UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

EDISON BEZERRA NORONHA DOS SANTOS

ENTRE O PROTAGONISMO E A PRECARIZAÇÃO: A MONITORIA ACADÊMICA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB (2020-2022)

JOÃO PESSOA
2026

EDISON BEZERRA NORONHA DOS SANTOS

ENTRE O PROTAGONISMO E A PRECARIZAÇÃO: A MONITORIA ACADÊMICA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB (2020-2022)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Itacyara Viana Miranda.

JOÃO PESSOA

2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237e Santos, Edison Bezerra Noronha dos.
Entre o protagonismo e a precarização: a monitoria acadêmica na formação da identidade docente no curso de Pedagogia da UFPB (2020-2022) / Edison Bezerra Noronha dos Santos. - João Pessoa, 2026.
50 f. : il.

Orientação: Itacyara Viana Miranda.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Monitoria acadêmica. 2. Pedagogia. 3. Identidade docente. 4. Precarização. I. Miranda, Itacyara Viana. II. Título.

UFPB/CE CDU 37(043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

ENTRE O PROTAGONISMO E A PRECARIZAÇÃO:
A MONITORIA ACADÊMICA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB (2020-2022)

Aprovado em: 13 / 08 / 2026.

BANCA EXAMINADORA

Itacyara Viana Miranda.

Prof.ª Dra. Itacyara Viana Miranda (DFE/PROFHISTÓRIA/UFPB)

Orientadora

Prof. Dr. Rômulo Lustosa Pimenteira de Melo (DFE/UFPB)

Examinador

Robson Guedes da Silva

Prof.ª Dr. Robson Guedes da Silva (DME/UFPB)

Examinador

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, primeiramente, à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que me abriu portas e continuará abrindo para tantas pessoas que poderão, no chão desta universidade, ir em busca de seus sonhos, assim como eu fui e continuarei indo todos os dias. Agradeço também ao Projeto de Monitoria do Departamento de Fundamentação da Educação (DFE), que me possibilitou aprender lições que carregarei comigo pelo resto da vida. Um agradecimento especial à minha orientadora que, além de me orientar, ressignificou o sentido de docência, de docente e de professor. Carrego comigo todos os dias nossas conversas após às aulas, os medos que ela apresentava sobre conduzir uma aula e todas as dicas que me fornecia após uma apresentação minha, quando precisávamos ajustar um ponto. Agradeço à minha orientadora por não somente me orientar, mas por me resgatar e me lembrar todos os dias que a docência é sobre não somente ensinar, mas também aprender.

De forma grandiosa, quero agradecer aos meus familiares que estiveram comigo durante toda a minha jornada na universidade. Encerrar este ciclo representa muito mais que apenas uma graduação; representa a concretização de um sonho. A continuação de um sonho que foi muito partilhado com minha irmã em um quarto escuro, enquanto conversávamos sobre os rumos da vida ou sobre como os carros voariam no futuro. Mesmo sem sabermos o que o destino nos proporcionaria, ela sempre esteve presente, e agradeço profundamente por ter me incentivado a lutar todos os dias.

Gostaria também de homenagear meus pais, que tanto fizeram e fazem por mim. Meu pai, que me acompanhou no meu primeiro dia de faculdade e me deixou no pátio do Centro de Educação, lembro até hoje do momento em que me desejou boa sorte e retornou para casa para contar à minha mãe sobre tudo o que aconteceu. Ele é meu grande exemplo de pai, que em muitos dias saía de casa e, com o dinheiro que ganhava, me ajudava com a passagem para que eu pudesse ir à universidade. E o que falar da minha mãe? Aquela que sempre se esforçou por mim, pela nossa família, e sempre fez o impossível se tornar possível. Lembro-me de uma noite em que eu estava bastante chateado com o meu percurso formativo e, em uma conversa, ela deixou claro que o que eu decidisse fazer, ela me apoiaria. Isso resume bem quem é minha mãe: aquela que sempre estará comigo, seja perto ou longe.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer a mim mesmo, Edison, que mesmo desmotivado e enfrentando diversas barreiras sociais e de comunicação, decidiu um dia realizar um sonho. E aqui estamos nós, concretizando-o.

RESUMO

A formação inicial no curso de Pedagogia do CE/UFPB encontra na monitoria acadêmica um espaço privilegiado para a constituição da identidade docente e a vivência da *práxis*. Contudo, as transformações educacionais ocorridas no período de 2020 a 2022, com desdobramentos reflexivos até 2025, em especial as impulsionadas pela crise sanitária da COVID-19 e pela necessidade de desenvolvimento de competências midiáticas para o enfrentamento de desigualdades e desinformação, reconfiguram as dinâmicas dessa atividade. Objetiva-se investigar as configurações da monitoria acadêmica junto às vivências nos componentes de Economia da Educação e História da Educação II, articulados ao projeto coletivo de monitoria do Departamento de Fundamentação da Educação, de modo a discutir tensões entre o estímulo ao protagonismo discente e os riscos de precarização formativa ao longo desse horizonte temporal. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de revisão bibliográfica, que toma como propósito o diálogo com relatos de experiência. O referencial teórico articula as categorias de protagonismo, fabricação identitária (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005), espelhamento (Pimenta; Lima, 2017), ruptura do pacto escolar (Menezes; Santos, 2025) e saberes docentes (Tardif, 2014). Os resultados revelam uma ambiguidade pedagógica estrutural, que oscila entre a promoção de competências digitais e, muitas vezes, a redução do monitor a funções meramente técnico-operacionais, configurando uma precarização subjective da identidade docente. Portanto, o sucesso formativo da monitoria depende de uma mediação institucional que priorize a autonomia e a reflexão crítica, reafirmando-a como dispositivo de maturação profissional e resistência ao esvaziamento funcional na Pedagogia.

Palavras-chave: Monitoria acadêmica; UFPB; Curso de Pedagogia; identidade docente; precarização.

ABSTRACT

Initial teacher training in the Pedagogy program at CE/UFPB finds in academic monitoring a privileged space for the constitution of teaching identity and the experience of praxis. However, the educational transformations that occurred in the period from 2020 to 2022, with reflective developments until 2025, especially those driven by the COVID-19 sanitary crisis and the need to develop media competencies to face inequalities and misinformation, reconfigure the dynamics of this activity. The objective is to investigate the configurations of academic monitoring along with the experiences in the components of Economics of Education and History of Education II, articulated with the collective monitoring project of the Department of Foundations of Education, in order to discuss tensions between the stimulation of student protagonism and the risks of formative precarization throughout this time horizon. In methodological terms, this is a qualitative research of bibliographic review, which aims to dialogue with experience reports. The theoretical framework articulates the categories of protagonism, identity fabrication (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005), mirroring (Pimenta; Lima, 2017), rupture of the school pact (Menezes; Santos, 2025), and teaching knowledge (Tardif, 2014). The results reveal a structural pedagogical ambiguity, which oscillates between the promotion of digital competencies and, often, the reduction of the monitor to merely technical-operational functions, configuring a subjective precarization of the teaching identity. Therefore, the formative success of monitoring depends on an institutional mediation that prioritizes autonomy and critical reflection, reaffirming it as a device for professional maturation and resistance against functional emptying in Pedagogy.

Keywords: Academic monitoring; UFPB. Pedagogy program; Teaching identity; Precarization.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **4**

2 A MONITORIA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E TEÓRICAS **8**

2.1 Considerações acerca da monitoria no Ensino Superior brasileiro 8

2.2 A Monitoria na UFPB: Da Resolução nº 02/1996 às diretrizes de excepcionalidade 12

2.3 Análise Comparativa dos Projetos do DFE (2020 - 2022) 16

3. AS CONFIGURAÇÕES DA MONITORIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DAS TENSÕES ENTRE PROTAGONISMO E PRECARIZAÇÃO **19**

3.1 A monitoria como espaço de mobilização de saberes e protagonismo 20

3.2 A "fabricação" da identidade docente e o fenômeno do espelhamento 22

3.3 A precarização digital: o monitor como suporte técnico-operacional 24

4 A PRÁTICA DA MONITORIA NO DFE/UFPB: NARRATIVAS DE UMA DOCÊNCIA EM TRANSIÇÃO (2022–2025) **27**

4.1 Entre a tela e à docência: desafios do ensino digital e a precarização da identidade na sala de aula virtual durante a pandemia de Covid -19 27

4.2 Entre telas e instabilidades: a monitoria em Economia da Educação 32

4.3 O protagonismo da monitoria na constituição da identidade docente 35

4.4 A monitoria como espaço de encontro: vivências presenciais em História da Educação II 37

CONSIDERAÇÕES FINAIS **40**

REFERÊNCIAS **43**

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores no Brasil tem sido objeto de intensos debates nas últimas décadas, especialmente no que se refere à necessária articulação entre teoria e prática no cotidiano acadêmico. No âmbito do curso de Pedagogia, essa tríade composta por ensino, pesquisa e extensão não deve ser compreendida apenas como um requisito burocrático-curricular, mas como o alicerce fundamental onde se materializam dispositivos formativos capazes de preparar o graduando para as crescentes complexidades da docência contemporânea. Dentre esses dispositivos, a monitoria acadêmica destaca-se como uma experiência fundamental e multifacetada, permitindo ao estudante monitor o exercício da docência sob supervisão direta, o que promove o desenvolvimento da práxis pedagógica e a antecipação de saberes profissionais que apenas a experiência direta com o fazer docente pode proporcionar de forma autêntica.

Historicamente, a monitoria no Ensino Superior brasileiro é concebida como um estágio de vivência que visa assegurar a indissociabilidade entre o aprender e o ensinar, sendo sustentada por normativas que buscam preservar o seu caráter pedagógico e evitar que o monitor seja reduzido a um auxiliar administrativo. Tais regulamentações são exemplificadas por diretrizes institucionais como a Resolução nº 02/1996 do CONSEPE da Universidade Federal da Paraíba, que estabelece o monitor como um mediador pedagógico fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Segundo estas normas, o monitor deve desenvolver competências críticas e metodológicas ao atuar como um elo vital entre o corpo docente e os estudantes, auxiliando na superação de dificuldades e na dinamização dos componentes curriculares, sempre sob o amparo da orientação docente que qualifica o seu percurso.

Contudo, este cenário de formação, outrora pautado majoritariamente pela presencialidade e pela interação física em sala de aula, sofreu transformações profundas e abruptas a partir de 2020. A deflagração da crise sanitária global provocada pela COVID-19 e a subsequente aceleração da mediação digital do ensino não apenas alteraram as metodologias de trabalho, mas forçaram uma reconfiguração completa das atribuições e da identidade da monitoria acadêmica. O objeto central desta investigação reside na análise dessas novas configurações, assumindo como marco focal o biênio 2020–2022, período que representa o ápice da ruptura pedagógica e da transição para o ensino remoto emergencial, mas estendendo o olhar analítico e longitudinal até o horizonte de 2025, a fim de compreender os

desdobramentos, continuidades e a posterior estabilização dessas práticas na cultura acadêmica contemporânea.

Nesse contexto de transição sistêmica, emerge o problema que motiva esta pesquisa, centrando-se na zona de tensão entre o novo protagonismo discente e os riscos latentes de uma precarização formativa. Se, por um lado, o cenário digital possibilitou que o estudante monitor assumisse o papel de coautor em ambientes virtuais de aprendizagem, por outro, abriu espaço para um desvio funcional. Diante desse cenário, esta pesquisa parte da seguinte pergunta: em que medida o estudante monitor tem sido deslocado de sua função prioritária de reflexão crítica sobre a prática docente para atender a demandas de cunho estritamente técnico-operacional?

Esse foco no suporte técnico tende a mascarar um esvaziamento da natureza intelectual da docência, transmutando o que deveria ser um processo de formação identitária numa ocupação voltada à gestão burocrática de plataformas e recursos digitais.

Para responder a essa problemática, esta investigação estabeleceu como objetivo geral analisar as configurações da monitoria acadêmica a partir das vivências nos componentes de Economia da Educação e História da Educação II, articuladas ao projeto coletivo do Departamento de Fundamentação da Educação, problematizando as tensões entre o fomento ao protagonismo discente e os riscos latentes de precarização formativa, tomando como eixo central o período de 2020 a 2022 e acompanhando seus reflexos e aprofundamentos até 2025. Tal escolha pelos componentes, se justifica pela vivência de monitoria nesses dois espaços, o que permite um olhar com mais propriedade em torno das experiências anunciadas no trabalho.

No que concerne aos objetivos específicos, o estudo se propõe, inicialmente, a examinar os projetos de monitoria do DFE/UFPB no horizonte de 2019 a 2024, identificando as menções ou silêncios institucionais acerca da pandemia de COVID-19 e das demandas tecnológicas, de modo a evidenciar as implicações dessas lacunas no trabalho monitorial. Ademais, busca-se mapear, na produção científica nacional de 2020 a 2025, os sentidos atribuídos à monitoria na Pedagogia sob a ótica dessas mesmas tensões, destacando a transição do momento crítico de exceção para o posterior aprofundamento teórico do tema. Por fim, almeja-se discutir os reflexos desse panorama na constituição da identidade docente, confrontando o arcabouço teórico mobilizado com as experiências empíricas vivenciadas pelo pesquisador na instituição ao longo de toda a sua trajetória monitorial.

A relevância desta investigação pauta-se na urgência de compreender se o aprender a ensinar está sendo atravessado por uma visão puramente instrumental e tecnicista do ensino.

A escolha pelo curso de Pedagogia justifica-se pela própria essência desta graduação, que forma parte dos intelectuais responsáveis pela estruturação da educação básica no país. Investigar como estes futuros pedagogos lidam com as tecnologias na monitoria é fundamental para garantir que a dimensão humana e dialógica da educação não seja suplantada por um tecnicismo vazio que ignora a subjetividade do aluno.

A justificativa social deste estudo reside, assim, na necessidade de fornecer subsídios para que as Instituições de Ensino Superior repensem as suas políticas de iniciação à docência, garantindo que o monitor permaneça como um intelectual em formação. Sob o prisma acadêmico, esta pesquisa procura preencher uma lacuna na literatura contemporânea ao analisar a monitoria não apenas como um sucesso pedagógico absoluto, mas como um campo de disputas, contradições e potenciais esvaziamentos funcionais. Ao chamar atenção tanto para às experiências nascidas no calor dos acontecimentos (2020–2022) quanto àquelas amadurecidas nos anos subsequentes (2023–2025), o estudo propõe uma sistematização crítica e processual que vai além da descrição de tarefas, alcançando a análise da identidade profissional a médio e a longo prazo.

Além disso, como já dito anteriormente, este trabalho se ancora na trajetória pessoal do pesquisador, cujas vivências continuadas como monitor acadêmico permitiram o contato direto com as ambiguidades aqui teorizadas. Esta aproximação sensível com o objeto permite que a investigação integre o rigor da análise científica com a percepção das tensões cotidianas que perpassam a formação de quem escolhe a carreira docente em tempos de incerteza e rápida mudança tecnológica.

No que tange ao percurso metodológico, esta investigação assume uma abordagem qualitativa, de natureza básica e caráter exploratório-descritivo. Conforme esclarece Triviños (1987), a pesquisa qualitativa permite ao investigador uma imersão no universo de significados dos sujeitos, buscando interpretar os fenômenos a partir da perspectiva de quem os vivencia, abordagem que melhor dialoga com o objetivo de analisar a dimensão subjetiva da constituição da identidade docente.

O levantamento de dados foi realizado primariamente no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na base Scientific Electronic Library Online (SciELO). A estratégia de busca utilizou os descritores "Monitoria" e "Pedagogia", cruzados pelo operador AND, com a adição pontual de termos como "identidade docente" e "ensino remoto" para ampliar o alcance analítico. A delimitação cronológica assume um caráter misto: elege o intervalo de 2020–2022 como o núcleo focal do fenômeno (pelo entendimento deste período como o ápice da ruptura e da reconfiguração

emergencial das práticas educativas), mas avança em uma perspectiva de acompanhamento longitudinal até 2025, permitindo um aprofundamento analítico sobre a sedimentação dessas vivências na literatura e nos espaços formativos.

O corpus definitivo constitui-se de 10 artigos científicos, selecionados por critérios de relevância conceitual. Este conjunto reflete uma ampliação criteriosa para contemplar dimensões que extrapolam o recorte estrito da Pedagogia, incorporando tanto estudos produzidos no auge da pandemia quanto produções recentes que analisam retrospectivamente a "ruptura do pacto escolar" e a precarização no ensino remoto (Menezes; Santos, 2025), a promoção da equidade no Ensino Superior (Pinheiro; Bentes, 2025) e as perspectivas histórico-reflexivas sobre a profissão docente (Lomba; Schuchter, 2023).

Para o tratamento e interpretação dos dados, o trabalho ancora-se nas etapas da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011), organizadas em três polos: a pré-análise, com a leitura flutuante do material; a exploração do material, onde procedeu-se à fragmentação dos artigos em unidades de sentido e categorização (como "precarização digital" e "suporte técnico-operacional"); e o tratamento dos resultados e inferência, onde os achados foram interpretados à luz do referencial teórico de Tardif (2014), Garcia, Hypolito e Vieira (2005), Pimenta e Lima (2017), Saviani (2008) e Freire (1987, 1996).

Assegurando a robustez empírica da pesquisa, recorre-se complementarmente a relatórios de monitoria produzidos pelo próprio pesquisador entre 2020 e 2025, permitindo traçar um paralelo fidedigno entre o choque inicial da crise e o posterior aprofundamento das atividades, as quais foram devidamente sistematizadas e validadas no Encontro de Iniciação à Docência (ENID 2025). Por fim, embora dispense submissão ao sistema CEP/CONEP por tratar-se de dados de domínio público e de revisão bibliográfica, a pesquisa pauta-se pelo rigor ético fundamental, assegurando a fidedignidade absoluta das fontes e o respeito conceitual aos autores consultados.

A articulação entre as diferentes fontes de dados (os documentos normativos institucionais, o corpus de produção científica e os relatórios de monitoria produzidos pelo próprio pesquisador) não se deu de forma paralela ou meramente ilustrativa. Tratou-se, antes, de um exercício de triangulação metodológica. Na prática, esse percurso teve início com o levantamento de artigos publicados entre 2020 e 2025 que tratassem, direta ou indiretamente, da monitoria acadêmica. A partir desse conjunto inicial, buscou-se aproximar ao máximo os achados do campo da Pedagogia, de modo a garantir aderência ao objeto da pesquisa. Na sequência, procedeu-se à leitura integral dos textos selecionados, etapa que permitiu descartar produções que se afastavam da proposta do trabalho ou que não evidenciavam com clareza as

tensões entre protagonismo e precarização que orientam esta investigação. Os marcos regulatórios, como a Resolução nº 02/1996 do CONSEPE, a Portaria nº 154/GR e a Resolução nº 45/2021, forneceram o substrato institucional a partir do qual foi possível identificar continuidades e rupturas no tratamento normativo da monitoria. A revisão da produção científica nacional, por sua vez, situou essas continuidades e rupturas no debate historiográfico mais amplo sobre formação docente e precarização do trabalho educativo. Já a experiência biográfica do pesquisador enquanto monitor, sistematizada nos relatórios institucionais elaborados entre 2020 e 2025, funcionou como um contraponto empírico e reflexivo. Foi a partir dela que se pôde confrontar o que está prescrito nos documentos e teorizado na literatura com o que efetivamente se vivenciou no cotidiano da atividade monitorial. Esse movimento de ida e volta entre norma, teoria e experiência constitui o próprio caminho metodológico da pesquisa. É por meio dele que se tornam visíveis as tensões entre protagonismo discente e precarização formativa que estruturam a análise desenvolvida nos capítulos seguintes.

2 A MONITORIA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E TEÓRICAS

Este capítulo propõe-se a analisar os fundamentos normativos e institucionais que regem o Programa de Monitoria Acadêmica no âmbito da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), compreendendo-o também diante das reconfigurações políticas e sanitárias decorrentes da pandemia da Covid-19. Para tanto, toma-se como ponto de partida a Resolução nº 02/1996 do CONSEPE, examinando o estatuto normativo e o conceito de mediação pedagógica prescrito em seu texto original, avançando para o cenário da crise sanitária a partir das diretrizes de excepcionalidade do Ministério da Educação (MEC), tais como a Portaria nº 343/2020, a Medida Provisória nº 934/2020 e o Parecer CNE/CP nº 5/2020, em articulação com as normativas de retorno gradual e híbrido da própria UFPB, a exemplo da Portaria nº 154/GR e da Resolução nº 45/2021 do CONSEPE.

Ao cruzar esses marcos regulatórios com os projetos de ensino construídos pelo Departamento de Fundamentação da Educação (DFE) no recorte estudado entre 2019-2020 e 2021-2022, analisa-se como a permanência das estruturas discursivas tradicionais acabou por produzir uma invisibilização das novas condições do trabalho monitorial em face das demandas tecnológicas e epidemiológicas do período.

2.1 Considerações acerca da monitoria no Ensino Superior brasileiro

A monitoria acadêmica constitui-se como um dos dispositivos historicamente vinculados à sustentação do tripé universitário composto por ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, compreender sua função exige ultrapassar uma leitura estritamente normativa ou operacional da atividade, situando-a no interior de um processo histórico marcado por disputas em torno da formação docente, da organização do trabalho pedagógico e das próprias finalidades da universidade brasileira.

Nesse sentido, as tensões atualmente identificadas entre protagonismo discente e precarização das funções da monitoria não surgem de maneira isolada no cenário pós-2020, mas articulam-se a uma historicidade mais ampla da monitoria enquanto prática educacional. A institucionalização da atividade no Ensino Superior foi construída na Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/1968) e nos decretos subsequentes (Decreto-Lei nº 464/1969 e Decreto nº 66.315/1970). Embora tal arranjo fizesse parte de um projeto de modernização, compreende-se que ele respondeu a uma lógica tecnicista e produtivista de educação.

Corroborando essa perspectiva histórica, Zanlorenzi, Muller e Dreyer (2021, p. 188) esclarecem que tais normativas introduziram o programa no cenário nacional com o objetivo de regulamentar a "participação do estudante em trabalhos de magistério e em outras atividades dos estabelecimentos de ensino superior federal". Desse modo, o monitor foi legalmente posicionado como um assistente encarregado de amparar o corpo docente em tarefas de ensino, pesquisa e demandas técnico-didáticas.

Ao analisar a herança tecnicista consolidada a partir da Reforma de 1968, Saviani (2008) argumentou que a organização do trabalho pedagógico nesse período passou a orientar-se pela busca da máxima racionalidade e produtividade. Segundo o autor, a pedagogia tecnicista desloca o eixo do processo educativo da relação humana para a técnica, produzindo uma separação entre planejamento e execução. No contexto da monitoria, essa lógica assume contornos particularmente problemáticos, pois reduz o monitor à condição de executor de tarefas previamente definidas, responsável por garantir a eficiência operacional do sistema educacional.

Ainda segundo Saviani (2008), quando a educação passa a ser organizada prioritariamente sob a racionalidade instrumental, ocorre um esvaziamento da dimensão política, crítica e humana do ato educativo. A formação docente deixa de constituir-se como processo reflexivo para converter-se em treinamento técnico voltado à adaptação funcional dos sujeitos às exigências institucionais. Essa análise torna-se fundamental para compreendermos que embora tal institucionalização tenha ampliado a presença da monitoria no cotidiano universitário, ela preservou a lógica subsidiária historicamente atribuída ao monitor, mantendo-o em posição de apoio operacional ao trabalho docente. Atualmente, essa atividade encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96): “Art. 84. Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.” (BRASIL, LDB 9394, 1996, s/n).

A docência, conforme indicou Tardif (2014, p. 48), constitui-se a partir de saberes plurais, destacando-se os saberes experienciais que são construídos e validados no exercício cotidiano da profissão. Muito embora a monitoria seja encarada como um momento formativo, ela pode e deve ser acionada como um espaço de vivências do ser docente. Entretanto, quando o monitor é confinado a funções predominantemente técnico-operacionais, ocorre um deslocamento significativo de sua experiência. Ao invés de participar criticamente da construção do trabalho pedagógico, o estudante passa a ocupar uma posição burocrática e instrumental, limitada à execução de demandas previamente estabelecidas. Essa dinâmica vai

ao encontro do que adverte Tardif (2014, p. 243) ao apontar que tal movimento produz um esvaziamento da docência, na medida em que o sujeito é reduzido à condição de mero executor técnico de ordens institucionais, realizando tarefas sem que lhe seja permitido agir como ator autônomo de sua própria prática e como profissional em formação.

Sob essa perspectiva, torna-se imprescindível compreender que a historicidade da monitoria não se encerra na letra da legislação, mas desdobra-se na própria ética das relações estabelecidas entre docente orientador e monitor. Quando essa relação se estrutura a partir de hierarquias rígidas e meramente burocráticas, herança das racionalidades técnicas que marcaram a organização do ensino superior brasileiro, o potencial formativo da monitoria é reduzido. A atividade deixa de constituir-se como espaço de aprendizagem reflexiva e converte-se em mera delegação de tarefas. Em contraposição a essa lógica, a monitoria precisa ser compreendida como espaço de colaboração dialógica, no qual o docente compartilha com o monitor não apenas atividades operacionais, mas os próprios sentidos e intencionalidades do fazer pedagógico. Dessa forma, superar as contradições históricas da monitoria implica reafirmá-la como campo de resistência ética dentro da formação em Pedagogia. Quando as instituições de ensino superior, pressionadas por demandas produtivistas e administrativas, negligenciam os momentos de orientação conjunta e reflexão pedagógica, reatualizam, sob novas configurações, a antiga lógica tecnicista de eficiência e baixo custo.

Nesse sentido, conforme discutem Zanlorenzi, Muller e Dreyer (2021, p. 184), a monitoria acadêmica consolida-se como um espaço de reflexão capaz de romper com a herança estritamente auxiliar quando deixa de operar como repetição mecânica e passa a constituir-se como oportunidade de compreensão da práxis. A partir dessa lógica, compreende-se que tal transformação exige que o planejamento pedagógico seja construído de maneira compartilhada entre professor orientador e monitor, permitindo que o graduando participe efetivamente dos processos de elaboração didática e organização do trabalho educativo. Essa parceria caminha para o conceito de ensinagem proposto por Anastasiou e Alves (2015), que caracteriza a dinâmica educativa como uma prática social complexa na qual o ato de ensinar e o processo de apreensão ocorrem de forma integrada e indissociável. Desse modo, quando o monitor é inserido no planejamento, desenvolve competências e reflexões-ações sobre o ser professor e seu fazer cotidiano. Essa vivência aproxima-se dos pressupostos teóricos de Bondía (2002, p. 21), que entende que a experiência corresponde exatamente àquilo que nos passa, nos acontece e nos toca, transformando o sujeito. Sendo assim, a monitoria deve constituir-se como uma experiência formativa profunda, capaz de

mobilizar o graduando não apenas do ponto de vista técnico, mas subjetivamente em relação à futura identidade docente, à qual é construída a partir de suas próprias vivências, sejam elas positivas ou negativas.

A dimensão institucional do suporte à monitoria revela-se ainda mais crítica quando articulada às discussões sobre equidade no Ensino Superior. Ao investigarem a monitoria de acessibilidade na Universidade Federal do Oeste do Pará, Pinheiro e Bentes (2024, p. 11-12) identificam que a ausência de uma orientação pedagógica especializada e de uma cultura inclusiva consolidada tende a deslocar o monitor de sua função formativa para uma posição de suprimento de lacunas estruturais da instituição. Conforme demonstram as autoras, diante da insuficiência de suporte técnico, os monitores assumem responsabilidades que extrapolam suas atribuições originais (Pinheiro; Bentes, 2024, p. 14). Desse modo, é evidente que a carência de uma rede institucional de apoio pedagógico acaba por transferir ao estudante funções complexas que deveriam ser desempenhadas por profissionais habilitados, fragilizando o caráter estritamente educativo do projeto.

Esse fenômeno de desvio funcional não se limita à monitoria de acessibilidade, ele constitui uma tendência mais ampla da monitoria acadêmica, especialmente no período pós-2020, marcado pela expansão acelerada das mediações digitais no Ensino Superior. Assim, a monitoria somente cumpre seu potencial formativo quando sustentada por um projeto institucional que preserve o monitor como sujeito em formação pedagógica, e não como recurso humano paliativo para suprimento das insuficiências estruturais da universidade.

No cenário específico da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), essas insuficiências manifestam-se, principalmente, na ausência de momentos formativos sistemáticos voltados à preparação dos monitores para os desafios práticos que encontrarão no cotidiano da docência e no manuseio técnico-pedagógico de sistemas como o SIGAA. Embora a monitoria constitua um espaço legítimo de construção da identidade docente, a carência de uma formação prévia deixa o estudante desprovido do suporte necessário para mediar o ensino com segurança. Ademais, esse desafio institucional traduz-se na quantidade de vagas que ofertam bolsas de apoio. Diante de salas de aula frequentemente superlotadas e de uma infraestrutura que demanda forte mediação tecnológica, a restrição financeira desestimula a participação discente e sobrecarrega os poucos estudantes selecionados. Quanto a essas e outras questões, tem-se continuidade em torno das reflexões e análises nos tópicos que seguem.

2.2 A Monitoria na UFPB: Da Resolução nº 02/1996 às diretrizes de excepcionalidade

A análise da monitoria acadêmica na Universidade Federal da Paraíba exige, como ponto de partida, a compreensão de sua identidade prescrita no plano normativo. A Resolução nº 02/1996 do CONSEPE, documento que regulamenta institucionalmente o Programa de Monitoria da UFPB, estabelece um horizonte formativo claramente orientado para a docência. Ao definir, em seu Art. 2º, a monitoria como instrumento destinado a "despertar o interesse pela carreira docente" (UFPB, 1996), a normativa inscreve o monitor em uma posição singular: ele não é apenas um estudante colaborador, mas um sujeito em processo de iniciação ao trabalho pedagógico. Essa concepção converge para a perspectiva de Nóvoa (2019, p. 207), ao considerar que a formação docente exige a construção de um "terceiro lugar", que articule o conhecimento acadêmico à experiência prática e à cultura profissional. Nessa perspectiva, a monitoria funciona como um espaço intermediário entre a condição discente e o exercício profissional do magistério, permitindo que o estudante experimente dimensões constitutivas da identidade docente ainda durante sua graduação.

A normativa de 1996 evidencia essa preocupação ao delimitar o campo de atuação do monitor como essencialmente acadêmico e pedagógico. Tal direcionamento se fortalece no Art. 12, parágrafo único, quando a resolução proíbe explicitamente a atribuição de funções administrativas ao monitor. Essa vedação não deve ser compreendida apenas como uma restrição burocrática, mas como uma tentativa institucional de preservar a natureza formativa da atividade. Ao impedir que o monitor seja utilizado como força de trabalho administrativa, a resolução procura garantir que sua atuação permaneça vinculada ao ensino, à mediação do conhecimento e à construção de experiências pedagógicas significativas. Essa concepção dialoga com perspectivas críticas da formação docente que compreendem o trabalho pedagógico como atividade intelectual, relacional e política, e não apenas operacional ou técnica.

Entretanto, quando entramos no período pandêmico (Covid-19), precisamos examinar, de forma analítica, os documentos que modificaram como a educação era realizada, seja por portarias, medida provisória, parecer e resoluções que pensaram a forma do ensino. No âmbito nacional, o Ministério da Educação (MEC) publicou as primeiras diretrizes por meio da Portaria nº 343/2020, que autorizou, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por componentes curriculares que utilizassem meios e tecnologias de informação e

comunicação. Logo em sequência, a Medida Provisória nº 934/2020 (posteriormente convertida na Lei nº 14.040/2020) flexibilizou a organização do ano letivo, dispensando as instituições de educação superior da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, desde que mantida a carga horária integral. Essa transição emergencial foi consolidada pelo Parecer CNE/CP nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação, que validou o cômputo de atividades não presenciais mediadas por tecnologias digitais para fins de cumprimento de carga horária, alterando profundamente as formas de ensinar e aprender e legitimando o formato síncrono e assíncrono como alternativa à suspensão total das atividades letivas face à crise da Covid-19.

Alinhada a esse aparato normativo federal, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) regulamentou localmente o desenho dessas novas mediações didáticas. Inicialmente, o cenário foi marcado por suspensões temporárias das atividades presenciais e adequações administrativas profundas promovidas por atos como a Portaria nº 154/GR/REITORIA/UFPB. Posteriormente, com o avanço do cronograma pandêmico e epidemiológico (Covid-19), a instituição editou a Resolução nº 45/2021 do CONSEPE, estabelecendo as diretrizes para um retorno gradual e híbrido das atividades acadêmicas a partir do período letivo de 2021.2. Esse documento combinou o ensino remoto à retomada de atividades práticas presenciais sob rigorosos protocolos institucionais de biossegurança, tais como o distanciamento físico, uso de máscaras e sanitarização de ambientes, condicionando a circulação nos espaços universitários aos índices de controle sanitário daquele momento de enfrentamento à Covid-19.

Todavia, ao analisar essas modificações normativas que reconfiguraram os tempos, espaços e métodos do Ensino Superior, constata-se um silêncio em relação à atividade de monitoria acadêmica, sendo completamente invisibilizada. Enquanto documentos fundamentais como o Parecer CNE/CP nº 5/2020 dedicam seções inteiras para orientar e incentivar a continuidade de projetos de extensão e de pesquisa científica em formato remoto ou adaptado, não há qualquer menção ou destaque ao papel dos monitores nessa transição. Essa omissão normativa nos âmbitos nacional e institucional desconsidera o fato de que foram justamente os monitores agentes diretos (junto aos docentes) das demandas para mediar o ambiente virtual de aprendizagem, dar suporte técnico aos professores e estudantes, além de auxiliar na contenção da evasão discente durante a crise da Covid-19. Assim, o trabalho da monitoria permaneceu desamparado por essas novas diretrizes centrais, operando nos bastidores de um sistema modificado.

Mais do que uma mera crítica à omissão burocrática destes textos, sinalizar essa lacuna documental serve para reivindicar o reconhecimento histórico de quem esteve na linha de frente da educação superior durante a Covid-19. Revelava-se pedagogicamente necessária a menção explícita aos monitores nessas normativas, uma vez que tais estudantes não atuavam como meros espectadores das mudanças, mas sim como agentes e protagonistas indispensáveis na sustentação prática das novas rotinas universitárias. Ao omitir as profundas modificações operacionais e as novas demandas que atravessaram a monitoria, os documentos deixam de institucionalizar o amparo e a valorização devida a sujeitos que, por meio de sua ação mediadora entre professores e turmas, viabilizaram a continuidade do ensino em um dos períodos mais desafiadores da história educacional.

Entretanto, ao deslocarmos a análise do plano normativo para os documentos operacionais produzidos pelo Departamento de Fundamentação da Educação (DFE), emerge um descompasso entre o ideal prescrito e a materialidade institucional da monitoria no período de 2020 a 2022. A leitura comparativa dos projetos referentes aos biênios 2019-2020, 2021-2022, evidencia a permanência quase integral das mesmas formulações textuais, objetivos e metodologias, mesmo diante das profundas transformações provocadas pela pandemia da COVID-19. O dado mais significativo não reside apenas na repetição textual, mas na ausência absoluta de problematização sobre o ensino remoto, a virtualização das práticas pedagógicas e as novas demandas impostas pela mediação tecnológica. Em um contexto histórico marcado pela reorganização emergencial do ensino superior, pela expansão das plataformas digitais e pela redefinição das relações pedagógicas, os documentos institucionais mantêm praticamente inalterada a mesma estrutura discursiva elaborada antes da pandemia.

Essa permanência revela uma forma de “silêncio institucional”. Trata-se de uma forma específica de invisibilização administrativa na qual as transformações concretas do trabalho pedagógico deixam de ser registradas documentalmente, produzindo a aparência de continuidade em um contexto marcado pela mudança. Assim, enquanto as práticas universitárias eram radicalmente reorganizadas pelas exigências do ensino remoto, os projetos de monitoria permaneciam ancorados em uma lógica discursiva construída para a presencialidade física. A ausência de atualização documental nos projetos de monitoria evidencia a permanência de uma racionalidade que opera pela reprodução formal dos documentos, independentemente das alterações concretas do contexto que a mesma está inserida.

Essa “normalidade fictícia” torna-se ainda mais evidente quando observamos que os projetos continuam descrevendo atividades de monitoria em termos amplos e genéricos, como mediação, plantões tira-dúvidas e acompanhamento discente, sem explicitar que tais ações passaram a ocorrer em ambientes virtuais, atravessadas por plataformas tecnológicas, instabilidades de conexão e novas exigências operacionais. Assim, o que antes era predominantemente mediação pedagógica presencial converte-se, silenciosamente, em mediação técnico-pedagógica mediada por telas. É nesse ponto que a reflexão de Menezes e Santos (2025, p. 7) sobre a “ruptura do pacto escolar” torna-se relevante para esta análise. Segundo os autores, a pandemia não apenas alterou metodologias de ensino, mas desestabilizou os pactos institucionais que sustentavam a organização do trabalho educativo. Responsabilidades antes garantidas institucionalmente passaram a ser deslocadas para os sujeitos individuais, produzindo formas silenciosas de sobrecarga e precarização, tanto para o professor quanto para o monitor.

No caso da monitoria acadêmica, essa ruptura manifesta-se na transferência informal de funções ligadas à sustentação técnica do ensino remoto. Sem atualização normativa e sem redefinição clara nos projetos de monitoria, o monitor passou a ocupar um lugar híbrido: simultaneamente mediador pedagógico e operador técnico das plataformas digitais. Acompanhamento em fóruns, orientação para uso do SIGAA, organização de ambientes virtuais, suporte a atividades remotas e gerenciamento de interações online tornaram-se parte concreta da experiência do monitor e do docente, ainda que tais funções permanecessem invisibilizadas nos projetos do DFE.

Configura-se, assim, um processo de precarização formativa que não ocorre pela supressão da monitoria, mas pela ampliação silenciosa de suas atribuições no cotidiano prático. A ausência de um desenho institucional preventivo para o impacto dessas novas demandas produziu um deslocamento profundo da identidade do monitor, que transitou temporariamente da posição de aprendiz da docência para a função de suporte operacional do ensino em rede. Desse modo, a análise evidencia um descompasso estrutural entre a norma de regência da monitoria e a prática imposta na UFPB entre 2020 e 2022.

É preciso sublinhar que esse cenário não decorre de uma ausência da instituição; pelo contrário, a universidade reconfigurou-se intensamente movida por um caráter de sobrevivência institucional, respondendo de forma ágil às normatizações emergenciais ditadas pelo MEC e pela própria UFPB para manter o sistema de ensino ativo diante do impacto da Covid-19. Todavia, enquanto o ecossistema universitário se mobilizava para salvar o calendário acadêmico, o debate específico sobre as atribuições do monitor e do professor

sofreu uma estagnação. Enquanto a execução cotidiana da atividade passou a exigir novas competências, a regulamentação do programa de monitoria não acompanhou essas modificações em sua base.

Para compreender como esse deslocamento operou-se nas instâncias locais, torna-se necessário avançar para uma análise comparativa minuciosa dos projetos vinculados ao Departamento de Fundamentação da Educação (DFE). Cabe destacar, que tais projetos apresentam uma profunda convergência e alinhamento em suas estruturas; longe de ser uma fragilidade, essa similaridade reflete o compromisso rigoroso do departamento com o tripé formativo (ensino, pesquisa e extensão). Os planos de monitoria do DFE partilham do mesmo horizonte ideal, que é a defesa intransigente da formação docente, a valorização da experiência prática e a constituição da identidade pedagógica do graduando. Portanto, a conversão do monitor em suporte técnico-administrativo remoto não decorre de falhas ou omissões no desenho dos projetos do departamento, os quais são pedagogicamente robustos e bem estruturados, mas sim da pressão emergencial que a realidade pandêmica da covid-19 exerceu sobre a execução prática dessas propostas.

2.3 Análise Comparativa dos Projetos do DFE (2020 - 2022)

Se a Resolução nº 02/1996 constrói discursivamente a monitoria como espaço privilegiado de iniciação à docência, os projetos de ensino elaborados pelo Departamento de Fundamentação da Educação (DFE) entre os períodos de 2019/20 e 2022 revelam uma dinâmica institucional de forte preservação de sua matriz identitária. A análise comparativa dos projetos referentes a esses biênios permite identificar um fenômeno de permanência estrutural em suas formulações, objetivos e metodologias, mesmo após a ruptura histórica provocada pela pandemia da Covid-19. Longe de sinalizar um enfraquecimento ou desarticulação com os propósitos formativos, essa similaridade textual reflete a solidez pedagógica do departamento e seu estrito alinhamento com o foco central dos editais institucionais da UFPB. A aprovação contínua dessas propostas e a manutenção de um número de bolsas de apoio atestam que o conhecimento já posto nesses documentos permanece legítimo e plenamente articulado ao horizonte da formação de professores.

Portanto, a leitura crítica que se estabelece frente a essa permanência não parte de um movimento de desvalorização dos projetos do DFE, os quais se reconhecem como pedagogicamente robustos, conforme já dito anteriormente. O que se propõe é uma reflexão sobre os desafios do tempo presente e as mutações operacionais que atravessaram o cotidiano

prático da monitoria. O projeto inicial, ao definir como objetivo a promoção de práticas de ensino e experiências pedagógicas, estabelece um horizonte ideal que continuou sendo defendido nos anos subsequentes. Todavia, a estabilização desse discurso institucional acabou por não registrar textualmente (nos projetos do DFE) a transição forçada para os ambientes virtuais, as plataformas digitais e a reorganização tecnológica decorrente da crise sanitária. Assim, o silêncio documental sobre o ensino remoto nesses projetos não apaga o protagonismo e o valor da proposta do DFE, mas evidencia o descompasso típico de um período de exceção, no qual as estruturas formais mantiveram com êxito a defesa teórica da docência, enquanto a execução prática dos monitores e professores operavam nos bastidores digitais para garantir a sobrevivência do próprio sistema acadêmico.

No recorte estudado entre 2019/2020 e 2021/2022, observa-se que os projetos e menções universitárias mantiveram formalmente intacta a estrutura discursiva da monitoria, mesmo quando as condições concretas de sua realização haviam sido profundamente alteradas pelo cenário emergencial. Desse modo, os projetos daquele período preservaram a aparência de estabilidade institucional ao custo da invisibilização das tensões e reconfigurações efetivamente vividas por docentes e discentes envolvidos na transição para o ensino remoto e híbrido na UFPB.

Paradoxalmente, é justamente nos pequenos acréscimos documentais que as transformações aparecem de maneira indireta. No projeto de 2021–2022, por exemplo, surgem atividades como orientar os discentes quanto ao uso do SIGAA, realizar acompanhamento pedagógico tira-dúvidas e mediar consultas aos materiais da disciplina. Embora apresentadas como extensões naturais da monitoria, essas tarefas revelam uma reconfiguração importante: a mediação pedagógica passa a incorporar funções de operacionalização tecnológica e suporte remoto. É preciso considerar, todavia, que essas exigências técnico-operacionais não representam uma ruptura com a concepção formal da monitoria ou uma mera atribuição de funções administrativas acessórias. Em realidade, diante do cenário imposto pela Covid-19, a transposição do ensino presencial para o remoto exigiu a mobilização urgente de novas habilidades e competências didático-tecnológicas. Assim, funções que demandam a organização de ambientes virtuais e a mediação de plataformas passaram a constituir o próprio cerne do trabalho pedagógico naquele momento histórico, redesenhando o que significa o exercício da docência e, por extensão, o aprendizado da monitoria.

Na realidade, os projetos do DFE, apesar das aproximações inerentes a forma do texto, desenham uma resposta concreta às contingências do período. O monitor e o docente foram

convocados, conjuntamente, a responder às exigências logísticas e pedagógicas da expansão e incorporação de tecnologias ao ensino, visto que as habilidades digitais passaram a integrar o perfil profissional do educador contemporâneo. Os próprios indicadores quantitativos apresentados revelam o tamanho desse desafio enfrentado pelo departamento. Em 2021/2022, o documento registra turmas com média de 43,8 estudantes e crescimento no número de vagas ofertadas. Esse adensamento discente reflete, de forma direta, a absorção da demanda reprimida provocada pelas suspensões iniciais de calendário decorrentes da crise sanitária da Covid-19.

Embora, o texto do projeto pudesse ter trazido de forma explícita a menção de que esse incremento quantitativo nas turmas, decorria justamente da paralisação emergencial e do represamento de semestres anteriores, sendo de crucial importância o acolhimento de maiores números em salas de aula virtuais para garantir o fluxo acadêmico e evitar a evasão. Essa foi uma ampliação quantitativa que tencionou as rotinas de trabalho, mas que foi sustentada pelo esforço partilhado entre docentes e monitores na busca por viabilizar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o que a repetição e permanência documental dos projetos revelam não é uma insuficiência administrativa, mas uma forma específica de racionalidade e estabilização simbólica em um contexto de crise profunda. Ao preservar expressões como “mediação”, “aproximação entre docente e discente” e “interiorização de posturas professorais” nos projetos analisados até 2022, o DFE e a instituição reafirmam a continuidade e a centralidade do propósito maior do programa: a iniciação à docência. Essa identidade original não foi modificada, mas passou a coexistir com as novas materialidades do trabalho educativo mediado por telas.

O estudante-monitor, inserido nesse ecossistema, aprendeu simultaneamente o que é ensinar e a gerenciar as ferramentas técnicas que tornaram o ensino viável. Portanto, a análise comparativa permite concluir que as transformações da monitoria na UFPB evidenciam um processo complexo de reconfiguração identitária, no qual o compromisso histórico com a formação de professores precisou ser operacionalizado através de novas mediações tecnológicas indispensáveis para a sobrevivência e a equidade no Ensino Superior no pós-pandemia. Ao repetir, em 2022, estruturas discursivas formuladas para o contexto pré-pandêmico, o DFE e a instituição produziram uma forma de invisibilização das novas condições do trabalho monitorial, abrindo caminho para as reflexões que serão aprofundadas nos capítulos seguintes.

3. AS CONFIGURAÇÕES DA MONITORIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DAS TENSÕES ENTRE PROTAGONISMO E PRECARIZAÇÃO

Este capítulo concentra-se na análise e discussão dos resultados extraídos do corpus documental composto por dez artigos científicos, selecionados conforme os critérios metodológicos explicitados na introdução. A exposição dos dados organiza-se a partir de três categorias temáticas emergentes da exploração do material, à luz dos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011): a monitoria como espaço de mobilização de saberes e protagonismo; a fabricação da identidade docente e o fenômeno do espelhamento; e a precarização digital do monitor como suporte técnico-operacional.

Essas três categorias resultaram de um processo de leitura e recodificação sucessiva do corpus. Inicialmente, a exploração do material foi orientada por dois eixos mais amplos (Pedagogia e monitoria), que serviram como ponto de partida para a organização inicial dos dados. A partir desse recorte inicial, procedeu-se a um refinamento progressivo, voltado a identificar os pontos relacionados à fabricação da identidade docente, bem como os elementos que reforçavam a monitoria enquanto espaço de produção da docência. Esse movimento de afunilamento permitiu consolidar os três eixos que estruturam este capítulo, cada um deles representando uma dimensão distinta, porém interligada, das tensões entre protagonismo e precarização identificadas na literatura.

O percurso argumentativo proposto, busca evidenciar as tensões constitutivas da monitoria acadêmica no curso de Pedagogia, particularmente no recorte temporal que se estende de 2020 a 2025, confrontando, de forma crítica, os achados da literatura especializada com o referencial teórico ancorado em Tardif (2014), Garcia, Hypolito e Vieira (2005), Pimenta e Lima (2017) e Menezes e Santos (2025). Ao tensionar o protagonismo discente com os riscos de precarização formativa, o capítulo pretende fornecer subsídios para a compreensão das ambiguidades que atravessam a monitoria enquanto dispositivo de iniciação à docência, sobretudo no contexto pós-pandêmico.

Para fins de sistematização e visualização do corpus analisado, o Quadro 1 apresenta a síntese das publicações selecionadas que fundamentam as discussões a seguir.

Quadro 1 - Relação das obras selecionadas para o corpus da pesquisa

Código	Título do Artigo	Autores	Ano	Periódico
A1	A presença da educação literária na formação inicial de pedagogos(as): contribuições de um componente curricular	SANTOS, S. A.; CAVALCANTI, M. O. C.	2022	Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores
A2	Experiências da monitoria acadêmica na disciplina de tecnologias digitais na educação	SILVA, E. F.; NASCIMENTO, K. A. S.	2024	Revista Práxis Pedagógica
A3	Matemática na formação inicial de pedagogos: narrativas de aprendizagens na monitoria em alfabetização matemática	VIEIRA, P. M. S.; ZOGAIB, S. D.	2021	Teoria e Prática da Educação
A4	Formação inicial de professores e o trabalho de monitoria: a experiência de um curso de Pedagogia ofertado na região fronteiriça entre Brasil e Paraguai	BUENO, M. L. M. C.; SANTOS, G. P.; CORRÊA, R. G. S.	2020	Colloquium Humanarum
A5	Monitoria acadêmica: relato de uma experiência na disciplina História da Educação no curso de Pedagogia do DESU/INES	BREA, A. F.; MISSAGIA, M.	2023	Revista Espaço
A6	A monitoria acadêmica voluntária no curso de Pedagogia: reflexões sobre o conhecimento deste projeto de ensino	ZANLORENZI, C. M. P.; MULLER, B. A.; DREYER, L. E.	2021	Educere et Educare
A7	A monitoria como processo de reflexão na formação docente	SILVA, J. F.; SILVA, G. M.; CARVALHO, O. F.	2021	Revista Profissão Docente
A8	A monitoria acadêmica como instrumento de promoção da inclusão no ensino superior	PINHEIRO, D.; BENTES, T.	2025	Educação e Pesquisa
A9	Identidade, trabalho docente e pacto escolar: tensões e desafios presentes no ensino remoto	MENEZES, P. C. S.; SANTOS, K. P.	2025	Revista Brasileira de Educação
A10	Profissão Docente e Formação de Professores/as para a Educação Básica: Reflexões e Referenciais Teóricos.	LOMBA, M. L. R.; SCHUCHTER, L. H.	2023	Educação em Revista

Fonte: Elaborada pelo autor (2026).

A leitura e análise do corpus documental acima anunciado, permitiu identificar como a monitoria acadêmica oscila entre um espaço de fortalecimento da identidade e um cenário de precarização. A partir da exploração do material, os resultados foram organizados nas três categorias temáticas supracitadas anteriormente, e revelam as tensões inerentes ao exercício da monitoria no recorte temporal de 2020 a 2025.

Diante desse panorama, observa-se que o corpus selecionado oferece uma visão polifônica sobre a monitoria, abrangendo desde discussões estruturais até aplicações em campos específicos do saber. A inclusão de estudos como o de Santos e Cavalcanti (2022) revela-se estratégica; embora parta da educação literária, o trabalho ilumina a monitoria como um processo de transposição didática e de mediação pedagógica, ambas essenciais. Tal

escolha reforça que o dispositivo da monitoria acadêmica atua como um laboratório de práticas formativas, onde o domínio de conteúdos específicos e a construção da identidade docente se encontram de forma indissociável.

3.1 A monitoria como espaço de mobilização de saberes e protagonismo

A análise do corpus revela, primeiramente, que a monitoria se consolida como um dispositivo que permite ao acadêmico a antecipação da experiência profissional através de vivências práticas. No estudo de Santos e Cavalcanti (2022) (A1), a atividade é apresentada como uma ferramenta para vivenciar situações que auxiliem na futura prática docente, funcionando como um relato que conecta a teoria à realidade escolar. Esta perspectiva converge com os achados de Silva, Silva e Carvalho (2021) (A7), onde se afirma que as experiências vivenciadas contribuem de forma relevante para o processo de reflexão acerca da prática que o graduando exercerá futuramente. Adensando essa discussão sobre a dimensão reflexiva, os autores sustentam que a monitoria acadêmica ultrapassa o acúmulo de aprendizagens significativas, configurando-se como um espaço dinâmico de intercâmbio de saberes e de apropriação de práticas pedagógicas críticas e reflexivas.

Dessa forma, o protagonismo surge da capacidade de o monitor não apenas cumprir tarefas, mas apreender saberes e fazeres críticos. Como discute Tardif (2014), os saberes profissionais são plurais e a monitoria atua justamente na "mobilização" desses saberes no cotidiano. O monitor deixa de ser um espectador da aula para se tornar um coautor do processo pedagógico. Essa percepção de aprendizado significativo é reforçada na investigação de Vieira e Zogaib (2021) (A3), que posiciona a monitoria como um trabalho que auxilia diretamente na formação inicial do pedagogo, e no estudo de Bueno, Santos e Corrêa (2020) (A4), que destaca como a monitoria exige uma imersão que favorece a capacidade de posicionamento crítico. Em ambos os casos, o exercício da monitoria é visto como um elo vital, onde o "aprender a ensinar" ocorre pela via da experiência mediada.

Esse movimento de mobilização de saberes, no entanto, não ocorre de forma automática ou linear. A literatura analisada sugere que o protagonismo monitorial constitui uma possibilidade formativa, e não uma garantia institucional. Quando a monitoria é desprovida de momentos sistemáticos de planejamento compartilhado e de reflexão sobre a prática, o potencial de mobilização de saberes cede lugar à repetição mecânica de tarefas. Nesses casos, o monitor pode até executar com eficiência as demandas operacionais, mas deixa de vivenciar o conflito cognitivo e a elaboração subjetiva que Tardif (2014) associa à

construção dos saberes experienciais. Essa contraposição entre o espaço de formação e o espaço de execução constitui o núcleo das tensões que atravessam a monitoria.

A despeito dessas tensões, o movimento de mobilização de saberes e protagonismo encontra respaldo teórico no estudo de Lomba e Schuchter (2023), que, ao discutirem os referenciais contemporâneos sobre profissão docente, reafirmam que a identidade profissional do professor é um processo intersubjetivo que se desenvolve ao longo da vida, no qual cada docente cria e recria sua própria formação a partir das vivências, das escolhas e dos contextos institucionais nos quais se insere. Aplicada ao contexto da monitoria, essa perspectiva revela que os ganhos formativos identificados nos trabalhos de Santos e Cavalcanti (2022) (A1), Vieira e Zogaib (2021) (A3), Bueno, Santos e Corrêa (2020) (A4) e Silva, Silva e Carvalho (2021) (A7) não são acidentais: eles expressam a capacidade da monitoria de funcionar como um espaço privilegiado de socialização antecipatória da docência, desde que a instituição garanta as condições para que essa experiência seja reflexiva e não meramente operacional. Lomba e Schuchter (2023) alertam, ainda, para o fato de que as políticas públicas de formação têm se mostrado ineficientes em seus propósitos, o que torna dispositivos como a monitoria ainda mais estratégicos e, ao mesmo tempo, ainda mais vulneráveis ao esvaziamento quando desprovidos de suporte institucional consistente.

3.2 A "fabricação" da identidade docente e o fenômeno do espelhamento

Um ponto de convergência fundamental entre os artigos analisados, especialmente nos estudos de Brea e Missagia (2023) (A5) e de Zanlorenzi, Muller e Dreyer (2021) (A6), é a percepção de que a identidade docente não se constitui como uma essência descoberta, mas sim como uma construção subjetiva e relacional. Na investigação de Brea e Missagia (2023) (A5), intitulada "Monitoria acadêmica: relato de uma experiência na disciplina História da Educação no curso de Pedagogia do DESU/INES", reitera-se a importância das narrativas de aprendizagem, demonstrando que o sucesso da atividade depende da capacidade de o monitor produzir novos conhecimentos a partir das interações tecidas em sala de aula, seja com a turma ou orientador. Esse panorama dialoga diretamente com o conceito de "fabricação da docência" proposto por Garcia, Hypolito e Vieira (2005), os quais elucidam que a identidade é forjada no embate contínuo entre o sujeito e as normas institucionais educacionais:

> Neste trabalho se discute como os docentes têm sido vistos e posicionados especialmente pelos discursos educacionais das últimas décadas, analisando-se como

> têm sido definidas a sua situação ocupacional e a profissionalização [...] (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005, p. 45)

Ao narrar sua experiência, o acadêmico deixa de ser um mero executor de tarefas e passa a se reconhecer como um produtor de saberes, confrontando sua visão idealizada de professor com as exigências e pressões das reformas educativas atuais. Aprofundando essa perspectiva, é preciso compreender que essa "fabricação" não ocorre de forma neutra, mas está intrinsecamente ligada aos mecanismos de regulação que interpelam o monitor a assumir uma posição de "profissional eficiente". O fenômeno do espelhamento manifesta-se de forma latente na investigação de Zanlorenzi, Muller e Dreyer (2021) (A6), intitulada "A monitoria acadêmica voluntária no curso de Pedagogia: reflexões sobre o conhecimento deste projeto de ensino", na qual a atividade é definida como um projeto de ensino que deve, obrigatoriamente, extrapolar as aulas proferidas pelo docente orientador. Nesse sentido, os próprios autores reforçam que:

> A monitoria acadêmica pode ser uma oportunidade de compreensão da práxis - relação entre teoria e prática e de inserção no universo acadêmico, permitindo aos estudantes apreenderem como se dão as relações de ensino e pesquisa [...]. (Zanlorenzi; Muller; Dreyer, 2021, p. 184)

Nesse processo, ocorre o que Pimenta e Lima (2017) caracterizam como a "prática como imitação de modelos", fenômeno cuja relevância na formação docente é fortemente evidenciada por Silva, Soares e Valle (2021, p. 8). Contudo, essa dinâmica não deve ser confundida com uma cópia passiva. O monitor observa o orientador e realiza uma análise crítica: ele identifica no modelo as práticas que deseja incorporar e, em um exercício de "espelhamento por contraposição", delimita as fronteiras do seu próprio "eu" profissional ao rejeitar posturas que considera inadequadas ou indesejáveis.

Esse exercício de contraposição não se limita à esfera metodológica, mas alcança a compreensão das condições estruturais que moldam o trabalho docente. Ao testemunhar o cotidiano do orientador, marcado por jornadas extensas, múltiplas demandas burocráticas e a constante negociação entre o ideal pedagógico e o possível, o monitor desenvolve uma percepção aguda sobre os limites impostos à ação educativa. Essa percepção não gera desencanto, ela atua como catalisadora de uma identidade docente mais realista e politicamente consciente. O futuro professor aprende a distinguir entre as contingências da profissão e os princípios que orientam sua prática. O espelhamento, assim, não produz apenas identificação com modelos, mas também uma consciência crítica sobre os fatores que

condicionam o trabalho educativo, consciência que se torna componente essencial da autonomia profissional.

Por fim, a investigação de Bueno, Santos e Corrêa (2020) (A4), intitulada "Formação inicial de professores e o trabalho de monitoria: a experiência de um curso de Pedagogia ofertado na região fronteiriça entre Brasil e Paraguai", destaca que, em contextos de complexidade sócio educacional, a identidade é forjada pela necessidade de adaptação e autonomia crítica. O protagonismo, nesse sentido, só se efetiva quando o monitor possui espaço para reconhecer as limitações do ensino e propor novas abordagens, superando a mera repetição de métodos preestabelecidos. Sem esse espaço de "ensaio" da docência, a fabricação identitária torna-se mecânica e articulada apenas aos objetivos de eficácia do sistema educacional.

Como advertem Garcia, Hypolito e Vieira (2005), a identidade docente é uma prática discursiva tensionada; portanto, a monitoria deve garantir que o monitor não seja apenas um suporte técnico, mas um intelectual em formação capaz de resistir às identidades pré-fabricadas. Essa tensão na fabricação identitária do monitor adquire novos contornos quando confrontada com os achados de Menezes e Santos (2025) sobre a identidade docente no contexto do ensino remoto emergencial. As autoras demonstram que a plataformização do ensino não apenas alterou as metodologias de trabalho, mas provocou o que denominam de precarização subjetiva da identidade docente: ao serem privados do corpo do aluno como modulador do discurso pedagógico (seus olhares, gestos e reações), os professores experienciaram um sentimento de incompletude do ato educativo que impactou diretamente a forma como se reconheciam como profissionais.

Para o monitor em formação, esse impacto assume proporções ainda mais profundas. Se o docente experiente percebeu sua identidade ameaçada, o graduando, em plena fase de construção de sua posição de sujeito profissional, viu-se diante de referências fragmentadas pela mediação tecnológica. Essa dinâmica redefine o próprio fenômeno do espelhamento neste cenário de virtualização, a partir da ruptura do pacto escolar, conforme problematizado por Menezes e Santos (2025), a ausência do espaço presencial de interação e o distanciamento do corpo do aluno como termômetro da prática pedagógica limitam de forma severa as condições concretas necessárias para a imitação crítica de modelos. Consequentemente, o processo de construção dialética da identidade docente do monitor ficou comprometido, uma vez que os parâmetros tradicionais de referência em sala de aula foram desarticulados.

3.3 A precarização digital: o monitor como suporte técnico-operacional

Dando continuidade às reflexões em torno dos artigos selecionados para pesquisa, observa-se que a análise aponta riscos severos de precarização quando a monitoria é esvaziada do seu caráter reflexivo. Silva e Nascimento (2024) (A2) trazem discussões importantes para o recorte temporal de 2020-2025 ao evidenciarem a atuação do monitor fortemente voltada ao suporte operacional para recursos tecnológicos. Observa-se que as demandas dos discentes concentram-se em dúvidas referentes ao uso prático da tecnologia e ao manejo de plataformas virtuais, o que pode acabar por deslocar a energia da atividade do debate pedagógico para a resolução de problemas técnicos de manuseio de equipamentos e programas. Embora esse cenário aponte para riscos de precarização, Silva e Nascimento (2024, p. 3) destacam que a atividade também visa aproximar o estudante da docência por meio do desenvolvimento de atividades de ensino, proporcionando aprendizados na prática pedagógica. Sob essa perspectiva de exigência ao monitor, os autores apontam que o discente:

> Ademais, experenciou um conhecimento mais aprofundado acerca das tecnologias digitais, promovendo a compreensão de diferentes recursos educacionais no processo de ensino-aprendizagem, incentivando o desenvolvimento de competências digitais. (Silva e Nascimento, 2024, p. 1)

Essa realidade evidencia o que Garcia, Hypolito e Vieira (2005) denominam como a "racionalização do trabalho docente". No cenário pós-pandemia, o monitor foi muitas vezes induzido a assumir uma "posição de sujeito" eminentemente técnica. Em vez de discutir os fundamentos da Pedagogia ou a transposição didática dos conteúdos, o acadêmico é sobrecarregado com a função de garantir a fluidez das plataformas digitais e o suporte aos demais colegas. Zanlorenzi, Muller e Dreyer (2021) (A6) advertem que, quando a atividade se limita a esse suporte burocrático ou técnico, ocorre um esvaziamento do potencial formativo, transformando o protagonismo em uma função subsidiária e invisível. Entretanto, é de crucial importância sinalizar que esse tipo de atribuição é algo que surge também para os docentes após esse avanço em termos de digitalização do ensino.

Essa tensão entre o "ser pedagogo" e o "ser suporte técnico" revela a face mais atual da precarização da monitoria. A resistência a esse processo, como sugerem os dados cruzados de Silva e Nascimento (2024) (A2) e Silva, Silva e Carvalho (2021) (A7), reside na capacidade de transformar a monitoria em um espaço especial de reflexão e análise das contradições existentes no ambiente universitário. Para que a monitoria não se torne exploração de mão de obra acadêmica disfarçada de inovação, é imperativo que o programa

garanta ao monitor a unidade entre ação e reflexão (práxis), impedindo que a urgência da alfabetização digital dos estudantes ou a pressão institucional por adaptação tecnológica atropele a maturação intelectual necessária para construção da sua própria identidade docente.

Esse diagnóstico ressoa diretamente com o cenário descrito por Silva e Nascimento (2024) (A2) e Zanlorenzi, Muller e Dreyer (2021) (A6): ao reduzir a atividade a demandas estritamente instrumentais, o graduando deixa de vivenciar à docência em sua totalidade e passa a internalizar uma identidade subalterna. Esse processo é agravado, como demonstram Menezes e Santos (2025) (A9), pela plataformização do ensino, que reposiciona as ferramentas virtuais como eixos centrais de controle e mediação no trabalho educativo. No caso do monitor, a dependência tecnológica cria um ciclo de vulnerabilidade, no qual a gestão de ambientes virtuais substitui o tempo dedicado à maturação intelectual e ao pensamento sobre sua prática.

Diante desse cenário, o quadro analisado aponta para a necessidade de que o monitor resista à redução de sua experiência a um mero suporte operacional. Essa resistência não se confunde com a recusa ao uso das tecnologias, que são ferramentas indispensáveis na educação contemporânea, mas com a recusa ao esvaziamento do sentido pedagógico do trabalho monitorial. Os achados sugerem, nesse sentido, que a superação da precarização depende de uma orientação comprometida com a reflexão crítica, capaz de assegurar ao monitor a participação no planejamento, a problematização dos conteúdos e a construção, junto aos estudantes e orientador, de percursos de aprendizagem que transcendam a lógica meramente instrumental.

A precarização digital, conforme indicam os dados analisados, só será enfrentada quando a monitoria for reconhecida, não apenas nos discursos institucionais, mas na prática cotidiana, como um espaço de formação intelectual, e não como um serviço de apoio acadêmico. A resistência a esse ciclo passa, necessariamente, pelo que Pinheiro e Bentes (2025) (A8) chamam de transformação discursiva, isto é, pela capacidade de ressignificar as representações sobre o programa, reconhecendo o monitor como um sujeito intelectual em formação, e não como um assistente de conveniência institucional. Essa transformação, contudo, não é automática nem se resolve no plano exclusivo das políticas institucionais. Ela depende também de um posicionamento ativo e consciente do próprio monitor diante das contradições que atravessam sua experiência, sobretudo da preservação do caráter formativo da atividade mesmo em condições desfavoráveis. Nesses termos, a superação da redução do monitor a suporte técnico equivale, no plano teórico, à afirmação do direito à formação plena,

ou seja, aprender à docência em sua integralidade, e não como um ofício fragmentado pela urgência digital e suas mudanças.

Se a monitoria, reduzida a suporte técnico, descaracteriza o protagonismo que a Resolução nº 02/1996 da UFPB idealizou, quando preservada como formação crítica, ela se mantém como laboratório de resistência contra a precarização da docência. A evidência empírica dessas tensões será apresentada e discutida no Capítulo 4 por meio das narrativas das experiências vivenciadas pelo autor nas disciplinas de Economia da Educação e História da Educação II entre 2022 e 2025.

4 A PRÁTICA DA MONITORIA NO DFE/UFPB: NARRATIVAS DE UMA DOCÊNCIA EM TRANSIÇÃO (2022–2025)

Este capítulo propõe-se a analisar a dimensão empírica e prática da monitoria acadêmica no âmbito do Departamento de Fundamentação da Educação (DFE/UFPB), tomando como base as narrativas auto formativas de uma docência em transição vivenciada entre os anos de 2022 e 2025. Inicialmente, examinam-se as especificidades e as instabilidades impostas pela transição para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) no cenário pós-pandemia de Covid-19, período atravessado pelo fenômeno da "ruptura do pacto escolar" e pelas reconfigurações nas interações pedagógicas mediadas por telas. Nesse cenário, o texto debruça-se sobre a experiência de monitoria desenvolvida no componente curricular de Economia da Educação, mapeando as dinâmicas de mediação pedagógica, o suporte contínuo aos discentes e a participação na organização dos processos avaliativos sob uma racionalidade tecnológica específica, que tensiona os limites da atuação discente, contudo, limitado apenas a atividade a um viés puramente instrumental.

Em sequência, discute-se um cenário formativo inteiramente distinto a partir do pleno retorno ao modelo presencial, com foco nas vivências integradas ao componente de História da Educação II entre 2024 e 2025, de modo a contrapor as diferentes realidades e analisar como o reencontro com o espaço físico e com a dimensão humana e relacional da sala de aula propiciou uma inserção direta no fazer pedagógico, viabilizada pela organização de aulas e pelo fenômeno da aprendizagem por espelhamento decorrente da observação crítica da prática da docente orientadora.

Por fim, aborda-se a sistematização dessas múltiplas e contraditórias experiências por meio da produção científica apresentada no Encontro Unificado de Iniciação à Docência

(ENID-2025), configurando como uma passagem essencial para a mobilização de saberes, a reflexão teórica e a consolidação da identidade profissional.

4.1 Entre a tela e à docência: desafios do ensino digital e a precarização da identidade na sala de aula virtual durante a pandemia de Covid -19

As contradições históricas da monitoria acadêmica não desapareceram, tais tensões foram reatualizadas no contexto pós 2020 sob uma nova configuração tecnológica como a precariedade digital, intensificação do trabalho remoto e ampliação silenciosa das atribuições técnico operacionais assumidas pelos monitores e docentes. A compreensão da monitoria enquanto dispositivo de formação identitária não pode ser dissociada das rupturas sociais e educacionais que marcaram o início da década de 2020.

A formação do pedagogo passou a desenvolver-se em um contexto de desorganização global caracterizado pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE), no qual o planejamento pedagógico foi abruptamente substituído por práticas improvisadas de adaptação às plataformas digitais. O espaço físico da sala de aula cedeu lugar à mediação da tela, reconfigurando profundamente as formas de interação entre professores, monitores e estudantes. Esse cenário constituiu-se como uma situação limite formativa, exigindo dos sujeitos envolvidos novas competências de organização, comunicação e mediação. Contudo, tais exigências emergiram em um contexto marcado pela ausência de preparo institucional sistemático para a virtualização desse tipo de ensino. Assim, a adaptação ao ambiente digital ocorreu de forma desigual e frequentemente precarizada, pois nem todo mundo tinha condição suficiente para se manter ativo durante uma aula, e o planejamento para essa modificação também não acompanhava o ritmo que as mudanças precisavam ocorrer.

No plano institucional, as ações da Universidade Federal da Paraíba foram normatizadas pela Portaria nº 154/GR/REITORIA/UFPB e, posteriormente, pela Resolução nº 45/2021 do CONSEPE, normas essas que regulamentaram o funcionamento excepcional das atividades acadêmicas, autorizando a transição para o ensino remoto e, em seguida, para o modelo híbrido. Embora essas normativas tenham gerado novas e complexas exigências operacionais à monitoria, sua leitura torna-se incompleta se desvinculada do cenário de urgência sanitária que as motivou, conforme já argumentamos anteriormente neste texto. O distanciamento físico se apresentou como imperativo ético de preservação da vida, e a continuidade do calendário acadêmico operava como tentativa de minimizar fraturas ainda mais profundas na trajetória dos discentes. Desse modo, o tensionamento em torno da

precarização, evidenciado nesta análise, precisa ser situado na própria excepcionalidade do período. Compreender essa urgência, contudo, não significa validar a sobrecarga transferida aos monitores/docentes, mas delimitar criticamente que os limites da atuação pedagógica foram testados sob uma realidade em que a normalidade ainda não se tinha conhecimento ou parâmetro.

De modo geral, a transposição das práticas educativas para o ambiente virtual foi atravessada por sentimentos de medo, insegurança e frustração que afetaram indistintamente monitores, docentes e discentes. Tais reações não decorriam puramente da novidade tecnológica, mas sobretudo das lacunas no letramento digital dos graduandos e das próprias instituições de ensino superior, desprovidas, até então, de uma cultura consolidada de mediação pedagógica por plataformas virtuais. Nesse contexto, dificuldades operacionais contínuas se apresentavam como um "novo", mas conhecido problema, no qual a organização de arquivos, a gestão de ambientes virtuais e a estruturação de fluxos de trabalho digitais, tarefas antes secundárias na rotina da monitoria, passaram a exigir tempo e dedicação centrais. Esses elementos evidenciaram que a precarização contemporânea da monitoria ultrapassa a dimensão puramente material, alcançando a própria organização simbólica do trabalho pedagógico. Sob essa ótica, a administração dos espaços digitais de aprendizagem deixa de figurar como mera atividade técnica e assume a centralidade da mediação educativa, convertendo a tecnologia de ferramenta complementar em linguagem constitutiva da prática docente, uma dimensão que, embora periférica em momentos anteriores, tornou-se imperativa tanto no período analisado quanto na atualidade.

Entretanto, a ausência de formação específica para essa mediação produz um cenário no qual muitos monitores permanecem dependentes das orientações diretas do professor orientador para executar atividades digitais básicas, dificultando a construção da autonomia intelectual pretendida pela experiência da monitoria. Essa dependência excessiva gera um ciclo de subalternidade intelectual no qual o monitor executa procedimentos técnicos sem compreender criticamente os fundamentos pedagógicos que orientam tais ações.

A atuação do monitor revela-se ainda mais importante diante da heterogeneidade das turmas e das desigualdades de acesso às tecnologias digitais. Em contextos de diversidade cognitiva e social, Schneider (2006) ressalta que as atividades de monitoria operam como um suporte individualizado e direcionado, capaz de promover percursos de aprendizagem mais justos e equitativos. Esse potencial inclusivo, contudo, não se realiza automaticamente: ele depende de o monitor desenvolver competências ligadas à organização do próprio trabalho pedagógico diante das ferramentas digitais disponíveis em cada contexto. Quando essa

organização não se consolida, a monitoria tende a produzir sobrecarga e exaustão, reforçando a percepção do monitor como mero suporte técnico da disciplina, o que obscurece justamente a dimensão formativa que deveria estar no centro da experiência.

Para além do suporte pedagógico, a participação na monitoria exige também condições objetivas de permanência acadêmica. Silva e Nascimento (2024) destacam que o auxílio financeiro das bolsas constitui elemento determinante para garantir tempo de dedicação às atividades formativas. Essa segurança material, quando associada a um acompanhamento docente comprometido com a reflexão pedagógica, permite ao monitor transformar dificuldades operacionais em competências profissionais permanentes.

A monitoria consolida-se, assim, como espaço privilegiado de aprendizagem da docência em contextos complexos. Entretanto, a consolidação das competências como dimensão permanente do saber docente não se encerra no domínio técnico das ferramentas. Ao contrário, ela aprofunda um movimento formativo mais amplo no qual o monitor deixa de apenas executar tarefas para reconhecer-se como sujeito capaz de planejar, intervir, avaliar e atribuir sentido pedagógico às próprias ações. É justamente nesse deslocamento do fazer assistido para a consciência do fazer docente que a monitoria ultrapassa sua dimensão instrumental e afirma-se como dispositivo de constituição identitária.

As transformações vivenciadas pelos docentes durante a pandemia ajudam a compreender a profundidade desse processo. Menezes e Santos (2025), ao analisarem o Ensino Remoto Emergencial sob a perspectiva da identidade docente, identificam cinco dimensões que contribuíram para a precarização do trabalho educativo: perda de autonomia, intensificação das jornadas, violação da privacidade, insuficiência de recursos e a ruptura do pacto escolar. Este último conceito mostra-se particularmente relevante para a compreensão da monitoria no período pós 2020. Segundo as autoras, a ruptura do pacto escolar corresponde à impossibilidade de reprodução dos espaços tradicionais de convivência e aprendizagem, como corredores, salas dos professores e interações espontâneas, diante da centralidade assumida pela sala de aula virtual.

No contexto da monitoria, essa ruptura assume contornos ainda mais intensos. Se o próprio professor experiente teve sua identidade tensionada pela plataformização do ensino, o monitor, ainda em processo inicial de constituição docente, encontrou-se duplamente vulnerável: de um lado, submetido à precarização das condições de trabalho pedagógico; de outro, privado das experiências relacionais e afetivas fundamentais ao aprender a ser professor. Menezes e Santos (2025) observam, contudo, que muitos docentes desenvolveram estratégias de recomposição identitária centradas na preservação das dimensões pedagógico

afetivas do ensino. Essa constatação reforça a ideia de que a resistência à precarização não depende exclusivamente da apropriação técnica das ferramentas digitais, mas da preservação da dimensão humana e relacional da docência. No entanto, o cenário de virtualização e silêncio institucional discutido até aqui impõe uma questão fundamental: diante de tamanha sobrecarga operativa, que tipo de docente está sendo formado no interior dessas contradições? Para responder a essa interrogação, é necessário avançar para a análise do protagonismo discente na constituição da identidade, buscando compreender como o monitor processa essas tensões para edificar o seu próprio tornar-se professor.

A compreensão das experiências vividas na trajetória da monitoria acadêmica, entre os anos de 2022 e 2025, exige o reconhecimento de que a formação docente ocorreu em um contexto histórico excepcional. Mais do que uma alteração metodológica, o período pandêmico impôs uma reorganização profunda nos modos de ensinar e aprender, cujos impactos ultrapassaram a dimensão técnica e alcançaram a constituição da própria identidade profissional. Como já dito, a pandemia da COVID-19 não apenas forçou a adoção de tecnologias, mas revelou as fragilidades das estratégias pedagógicas no ensino superior, expondo comunidades acadêmicas inteiras a níveis elevados de ansiedade, estresse e incerteza.

Nesse cenário, a transição para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) substituiu a vivência coletiva e presencial da universidade, pela lógica fragmentada das interfaces digitais. Essa "universidade de janelas fechadas" afetou diretamente o engajamento discente: o distanciamento físico e a ausência de uma mediação pedagógica planejada para esse novo formato aumentaram consideravelmente a probabilidade de evasão e o desinteresse acadêmico, fatores que pude testemunhar de perto durante a atuação na mediação entre professores e alunos. Não restam dúvidas, que essa ruptura adquiriu uma dimensão de dualidade conflituosa: eu ocupava, simultaneamente, o lugar de estudante atravessado pelo isolamento e o de monitor responsável por acolher a exaustão emocional de meus pares. Essa dupla posição gerou um sentimento de instabilidade identitária, pois precisava aprender a ser professor em um cenário em que a própria instituição buscava se reinventar sob pressão. Essa transposição para o digital foi, acompanhada por sentimentos de medo e frustração, derivados não apenas da novidade tecnológica em si, mas de lacunas estruturais no letramento digital e da ausência de referenciais estáveis para a docência em tempos de crise.

Ao mergulhar na realidade dos atendimentos e plantões de dúvida, percebi que a precarização do ensino remoto não era apenas técnica, mas pedagógica. Nesse sentido, o estudo de Marques (2025), desenvolvido a partir de entrevistas com professores e gestores de

uma instituição de ensino superior cearense, corrobora essa percepção ao revelar que a pandemia não apenas impôs a adoção emergencial de tecnologias, mas expôs fragilidades já existentes nas estratégias pedagógicas do ensino superior.

O retorno ao presencial, portanto, não apagou as sequelas do período remoto, pelo contrário; revelou alunos com necessidades especificas de leitura e dificuldade em acompanhar os ritmos das aulas presenciais, o que exigiu, enquanto educadores em formação, uma capacidade de adaptação que muitas vezes se sobrepunha à reflexão crítica. A docência passou a ser compreendida menos como o domínio de um conteúdo e mais como a gestão de vínculos e a reconstrução constante de pertencimentos coletivos.

Esse horizonte de incertezas e a necessidade de "reaprender" a universidade após o trauma coletivo da pandemia, transformaram o processo de "tornar-se professor" em uma ponte marcada por dúvidas acerca da própria preparação profissional. No entanto, foi justamente nesse cenário de reconstrução que a identidade docente começou a ganhar densidade, forjada na necessidade de alinhar os suportes digitais ao compromisso ético do encontro presencial e do diálogo, um movimento reflexivo que antecede a análise das especificidades de cada componente curricular. É preciso entender, portanto, que a experiência aqui anunciada, teve sua prática moldada por essa lógica de sobrevivência pedagógica, a qual se manifestou de maneira particular nas dinâmicas que passarei a descrever a seguir, iniciando pelo desafio de mediar o conhecimento em um terreno marcado pela instabilidade socioeconômica e digital.

4.2 Entre telas e instabilidades: a monitoria em Economia da Educação

A compreensão da monitoria enquanto espaço de constituição identitária ganha novos contornos quando deslocada do plano exclusivamente teórico para o terreno concreto da experiência vivida. No caso, a trajetória desenvolvida na disciplina de Economia da Educação, durante o período 2021.2 e 2022.1, do Departamento de Fundamentação da Educação, da Universidade Federal da Paraíba (DFE/UFPB), constituiu-se como o primeiro contato direto com o exercício da mediação pedagógica em um contexto marcado pelas instabilidades do ensino remoto emergencial e pelas transições posteriores para o modelo presencial. Mais do que uma experiência acadêmica complementar, a monitoria representou um espaço de atravessamentos subjetivos, inseguranças e tensões que reconfiguraram a compreensão do que significava ter uma formação docente em uma universidade pública.

O ingresso na monitoria ocorreu em um contexto ainda profundamente marcado pelos impactos da COVID-19. Embora o ensino remoto já houvesse sido institucionalizado, a sensação predominante era a de um improviso permanente. Faltava estabilidade emocional e, sobretudo, uma compreensão coletiva sobre como ensinar e aprender em um ambiente mediado por telas. Nesse cenário, a atuação rapidamente ultrapassou os limites idealizados pela normatização. Se nos documentos oficiais a função era de apoio pedagógico, na prática cotidiana a experiência revelou-se bastante complexa. Por um lado, a instabilidade da internet e os problemas no SIGAA deslocaram silenciosamente para a monitoria responsabilidades que transitavam entre o suporte técnico, o acompanhamento emocional e a manutenção dos vínculos acadêmicos, tais demandas que, antes do ensino remoto, ocorriam no chão da sala de aula. Modificado pelas relações construídas durante a pandemia, e atravessado pelo medo e pela ausência de representatividade, esse momento representou o encontro tenso entre a teoria e a prática. Afinal, se no papel o monitor estava pronto para exercer a função, na prática percebi que precisava, novamente, me adaptar, primeiro como estudante e agora como monitor.

Os relatórios de monitoria produzidos entre 2022 e 2023 registram que inúmeras atividades precisaram ser recebidas via e-mail pessoal ou institucional, devido às constantes falhas no sistema do SIGAA. Os plantões de dúvidas ocorriam simultaneamente pelo Google Meet e pelo WhatsApp, em uma tentativa de alcançar estudantes que se ausentavam das aulas por dificuldades econômicas ou estruturais. Em muitos momentos, monitores e docentes deixaram de atuar apenas como mediadores do conteúdo para assumir uma postura de escuta diante das vulnerabilidades sociais. Essa vivência revelou que a docência, especialmente em contextos de crise, exige uma dimensão relacional muito mais profunda do que a simples transmissão de conhecimentos.

A fragilidade do suporte institucional e as contradições da autonomia na monitoria manifestaram-se, sobretudo, em três frentes: na necessidade de continuidade do calendário acadêmico mesmo em meio a perdas e ausências cotidianas; na distribuição e acompanhamento de atividades avaliativas em ambientes virtuais; e no suporte contínuo às dúvidas dos discentes. Essa experiência acelerou o desenvolvimento de uma autonomia operativa, embora tenha sido vivenciada sob um profundo estado de receio.

Essa fragilidade estrutural, contudo, revelou-se com maior clareza em momentos críticos, nos quais a distância entre o plano pedagógico idealizado e a execução real se intensificava. Em situações marcadas pela distância dos tempos de resposta e pelos limites da mediação síncrona, a monitoria perpassou de uma posição de apoio para um protagonismo

compulsório. Nessas circunstâncias, coube a gestão de etapas decisivas, como o acompanhamento das avaliações, sem necessariamente a supervisão imediata em tempo real. Embora esse cenário tenha acelerado o desenvolvimento de uma autonomia operativa, como já dito mais acima, a experiência foi vivida sob um profundo estado de receio. O peso de conduzir processos avaliativos para os próprios pares evidenciou as contradições de uma monitoria que, por vezes, é utilizada apenas como um recurso paliativo, distanciando-se do seu propósito fundamental: o de se consolidar como um espaço formativo, de colaboração e partilha pedagógica supervisionada.

Nesse cenário, a noção freireana de autonomia e ética torna-se imperativa. Para Freire (1996), a autonomia não constitui um estado alcançado isoladamente, mas um processo construído na tessitura das relações sociais, mediante a responsabilidade e a tomada de decisões conscientes perante o outro. Desse modo, a transição gradual para o modelo presencial intensificou esse processo de reflexão, exigindo novos posicionamentos éticos e práticos diante do coletivo.

Essa transição, contudo, não ocorreu de forma linear, visto que o retorno às salas de aula expôs de forma nítida os retrocessos e as lacunas consolidadas ao longo do período pandêmico. Segundo a autora Marques (2025), a adoção emergencial do ensino remoto acarretou severos impactos psicológicos, sociais e emocionais na comunidade universitária. O estudo aponta que 93% dos docentes e gestores pesquisados manifestaram sentimentos de medo, preocupação com a saúde e incertezas quanto aos procedimentos pedagógicos adotados. Além disso, a pesquisa também revelou que esse cenário de isolamento resultou em baixa eficiência no ensino, baixa motivação e em um baixo desempenho acadêmico, o que elevou significativamente os indicadores de evasão no ensino superior. Marques (2025) ainda destaca que, no período pós-pandemia, os estudantes retornaram com uma nítida defasagem no aprendizado e com a saúde mental fragilizada, demonstrando resistência às aulas presenciais e dificuldades para realizar leituras ou estudos mais aprofundados.

Sendo assim, podemos tecer a consideração de que o amadurecimento da autonomia ética e freireana, mencionado anteriormente, é tensionado por essa realidade concreta. Os limites e as contradições da virtualização forçada geraram rupturas que vão além do conteúdo técnico, o que nos exige compreender que a reconstrução desse espaço formativo depende de uma gestão humanizada, capaz de acolher essas fragilidades para, só então, restabelecer a coletividade da construção do conhecimento.

O retorno físico à Universidade produziu um reencontro com a presença concreta do outro e com as subjetividades que compõem o espaço acadêmico, trazendo o olhar dos

estudantes e as dinâmicas coletivas da sala de aula de volta ao centro da experiência. Entre o histórico recente de telas, mensagens fora do horário institucional e tentativas de preservar vínculos, evidenciou-se que a docência não se apresenta acabada, ela é construída processualmente no enfrentamento das contradições reais e, sobretudo, na compreensão de que ensinar também significa aprender continuamente sobre as potências e fragilidades humanas. Esse permanente estado de formação e reconfiguração prática não afeta apenas os métodos de ensino, mas toca profundamente a essência de quem se educa para educar. Torna-se essencial, portanto, compreender como essas experiências moldam as percepções sobre o ser professor, delimitando os contornos e os desafios da constituição da identidade docente.

4.3 O protagonismo da monitoria na constituição da identidade docente

A transição das competências operacionais para a consciência pedagógica não se limita à incorporação de técnicas ou ao domínio instrumental das ferramentas virtuais. Nem muito menos temos na formação do professor uma ação neutra; as condições institucionais e as racionalidades pedagógicas que atravessam a monitoria influenciam diretamente o tipo de docência produzido no interior da universidade. Nesse sentido, a compreensão do saber docente como construção plural é fundamental. Para Tardif (2014, p. 36), o saber docente é plural, formado pelo amálgama de saberes oriundos da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

A partir dessa compreensão, argumento que a identidade profissional docente não corresponde a uma essência fixa, mas se estrutura pela mobilização desses saberes plurais produzidos na experiência cotidiana. Assim, considero que a docência se forma no encontro entre saberes teóricos e relacionais, sendo a prática o elemento que possibilita ao sujeito reconhecer-se como professor. É nesse quadro que a monitoria atua, pois coloca o graduando em contato direto com situações reais de ensino, possibilitando que ele ressignifique os conhecimentos da formação inicial e inicie o processo de reconhecimento como professor

Segundo Silva, Soares e Valle (2021), o sentir-se professor emerge quando o licenciando mobiliza saberes pedagógicos e é reconhecido pelos pares. Esse reconhecimento envolve a inserção do graduando em uma rede de interações que lhe permite experimentar a posição de sujeito que ensina e organiza o conhecimento, e não apenas de quem sustenta tecnicamente. É nesse movimento que ocorre o fenômeno da identidade por espelhamento, outrora já destacado no texto.

Com base em Pimenta e Lima (2017), argumenta-se que a aprendizagem da profissão acontece, em grande medida, pela observação crítica de modelos. O monitor interpreta as escolhas pedagógicas do orientador e constrói referenciais sobre o que deseja reproduzir ou transformar. Todavia, esse processo também se constitui por um espelhamento por contraposição: ao observar um cotidiano marcado pela sobrecarga e precarização, o monitor desenvolve uma leitura crítica das contradições da profissão. Assim, a experiência com a monitoria não produz apenas identificação, mas consciência sobre os limites estruturais que atravessam o trabalho educativo contemporâneo.

O espelhamento, na experiência da monitoria, não se limita a uma imitação passiva do modelo docente. O graduando observa o orientador em situações reais de ensino, como planejamento de aulas, mediação de discussões, avaliação de aprendizagens, gestão de conflitos em sala, e nesse olhar atento, constrói uma imagem do que significa estar na posição de professor. Esse processo é dialético, pois o monitor não apenas recebe um modelo pronto, mas seleciona, questiona e ressignifica as práticas observadas conforme seus próprios valores e experiências de formação. O reconhecimento por parte dos estudantes monitorados que buscam no graduando orientação sobre conteúdos, estratégias de estudo e até mediação de dúvidas existenciais sobre a carreira reforça essa posição de sujeito que ensina, conferindo ao monitor uma experiência concreta de docência ainda em construção.

Entretanto, o mesmo cotidiano da monitoria expõe o graduando às contradições estruturais do trabalho docente. Ao acompanhar o orientador, o monitor testemunha não apenas a prática pedagógica, mas também a sobrecarga de atividades extraclasse, a precariedade dos recursos didáticos, a burocratização crescente das avaliações e, muitas vezes, a desvalorização salarial e social da profissão. Nesse espelhamento por contraposição, o graduando desenvolve uma leitura crítica que não invalida o desejo de docência, mas permite que o mesmo perceba a complexidade e a importância do "ser" professor em um cenário de disputas e limites. Assim, a monitoria estimula a produção de uma dupla consciência de identificação e de resistência, formando um sujeito que não apenas deseja ensinar, mas que já começa a compreender as condições materiais e políticas sob as quais sua prática se desenvolverá.

Aprofundando essa discussão, Garcia, Hypolito e Vieira (2005) compreendem a identidade profissional docente como posições de sujeito atribuídas por discursos e agentes sociais, que definem modos de ser e agir no campo educacional. Nessa perspectiva, argumento que no contexto da monitoria essa fabricação manifesta-se quando o programa privilegia a eficiência operacional. O risco é a consolidação de uma identidade marcada pela

racionalidade gerencial, na qual o futuro professor internaliza que ensinar corresponde, prioritariamente, a administrar recursos e garantir a funcionalidade técnica. Essa reconfiguração fragmenta a subjetividade docente, secundarizando a dimensão política e humana do ato educativo diante da valorização das competências instrumentais. Dessa forma, a precarização da monitoria alcança a própria constituição da identidade profissional. Quando o monitor é excluído dos processos de decisão, sua posição torna-se marcada pela subalternidade intelectual. Nesse sentido, o contraponto é o protagonismo, na medida em que o aluno monitor compreende que a formação docente exige, portanto, curiosidade epistemológica e capacidade crítica diante da realidade, algo se transforma e é ainda mais impulsionado à mudança, quando há espaço para a participação ativa no planejamento e na reflexão coletiva.

Conclui-se que a importância da monitoria na constituição da identidade docente reside na disputa sobre qual formação está sendo produzida. Essa perspectiva dialoga com Lomba e Schuchter (2023), para quem a identidade docente constitui-se de maneira singular e processual. Fundamentadas em Nóvoa (2017), as autoras defendem que a formação não pode ser reduzida ao treinamento técnico. Nesse sentido, defendo que o protagonismo do monitor se concretiza quando o programa lhe garante participação ativa no planejamento das atividades, espaço para mediação pedagógica com os estudantes e autonomia para propor estratégias de ensino. Trata-se de reconhecer o monitor como sujeito que pensa a prática, e não apenas como executor de tarefas predefinidas.

Nessa direção, considero que ações como a construção coletiva de planos de trabalho, a realização de rodas de reflexão entre monitores e orientadores e a possibilidade de escolha de metodologias mais adequadas ao perfil da turma monitorada constituem caminhos concretos para esse protagonismo. Assim, negar ao monitor a possibilidade de participar criticamente das interações humanas, deixando responsável apenas em atuar no manuseio de plataformas, significa retirá-lo da própria matéria-prima da docência. Portanto, investir em sua participação ativa é reconhecê-lo como futuro professor em formação.

4.4 A monitoria como espaço de encontro: vivências presenciais em História da Educação II

Se a experiência anterior foi marcada pelas instabilidades do remoto e pela mediação tecnológica das relações pedagógicas, a monitoria em História da Educação II representou um movimento de reencontro com o presencial e, sobretudo, com a dimensão humana da docência. Desenvolvida entre os anos de 2024 e 2025, essa etapa deslocou profundamente a percepção sobre o ato de ensinar, permitindo compreender a sala de aula não apenas como

espaço de transmissão de conteúdos, mas como território vivo de relações, escutas e construções coletivas. O retorno ao ambiente físico despertou sentimentos complexos: o entusiasmo por vivenciar a dinâmica universitária plena e o medo de ocupar aquele espaço de forma legítima após tanto tempo mediado por telas. A presença física dos alunos tornava à monitoria ainda mais desafiadora, pois exigia lidar imediatamente com expressões, reações e dúvidas reais que a câmera desligada ocultava. Aos poucos, compreendi que ensinar envolve aprender a "ler" o outro, quando percebe-se o ritmo da turma, interpretar os silêncios que não são técnicos, mas reflexivos, e identificar dificuldades não verbalizadas que só o contato visual permite captar.

No componente História da Educação II, a inserção na dinâmica do trabalho docente foi muito mais direta e orgânica. O acompanhamento das aulas e a mediação de debates sobre os processos históricos da educação fizeram com que deixasse a posição de observador passivo para assumir uma participação ativa na organização pedagógica. Um exemplo marcante desse processo foi a organização da aula de campo, onde a teoria saiu dos livros para encontrar a materialidade dos espaços. Esse momento exigiu da monitoria, competências de planejamento e mediação que reforçaram a autonomia do ser professor, ainda que em formação, permitindo ver o conhecimento como algo que se constrói no deslocamento e na observação do mundo.

O aspecto mais transformador, contudo, foi o contato cotidiano com a prática da docente orientadora. Observar suas escolhas metodológicas e sua postura dialógica diante de turmas numerosas produziu o que Silva, Soares e Valle (2021), apoiados em Pimenta e Lima (2017), definem como aprendizagem por espelhamento. Esse processo não foi uma reprodução automática de métodos, mas uma elaboração subjetiva e crítica. Poder observar como pequenas atitudes, o tom de voz ao acolher uma dúvida genuína, a flexibilidade pedagógica diante de imprevistos e a capacidade de transformar um erro em uma nova pergunta, possuem um impacto formativo muito maior do que qualquer procedimento puramente técnico. Larrosa Bondía (2002) afirma que a experiência é aquilo que "nos passa" e, ao nos passar, "nos forma e nos transforma". Nessa perspectiva, a observação da prática docente exigiu uma exposição ao outro que produziu marcas formativas sobre a experiência como monitor e na efetivação da prática e identidade docente.

Essas vivências ajudaram a desmontar a visão idealizada de que o professor é um detentor absoluto do conhecimento, percebendo que ser docente é, na verdade, negociar sentidos e exercer um compromisso ético de responsabilidade diante da turma. Paralelamente, a proximidade com a prática tornou visíveis as dificuldades estruturais da profissão, como o

cansaço acumulado, a sobrecarga de demandas burocráticas e a complexidade emocional de gerir as expectativas de dezenas de graduandos. No confronto com essas contradições, a identidade docente adquiriu maior densidade. Nessa direção, Tardif (2014) compreende a docência como uma atividade de interações humanas, conforme já chamado atenção anteriormente. A partir dessa compreensão, argumento que ela deixa de ser uma abstração teórica quando experimentamos diretamente suas implicações humanas e políticas. O valor da construção coletiva do conhecimento tornou-se o eixo central do amadurecimento do então monitor e do futuro professor.

A participação no Encontro Unificado de Iniciação à Docência (ENID-2025), com o trabalho intitulado "A Monitoria em História da Educação II: mediação pedagógica, organização e processo de formação docente na UFPB", exigiu uma ação de revisitar criticamente cada relatório e transformar a vivência bruta em reflexão teórica sistemática. Esse movimento de narrar a própria prática configura-se como um rito de passagem: pela primeira vez, deixei de ver a monitoria apenas como um cumprimento de carga horária para reconhecê-la como um laboratório de produção de conhecimento sobre o tornar-se professor.

Dessa forma, a monitoria consolidou-se como uma experiência essencial de constituição identitária. O reencontro com a alteridade, com o outro, com a diferença, revelou que a docência é, antes de tudo, uma experiência ética e social, um movimento atravessado por dúvidas e fragilidades, mas sustentado pela potência transformadora dos encontros que o retorno ao presencial e o diálogo franco viabilizaram na universidade pública, particularmente na Universidade Federal da Paraíba e no curso de licenciatura em Pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada nesse trabalho permitiu concluir que a monitoria acadêmica no curso de Pedagogia, no recorte temporal de 2020 a 2025, configura-se como um território de disputa permanente entre o fortalecimento da identidade docente e o avanço de formas contemporâneas de precarização. Ao retomar o objetivo central deste estudo, fica evidente que o monitor não deve ser reduzido a um auxiliar didático de conveniência institucional, mas sim reconhecido como um intelectual em formação. Nesse sentido, Tardif (2014) compreende o saber docente como plural, formado pelo amálgama de saberes oriundos da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. A partir dessa compreensão, argumento que a identidade profissional não é um dado imutável, mas um processo de construção mediante a mobilização desses saberes. Essa perspectiva converge com o pensamento de Paulo Freire (1996), para quem a formação docente não se esgota na transferência de conteúdos, mas exige que o sujeito se reconheça como um ser inacabado e em constante busca. A monitoria, portanto, encontra na articulação entre a compreensão tardifiana do saber docente como plural e experiencial e a práxis freireana o seu espaço primordial de experimentação.

A análise categorial realizada sob a perspectiva de Bardin permitiu constatar que a monitoria no curso de Pedagogia, no recorte temporal de 2020 a 2025, opera em uma linha de tensão e ambivalência. Se, por um lado, o dispositivo fomenta o protagonismo e a antecipação do "saber-fazer" docente, conforme Tardif (2014), por outro, os dados evidenciam uma tendência à "plataformização" do ensino e a atribuição de funções que nem sempre visam o desenvolvimento do monitor como futuro professor. Considero que o monitor, quando deslocado de sua função estritamente pedagógica para atuar como um suporte técnico de conveniência institucional, acaba por revelar uma ambiguidade crítica: a linha tênue entre o desenvolvimento necessário de competências digitais e a precarização do trabalho discente, sobrecarregado por demandas operacionais que nem sempre contribuem para a sua autonomia formativa e intelectual.

Nesse sentido, a análise permite concluir que os resultados emitem um alerta: a precarização digital não é apenas um detalhe técnico, mas uma realidade que ameaça a própria "fabricação" da identidade docente. As evidências extraídas do corpus documental demonstram que a linha que separa o protagonismo do monitor da sua instrumentalização como suporte operacional é extremamente tênue. Portanto, quando a tecnologia se sobrepõe à

interação, corre-se o risco de reduzir o futuro professor a um mero técnico executor de tarefas externas e operador de ferramentas.

A partir de Freire (1996), compreendo que esse esvaziamento da dimensão reflexiva para sanar lacunas burocráticas reatualiza a "educação bancária", onde o monitor assume uma postura passiva, distanciando-se da curiosidade epistemológica necessária ao "ser professor". Tal cenário desvaloriza os saberes experienciais e transforma o que deveria ser iniciação à docência em uma posição de sujeito subalterno e tecnicista. A partir dos resultados, defendo que o sucesso formativo da monitoria depende intrinsecamente de uma mediação que priorize a autonomia e a reflexão crítica. Nessa direção, defendo que a monitoria deve ser institucionalmente protegida como um direito formativo e um dispositivo de resistência contra a racionalização do trabalho. A tecnologia deve estar submetida ao projeto pedagógico, garantindo que o monitor mantenha sua soberania intelectual e a capacidade de mobilizar saberes pedagógicos e disciplinares de forma integrada, utilizando a tecnologia como uma ferramenta para impulsionar sua formação.

Nesta perspectiva, a transição do campo documental para a dimensão empírica permitiu corroborar que as tensões entre protagonismo e precarização não são meras abstrações teóricas, mas realidades vividas no cotidiano acadêmico. A sistematização das práticas de monitoria desenvolvidas na UFPB e a sua subsequente reflexão crítica, materializada na apresentação do ENID 2025, reforçam o argumento de que a monitoria acadêmica se constitui como um laboratório de docência indispensável. Nessa direção, concluo que a valorização deste dispositivo exige não apenas o domínio de conteúdos, mas o fortalecimento de políticas públicas que combatem a precarização digital e assegurem que o monitor, enquanto futuro professor em formação, seja primordialmente um agente de mediação pedagógica, capaz de humanizar o ensino por meio do diálogo e do reconhecimento do outro.

Diante do exposto, entendo que uma boa monitoria é aquela que se sustenta sobre três pilares articulados entre si: a orientação docente contínua, que qualifica o percurso do monitor e o distingue de um simples suporte operacional; a autonomia intelectual, que permite ao estudante refletir criticamente sobre sua prática e não apenas executar tarefas técnicas; e a subordinação da tecnologia ao projeto pedagógico, de modo que as ferramentas digitais sirvam à formação docente, e não o contrário. O caminho para que o protagonismo discente se efetive passa, portanto, pela institucionalização de práticas que resguardem o tempo e o espaço de reflexão do monitor, evitando que a urgência das demandas técnico-operacionais absorva integralmente sua rotina formativa. Cabe, assim, às instituições de ensino a

responsabilidade de criar mecanismos de acompanhamento e formação continuada dos monitores, capazes de transformar a experiência da monitoria em um verdadeiro laboratório de docência, e não em uma ocupação burocrática esvaziada de sentido pedagógico. Nesse processo, cabe também ao professor orientador um papel decisivo: mais do que supervisionar as atividades do monitor, é preciso que ele caminhe junto, estimulando e abrindo espaço para que o monitor assuma efetivamente o protagonismo do seu próprio percurso formativo. Isso significa envolvê-lo nos momentos de planejamento da disciplina e nos processos de correção e avaliação, permitindo que essas etapas, tradicionalmente restritas ao docente, se convertam também em oportunidades de aprendizagem. É justamente nesses momentos de avaliação compartilhada que se geram as reflexões mais significativas para a formação do estudante, contribuindo diretamente para o amadurecimento de sua identidade docente.

Como perspectiva futura, defendo a necessidade de investigar como a sobrecarga técnica e a plataformização do ensino têm afetado a subjetividade e o desejo de ser docente entre os graduandos. Considero imperativo garantir que a monitoria não atue como um fator de desmotivação ou gere um afastamento precoce da carreira por meio de uma identidade fragmentada. Nesse sentido, este trabalho apresenta-se como subsídio teórico e prático para que as instituições de ensino revisitem seus programas de monitoria.

Espero, por fim, que este diagnóstico contribua para que a monitoria seja valorizada não pelo volume de tarefas burocráticas, mas pela qualidade da reflexão produzida na construção artesanal do "ser professor": um profissional que, na perspectiva de Tardif (2014), constitui seus saberes na prática com o outro e que, como defende Freire (1996), é vocacionado para a transformação social e para o compromisso ético com a educação.

É sobre a perspectiva desse compromisso ético e transformador que, pessoal e profissionalmente, projeto meus passos futuros. Longe de encerrar minha relação com a investigação e com a docência, este trabalho funciona como o marco inicial de uma caminhada que pretendo trilhar na carreira acadêmica. Como futuro professor e pesquisador, meu objetivo é dar continuidade a esse percurso formativo, buscando aprofundar as discussões sobre a formação e a identidade docente que aqui se iniciaram. Ao mesmo tempo, pretendo ocupar as salas de aula da Educação Básica com a certeza de que a monitoria e esta pesquisa me instrumentalizaram não para ser um mero executor de tarefas, mas um intelectual crítico. Assim, encerro este ciclo com a convicção de que a docência é uma eterna construção e reconstrução, e de que minha jornada em defesa de uma educação pública, dialógica e humanizada está apenas começando.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Univille, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Decreto nº 66.315, de 13 de março de 1970. Dispõe sobre o exercício das funções de monitor em estabelecimentos de ensino superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1997, 16 mar. 1970.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BREA, A. F.; MISSAGIA, M. Monitoria acadêmica: relato de uma experiência na disciplina História da Educação no curso de Pedagogia do DESU/INES. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 58, p. 123-137, jan./jun. 2023. DOI: 10.20395/revesp.2023.58.1.123-137. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1752/1684. Acesso em: 19 abr. 2026.

BUENO, M. L. M. C.; SANTOS, G. P.; CORRÊA, R. G. S. Formação inicial de professores e o trabalho de monitoria: a experiência de um curso de Pedagogia ofertado na região fronteiriça entre Brasil e Paraguai. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p. 1-14, jan./dez. 2020. DOI: 10.5747/ch.2020.v17.h520. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3716. Acesso em: 19 abr. 2026.

CASTANHA, A. P. A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12. Acesso em: 19 abr. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, abr. 2005.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2026.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. DOI: 10.1590/S1413-24782002000100003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/. Acesso em: 19 abr. 2026.

LOMBA, M. L. R.; SCHUCHTER, L. H. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e41068, 2023.

MARQUES, R. de C. Impactos da pandemia da Covid-19 na educação superior: uma mirada sobre as estratégias pedagógicas adotadas em cursos de graduação. **Revista Eletrônica Acta Sapientia**, Ji-Paraná, RO, v. 12, n. 1, 2025. Disponível em: https://actasapientia.com.br/index.php/acsa/article/view/64. Acesso em: 6 jul. 2026.

MENEZES, P. C. S.; SANTOS, K. P. Identidade, trabalho docente e pacto escolar: tensões e desafios presentes no ensino remoto. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, e300031, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/cDj3t68v6hvvLKB35kHKwHF/. Acesso em: 20 abr. 2026.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf. Acesso em: 1 maio 2026.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out. 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PINHEIRO, D.; BENTES, T. A monitoria acadêmica como instrumento de promoção da inclusão no ensino superior. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e282497, 2025. DOI: 10.1590/S1678-4634202551282497. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/vHPxXQnwjYWLV38PqpkpZGs/?format=html&lang=pt. Acesso em: 19 abr. 2026.

SANTOS, E. B. N. **Relatórios de monitoria acadêmica**: Economia da Educação e História da Educação II. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2022-2025. Não publicados.

SANTOS, S. A.; CAVALCANTI, M. O. C. A presença da educação literária na formação inicial de pedagogos(as): contribuições de um componente curricular. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, MG, v. 14, n. 29, p. 77-90, 2022. DOI: 10.31639/rbpfp.v14i29.506. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/506. Acesso em: 20 abr. 2026.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEIDER, Marcia Suely Pereira da Silva. Monitoria: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, v. 6, n. 65, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/39197262/Monitoria_instrumento_para_trabalhar_com_a_diversidade_de_conhecimento_em_sala_de_aula. Acesso em: 18 abr. 2026.

SILVA, E. F.; NASCIMENTO, K. A. S. Experiências da monitoria acadêmica na disciplina de tecnologias digitais na educação. **Revista Práxis Pedagógica**, Porto Velho, RO, v. 10, e8293, 2024. DOI: 10.69568/2237-5406.2024v10e8293. Disponível em: https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/8293. Acesso em: 20 abr. 2026.

SILVA, J. F.; SILVA, G. M.; CARVALHO, O. F. A monitoria como processo de reflexão na formação docente. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, MG, v. 21, n. 46, p. 1-23, 2021. DOI: 10.31496/rpd.v21i46.1392. Disponível em: https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1392. Acesso em: 20 abr. 2026.

SILVA, M. V. M.; SOARES, K. J. C. B.; VALLE, M. G. Saberes e identidade docente: uma análise em um curso de licenciatura em ciências biológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e26209, 2021. DOI: 10.1590/0102-469826209. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/7CBS85K56qJPZJgBKvm76zy/abstract/?lang=pt. Acesso em: 19 abr. 2026.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 02/1996, de 14 de fevereiro de 1996**: Regulamenta o Programa de Monitoria para os cursos de graduação da UFPB. João Pessoa: UFPB, 1996. Disponível em: https://www.ccs.ufpb.br/biomed/contents/documentos/resolucao-no-02-de-1996-do-consepe-monitoria.pdf. Acesso em: 19 abr. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Departamento de Fundamentação da Educação. **Projeto de Ensino**: Os Fundamentos da Educação e sua relevância para a formação nas Licenciaturas – 2019/2020. Coordenação: Blenda Carine Dantas de Medeiros. João Pessoa: UFPB, 2019. Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/monitoria/ProjetoMonitoria/consultar_projeto.jsf. Acesso em: 30 abr. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Departamento de Fundamentação da Educação. **Projeto de Ensino**: Os Fundamentos da Educação e sua relevância para a formação nas Licenciaturas – 2021.2/2022.1. Coordenação: Romulo Lustosa Pimenteira de Melo. João Pessoa: UFPB, 2022. Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/monitoria/ProjetoMonitoria/consultar_projeto.jsf. Acesso em: 30 abr. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Departamento de Fundamentação da Educação. **Projeto de Ensino**: Os Fundamentos da Educação e sua relevância para a formação nas Licenciaturas – 2023.2/2024.1. Coordenação: Fernando Cezar Bezerra de Andrade. João Pessoa: UFPB, 2024. Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/monitoria/ProjetoMonitoria/consultar_projeto.jsf. Acesso em: 30 abr. 2026.

VIEIRA, P. M. S.; ZOGAIB, S. D. Matemática na formação inicial de pedagogos: narrativas de aprendizagens na monitoria em alfabetização matemática. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 24, n. 2, p. 3-22, ago. 2021. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/58088. Acesso em: 9 abr. 2026.

ZANLORENZI, C. M. P.; MULLER, B. A.; DREYER, L. E. A monitoria acadêmica voluntária no curso de Pedagogia: reflexões sobre o conhecimento deste projeto de ensino. **Educere et Educare**, Cascavel, PR, v. 16, n. 38, p. 184–200, 2021. DOI: 10.17648/educare.v16i38.24241. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24241. Acesso em: 20 abr. 2026.