seus orientadores com sugestões de questões ou mesmo com sugestão de instrumentos diversificados de avaliação; e, também, quando desenvolvem outras atividades burocráticas, estão aprendendo sobre o que é ser professor.

O saber do conhecimento ou saber acadêmico é desenvolvido quando o monitor aprofunda seus conhecimentos teóricos em um tema específico, seja para ajudar os seus colegas a aprender um conteúdo, seja para produzir alguma apresentação para a turma sob a supervisão do orientador, seja para levar sugestões ao professor e aos demais colegas. Assim, o monitor está aprofundando seus conhecimentos, aprendendo a aprender para depois ajudar seus colegas nesse processo de aprendizagem.

E, por último, podemos perceber que o saber da experiência está sendo desenvolvido pela oportunidade que a monitoria oferece ao aluno monitor de ver-se como professor, de ver o orientador como referência (positiva ou negativa), de experienciar a docência universitária e de levar essa experiência consigo para o seu campo de atuação profissional, seja ele qual for. A prática de planejar, executar, avaliar, bem como de aprofundar os conhecimentos específicos da área de ensino, de desenvolver práticas e gestão do ensino (registro de aulas, frequência dos alunos), de enfrentar situações concretas relativas às práticas de ensino no âmbito da educação superior, e especialmente, de desenvolver, junto com o professor orientador, uma reflexividade sobre essa prática, tudo isso se constitui em campo fértil de aprendizagem e de construção dos saberes da experiência de ser monitor com repercussões numa possível futura prática de docência no ensino superior.

Dessa forma, ao concluir este quarto capítulo, em que apresentamos e discutimos os resultados do nosso trabalho, queremos enfatizar e conceituar os saberes da monitoria e seus desdobramentos a partir das diferentes dimensões da formação docente, como a pedagógica, a específica da área de conhecimento e aquela que se forja a partir desta experiência de iniciação à docência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa de monitoria, como discutido nesse estudo de dissertação, é entendido como um programa de ensino desenvolvido na graduação por professores denominados orientadores e estudantes denominados monitores. O propósito desse programa consiste, entre outros, em despertar no aluno monitor o interesse pela carreira docente, através da atuação em um componente curricular do ensino de graduação.

O contexto de surgimento da atividade de monitoria retoma mesmo antes da federalização das instituições públicas de educação superior, estando presente nas escolas profissionais. No entanto, a monitoria semelhante como a concebemos ainda hoje, tem como marco histórico no Brasil, a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, pois criou a função de monitor para as recentes universidades federais. Cabe ressaltar, que essa Lei foi muito criticada, pois consistiu em uma reforma do ensino universitário empreendida em pleno regime de ditadura militar.

Na atualidade, do ponto de vista nacional, a monitoria está prevista na LDB 9.394 de 1996, porém sendo citada de forma pontual. Como visto ao longo de todo capítulo três, devido à omissão da regulamentação do programa em âmbito federal, a Resolução 02/1996/CONSEPE que regulamenta o programa de monitoria desenvolvido no âmbito da UFPB ainda traz marcas da concepção da atividade de monitoria presente na Lei 5.540/68. Assim, verificamos a necessidade de uma atualização na resolução que regulamenta o programa na instituição pesquisada e, também, em âmbito nacional.

Como comprovado nessa pesquisa e com base em outros autores (JESUS, 2012; DIAS, 2012; NATÁRIO, 2001), verificou-se que a escassez de estudos sobre a monitoria ainda persiste. São poucos os estudos que apresentem a sua real e atual dimensão no Brasil e nas instituições federais de ensino superior e, ainda, que relacionam monitoria com docência. Estudos sobre esse programa são necessários ainda para reconhecer a importância da monitoria para a formação para a docência.

Buscamos desenvolver um estudo que demonstrasse que tipo de saberes proporciona a experiência de monitoria no âmbito da formação para a docência no ensino superior, em concreto no curso de Pedagogia – *Campus I* da UFPB. Chegamos a conclusão que a monitoria como experiência de docência apresenta saberes próprios. Saberes da monitoria.

Para chegarmos aos saberes da monitoria, partimos dos saberes da docência, a partir das contribuições de Tardif (2012), que discute os saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. E as de Pimenta (1999), que traduzimos em saberes da experiência, conhecimentos/saberes científicos e saberes pedagógicos. Esse aprofundamento teórico foi crucial para percebermos nas falas e relatos dos entrevistados a ligação entre o que estavam aprendendo na monitoria e docência.

A partir desse estudo teórico e das informações colhidas nos relatórios finais e nas entrevistas chegamos aos saberes da monitoria, que dizem respeito aos saberes construídos pelos monitores ao experienciar na prática da monitoria a docência no ensino superior supervisionada por um professor orientador. Verificamos que este programa contribui para a formação do monitor em relação a saberes pedagógicos, a saberes científicos/acadêmicos e a saberes da experiência, visto que há uma relação dialética, em que tanto a monitoria contribui para a formação dos alunos, quanto estes contribuem para o ensino desenvolvido na instituição. Assim, chegamos à síntese de: saberes pedagógicos da monitoria; saberes científicos/acadêmicos da monitoria e saberes da experiência de ser monitor.

Os Saberes Pedagógicos são desenvolvidos quando os monitores participam dos processos de planejamento, execução e avaliação do ensino juntamente com o orientador e, também, quando desenvolvem outras atividades burocráticas ligadas à docência. Os saberes do conhecimento ou saberes acadêmicos dizem respeito ao aprofundamento teórico em um tema ou conteúdo específico do componente curricular em que o estudante atua como monitor ou quando produz artigos e socializa o conhecimento em congressos científicos oportunizando a esses estudantes a vivência da pesquisa na graduação. Por fim, os saberes da experiência de ser monitor são desenvolvidos na vivência com o orientador e demais alunos da disciplina, diz respeito ao saber ser monitor (que é diferente de ser professor e de ser apenas aluno) e é, também, ter o orientador da disciplina como referência positiva ou negativa para a sua própria formação.

Pudemos, ao logo desse trabalho, constatar que a monitoria rompe com a ideia do professor como único transmissor do conhecimento. O monitor quando bem orientado pelo professor poderá ser alguém que, também, transmite conhecimentos e produz – como evidenciado na formação para o Planejamento, execução e avaliação do ensino-aprendizagem e na formação científica. Chegamos, portanto, à conclusão de que tanto aluno-monitor quanto os demais alunos são partícipes do processo de ensino-aprendizagem.

A monitoria também contribui para a formação para a docência para além do ensino superior. Pela experiência de ser monitor na graduação e a experiência da participação na gestão do Programa de Monitoria achamos, por um momento, que sabíamos tudo e que poderíamos enquadrar a monitoria em conceitos pré-estabelecidos. Mas a tessitura dessa dissertação, cada passo da pesquisa foi desfazendo o tear que já estava pronto, como a moça tecelã, do conto de Marina Colassanti. Assim, a partir das experiências pessoais de cada entrevistado, a monitoria ganhou novas formas e se apresentou como um programa que contribui, também, para a formação profissional dos monitores. No caso específico do curso de Pedagogia, para a própria docência na educação básica e profissional.

Pudemos perceber, também, ao logo do capítulo 4, a relação existente entre monitoria e pesquisa. Essa relação contribui para pensarmos a indissociabilidade entre o tripé que constitui a universidade na legislação vigente: ensino, pesquisa e extensão. Assim, o programa de monitoria reforça ainda mais a concepção de um programa de ensino, que contribui para o ensino universitário. No caso específico do curso de Pedagogia, a relação com a extensão não pôde ser observada. O que evidencia uma necessidade da universidade rever as diretrizes que norteiam o programa.

Esse estudo de dissertação, através da análise da construção dos saberes da monitoria, fornece novos elementos que podem contribuir para uma adequação do programa as necessidades dos próprios envolvidos na monitoria. Procuramos evidenciar os elementos de formação que esse programa proporciona e verificamos que a monitoria é um programa que contribui para a formação dos monitores e ao contribuir com essa formação pressupõe-se que com este Programa a UFPB também está contribuindo para a sociedade. Assim, ao produzir ensino, pesquisa e extensão com qualidade as universidades públicas estão a contribuir para minimizar os problemas sociais e educacionais de uma sociedade desigual.

Assim, deixamos como sugestão de melhoria, no caso específico da UFPB, que o programa possa se articular melhor com a extensão, tendo em vista que não conseguimos extrair das falas dos entrevistados nenhuma atividade que suscitasse essa relação. Outro ponto de ajuste do programa para atender melhor à formação dos saberes pedagógicos, seria que na sua configuração estivessem previstas atividades remuneradas mesmo no período das férias escolares, garantindo, pelo menos, a participação do monitor em períodos que antecedessem o início das aulas para que possam participar do planejamento de maneira mais efetiva.

Concluindo, ressaltamos que o programa de monitoria apresenta saberes próprios, saberes da monitoria, assim nosso estudo contribui para ampliar o conceito de monitoria ao

mesmo tempo que fortalece a concepção do programa como experiência de docência no ensino universitário.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Docência na Educação Superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

ÁVILA, Cristina Maria d'; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

B. **Entrevista**. Cinco de setembro de dois mil e dezessete.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 229 p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria dos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação, v. 12).

BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, seção e página ... Brasília, DF, 29 nov. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. Decreto nº 84.412, de 22 de Janeiro de 1980. Fixa o Valor da Bolsa Especial do Aluno Monitor, instituída pelo Decreto nº 66.315, de 13 de março de 1970. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo. Brasília, DF, 22 jan. 1980. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-84412-22-janeiro-1980-433748-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

C. **Entrevista**. Vinte e um de setembro de dois mil e dezessete.

CASTRO, Alda Araújo; NETO, Antônio Cabral. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**. América do Norte, v.21, n.21, p. 69 - 96, out. 2012.

CUNHA, Luíz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p.

_____, Luíz Antônio. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, Hélgio. **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999.

D. **Entrevista**. Vinte e cinco de setembro de dois mil e dezessete.

DIAS, Ana Maria Iorio. **Ser professor(a) universitário(a): monitoria, política e programas institucionais de formação docente** (In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino). UNICAMP – Campinas. 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **RBPAE**, Goiás, v. 27, n. 1, jan./abr. 2011, p. 53-65. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19967/11598>. Acesso em: 25 out. 2016.

E. **Entrevista**. Vinte e seis de setembro de dois mil e dezessete.

F. **Entrevista**. Vinte e seis de setembro de dois mil e dezessete.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MORAES, Márcia Amaral Corrêa de. As práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes. **Póiesis Pedagógica**. Goiás, v.8, n. 2, p.144-158, ago./dez. 2010.

G. **Entrevista**. Vinte e oito de setembro de dois mil e dezessete.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

_____, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas Sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2005.

GUEDES, Maria Luiza. **Monitoria**: uma questão curricular e pedagógica. Série Acadêmica, Campinas: Puccamp, v. 9, p. 3-30, 1998.

H. **Entrevista**. Vinte e oito de setembro de dois mil e dezessete.

JESUS, Daniele Maria Oliveira de; MANCEBO, Rafael Cuba; PINTO, Fernando Igor Pinho; BARROS, Giovanni Victor Evangelista de. Programas de monitorias: um estudo de caso em uma IFES. **RPCA**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 61-86, out/dez. 2012.

JEZINE, Edineide. Estado, neoliberalismo e a crise das universidades. In.: _____. **A Crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB. 2006.

I. **Entrevista**. Verificar período.

J. **Entrevista**. Vinte e nove de setembro de dois mil e dezessete.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANCIBO, Deise. Políticas da educação superior – velhos temas novos desafios. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NETO, Antônio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira. (Orgs.). **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009.

MEDEIROS, Liara das Graças Costa de. O programa de monitoria da UFPB: influência na qualidade da formação dos alunos monitores. In.: CHAVES, Elisângela André de Oliveira et al (org.). **Gestão Pública: a visão dos técnicos administrativos em Educação das Universidades Públicas e Institutos Federais**, Volume 2. Salvador: Pontocom, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NATARIO, Elisete Gomes. **Programa de monitores para atuação no ensino superior - proposta de intervenção**. 2001. Tese (Doutorado em Educação da Faculdade de Educação) – Universidade Estadual De Campinas, São Paulo, 2001.

NATÁRIO, Elisete Gomes; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Programa de monitores para o ensino superior. **Estudos de Psicologia**. Campinas/SP, v. 27, n. 3, p. 355-364, jul./set. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERINO, Antônio Joaquim. Apresentação da coleção. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

RAMALHO, Betânia Leite. Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos Santos; LINS, Nostradamus de Medeiros (Orgs.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias**. Natal: EDUFRRN, 2007. (Coleção Pedagógica n.9).

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2009.

SANTOS, Mirza Medeiros dos Santos; LINS, Nostradamus de Medeiros (Orgs.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias**. Natal: EDUFRRN, 2007. (Coleção Pedagógica n.9).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO. Resolução n. 02, de 22 de fevereiro de 1996. **Regulamenta o Programa de Monitoria para os cursos de graduação da UFPB**. Paraíba. 1996. Disponível em: < https://sigrh.ufpb.br/sigrh/public/colégiados/filtro_busca.jsf >. Acesso em: 27 fev. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência Universitária na Educação Superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Educação
Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre “O Programa de Monitoria da Universidade Federal da Paraíba, desenvolvido no âmbito do curso de Pedagogia – campus I” e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Liara das Graças Costa de Medeiros, estudante do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Valéria Santos Diniz.

O objetivo da pesquisa é analisar a contribuição do Programa de Monitoria da UFPB para a formação de aspectos pedagógicos da iniciação à docência do ensino superior dos monitores do Curso de Pedagogia.

A análise desse Programa, no tocante ao Curso de Pedagogia poderá propiciar uma visão mais concreta e ampliada dos aspectos pedagógicos que devem ser contemplados na docência de Ensino Superior considerando, para tanto, professores e alunos monitores envolvidos nesse processo..

Solicitamos a sua colaboração na entrevista semiestruturada, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e afins e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor enviar e-mail para a pesquisadora Liara das Graças Costa de Medeiros, no endereço eletrônico liaracmedeiros@gmail.com.

Endereço: Cidade Universitária, Campus I. Prédio da reitoria, térreo, sala 15. CEP: 58059-900 – João Pessoa – PB. Fone (83) 3216-7383.

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I – Cidade Universitária – 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB
(83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

**APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS
(COORDENADOR/ORIENTADOR)**

1. O que te motivou a participar de um projeto de monitoria? Quando foi? Como foi?
2. Você orienta estudantes em outros programas de pesquisa e extensão?
3. Qual a especificidade do trabalho com o aluno monitor? Você direciona a orientação para que os estudantes monitores desenvolvam quais saberes/competências?
4. Qual o seu objetivo para a formação do aluno-monitor?
5. Quais atividades que você propõe ao monitor? O que você espera que ele aprenda? Dentre as atividades propostas o que você julga mais relevante?
6. Na sua visão, o programa de monitoria proporciona aos monitores a vivência da docência no ensino superior? De que forma?
7. Como você avalia a atuação do monitor? Como você avalia a sua atuação na condição de orientador? São compatíveis?

**APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS
(MONITORES)**

1. Porque você veio à monitoria? O que te motivou a participar de um projeto? Quando foi? Como foi a seleção?
2. Como é sua atuação no programa de monitoria? Que atividades você realiza? Como é o dia-a-dia do monitor no projeto que você participa?
3. O professor orientador é presente na realização dessas atividades? Qual o seu grau de autonomia na realização destas atividades?
4. Nessa trajetória da atuação na monitoria quais saberes você construiu? Na sua opinião, se você não tivesse passado pela monitoria você teria construído esses saberes?
5. Na sua opinião, um aluno da universidade que não passa pela monitoria constrói esses saberes?
6. No futuro, que tipo de profissional, a partir da experiência proporcionada por sua participação no programa de monitoria, você se vê?
7. Como você avalia a sua atuação como monitor? Como você avalia a atuação do seu orientador?

APÊNDICE D – Transcrição da entrevista realizada com a professora C

Entrevista realizada com a professora C. Quinta-feira, 21/09/2017⁹

A: Boa Tarde Professora, a primeira pergunta né eu gostaria de saber o que te motivou a participar de um projeto de monitoria? Quando foi? Como foi?

C: *Boa tarde. A principal o principal motivo para participação no projeto de monitoria é considerar a importância da monitoria tanto para a formação do estudante monitor, quanto dos outros estudantes da graduação que são atendidos por ele. Então por entender a importância que essa atuação pode ter nos resultados de aprendizagem é que eu resolvi formular um projeto de monitoria para disciplina de ... (a professora cita o nome da disciplina que leciona) e isso começou mais ou menos em 2012 quando elaborei o primeiro projeto e submeti ao edital para concorrer às vagas de monitor bolsista e monitor voluntário. As razões também, né outras razões que motivaram, é a questão do caráter teórico-prático da disciplina, a disciplina de ... (a professora cita o nome da disciplina que leciona) ela tem um plano de curso que envolve estudos teóricos, mas envolve também a realização de práticas de uso de tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, e os estudantes de pedagogia eles apresentavam uma grande dificuldade em relação ao domínio de... Tecnológico... dessas tecnologias de informação e comunicação, então a ajuda do monitor seria de grande valia para que esses estudantes pudessem superar essas dificuldades.*

A: Teve algum outro, alguma outra motivação pessoal, de vivência com o programa de monitoria na sua época de graduação ou você já observava outros colegas que tinham monitores, teve alguma outra coisa, algo pessoal que te motivou?

C: *Não que eu tenho associado diretamente agora no ensino médio eu fui estudante do IFPB e naquela oportunidade eu fui monitora, eu fui estudante bolsista neh fui monitora não disciplina diretamente, mas a gente a gente atuava em determinados setores neh, então eu fui bolsista lá... participei de várias atividades como bolsista durante dois anos. Então eu fui uma estudante que exerceu isso. Aqui na graduação não eu não fui monitora, embora tenha recebido o convite quando eu fiz engenharia de alimentos na época para ser monitora da disciplina de cálculo porque nós éramos poucas mulheres e muitos homens e e dessas poucas mulheres eu e uma colega nós tirávamos as notas altas da turma né e o professor ficou meio espantado com isso, ele achou interessante, chamou a gente pra ser monitora mas na época eu não cheguei a ser não. (você é formada em pedagogia também?) Sou formada em Pedagogia. Mestrado e Doutorado em Educação. O curso de Engenharia de Alimentos eu abandonei. Eu fiz três períodos e abandonei.*

⁹ A fala da professora entrevistada é indicada na letra “C” e aparecem com fonte itálica. As nossas falas aparecem indicadas pela letra “A” e na letra “C” entre parênteses ou entre colchetes e sem itálico.

A: A segunda pergunta é... Você orienta estudantes em outros programas de pesquisa e extensão?

C: *Já orientei duas estudantes num projeto de PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) que eu desenvolvi durante dois anos. Depois orientei também já mais estudantes em projetos de extensão. Já participei de uns três ou quatro projetos de extensão, atualmente eu tô participando de um projeto de extensão, ano passado eu também, então desde mais ou menos acho que 2015/2014 que eu venho trabalhando com projetos de extensão e orientando estudantes de pedagogia.*

A: Então tomando por base essa sua experiência com pesquisa, com extensão Qual é a especificidade do trabalho com o aluno monitor? Então no caso com o seu bolsista PIBIC e com seu aluno monitor qual é a diferença do trabalho com eles? ou com aluno “extensionista” e com o Monitor? Então qual é a especificidade desse trabalho com o monitor? Você direciona a orientação para que os estudantes monitores desenvolvam quais saberes/competências?

C: *A especificidade do trabalho com a monitoria é a preparação do estudante para a docência, então o foco das atividades e da orientação é voltado para a questão da compreensão do trabalho pedagógico, do trabalho docente – entender como esse trabalho docente ele se realiza nas suas três principais etapas né, que é o planejamento, a execução e a avaliação do processo ensino-aprendizagem, então eles trabalham comigo em todas as etapas. Eles planejam as aulas comigo, eles executam as aulas comigo e eles avaliam o processo de aprendizagem comigo. Então eles... As competências que são desenvolvidas são relacionadas a essas três etapas né do trabalho docente: o planejamento, a execução e a avaliação da aprendizagem.*

A: Qual o seu objetivo para a formação do aluno monitor?

C: *o objetivo é que ele tenha condições de atuar de modo competente como docente.*

A: Você falou né que o monitor ele participa tanto da parte do planejamento, como da execução e avaliação da disciplina. Na disciplina ele participa de todo esse processo, Então você poderia citar quais atividades que você propõe ao monitor para cada uma dessas dimensões? E o que você espera que ele aprenda? E dentre essas atividades propostas o que você julga mais relevante?

C: *As atividades com relação ao planejamento vão desde a seleção dos conteúdos, a organização dos conteúdos por unidade temática, a seleção de textos que vão ser trabalhados, a discussão de metodologias que vão ser usadas nas aulas, a questão da proposta da atividade: “que atividades a gente vai propor?” (a professora exemplifica o modo como ela pergunta ao monitor) – isso na parte do planejamento. Durante a execução eles (os monitores) mais observam como eu executo a aula, de que modo eu executo aquela aula que foi planejada e eles fazem intervenções – eu permito que eles façam intervenções – então em determinados momentos da aula, eu às vezes passo a palavra ou peço que ele faça algum tipo de intervenção acerca de algum ponto. Seja falando oralmente, seja agindo como*

um orientador da atividade. No caso, quando a gente está fazendo atividade em sala então eu digo: “você vai orientando os grupos, eu vou orientando também”, porque são vários grupos, então eu digo a ele como essa orientação deve acontecer, e aí enquanto eu tô orientando um grupo ele tá orientando outro, eu vou pra um (grupo) e ele (o monitor) vai pra outro (grupo). Então ele fica atuando mesmo em sala de aula, assim observando e atuando né conforme orientação que eu dou. E na avaliação, eles não avaliam a atividade porque eles não podem né, mas eles participam do processo de avaliação: então quando eu vou corrigir a atividade eu corrijo e discuto com eles (monitores) as questões, eu mostro quais foram as respostas mais adequadas, quais as menos adequadas, antes de dizer porque (antes de explicar porque é mais ou menos adequadas) eu peço que eles analisem: “Eu coloco as respostas e digo: Pronto, leiam aqui qual é a resposta que tá mais bem elaborada? Por que? Que nota você daria a essa questão? você consideraria certo, você consideraria errado?” (a professora exemplifica o diálogo que ela tem com os monitores no processo de avaliação). Então ele ele passa a entender como é esse processo de avaliação até porque no nosso caso né que são ciências humanas as provas elas são muito mais discursivas do que objetivas, embora na nossa prova também tenham questões objetivas e eles participam da elaboração das provas, então eu discuto as questões com ele, quando eu elaboro, eu discuto com eles: “a gente vê se a questão tá clara, num tá claro, o que é que a gente quer com essa questão? Eles (os demais alunos da disciplina) vão acertar? eles vão errar? Como é que é?” Então a questão é discutida. Eles (monitores) também participam da elaboração dos instrumentos e da avaliação.

A: Na sua visão, o programa de monitoria proporciona aos monitores a vivência da docência no ensino superior? De que forma?

C: *No seu objetivo e na proposta do programa de monitoria tal qual está na resolução que regulamenta aqui na UFPB. Ele é completamente voltado pra o desenvolvimento da experiência docente, para que esse aluno tenha uma experiência que forme para a docência. Não digo não só no Ensino Superior, lógico que aqui eles estão atuando no ensino superior, mas muitas das competências e dos saberes que eles vão desenvolver vão servir para eles exercerem a docência em qualquer nível ou modalidade de ensino a meu ver. Agora de que forma se esse objetivo vai ou não ser alcançado, isso vai depender da forma como o trabalho é realizado com o professor, então eu entendo que quanto maior a participação e envolvimento desse estudante em todas as fases do trabalho docente, maior a chance da gente atingir o objetivo do programa de monitoria – que é formar esse estudante para a docência. Então tudo depende exatamente de como a gente engaja o estudante nesse cotidiano acadêmico do trabalho docente. No meu caso, como eu já falei, eles (monitores) participam de todo o processo intensamente desde o planejamento até a avaliação, então eu suponho está atendendo ao que o programa de monitoria se propõe – que é formar realmente esse aluno para compreender e para executar o trabalho docente com qualidade.*

A: Como você avalia a atuação do monitor? Como você avalia sua atuação na condição de orientador? São compatíveis?

C: É até o presente momento todos os monitores que passaram por mim foram excelentes alunos, eu tive o privilégio de selecionar estudantes de alto nível tanto do ponto de vista cognitivo né, eram estudantes muito bons mesmo, e, mas do ponto de vista também comportamental né, então eram estudantes comprometidos, éticos, participativos, eu realmente tive muita muita sorte com os monitores, então a atuação deles sempre foi uma atuação extremamente satisfatória a meu ver, eles se engajam, eles participam de tudo, eles produzem material didático junto comigo; muitas vezes alguns deles né... a gente... Nós fizemos um relatório para o ENID (Encontro de Iniciação à Docência), mas também chegamos a construir textos e artigos e mandar para eventos para publicar sobre a experiência, inclusive esse ano a gente vai publicar né também da experiência desse desse ano agora, desses dois semestres a gente já tá escrevendo (a professora se refere ao artigo, com o relato da experiência de Monitoria nos dois semestres de 2017, para publicação no ENID 2017) então eu avalio que é uma atuação muito satisfatória nesse sentido, tanto eles a meu ver não deixam a desejar, (pois) têm sido excelentes monitores como... No meu caso é difícil né falar de mim, porque fica complicado, mas eu acho que tô fazendo meu trabalho direito né, agora eu sou muito exigente, isso é fato, tanto é, que alguns estudantes não vêm pra seleção comigo, o número (de alunos que vêm pra seleção) é um pouquinho menor, porque eles me acham muito exigente né muito criteriosa, então talvez eles estivessem mais habilitados pra responder sobre a minha atuação como orientadora né, mas até o presente projeto eu eu suponho que essa atuação tanto da orientação como dos estudantes ela é compatível, porque é uma via de Mão Dupla: o que eu dou a eles também muita orientação, muito suporte, eu não peço coisas e deixo que eles descubram sozinhos como é que faz: Não, faço isso com eles não! porque eu entendo que o orientador e a orientação é esse processo é também o processo de ensino, então não faz muito sentido você dá uma demanda e deixar que o aluno se desespera para para cumprir aquela demanda, então é um trabalho mesmo colaborativo: eu crio as demandas, mas eu também junto com eles dou conta dessas demandas né vou ali juntinho apoiando e dando conta das demandas, então eu acredito que essa atuação com monitor e orientador ela tem sido compatível, equilibrada.

A: Tem alguma coisa que você quer, queira acrescentar sobre o projeto, sobre os monitores. Algo que você... chamou sua atenção durante esse tempo? Que você considera pertinente/oportuno? Que considera que contribuiu de fato para esse monitor? ou alguma outra... outro aspecto que você queira acrescentar?

C: o que eu me ressinto do projeto monitoria é que eu percebo que os estudantes – inclusive a gente tem aplicado questionários, todo semestre a gente tá aplicando, inclusive já tem quatro, que a gente depois... nós vamos ver o que eu faço com esses dados: nós temos elaborado um questionário que a gente pede que eles respondam para traçar um perfil desse estudante e tentar entender porque é que a procura pela monitoria a meu ver ainda é muito pequena, embora a gente ofereça ao estudante duas opções de atendimento: a gente oferece a opção de atendimento presencial com horário e dias definidos por eles, eles dizem... a turma informa qual é o melhor dia e horário para o plantão presencial e o monitor fica disponível naquele dia e horário para atendê-los presencialmente e a gente tem o plantão virtual então no plantão virtual a gente também acerta com a turma qual é o recurso que eles preferem usar,

então a gente já usou o Moodle, já usamos o WhatsApp, já usamos o grupo do Facebook, então vai depender das escolhas que a turma fez, e-mail, e o que eu acho ainda para mim eu tô tentando entender por meio desses questionários a causa o que eu acho incompatível é porque eu acho que essa procura pela monitoria é baixa e não deveria ser, então acho que talvez a gente precisasse enquanto instituição traçar algum tipo de ação junto aos estudantes atendidos e não apenas aos monitores porque me parece que esses estudantes de graduação eles não têm, pelo menos aqui na pedagogia, não sei como isso aparece nas outras ciências, nos outros centros e nas outras ciências; eles não têm uma noção muito clara da importância do papel do monitor para aprendizagem, para o desempenho acadêmico, então a procura é baixa. Aí isso eu me ressinto, porque eu acho que é um trabalho muito grande, é um trabalho feito com muito cuidado que é pouco aproveitado pelo estudante, embora todos aqueles que são atendidos né reconhecem o valor da monitoria: “professora tão importante o monitor, realmente o monitor me ajudou muito ao longo do semestre, se não fosse a monitoria não sei se eu teria conseguido né me sair tão bem” (a professora reproduz a fala dos estudantes da turma que são atendidos pelo monitor) existe esses relatos, mas eu acho ainda a procura baixa, por exemplo, a gente tem uma turma que as nossas turmas são cerca de 40 alunos e aí a gente vai vendo, vai acompanhando esses plantões semanais e a gente vai vendo que esses plantões normalmente tem um, tem dois, tem três... tem plantão que não tem nenhum (alunos atendidos pelo monitor extraclasse) porque o plantão é semanal né pra uma turma de 40 (alunos) eu acho pouco, também claro se viessem 10, 15 alunos, um monitor só não ia poder atender é verdade, mas eu acho que a procura ainda é muito baixa, então isso é uma coisa que de algum modo me preocupa para entender porque e me inquieta a pensar assim: “como é que a gente pode fazer para que esses estudantes de graduação eles compreendam a importância da monitoria e eles façam o uso desse importante apoio pedagógico que a universidade está oferecendo.

A: Tá bom professora. Eu agradeço a entrevista. Muito obrigada.

APÊNDICE E – Transcrição da entrevista com o monitor D

Entrevista realizada com o Monitor D. segunda-feira 25/09/2017¹⁰

A: Então boa tarde né. A primeira pergunta é porque você veio à monitoria? O que te motivou a participar de um projeto? Quando foi? Como foi a seleção? Então aqui nessa nesse primeiro item eu queria que você descrevesse o que te trouxe até a monitoria, um pouco da sua trajetória.

D: *Boa tarde! Eu Acredito que a principal razão né que me levou a monitoria foi o interesse em compreender melhor o processo mesmo que se dá na condição de docentes do ensino superior. Então eu sempre tive né, desde o início, um interesse muito grande em fazer um mestrado, um doutorado né, ensinar no ensino superior e aí isso me motivou a ir para o outro lado do processo né para entender. Outra coisa foi que também isso facilitaria a minha ida (o monitor se refere que a participação monitoria facilitaria a sua ida para o mestrado), então eu acho que esse foi o principal motivo. E, assim, de forma mais específica o que me levou a monitoria em (o entrevistado cita o nome da disciplina que é monitor) foi exatamente a área mesmo de pesquisa, do saber, que é o trabalho com tecnologia, a educação mediada por tecnologia e até eu acredito que o trabalho que a professora (orientadora dele na monitoria) desenvolve nesse componente, então isso despertou também interesse.*

A: E como foi a seleção de Monitoria?

D: *A seleção aconteceu... Eu participei de várias seleções pra ser sincero. Mas a de monitoria de (o entrevistado cita o nome da disciplina que é monitor) ela (professora orientadora) abriu processo normalmente, a gente enviou a documentação, entregou a documentação na verdade – já faz um tempo que isso aconteceu – e aí teve prova escrita, entrevista e uma carta de... uma carta de... eu esqueci o nome da carta, indicação de interesse – alguma coisa assim, que a gente nessa carta a gente apresentava quais eram os nossos interesses/motivos pela escolha.[Legal!]. Era bem interessante. Aí eram essas três etapas e as três contavam a pontuação, somavam.*

A: Legal. Como é a sua atuação no programa de monitoria? Que atividades você realiza? Como é o dia-a-dia do monitor no projeto que você participa?

D: *Bem a monitoria em (o entrevistado cita o nome da disciplina que é monitor) ela acontece, a gente tem assim eu acho que três vertentes: primeiro, antes de tudo, a gente têm reuniões que são periódicas/semanais para o planejamento das aulas, então eu planejo junto com (o entrevistado cita o nome da professora orientadora) todo o passo-a-passo, tudo que vai ser trabalhado em sala de aula, ajudo na elaboração de provas, de atividades – com sugestões, com... apresento, faço uma espécie de intercâmbio entre o que os alunos pensam (demais alunos da disciplina) e ela (professora orientadora), o que ela pensa e que os alunos pensam, e aí a gente consegue chegar a uma conclusão, a algumas ponderações né, considerações em relação ao trabalho – esse seria o primeiro momento né, que seria o planejamento. O*

¹⁰ A fala do Monitor entrevistado é indicada na letra “D” e aparecem com fonte itálica. As nossas falas aparecem indicadas pela letra “A” e na letra “D” entre parênteses ou entre colchetes e sem itálico.

segundo momento seria o estudo do material que os estudantes vão ter acesso, então eu e a outra monitora – eram três, mas agora só têm dois – a gente estuda tudo que eles vão estudar e algumas coisas a mais, para poder ter um certo domínio e ajuda-los. E aí um terceiro momento a gente vai a prática, que é a execução das aulas, com participação nas aulas e também com... a gente também fica responsável por oficinas, que é no 3º unidade, que é uma parte mais prática mesmo, certo? que o componente é teórico e nesse momento os monitores eles tem uma participação mais ativa mesmo, mais assim autônoma, bem legal essa parte. Em relação ao dia-a-dia é... bem... a gente divide né... divide essas atividades, são 20 horas, não 20 horas não, 11 horas? porque eu tô confundindo, como eu participo de outros projetos, mas bem... A gente tem uma carga horária obrigatória e dentro dessa carga horária a gente divide uma parte – 4 horas são destinadas ao estudo, mais 4 horas são destinadas ao acompanhamento, e aí a gente tem um tempo dedicado aos plantões que acontecem virtualmente e presencialmente toda semana. [Como são esses plantões?] nos plantões – o presencial ele acontece após a aula, que é na quarta-feira pela manhã, então a gente fica após a aula para que eu possa atendê-los nas dúvidas, dar algumas sugestões, como a gente trabalha com produção textual, então os alunos encontram muita dificuldade em escrever mesmo, é muito difícil para eles escrever no terceiro período, que é quando acontece quando acontece o componente e aí eles ainda não estão assim, não têm experiências né e aí eles encontram bastante dificuldade com a formatação dos trabalhos, com as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), com o estilo mesmo de escrita, porque a gente trabalha com pôster: com design, layout de pôster – essas coisas eles têm bastante dificuldade e aí eu consigo orientá-los nesse sentido, num primeiro momento eu faço essas sugestões e aí no segundo momento (o entrevistado cita o nome da professora orientadora) ela faz uma outra avaliação. Todas as todas as minhas sugestões passam por ela pela supervisão dela depois

A: Você falou que participa do processo de planejamento, planeja as aulas, que executa algumas atividades durante a aula e tem esse atendimento. Então nesses momentos, nessas atividades, qual... O professor orientador é presente na realização dessas atividades? E qual é o seu grau de autonomia?

D: *Sim. A professora ela é bastante presente pra ser sincero. Bem presente. E a gente tem assim construído ao longo desse tempo, como eu a conheço já a um bom tempo, eu posso perceber esse movimento assim de construção da prática mesmo. Eu pude amadurecer bastante né, já tô no final do curso aí eu pude amadurecer e daí dá para perceber que hoje é assim a gente trabalha meio que com... com... levando em consideração aquilo que eu sugiro, então ela me dá autonomia para colocar algumas ideias – inclusive até sugerir que outras saiam, então assim eu acho isso muito legal porque eu sinto que eu estou participando de fato/efetivamente daquele processo como na construção das provas, na elaboração das provas, que juntos nós construímos. Ela (orientadora) permite que cada monitor construa uma questão, e aí a gente analisa as questões, e ver qual a que pode ficar ou não, e aí de repente, a exemplo que a questão que eu elaborei ficou e aí uma que ela fez saiu, entendeu? Então assim, é uma coisa bem legal, um movimento bem bacana. Mas todas as atividades são sim supervisionados por ela, são discutidas sempre, muito discutidas antes, por exemplo: a*

elaboração dessas provas, desses trabalhos são feitos, mas antes disso a gente estuda o material de produção de avaliação no ensino superior, discuti esse material e só depois que a gente vai a elaboração (de questões para as provas).

A: Nessa trajetória da atuação na monitoria quais saberes você construiu?

D: *Ah foram vários. Eu posso dividir isso em duas vertentes, que seriam: primeiro a teórica mesmo, que é quando a gente, no meu caso específico, meu interesse por entender a educação mediada por tecnologias me permitiu assim ampliar de uma forma muito significativa o que eu já conhecia, então assim, apesar do componente já ter sido... eu havia pago o componente, claro! É preciso para ser um monitor. Mas enquanto estudante apenas, eu não conseguia mensurar todas as possibilidades que no outro lado do processo enquanto monitor eu pude contemplar, porque aí que a gente tem um estudo que é um pouco mais aprofundado, a gente já trabalha com produção, então assim, eu tive que preparar algumas coisas, buscar algumas coisas, então isso ampliou assim o meu domínio teórico mesmo sobre o tema. E do ponto de vista técnico – poderia dizer assim – foi um avanço também muito grande, porque a gente para fazer essas produções, por exemplo, trabalhar com pôster, então a gente tem acesso alguns softwares; para trabalhar nas oficinas a gente trabalha também com um software de edição de vídeo, de formatação; formatação do trabalho, a gente trabalha com o aplicativo do “Google Documentos”, que é lá no “Google Drive”. Então a gente vai tendo acesso a um conteúdo que é mais técnico mesmo, a aplicações que são técnicas, a construção de infográficos, por exemplo; A própria dinâmica de produzir uma oficina, de produzir um slide, que pode ser pelo Power Point ou pelo Prezi (Software de apresentação on line), então você vai tendo acesso a outras ferramentas, a outras possibilidades, fora que você vai desenvolvendo assim eu acho que competências para essas atividades; o Moodle, que aí na condição de Monitor você tem acesso ao Moodle, mas agora como tutor. Então você já tem ali outras funções, você já delega tarefas/atividades, a gente trabalha também com um grupo no WhatsApp, então essa coisa de gerir, de você passar entender um pouco mais da gestão mesmo da atividade acadêmica, que enquanto apenas estudante você não tem noção do que é isso tudo.*

A: Se você não tivesse passado pela monitoria você teria construído esses saberes?

D: *Muito Possivelmente não. Eu acredito que não, na verdade eu tenho certeza que não, porque eu já eu vivenciei as duas coisas, eu só consegui a bolsa eu já estava o que na metade do curso, então eu vivi uma experiência sem isso, eu passei um tempo na graduação sem ter acesso a nenhum tipo de projeto e eu vi que isso limita muito o campo de atuação mesmo do estudante, porque você não vê – por exemplo – eu não via possibilidades de uma atuação com tecnologia na educação básica mais especificamente no ensino infantil, hoje eu já trabalho com realidade virtual e aumentada já com aplicações lá na educação fundamental – fundamental I, então assim são são possibilidades... são coisas que vão ampliando mesmo a sua a sua atuação enquanto professor. Hoje, assim, eu consigo entender melhor que o pedagogo ele não só atua na Educação Básica, ele tem outros campos de atuação e que esses campos envolvem a tecnologia de forma mais ativa, assim de forma mais crítica.*

A: No futuro, que tipo de profissional, a partir da experiência proporcionada por sua participação no programa de monitoria você se vê? Que tipo de profissional você se vê no futuro?

D: *Olha, assim, eu acho que... eu hoje... eu passei pela extensão, aí passei pelo ensino, e agora eu estou na pesquisa. Então assim eu consegui que foi que eu que eu sempre quis muito passar pelo tripé né. E aí com isso, com essa experiência... assim, na verdade essa experiência reconfigurou a minha formação por completo. Hoje eu entendo que a formação completa deveria contemplar tudo isso (ensino, pesquisa e extensão) que pena que é uma coisa assim meia que, é uma seleção não é, excludente. Nem todas as pessoas vão passar por isso, mas com esse esse suporte que eu tive – digamos assim – eu me vejo assim um profissional eu acho que habilitado mesmo para... habilitado para trabalhar hoje nos mais diversos segmentos que envolva a tecnologia ou não, porque o uso dela pode ser feito ou não, e aí isso vai depender muito do – eu acho que do – das possibilidades do lugar, do público e tal, mas eu me sinto mais preparado – quero dizer isso – eu me sinto bem mais preparado para entender os processos que são pedagógicos, que são de aprendizagem mesmo.*

A: Você falou que participou de extensão, ensino e pesquisa. A Monitoria se enquadra em qual desses?

D: *Na verdade eu ainda estou participando né eu iniciei a pesquisa agora recentemente, e ainda estou na extensão – na extensão não – no projeto de ensino que é a monitoria. A monitoria é de ensino né um projeto de ensino.*

A: E quais saberes você construiu em relação a ensino?

D: *Quais saberes em relação a ensino? Olhe, o primeiro em relação ao ensino foi desenvoltura, porque para ser professor é preciso/é fundamental que você tenha uma desenvoltura na prática mesmo, e aí entra muito aquilo que Paulo Freire já apontava a algum tempo que é o professor se construir na sua prática, na sua trajetória e foi isso que eu percebi né – apesar de eu não ter experiência institucionalizada na educação, mas a própria monitoria assim como os estágios permite que a gente vivencie isso de forma mais efetiva eu acho. E aí a monitoria me colocou na condição de: você tem uma responsabilidade, você tem que levar esse conteúdo as pessoas, e as pessoas precisam entender esse conteúdo de fato, porque esse... a partir do... elas vão passar por um processo de avaliação. E a sua função enquanto monitor aqui é fazer com que isso se efetive, que essa aprendizagem precisa se efetivar. Você tem uma responsabilidade, então isso me proporcionou buscar né competências para o ensino mesmo, para o ensino-aprendizagem, porque assim eu era muito tímido, então tinha muita dificuldade de me expor, assim era muito difícil para mim e a monitoria conseguiu fazer com que eu superasse isso.*

A: Como você avalia sua atuação como monitor? E como você avalia a atuação do seu orientador?

D: *Como eu avalio? A atuação?*

A: A sua atuação. Como você se auto avalia? E como você avalia a atuação do seu orientador?

D: Eu, assim, eu faço minha auto avaliação – isso é uma coisa que a gente faz na monitoria também – todos os períodos a gente faz uma auto avaliação. E a minha auto avaliação está muito relacionada com a avaliação dos alunos, porque a gente também permite que eles avaliem o professor e o Monitor. E aí, a partir disso, eu faço sempre essa reflexão. A minha prática assim, eu dentro das minhas limitações, dentro do que eu consegui atingir – até porque eu acredito numa educação que é personalizada, que é num plano que é mais individualizado – dentro das minhas limitações eu tenho assim conseguido atingir o que me foi colocado, o que foi proposto, tenho conseguido e eu digo isso pelo próprio feedback que eles, os estudantes, nos dão todos os períodos. Então assim, a gente tem conseguido fazer um trabalho interessante, um trabalho que se consolida mesmo, e isso tem sim, tem colaborado bastante com os estudantes, é o que eles têm afirmado ao longo desses períodos. Em relação assim a melhoria, nas sugestões de melhorias, eu assim... claro isso é assim um processo que é contínuo, a gente vai melhorando, vai se refazendo, se construindo, e... é isso!

A: Tá bom. Muito Obrigada.

D: Sim, em relação ao professor que eu não falei. Em relação ao professor é... A professora (o entrevistado cita o nome da orientadora) ela é assim – ela é extremamente organizada nesse sentido da gestão da atividade mesmo. Essa organização ela pode ser confundida com uma certa postura mais exigente – é isso que eu percebo assim ao longo das atividades – os alunos confundem isso (na opinião do Monitor os alunos da disciplina confundem a organização da professora da disciplina com exigência) só depois que eles percebem que essa essa organização permite que você dê conta de todas as atividade que são propostas, tanto dentro do componente quanto dentro do curso, já que é uma estrutura, e aí, a atuação dela – a meu ver – é brilhante, porque a gente consegue de fato efetivar tudo isso; são coisas que são propostas e que é permitido aos alunos contrapontos e aí a gente melhora, todos os períodos a gente faz melhorias nas atividades, elas não se repetem. A depender da turma as atividades mudam, a depender da sugestão dos alunos os planos mudam, então eu acho que a prática da professora está caminhando na direção certa. É isso.

A: Tá ok. Muito Obrigada.

D: Por nada.

APÊNDICE F – Relatório Final do monitor D - “RFD”.

15/08/2017

Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

 Monitoria	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS EMITIDO EM 15/08/2017 00:58
---	--

RELATÓRIO DO MONITOR

RELATÓRIO FINAL DE MONITORIA

Projeto de ensino:

2015 - FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: PESQUISA, PLANEJAMENTO E GESTÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA

Discente:**Curso:**

PEDAGOGIA (LICENCIATURA)/CE - João Pessoa

Vínculo:

BOLSISTA

Data de envio:

29/11/2016 20:57:56

1- Você teve a oportunidade de ler e conhecer o Projeto de Ensino ao qual está vinculado?

Sim

2- Enumere as atividades desenvolvidas por você no projeto:

1. Elaboração das atividades acadêmicas, 2. Estudo e produção de materiais didáticos, 3. Avaliação de atividades, sob a supervisão da professora Marlene, 4. Plantão presencial(1h/semana), 5. Plantão virtual 6. Planejamento das atividades 7. Acompanhamento de aulas teóricas e práticas, 8. Participação nas aulas expositivas.

3- Essas atividades desenvolvidas estão coerentes com os objetivos propostos no projeto?

Sim

3.1- Justifique sua resposta:

Sim. A referida proposta de monitoria visa o planejamento, gestão e avaliação da aprendizagem, dessa forma, todas as atividades elencadas, anteriormente, estão em consonância com o plano de ação da monitoria.

4- Como você avalia as orientações recebidas para o desenvolvimento das atividades?
Justifique sua resposta.

Excelente. As orientações aconteceram antes e durante todo o processo, permitindo, assim, o acompanhamento e avaliação das atividades, além da possibilidade de refazer/repensar as atividades propostas no transcurso do componente.

5- Que avaliação você faz de sua participação no ENID?

Satisfatória

5.1-Justifique sua resposta.

Após praticamente oito meses de participação no projeto de ensino, fui oportunizado a discutir a experiência de acompanhamento, gestão e avaliação da aprendizagem, sendo esta, a experiência mais próxima da atividade docente, com isso, o ENID possibilitou a reflexão sobre a ação, fazendo repensar, assim, as práticas utilizadas no plano de ação da monitoria e socializando tais experiências coletivamente. Dessa forma, foi possível ampliar as possibilidades de trabalho na monitoria e fortalecer a formação docente, em razão disso, julgo satisfatória minha participação.

6- O programa de monitoria tem contribuído para a sua formação acadêmica? Comente.

sim, com certeza. a monitoria permite ao pedagogo refletir sobre sua prática e, assim, analisar criticamente sua postura docente. Além disso, através da monitoria, o estudante de pedagogia tem a possibilidade de ser supervisionado por um profissional qualificado e, dessa forma, desenvolver métodos e competências para o futuro exercício de sua profissão.

7- Com base no seu desempenho no projeto de monitoria, apresente:
7.1- Pontos fortes:

Planejamento das atividades pedagógicas, Autonomia na busca e seleção de informações Melhor desempenho nos estudos, Participação em eventos científicos, Elaboração de textos acadêmicas, Desenvolvimento da oratória,

7.2- Pontos fracos:

Um ponto negativo foi ter que trancar o componente curricular Ensino de Artes, em virtude da monitoria acontecer no mesmo horário.

SIGAA | STI - Superintendência de Tecnologia da Informação da UFPB / Cooperação UFRN - Copyright © 2006-2017 | sigaa-a.bbn.ufpb.br.sigaa-a | 2.28.2

APÊNDICE G – Quadro teórico sintetizando os conhecimentos Pedagógicos do Professor universitário, conforme Gil (2017). Utilizado para facilitar a análise das atividades desenvolvidas pelos Monitores e relatadas nos relatórios finais.

Quadro 2 – Saberes Pedagógicos do Ensino Superior

Saber pedagógico	Caracterização
DIMENSÃO 1 -	PLANEJAMENTO
Como Planejar o ensino	O Planejamento “[...]se inicia algumas semanas ou meses antes, dependendo da experiência do Professor com a disciplina que pretende lecionar”(GIL, 2017, p. 94) Existem 4 níveis de planejamento: Planejamento educacional → Ligado às instâncias do MEC, realizado por meio de documentos, Programas e Projetos capazes. Serve para definir os objetivos da educação nacional. Planejamento institucional → Expresso através do PDI das instituições federais de Ensino Superior. Planejamento curricular → expresso nos PPC de cada curso. Planejamento do ensino → nível mais concreto do planejamento. Elaborado pelo professor, expresso através de: 1. planos de disciplina – para um semestre. 2. Plano da unidade - documento mais pormenorizado 3. Planos de aula, diz respeito ao planejamento de uma ou de um conjunto de aulas. Deve está articulado ao Plano da unidade. Nenhum Plano pode ser considerado absolutamente rígido. Ajustes podem ser realizados sempre que houver a necessidade.
A formulação de objetivo	O Plano de Ensino inicia com a formulação de objetivos. Diz respeito ao que se espera que o aluno seja capaz de fazer após a conclusão da disciplina, da unidade ou da aula. Há professores universitários que selecionam tópicos e ao longo das aulas vão “passando a matéria”. Objetivos são de fundamental importância para que se escolha o melhor método de ensino. “Os objetivos de ensino são geralmente expressos em termos de comportamento esperado dos estudantes. Dessa forma, o estabelecimento de objetivos serve para orientar o professor quanto à seleção de conteúdos, a escolha de estratégias de ensino e a elaboração de instrumentos para avaliação de desempenho do estudante e de seu próprio.” (GIL, 2017, p.110). O valor dos objetivos são relativos. Sua formulação não pode ser entendida como um dogma.

	“Cabe, pois, ao professor refletir a cerca de sua concepção de educação e determinar então o papel que devem desempenhar os objetivos no contexto de sua atuação em sala de aula.”(GIL, 2017, p.124).
Como definir conteúdos	“os conteúdos deixam de ser vistos menos como orientadores do planejamento e mais como elementos que contribuem para a concretização dos objetivos da aprendizagem.” (GIL, 2017, p.126) Visão clássica <i>versus</i> visão moderna dos conteúdos: Na primeira visão, o professor universitário não tinha muita dificuldade de definir e organizar o conteúdo das disciplinas que ministrava, pois a maioria das disciplinas fazia parte do chamado “currículo mínimo”, cujas ementas definiam a organização dos livros textos que, ao serem adotados pelo professor, constituíam a base para todas as atividades de ensino. Além do mais os conteúdos diziam respeito apenas a conhecimentos que deveriam ser transmitidos aos estudantes. A segunda visão torna o papel do professor mais complexo, pois ele agora dispõe apenas de diretrizes, cabendo-lhe o papel de “montar seu programa”, isto é selecionar e organizar os conteúdos de acordo com os objetivos que foram definidos. (p. 126- 127). Assim, o professor, ao selecionar e organizar conteúdos, está também desenvolvendo uma ação política. Segundo Sacristan (2000) apud Gil (2017, p. 127), esse processo envolve um comprometimento político que contribui para garantir a hegemonia de certos saberes e perpetuar uma visão de mundo. • A seleção de conteúdos visa atender aos estudantes; • A seleção de conteúdos vincula-se aos objetivos; • Os conteúdos tem validade quando são aplicáveis. “o conhecimento sem aplicabilidade torna-se pouco relevante, principalmente para os adultos”. • Para que os conteúdos sejam significativos, eles devem fazer parte da realidade dos estudantes.(teoria x prática). • A definição dos conteúdos deve ser flexível, de modo a adaptar-se a realidade dos estudantes. • A profundidade em que serão abordados os conteúdos dependerá do tempo que o docente disporá para abordá-lo(dependerá dos créditos de cada disciplina). • A ordenação dos conteúdos, após sua definição, é muito importante. “Assim, tem sido muito frequente, sobretudo no ensino de disciplinas científicas, iniciar com a apresentação de conceitos e fórmulas reconhecidas como importantes para o desenvolvimento do programa”. (GIL, 2017, p. 132).
DIMENSÃO 2	EXECUÇÃO
Como ministrar aulas expositivas	O método expositivo é o mais antigo e mais utilizado nas universidades ainda hoje. No modelo clássico de exposição cabe ao professor, que é o detentor do conhecimento, expor o conteúdo. Ao aluno, cabe apenas assimilar, de forma passiva, o que está sendo ensinado pelo professor. “Dessa forma, a exposição pode ser considerada como a estratégia de ensino que melhor caracteriza a “educação bancária” de que fala Paulo Freire.” (GIL, 2017, p. 135). No modelo moderno de exposição, aplicam-se os princípios da Ciência da

	Comunicação, assim aulas expositivas podem ser consideradas como estratégias de comunicação. Para o autor, a atividade docente pode ser entendida como um processo de comunicação, segundo o esquema (p.136): Emissor→Codificador→Mensagem→canal→decodificador→receptor ↑ -----FEEDBACK-----↓ “O professor é o emissor, que tem o objetivo: fazer com que os estudantes entendam a matéria. Para tanto, precisa criar uma mensagem. Então, seu sistema nervoso central ordena o seu mecanismo vocal para exprimir o objetivo. Seu mecanismo vocal, que atua como codificador, produz a mensagem, que, por sua vez, é transmitida por ondas sonoras pelo ar, para que os alunos a recebam. Essas ondas sonoras constituem o canal. Os alunos são os receptores. Seus mecanismos auditivos são os decodificadores, que decodificam a mensagem em impulsos nervosos e remetem-na ao sistema nervoso central, produzindo o entendimento da mensagem. A eficácia da mensagem, por fim, pode ser verificada por meio do feedback, que consiste numa mensagem fornecida pelo receptor ao emissor, indicando o entendimento da mensagem.”(GIL, 2017, p. 136) Vantagens da aula expositiva: “Pode ser adaptada aos mais diversos públicos; é útil para a introdução de qualquer assunto; o produto é apresentado em sua forma final; possibilita apresentar o assunto de forma organizada; permite a comunicação de experiências e observações pessoais que não são possíveis por outros meios; é útil para apresentação de conteúdos que ainda não estão disponíveis nos livros; favorece o controle do professor em relação ao conteúdo, sequência e duração da apresentação; não é ameaçadora para o estudante, já que não exige sua manifestação”. Limitações da aula expositiva: “não favorece a recepção de feedback; estimula a passividade dos estudantes; seu sucesso depende das habilidades do expositor; não possibilita levar em consideração as diferenças individuais; é pouco útil para o alcance de objetivos cognitivos em níveis mais elevados; é pouco eficaz no ensino de habilidades motoras.” (GIL, 2017, p. 138). Habilidades de comunicação para a exposição: A voz: “Conhecer a própria voz é muito importante para o professor universitário”. (GIL, 2017, p.139) Os cuidados com a voz referem-se a respiração; intensidade da voz; dicção; velocidade e ritmo. A expressão corporal: quando os gestos e a fala são coerentes, isto favorece o entendimento da mensagem. O contato visual; Modalidades de exposição: Aula Expositiva (o professor expõe todo
--	--

	conteúdo em uma espécie de “aula-palestra”); Aula-recitação (O professor fala a maior parte do tempo, mas pára [sic] e faz perguntas específicas aos estudantes); Exposição-demonstração (para ilustrar a matéria usam recursos como máquinas, instrumentos, simuladores); Exposição provocativa (são propostas questões que favorecem a reflexão, isto é, uma postura reflexiva do estudante); Exposição-discussão (os estudantes são encorajados a expressar seu ponto de vista). “A exposição-discussão pode ser entendida como uma combinação da exposição com a discussão, pois inicia com a preleção do professor, que tem a duração de 5 a 15 minutos, à qual se segue a discussão de alguns pontos-chave[sic] pelos estudantes. Ao longo da discussão, o professor faz alguns comentários e esforça-se por promover a integração das falas dos estudantes.”(GIL, 2017, p. 143). Planejamento da exposição: seleção dos tópicos (refere-se à seleção do número de tópicos a serem apresentados); organização dos tópicos (pode ocorrer: do mais simples para o mais complexo, do mais conhecido para o menos conhecido, do vulgar para o científico etc.) preparação das notas de aula (trata-se de um roteiro da exposição). Condução da exposição: Introdução (a aula expositiva pode ser iniciada por perguntas ou com uma demonstração para que os estudantes tenham uma visão global do que será apresentado e identifique os objetivos da aula). Desenvolvimento (diz respeito a estruturação da exposição, como o tópico será abordado) Conclusão (pode assumir diferentes formas: propor perguntas aos estudantes, realizar um resumo do que foi visto, propor leituras adicionais etc.). Melhorando a qualidade da aula: Manifestando espontaneidade (permite-se ser espontâneo, sem esquecer o planejamento); introduzindo variedade (variar as formas de apresentação a fim captar e manter a atenção dos estudantes); obtendo feedback durante a aula (valer-se do feedback proporcionado pela expressão corporal dos estudantes ou mesmo perguntando sobre ritmo da aula etc); utilizando recursos audiovisuais (são recursos e não direcionadores do processo de e-a); estimulando a atenção dos estudantes; encorajando a tomada de notas (diz respeito as anotações que os estudantes elaboram durante a fala do professor); promovendo revisões.
Como promover discussões em classe	A discussão é reconhecida como um das mais adequadas estratégias para ser utilizada pelo professor na graduação, podendo contribuir para o alcance dos objetivos da disciplina. Ela não é eficiente par apresentar novas informações, mas o valor pedagógico da discussão consiste em: Favorecer a reflexão acerca do que foi aprendido (contribuí para a aplicação do conhecimento em diferentes circunstancias); Dar oportunidade para que os estudantes formulem princípios com suas próprias palavras (reconstroem o conhecimento num movimento dialético); Ajudar os estudantes a se tornarem conscientes de problemas apresentados em leituras e preleções (o mesmo fato pode ser visto por diferentes ângulos, o que favorece a identificação de pontos considerados chaves em um texto); Facilitar a aceitação de informações ou de teorias

	contrárias às crenças tradicionais ou ideias prévias (demonstra como as crenças e valores das pessoas e dos grupos sociais podem ser diferentes); Ensinar a pensar (proporciona o pensamento em níveis mais elevados com fins a construção do conhecimento pelo próprio aluno com a mediação do professor); Promover o envolvimento dos alunos (o envolvimento favorece a aprendizagem); favorecer o relacionamento professor-aluno. “Nos cursos universitários, as modalidades mais conhecidas de discussão são: discussão com a classe toda, discussão em pequenos grupos e seminários.” (GIL, 2017, p.158). “A discussão clássica segue o seguinte formato: (a) o professor define os objetivos da discussão e prepara os estudantes para participar; (b) o professor inicia a discussão, definindo suas regras, esclarecendo os objetivos e apresentando uma questão inicial; (c) o professor acompanha a discussão, ouvindo os estudantes, registrando sua participação e respondendo às suas solicitações; (d) o professor encerra a discussão, expressando o significado que teve para si ou ajudando na formulação das conclusões; e (e) o professor pede ao estudante que avaliem a discussão.” (GIL, 2017, p.159). Para que a discussão ocorra, o professor precisa trabalhar com uma série de fatores, como a maneira que irá iniciar a discussão; a maneira de agir – com liderança; a maneira como o espaço está distribuído – a disposição das cadeiras; a maneira como utiliza o tempo. Técnicas para promover a discussão em pequenos grupos: grupo de cochicho; fracionamento; painel integrado; grupo de verbalização e grupo de observação; grupos para formulação de questões. (GIL, 2017, p. 169-171). “O seminário é um tipo especial de discussão que auxilia os estudantes no desenvolvimento de múltiplas habilidades, tais como: trabalho em equipe, coleta de informações, produção de conhecimento, organização das ideias, comunicação, argumentação e elaboração de relatórios de pesquisa.” (GIL, 2017, p.171). O seminário não deve ser uma exposição feita por estudantes, mas deve ser caracterizado pela pesquisa e discussão.
Como promover a aprendizagem baseada em problemas	Método de caso: envolve a descrição de situações reais vivenciadas por profissionais. O estudante coloca-se no lugar da pessoa indicada para resolver o problema. A aplicação do conhecimento é o elemento chave para sua apropriação pelos estudantes. Simulações: consiste em simular aspectos da realidade. Os cursos superiores vem adotando a simulação computacional, principalmente nos cursos de Exatas e Tecnologia. Dramatizações: estratégia para os estudantes desempenharem habilidades semelhantes aquelas que desempenhariam na vida real, ou seja são situações reais em um cenário simulado. A análise crítica do desempenho é muito importante para a formação e aprendizagem do “saber fazer”. Jogos: são regidos por regras e envolvem mais de uma pessoa. Proporcionam, entre outros, feedback imediato, possibilitam transferência de informação de um contexto para outro.
Como integrar atividades desenvolvidas	Existem atividades desenvolvidas fora do ambiente escolar que são essenciais para o aprendizado. Integrar as atividades dentro e fora da sala de aula é um desafio ao professor universitário.

fora de sala de aula	
Como utilizar recursos tecnológicos no ensino superior	Recursos Tecnológicos quando utilizados no Ensino Superior apresentam vantagens e limitações. A tecnologia educacional inclui desde o quadro de giz até a utilização da informática. São ferramentas que estão a disposição dos professores. Uma vantagem de sua utilização no Ensino Superior diz respeito a aplicação do conhecimento, a utilização de recursos tecnológicos quando utilizadas para reproduzir uma realidade organizada, auxiliam os alunos a vivenciarem e compreenderem o que está sendo ensinado pelos professores. Os recursos além de auxiliarem na condução das aulas, também podem colaborar na avaliação. Os recursos tecnológicos são, pois, auxiliares do ensino e não o direcionador do processo didático, isto é são ferramentas. “Quando se aborda o uso de tecnologia no ensino, a maioria das perguntas dos professores universitários refere-se a assuntos como a utilização do PowerPoint, a construção de páginas na web e a aplicabilidade de programas específicos de computador.” (GIL, 2017, p. 224). No entanto, todos esses recursos metodológicos devem ser vistos como parte do planejamento e devem ser coerentes com os objetivos e conteúdos do componente curricular. A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, complementares a sala de aula também são recursos tecnológicos que podem ser utilizados.
DIMENSÃO 3	AVALIAÇÃO
Como avaliar a aprendizagem dos estudantes	No Ensino Superior, avaliar constitui um desafio, pois os alunos podem ser afetados em sua auto-estima, na motivação pelos estudos, no desenvolvimento da carreira profissional etc. Avaliar o que o aluno efetivamente aprendeu e como aplica esse conhecimento é complexo, por essa razão avaliar o que o estudante memorizou é mais simples para os professores. Para elaborar instrumentos de avaliação adequados, estes precisam está alinhados aos objetivos pretendidos. Além disso, a avaliação faz parte da vida e da lógica humana”(GIL, 2017, p. 243). “ Que as avaliações tenham servido a muitos processos escusos, inclusive os de humilhar e excluir, ninguém pode contestar. Mas elas continuam sendo fundamentais para garantir o direito de aprender. Assim, são apresentados os seguintes argumentos em prol da avaliação, que pode servir também para emancipar (SAUL, 1988 apud GIL, 2017) e para promover (HOFFMANN, 2001 apud GIL, 2017): A avaliação pode ser feita com cientificidade; A aprendizagem pode ser mensurada com mais precisão se os objetos a serem avaliados estiverem bem definidos; a partir da avaliação são fornecidos dados importantes para repensar o processo de ensino-aprendizagem; existem múltiplos procedimentos e instrumentos para realizar a avaliação, que podem ser usados de acordo com as características dos estudantes e com os objetivos da aprendizagem. A avaliação envolve todo processo de aprendizagem (diagnóstica – realizada inicialmente; formativa – realizada durante todo o processo de ensino-aprendizagem; somativa – realizada ao término de um determinado período para aferir o nível de alcance dos objetivos). As avaliações fornecem feedback para alunos e professores e servem para avaliar a ação do professor e da própria instituição.

	A avaliação é mais eficaz quando é entendida como parte integrante do processo de aprendizagem, quando é contínua, quando os instrumentos apresentam validade e precisão; quando abrange diferentes domínios de aprendizagem; quando é preparada com antecedência; quando as provas são múltiplas e diversificadas; quando os alunos são preparados para as provas; quando as provas são corrigidas e devolvidas rapidamente etc. A determinação das técnicas de avaliação mais adequadas ocorre tão logo os objetivos tenham sido definidos. Devem ser definidas as técnicas que melhor se ajustam aos objetivos do Plano. Modalidades de Provas (utilizadas em Instituições de Ensino Superior): Discursivas: divididas em dissertativas e em provas de respostas curtas. São amplamente utilizadas em cursos de ciências humanas. Objetivas. Provas práticas e provas orais.
--	---

Fonte: Elaboração Própria¹¹.

¹¹ Baseado no livro: Didática do Ensino Superior (GIL, 2017).

ANEXO A – SOLICITAÇÃO PARA ACESSO ÀS FONTES DOCUMENTAIS DA CEM/PRG



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR -
MPPGAV

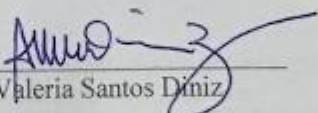


À: Coordenadora de Estágio e Monitoria (CEM/PRG/UFPB)
Professora Dra. Eliane Ferraz Alves

Encaminhamento e Solicitação

Pelo presente, encaminho a mestranda **Liara das Graças Costa de Medeiros**, vinculada ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – MPPGAV – desta instituição de Ensino Superior, para realizar um estudo exploratório sobre o programa de monitoria da UFPB a partir do Ano de 2016. Para tanto, solicito que seja viabilizado o apoio à referida aluna, no sentido de favorecer o acesso às fontes documentais desta Coordenação (acesso aos dados do SIGAA Monitoria). Agradecemos, desde já, o apoio dessa Coordenação, nos colocando à disposição para esclarecimentos que se façam necessários.

João Pessoa, 26 de setembro de 2016.


Adriana Valeria Santos Diniz



ANEXO B – CONTRATO DE MONITORIA DA DÉCADA DE 1970

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS DE GRADUAÇÃO

Mat. 0421
v = 05-01

CONTRATO QUE ENTRE SI CELEBRAM A
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
E O UNIVERSITÁRIO

PAULA FRASSINETI CONDIM DE VASCONCELOS

Aos **seis** dias do mês de **março**
do ano de mil novecentos e **setenta e nove**, nesta cidade de João Pessoa, o Senhor Pró-Reitor Para Assuntos de Graduação da Universidade Federal da Paraíba e o Universitário **PAULA FRASSINETI CONDIM DE VASCONCELOS**
celebram o presente Contrato de acordo
com as Cláusulas seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA - A Universidade Federal da Paraíba atribui ao Universitário a função de Monitor junto à disciplina **NEUROLOGIA** do Departamento **CIRURGIA** do Centro de **CIÊNCIAS DA SAÚDE** de acordo com o que consta do

CLÁUSULA SEGUNDA - A função de Monitor de que trata a CLÁUSULA PRIMEIRA será exercida em regime de 12 (doze) horas semanais de trabalho efetivo no horário que for estabelecido pela respectiva Unidade de ensino, sem qualquer vínculo empregatício com a Universidade.

CLÁUSULA TERCEIRA - A retribuição correspondente será de Cr\$ **950,00----** (**novecentos e cinquenta cruzeiros-x-x-x-x-**) mensais, pagáveis mediante comprovação da frequência e durante a vigência do presente Contrato a título de Bolsa de Estudo.

CLÁUSULA QUARTA - Os encargos previstos na CLÁUSULA TERCEIRA serão atendidos com recursos do orçamento da UFPb. ou de convênios específicos.

CLÁUSULA QUINTA - As atribuições de Monitoria, de que trata o presente Contrato, serão controladas e fiscalizadas pela Reitoria, através da Pró-Reitoria Para Assuntos de Graduação, importando em rescisão deste ajuste o não cumprimento das obrigações dele decorrentes por parte do Monitor.

[Assinatura]

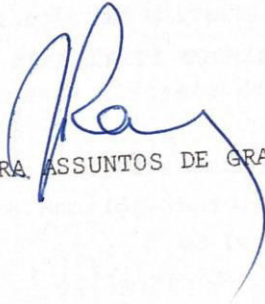
- 2 -

CLÁUSULA SEXTA - O presente Contrato tem validade para o período de **19 de março** a 31 de dezembro de 19 **79**.

CLÁUSULA SÉTIMA - As partes elegem o foro da Comarca de João Pessoa, Capital do Estado da Paraíba, para nele serem dirimidas todas as questões oriundas do presente ajuste.

E, por estarem de acordo, lavrou-se o presente instrumento que vai assinado pelas partes interessadas.

PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS DE GRADUAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, em João Pessoa. **06.03.1979.**


PRÓ-REITOR PARA ASSUNTOS DE GRADUAÇÃO

MONITOR