

Monitoria acadêmica no ensino não presencial emergencial: uma contribuição à formação de professores¹

Teaching assistant in the non-presential emergency teaching: a contribution to teacher's education

Marina Dias Saraiva

Licenciada em Química - Universidade Federal de São Carlos, campus Araras
marinadsaraiva@gmail.com

Camila Jose Galindo

Professora Doutora do Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Araras. Líder do GIENEF/ CNPq - Grupo de Investigação sobre Ensino e as Necessidades Formativas dos Profissionais da Educação.
camilagalindo@ufscar.br

Resumo: Este texto discorre sobre a experiência de participação em monitoria acadêmica em disciplinas do eixo formação pedagógica no âmbito dos cursos de licenciatura da UFSCAR, campus Araras/SP durante o ensino não presencial emergencial. As reflexões desenvolvidas apoiam-se na metodologia de estudo narrativo, e referenciais teóricos e estudos na área, com foco na relevância da monitoria para o processo de formação inicial e acadêmica do/a aluno/a monitor/a. A monitoria é destacada como uma modalidade pedagógica com potencialidade a contribuir para apoiar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem concomitante com a formação acadêmica-científica do/a monitor/a com foco na atuação docente, seja na educação básica ou superior. A atividade de monitoria é ainda considerada formativa por possibilitar a realização de trabalho conjunto entre o/a docente orientador/a e o/a aluno/a monitor/a por meio de diversificadas ações e relações didáticas, constituindo-se em um trabalho com potencial colaborativo. A vivência nas disciplinas de Filosofia e Sociologia da Educação e Didática Geral corrobora dos apontamentos da literatura e apresenta desafios no ensino emergencial não presencial: novas estratégias de ensino foram propostas com abordagens pedagógicas que privilegiaram as interações virtuais com otimização de recursos tecnológicos aplicados à educação. Conclui-se que as condições impostas pelo ensino emergencial permitiram novas possibilidades ao ensino, à avaliação, às relações pedagógicas e à aprendizagem da docência.

Palavras-chave: Monitoria acadêmica; Ensino não presencial emergencial; Formação de professores.

Abstract: This work discourses about experiences of participating as a teaching assistant in subjects within the pedagogical education axis in the scope of undergraduate courses at UFSCar, Araras/SP campus. The analysis developed here is based on narrative methodology and theoretical references and studies in the area, with a focus on the relevance of the teaching assistant program for the process of initial and academic training of the student assistant. This program is highlighted as a pedagogical modality with the potential to contribute to supporting the development of the teaching-learning concomitant process within the academic-scientific training of the teaching assistant focused on teaching, whether in basic and higher education. This activity is also considered formative because it allows the joint effort by the supervisor and the teaching assistant through diversified actions and didactic relations, constituting a work with collaborative potential. The experience in the subjects of Philosophy and Sociology of Education and General Didactics corroborates with the literature findings and presents challenges in non-presential emergency teaching: new teaching strategies were proposed

¹ Trabalho aprovado no 4º EEDCM – Encontro de Educação em Ciências e Matemática, edição on-line 2021, Universidade Federal de São Carlos.

with pedagogical approaches that privileged virtual interactions with optimization of technological resources applied to education. We conclude that the conditions imposed by emergency education allowed new possibilities for teaching, evaluation, pedagogical relations, and teaching-learning.

Keywords: Teaching assistant; Non-presential emergency teaching; Teachers education.

Recebido em: 15/09/2021

Aceito em: 16/11/2021

Introdução

O cenário mundial foi totalmente alterado em 2020, devido à pandemia causada pela COVID-19. Após semanas de suspensão das aulas dos diferentes níveis e modalidades de educação, o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais de Educação manifestaram-se favoráveis à oferta de atividades educacionais de forma remota (BRASIL, 2020a, 2020b, 2020c), incidindo na adesão de tecnologias digitais, com uso de plataformas virtuais, para mediar o processo de ensino-aprendizagem. Este ensino foi caracterizado como ensino remoto de caráter emergencial (ERE) ou ensino não presencial emergencial (ENPE), que nos termos da Lei 14.040 (de 11 de agosto de 2020) que resgata o teor da Medida Provisória n.934 (de 01/04/2020), é compreendido como uma medida educacional de carácter excepcional dada em função do estado de emergência e calamidade pública.

Castioni *et al.* (2021) discutem a paralisação das atividades de ensino nas universidades federais brasileiras no contexto da pandemia, visando identificar em que medida a falta de acesso à internet impediria o ensino remoto emergencial. A partir de consulta ao portal do Ministério da Educação, constataram que em julho de 2020, das 69 universidades, 53 haviam interrompido as aulas na graduação e apenas 10 realizavam atividades de forma remota com uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs). Problemas como a falta de formação de professores para o uso das TICs e falta de acesso dos alunos à internet e equipamentos digitais propícios contribuíram para a suspensão das atividades de ensino nas universidades federais brasileiras - com exceção de algumas universidades mineiras (Lavras, Alfenas e Itajubá).

O cenário brasileiro inicia as atividades em agosto de 2020 com variações na oferta das atividades (algumas com calendários suplementares ao original proposto), porém, diferente de outras realidades como Portugal e EUA, onde a migração para o contexto online foi efetiva em poucas semanas. Os autores apontam que a histórica rejeição à modalidade a distância, sua baixa utilização e sua associação com o setor privado em ascensão sistemática na última década no Brasil, contribuíram de forma significativa à resistência na adesão ao

ENPE pelas instituições federais de ensino superior. Outras condições ainda são postas: as condições sociais dos alunos e as dificuldades de com eles efetuar contato individual.

Em um estudo etnográfico desenvolvido em uma faculdade privada em Joinville/SC-Brasil, Máximo (2021) aponta que o ensino remoto emergencial trouxe dificuldades à didática no ensino superior: o fenômeno de adesão às câmeras desligadas pelos estudantes, com o avançar da quarentena - denunciando um conjunto de interações entre indivíduos, espaço físico, condições tecnológicas, tipos de conexões com a internet. Considerou a condição estrutural (materiais e objetivas para acessar e participar das aulas), no âmbito das dinâmicas familiares nos ambientes domésticos como um fator preponderante de análise. A autora adensa à discussão ao lembrar que na casa, os indivíduos têm um lugar singular, marcado em uma teia de relações e dimensões sociais importantes como a divisão de gênero e sexo. A didática adotada pelos professores - conceito associado à concepção pedagógica de ensino - prioritariamente tradicional, expositiva, é considerada um fator de desestímulo à participação efetiva dos alunos.

A condição de isolamento social instaurada, formas de promover o ensino precisaram ser repensadas para assegurar a retomada e manutenção da oferta educacional. Dentre as preocupações e iniciativas, detemo-nos à experiência da monitoria acadêmica desenvolvida nas disciplinas de Didática Geral e de Filosofia e Sociologia da Educação, alocadas no eixo de formação pedagógica dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física e Licenciatura em Química no Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de São Carlos (CCA-UFSCar), campus Araras-SP.

A monitoria foi prevista como possibilidade de apoio ao ensino durante o ENPE pela UFSCar, apresentando-se como modalidade pedagógica capaz de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na educação superior. Assim, o presente texto tem como objetivo apresentar as experiências relativas à monitoria acadêmica desenvolvida durante o segundo semestre de oferta do ENPE, ocorrido entre fevereiro e julho de 2021, e as contribuições para a formação docente da aluna monitora e da docente responsável pelas disciplinas.

Fundamentação Teórica

Monitoria Acadêmica

De acordo com Dantas (2014), a monitoria remonta à Antiguidade Clássica, estando ligada a função de auxílio ao Mestre, simplificação das aulas do mestre e controle disciplinar dos alunos. Na Idade Média, tais funções recaem sobre os monges que se ocupavam da educação dos noviços (nas escolas ligadas a reforma e contrarreforma, bem como na educação

jesuítica) e somente na Idade Moderna é que a monitoria se associa ao ensino mútuo por meio do Método Lancaster² – que privilegiava o aluno mais adiantado para auxiliar outros, sob a orientação de um professor. De acordo com a autora, a monitoria foi inserida em escolas devido a falta de professores e a necessidade de ensino em massa. Logo foi estendida a colégios internos, universidades e instituições de educação não formais sob a proposta de consolidar estudo e disciplina.

Atualmente, a monitoria acadêmica é compreendida como uma modalidade pedagógica com o propósito de solucionar as dificuldades em relação ao conteúdo da disciplina a qual está vinculada, sejam essas de cunho teórico ou prático (HAAG *et al.*, 2008). Essa modalidade destaca-se entre as diversas atividades acadêmicas em sua contribuição para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem juntamente com a qualificação técnico-científica do discente designado como monitor (FERNANDES *et al.*, 2015). Além disso, ao instigar o interesse pela docência através da atuação do/a monitor/a em atividades de ensino que possibilitam o contato com diversas funções da organização e desenvolvimento das disciplinas dos cursos, Silveira e Oliveira (2016) destacam que a monitoria propicia a aprendizagem de habilidades relacionadas em atividades didáticas.

A monitoria foi regulamentada no Brasil por meio da Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, em seu artigo 41, a qual postulou sobre a criação da função para alunos da graduação (BRASIL, 1968). Atualmente, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei nº. 9.394/96, em seu artigo 84, destaca a importância da monitoria como atividade formativa para os estudantes do ensino superior (BRASIL, 1996).

De acordo com os editais lançados pelo Departamento de Ciência da Natureza, Matemática e Educação (DCNME) do CCA-UFSCar no ano de 2021, em concordância com a Portaria GR nº 493/98, de 21 de julho de 1998 que regula o Programa de Monitoria da UFSCar, são condições para candidatar-se à monitoria, o/a aluno/a o aluno/a ter cursado e obtido aprovação na disciplina para a qual está se candidatando. Outros critérios como o desempenho/ nota do histórico são ainda considerados para fins de seleção do/a monitor/a que atua na condição de bolsista ou voluntário/a.

² Joseph Lancaster foi o criador do método Lancaster, também conhecido como Método Monitorial, desde sua origem exercia a dupla função de suprir a falta de professores e expandir o atendimento a um número maior de alunos. Privilegiava a oralidade, a repetição e incentivos motivacionais, funcionando como apoio ao/a trabalho do/a professor/a. Lancaster propôs o método na Inglaterra, mas seus desdobramentos positivos tanto sobre a diminuição de despesas com a instrução quanto sobre o êxito das aprendizagens o fizeram expandir no mundo, em especial pela Europa e América Latina durante o século XIX. O método foi adotado no Brasil pelos jesuítas e também por Dom Pedro I em 1823 - ano que decretou 15 de outubro como dia dos professores - contribuindo à expansão da educação da população brasileira e sua ocupação em postos de trabalho que exigiam algum grau de instrução.

O artigo 1º da Portaria GR nº 493/98 pontua que esta atividade acadêmica tem como objetivos:

I - propiciar ao aluno, que apresente rendimento escolar geral comprovadamente satisfatório, um maior envolvimento com atividades de docência;

II - possibilitar um aprofundamento de conhecimentos na área em que se desenvolve a monitoria. (UFSCAR, 1998, s/p.)

O documento também prevê que o/a monitor/a tenha como funções de:

I - auxiliar aos professores nas atividades típicas da docência de uma determinada disciplina;

II - auxiliar os alunos, orientando-os em trabalhos de laboratório, biblioteca, campo e outros compatíveis com o seu nível de conhecimento e experiência na disciplina;

III - facilitar o relacionamento entre alunos e professores na execução de planos de ensino, constituindo-se num elo de ligação entre eles, visando o constante ajustamento da execução dos programas e o desenvolvimento da aprendizagem. (UFSCAR, 1998, s/p)

Para isso, o/a discente monitor/a deve dispor de 12 horas semanais para dedicação às atividades de monitoria, cumprindo um plano de trabalho elaborado conjuntamente com o/a professor/a responsável pela disciplina (UFSCAR, 1998).

A monitoria se estabelece como uma iniciativa marcante dentro do ensino universitário, que possibilita a ampliação das experiências de formação para os discentes bem como do desenvolvimento da docência (ASSIS *et al.*, 2006). Assim, a monitoria pode ainda associar-se a possibilidades de formação integrada do/a estudante monitor/a nas atividades de extensão, pesquisa e ensino, além de ser um instrumento de melhoria para o ensino de graduação, ao estabelecer novas práticas e experiências pedagógicas que promovem a articulação entre teoria e prática e a integração curricular (LINS *et al.*, 2009). Dessa forma, o/a monitor/a tem melhor oportunidade de conhecer e se aprofundar na disciplina escolhida e sua atuação torna-se um benefício tanto para sua formação quanto para o/a docente orientador/a e aluno/as da disciplina.

Monitoria acadêmica e a formação de professores

De modo geral, a docência é compreendida como uma profissão aprendida durante toda vida, iniciando no percurso escolar e seguindo à formação inicial e continuada, bem como no exercício da profissão. Assim, é necessário que, aos cursos de licenciatura, a monitoria apresente-se como uma possibilidade à aprendizagem profissional, propiciando ao futuro docente, experiências que promovam a compreensão de como ensinar e atuar profissionalmente (MIZUKAMI; REALI, 2010) tendo o apoio orientado de um/a professor/a ao trabalho didático-pedagógico direcionado sobre uma classe ou turma.

Tardif (2012) destaca potencialidades da intervenção pedagógica baseada nas necessidades formativas dos professores, os quais podem otimizar novas técnicas e métodos

de transposição didática dos saberes acadêmicos durante sua práxis. Associamos a monitoria no âmbito dessa compreensão de necessidades que são colocadas aos docentes do ensino superior e aos alunos monitores; necessidades emergentes das situações de ensino, dos contextos e das possibilidades postas em favor das mudanças que busquem melhorias nas atividades relativas ao ensino superior. Nesse ínterim, a monitoria acadêmica é vista como uma forma de incentivo à formação docente, contribuindo para a formação crítica do/a estudante monitor/a na graduação e até mesmo na pós-graduação, especialmente despertando o interesse pela docência do ensino superior (DANTAS, 2014).

A monitoria foi institucionalizada no Brasil, desde 1968, quando da publicação da Lei nº 5.540/68. Dantas (2014) aponta que essa função vem se consolidando principalmente sobre as contribuições que exerce à melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, consolidando-se em múltiplos saberes decorrentes de diferentes trabalhos e atividades que os sujeitos realizam durante o processo da monitoria. Essa atividade é considerada formativa por possibilitar ainda a realização trabalhos conjuntos entre os envolvidos, orientador/a e monitor/a, por meio de diversas ações didáticas.

Silva e Martins Júnior (2017) destacam que a participação na monitoria permite ao estudante monitor/a envolver-se ativamente no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando seu estímulo e motivação e, especialmente, contribuindo com a otimização do trabalho docente, e o alcance dos objetivos de ensino. Assim, a monitoria acadêmica constitui-se de trabalhos colaborativos que contribuem, de forma simultânea, para a formação docente inicial e para a formação dos professores universitários – o/a professor/a orientador/a e do/a aluno/a monitor/a, desenvolvem diálogos, questionamentos e reflexões que influenciam a organização e realização do trabalho docente.

Frison (2016) destaca a importância das universidades investirem em novas modalidades de trabalho e diferentes estratégias de ensino em substituição às práticas pedagógicas tradicionais que privilegiam a transmissão de conteúdos. Assim, o modelo interacional e interativo promovido pela monitoria potencializa a construção de práticas profissionais mais significativas e duradouras dos envolvidos no processo formativo, sendo ainda representada como “uma tarefa que solicita competências do monitor para atuar como mediador da aprendizagem dos colegas, contando, para sua consecução, com a dedicação, o interesse e a disponibilidade dos envolvidos” (FRISON, 2016, p. 139). Esta compreensão de trabalho articulado associa a monitoria como função que corrobora a identidade docente considerando a imersão em um diálogo estreito entre a cultura científica e a cultura dos estudantes (BAPTISTA; SANTOS, 2019). Tal competência é ainda esperada no âmbito da

formação de professores de ciências, abrindo espaços para fomentar diálogos, questionamentos e reflexões entre os envolvidos.

O ensino remoto e o ENPE na UFSCar

O ensino adotado durante a crise sanitária causada pela pandemia de COVID-19 constitui-se de um ensino caracterizado pelo uso de metodologias de ensino, com aulas e atividades ministradas com uso de recursos virtuais online, tendo como finalidade proporcionar o acesso aos conteúdos de ensino e apoio acadêmico de forma remota por um tempo determinado (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

Na UFSCar, o ENPE foi aprovado através das Resoluções do Conselho de Graduação (CoG) nº. 329 e nº 330, de 27 de julho de 2020 (UFSCAR, 2020a; UFSCAR, 2020b), nº. 342, de 08 de dezembro de 2020 (UFSCAR, 2020c) e nº 371, de 18 de junho de 2021 (UFSCAR, 2021). Essas resoluções aprovaram a abertura de calendário acadêmico para realização de um período letivo equivalente a um semestre, com oferta de disciplinas regulares, obrigatórias ou optativas, dos cursos presenciais de graduação da instituição, com previsão de atividades exclusivamente virtuais conduzidas remotamente de forma síncrona e/ou assíncrona.

A Resolução nº 330, ponderando as condições diferentes de discentes e docentes para o retorno às atividades de modo remoto, trouxe importantes flexibilizações institucionais para o ensino. Recomendou-se que as aulas e demais atividades acadêmicas fossem organizadas e oferecidas contemplando propostas didáticas diversas em momentos síncronos de interação, abrindo-se às possibilidades de realizações de atividades assíncronas (UFSCAR, 2020b), as quais encontram uma variedade de opções didáticas e pedagógicas comumente utilizadas no ensino a distância (EAD) formal e não formal. Essa diversidade ampliou as possibilidades à monitoria e à tutoria. Além disso, na primeira oferta ENPE, recomendou-se aos estudantes, a inscrição em, no máximo, três atividades curriculares concomitantes e, aos docentes, recomendou-se a adaptação dos planos de ensino (estratégias didáticas e materiais bibliográficos e didáticos) das disciplinas ao formato remoto, indicando os meios pelos quais as interações entre professores e alunos iriam ocorrer para o desenvolvimento das aulas e atividades de ensino (UFSCAR, 2020b). Desse modo, a atuação de discentes e docentes nas atividades regulares dos cursos de graduação foi significativamente reestruturada para atender a nova conjuntura de organização do ensino, adaptadas às condições de isolamento social³.

³ Embora haja significativas diferenças entre o ensino remoto e o ensino a distância, vemos por meio do Decreto n. 9057/2017 (BRASIL, 2017), algumas similaridades que podem ter contribuído à organização do ENPE, pois destaca a mediação pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem por meio do uso de meios e tecnologias digitais na qual as atividades educativas são desenvolvidas por profissionais da educação e estudantes que se encontram em tempo e lugares distintos.

Metodologia

O presente trabalho faz uso da narrativa para desenvolver o relato de experiência. As narrativas são apontadas como uma descrição/representação ou compreensão da realidade apreendida conscientemente (JOSSO, 2007) pelo seu/sua autor/a e o fato deste destacar situações em detrimento de outras, ou até mesmo suprimir algumas, têm um importante significado e pontos interessantes que podem ser explorados com fins pedagógicos (CUNHA, 1997) e investigativos (CLANDININ; CONNELLY, 2011) encontra-se entre os estudos descritivos pois aborda a vivência discente enquanto monitora das disciplinas Didática Geral e Filosofia e Sociologia da Educação ofertadas para o 3º e 7º perfis, respectivamente, nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química, no Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de São Carlos (CCA-UFSCar). As disciplinas compõem o eixo de formação pedagógica nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e são ministradas pela mesma docente.

A experiência de monitoria acadêmica aqui descrita no âmbito do ENPE envolveu o acompanhamento das aulas, o planejamento de atividades de ensino e avaliação, a proposição de momentos direcionados ao plantão de dúvidas, o controle de presença em situações de aulas síncronas e entrega de atividades das disciplinas, o suporte à materiais de apoio às aulas, a edições de videoaulas e aulas gravadas posto que essas foram disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) institucional, ficando disponíveis durante a oferta da disciplina no semestre em vigência aos alunos matriculados para consultas posteriores. Outras atividades ainda foram realizadas, como: colaboração na revisão de trabalhos entregues pelos alunos, discussão com a docente a respeito de abordagens dos conteúdos dos trabalhos, estudo dos materiais relacionados a abordagem dos conteúdos de ensino, apoio às aulas remotas síncronas com monitoramento de dúvidas dos estudantes no chat da sala virtual do Google *Meet*, reuniões de orientação com a docente responsável pela disciplina. Além disso, a monitoria tornou-se uma via de comunicação rápida entre os estudantes e a professora, especialmente na gestão da rede social *WhatsApp* e *e-mail* das disciplinas que contribuíram com a otimização do tempo de *feedbacks* aos alunos.

Registra-se ainda que o apoio aos discentes das três turmas de licenciatura matriculados nas disciplinas mencionadas, realizou-se junto a 58 alunos na disciplina de Didática Geral (60h – 4 créditos curriculares) e 90 alunos na disciplina Filosofia e Sociologia da Educação (60h – 4 créditos). A oferta ocorreu no período de março a junho de 2021, correspondente ao 2º semestre do ano letivo de 2020.

Resultados e Discussão

Ao participar das disciplinas de Didática Geral e Filosofia e Sociologia da Educação como monitora pude apreender e ampliar conhecimentos teórico-práticos em relação à docência, tanto durante o acompanhamento das aulas quanto pelas intervenções realizadas com os alunos da disciplina. As leituras e estudos desenvolvidos previamente as aulas, bem como o acompanhamento delas, possibilitaram aprofundar o conhecimento teórico sobre os temas referentes à Didática e à Pedagogia, bem como a Sociologia e a Filosofia do campo educacional – abordagens metodológicas e de leituras que complementaram a formação realizada em anos anteriores – com discussões e estudos de novos textos.

Durante a oferta ENPE, as aulas foram acompanhadas de forma remota, integralmente. As aulas das disciplinas mencionadas foram desenvolvidas majoritariamente na forma síncrona (quase 88% da oferta), com uso da plataforma Google *Meet*; as frequências foram registradas pelos próprios alunos no chat ou em questionário online (da plataforma Google *Forms*) quando em duas situações de desenvolvimento de atividades de avaliação processual. O ENPE requereu ainda a necessidade de alteração das fontes de conteúdos das disciplinas, que foram adaptadas para fontes abertas de acesso on-line e gratuitas que foram disponibilizadas semanalmente em pastas no AVA UFSCAR, conforme orientação de flexibilização institucional (UFSCAR, 2020b).

De forma a apoiar as aulas remotas, foram desenvolvidas estratégias didáticas de apoio, como apoio aos grupos de trabalho, às dúvidas no chat, à elaboração de slides de apresentação de biografias de autores estudados, às edições de vídeos referentes às gravações de aulas a serem disponibilizadas aos discentes, tornando-as concisas contemplando aspectos centrais do conteúdo para que os alunos pudessem visitar em outros momentos de estudo.

O atendimento remoto nos plantões e o auxílio aos estudantes ocorreu por meio da utilização de aplicativo para celular *WhatsApp* e em salas virtuais da plataforma Google *Meet* com horários previamente agendados que ficaram disponibilizados durante toda oferta da disciplina. Estas vias de comunicação no espaço virtual permitiram que as dúvidas e retornos explicativos fossem comunicadas entre docente-monitora-estudantes ou estudante-monitora e vice-versa, mais agilmente. Os atendimentos de plantão a dúvidas possuíam horários fixos e contavam, também, com a possibilidade de flexibilização do atendimento em outros momentos para que houvesse a possibilidade de alcançar um maior número possível de estudantes. Essa experiência se mostrou atrativa para uma maior frequência na requisição de atendimentos personalizados do que coletivos e a forma mais incidente de registro foi a mensagem de texto escrito seguido de gravações de áudio; poucos foram aqueles que

utilizaram câmeras como recurso à mediação pedagógica em salas virtuais ou vídeo chamadas.

Cabe apontar, aqui, que o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TICS) foi um diferencial para minha formação enquanto monitora e futura docente. Essa experiência apenas foi possível devido ao ENPE, o qual trouxe a necessidade de aprender o uso diversos recursos digitais para que o ensino pudesse alcançar os estudantes e possibilitar que a maior parte deles não apenas acessassem os conteúdos e conhecimentos das disciplinas dos cursos regulares em ambientes virtuais – diferença significativa do ENPE comparada ao ensino presencial - mas também se mantivessem nele, sem desmotivarem-se por dificuldades relativas à compreensão dos conteúdos, à realização exitosa das atividades, os prazos de entrega e as formas de participação nas diferentes atividades propostas. Os alunos das disciplinas reconhecem avanços no uso dos conhecimentos em TICs integrados à formação das diferentes disciplinas na oferta ENPE em seus cursos de graduação. Porém, embora essa contribuição seja significativa e importante nos tempos atuais, nos momentos síncronos, os alunos preferiram a participação com uso de microfone (voz) ou texto escrito no *chat* contendo observações, dúvidas e comentários, evitando a exposição da imagem pela câmera de vídeo, corroborando com o fenômeno da ‘câmera desligada’ (MÁXIMO, 2020). Esses modos de participação nas aulas nos provocam a pensar que outros modos de ser/estar discente no contexto da virtualidade do ENPE surgiram mediante condições possíveis de presencialidade, considerando as condições estruturais e dinâmicas diversas inerentes aos arranjos familiares ou de convívio nos locais de moradia dos alunos.

As atividades desenvolvidas durante o programa de monitoria acadêmica foram essenciais à definição de um perfil para atuação na docência, principalmente no nível superior. Assim, como destaca Assis *et. al* (2006), a orientação do/a aluno/a monitor/a toma destaque para que as ações pedagógicas constituídas no exercício da monitoria se concretizem como forma de aquisição de habilidades e conhecimentos fundamentais do trabalho pedagógico com vistas à otimização das relações pedagógicas.

Nos encontros semanais de orientação com a docente para o preparo de atividades de aula, o incentivo e facilitação no desenvolvimento das tarefas, a abertura para minha participação nas aulas e a possibilidades em colaborar com a revisão e orientação dos trabalhos dos estudantes, bem como da leitura dos trabalhos submetidos à avaliação, possibilitou-me vivenciar o processo de ensino (planejamento, desenvolvimento e avaliação) em uma experiência exitosa de monitoria, confirmando-se na credibilidade pela qual os estudantes da disciplina tinham comigo durante os plantões de atendimento. Assim, perfez-se

na monitoria um canal de comunicação entre docente, estudantes e monitora de forma una, possibilitando vivências significativas na aprendizagem da docência ainda durante o curso de formação inicial, em sala de aula por meio de espaços virtuais de comunicação.

Os cursos de licenciatura se apresentam como o momento de aprendizagem profissional e, para isso, é necessário que o futuro docente tenha não apenas domínio do conteúdo específico da área de sua disciplina, mas também possua uma preparação pedagógica e o conhecimento de práticas de ensino, sendo que as experiências em práticas de ensino são vistas como de suma importância na formação docente. Essas experiências estão ligadas aos conceitos de “ensinar”, “ser professor” e na reflexão de conceitos aprendidos durante o curso de formação inicial (MIZUKAMI; REALI, 2010), principalmente atrelados ao planejamento (antes do atendimento ao aluno), desenvolvimento da atividade pedagógica no atendimento síncrono ou avaliação (reflexão sobre as relações estabelecidas durante o atendimento), e por fim, compreendendo também os limites em momentos de avaliações. Ao finalizar as atividades de acompanhamento, supervisão e orientação acadêmicas por parte da docente e a assistência pedagógica da monitora aos discentes, confirma-se que a monitoria pode ser compreendida como articuladora desses conhecimentos apreendidos durante o curso de formação inicial com a prática docente, fazendo-se um espaço da formação acadêmica capaz de possibilitar ao aluno/a monitor/a aprofundar conhecimentos teóricos e desenvolver habilidades que resultam no aperfeiçoamento da formação profissional docente.

Considerações Finais

A partir das experiências obtidas enquanto monitora, é oportuno observar que o programa de monitoria acadêmica existente nas instituições de ensino superior constitui-se como uma atividade importante para a formação do/as aluno/as tanto para o aprofundamento de conhecimentos necessários ao processo de ensino-aprendizagem de sua profissão, quanto para uma incursão mais direta à docência, por vezes, constituindo-se a primeira. Deste modo, destaca-se a relevância de uma orientação ativa dos docentes responsáveis pela(s) disciplina(s) para que se desenvolva a autonomia e habilidades relativas ao contexto global do ensino, com direcionamento às diferentes etapas do trabalho docente e possibilidades de atividades acadêmicas. Nesse ínterim, destacam-se possibilidades significativas pertinentes ao desenvolvimento profissional, acadêmico e científico, as quais foram possibilitadas na experiência relatada.

Ainda, ao ser uma atividade articuladora entre a aprendizagem da docência no âmbito das disciplinas dos cursos de formação inicial e prática educacional, a monitoria possibilitou

na estudante-monitora, a percepção mais ampla sobre as aprendizagens e vivências dos graduandos da Física e da Ciências Biológicas - ora apresentando especificidades de áreas, ora com expressões comuns à formação para a docência (com preocupações relativas ao trabalho conjunto na escola, com reflexões sobre os problemas educacionais mais amplos). Para além da sua formação específica em licenciatura em Química, a monitoria possibilitou vivenciar a reflexão na ação, evidenciado ao relatar as dificuldades encontradas, a necessidade de revisar abordagens para explicar termos, conceitos ou fazer associações de conteúdos aos alunos durante os encontros semanais, bem como os pontos nos quais obtive reações positivas na forma de condução dos encontros na monitoria. Também, ao acompanhar a docente orientadora, pude verificar a aplicação de diversas metodologias para abordar os conteúdos da disciplina, o trato com os estudantes, o processo de elaboração de aulas e a organização das aulas e dos materiais de ensino. Ademais, as adversidades enfrentadas durante a pandemia da COVID-19, que resultaram no isolamento social, proporcionaram o descobrir e o aperfeiçoar do uso de TICs para o ensino – um conhecimento que agrega valor formativo aos professores e futuros docentes.

Referências Bibliográficas

ASSIS, F. et al. Programa de monitoria acadêmica: percepções de monitores e orientadores. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 391-397, 2006. Disponível em: <http://www.revenf.bvs.br/pdf/reuerj/v14n3/v14n3a10.pdf>. Acesso em 06 jul. 2021.

BAPTISTA, G. C. S.; SANTOS, L. C. Monitoria como espaço de formação docente inicial em biologia sensível à diversidade cultural. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 11, n. 22, p. 95-110, 2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/284/220>. Acesso em 07 jul. 2021

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em 06 jul. 2021.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92. Acesso em 06 jul. 2021.

_____. Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União [on-line]**, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em 16 jul. 2021.

_____. Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020a. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/DLG6-2020.htm>. Acesso em 10 ago. 2021. a

_____. Lei 14.040 de 18 de agosto de 2020b. Estabelece que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto n.6 de 20 de março de 2020. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm>. Acesso em 10 ago. 2021. b

_____. Resolução do CNE/CP n.2, 10 de novembro de 2020c. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Disponível em:

<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22020.pdf?query=educacao%20inclusiva>. Acesso em 10 ago. 2021.

CASTIONI, R. *et al.* Universidades Federais na Pandemia da COVID 19: acesso discente à internet e o acesso remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 399-419, 2021. Disponível em:

<<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/3108>>. Acesso em 20 ago 2021

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU. 2011.

CUNHA, M. I. CONTA-ME AGORA!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-198, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59596/6269>. Acesso em 25 ago. 2021.

DANTAS, O. M. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 567-589, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/HwcpZxZZjQm3rQDL33zQk8z/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 07 jul. 2021.

FERNANDES, N. C. et al. Monitoria acadêmica e o cuidado da pessoa com estomia: relato de experiência. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 238-241, 2015.

Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/reme.org.br/pdf/v19n2a18.pdf>. Acesso em 06 jul. 2021.

FRISON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 133-153, 2016.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/WsS9BVxr8VXR796zcdDNcmM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 08 jul. 2021.

HAAG, G. S. et al. Contribuições da monitoria no processo ensino-aprendizagem em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 2, p. 215-220, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/vPXp7f79ZBbscQGhwnKC5nm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 06 jul. 2021.

JOSSO, M.C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v.30, n.3, p. 413-438. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf>. Acesso em 02 jul. 2021.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299/3757>. Acesso em 16 jul. 2021.

LINS, L. F. et al. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor. *In*: JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 9, 2009, Recife. **Anais eletrônicos [...]** Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2009. p.1-2. Disponível em: <http://www.eventosufrpe.com.br/jepeX2009/cd/resumos/R0147-1.pdf>. Acesso em 06 jul. 2021.

MÁXIMO, M. E. No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da COVID 19. **Civitas**. Revista de Ciências Sociais. v. 21, n.2, mai-ago, 2021, p. 235-247. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/civitas/a/sh4bXpyhyNmPgSH4snCTrKx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 26 ago. 2021.

MIZUKAMI, M.G. N.; REALI, A. M. M. R. O professor a ser formado pela UFSCar: uma proposta para a construção de seu perfil profissional. *In*: PIERSON, A. H. C.; OLIVEIRA E SOUZA, M. H. A (org.). **Formação de professores na UFSCar: implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas**. São Carlos: EdUFSCar. 2010. p. 17-36.

SILVA, J. M.; MARTINS JÚNIOR, F. R. F. Desenvolvimento docente e monitoria de professores em formação com apoio numa rede social: a experiência de licenciandos em Ciências com o Facebook. **Educação, Formação & Tecnologias**, Monte de Caparica, Portugal. v. 10, n. 1, p. 59-73, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6050653>. Acesso em 08 jul. 2021.

SILVEIRA, E. D.; OLIVEIRA, M. C. A importância da monitoria no processo de formação acadêmica: um relato de experiência. *In*: ENCONTRO DE EXTENSÃO, DOCÊNCIA E INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 12, 2016, Quixadá. **Anais eletrônicos [...]**. Quixadá: Centro Universitário Católica de Quixadá, 2016. p.1-3. Disponível em: <http://reservas.fcrs.edu.br/index.php/eedic/article/view/912/656>. Acesso em 06 jul. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR). Gabinete do Reitor. **Portaria GR nº 493/98, de 21 de julho de 1998**. Dispõe sobre a alteração das normas que regulamentam o Programa de Monitoria da UFSCar. São Carlos: Gabinete do Reitor, 1998.

Disponível em: <http://www.ccgf.ufscar.br/o-centro/PORTARIAGRN49398.pdf/view>. Acesso em 06 jul. 2021.

_____. Conselho de Graduação. **Resolução CoG n° 329, de 27 de julho de 2020**. Dispõe sobre a abertura de novo período letivo a ser realizado integralmente por meios virtuais para oferta de atividades regulares dos cursos presenciais de graduação da UFSCar. São Carlos: Fundação Universidade Federal de São Carlos, Conselho de Graduação, 2020a. Disponível em:

http://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/reunioes/2020/resolucoes_2020/ResoluoCoG329.pdf. Acesso em 16 jul. 2021.

_____. Conselho de Graduação. **Resolução CoG n° 330, de 27 de julho de 2020**. Dispõe a aprovação da Proposta do GT Planejamento para a oferta de atividades curriculares não presenciais emergenciais de ensino para os cursos de graduação da UFSCar. São Carlos: Fundação Universidade Federal de São Carlos, Conselho de Graduação, 2020b. Disponível em:

http://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/reunioes/2020/resolucoes_2020/ResoluoCoG330.pdf. Acesso em 16 jul. 2021.

_____. Conselho de Graduação. **Resolução CoG n° 342, de 08 de dezembro de 2020**.

Dispõe sobre a aprovação de Calendário ENPE 2 para o novo período remoto a ser iniciado em 22/02/2021, revogando a Resolução CoG n° 329. São Carlos: Fundação Universidade Federal de São Carlos, Conselho de Graduação, 2020c. Disponível em:

http://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/reunioes/2020/resolucoes_2020/ResoluoCoG342comanexo.pdf. Acesso em 16 jul. 2021.

_____. Conselho de Graduação. **Resolução CoG n° 371, de 18 de junho de 2021**. Dispõe sobre a regulamentação da oferta de atividades curriculares em meios digitais em situação excepcional provocada pela suspensão das aulas presenciais. São Carlos: Fundação Universidade Federal de São Carlos, Conselho de Graduação, 2021. Disponível em:

<http://www.prograd.ufscar.br/conselho-de-graduacao-1/arquivos-conselho-de-graduacao/reunioes/2021/resolucoes-2021/copy_of_ResoluoCoG371.pdf>. Acesso em 16 jul. 2021.