

A MONITORIA ACADÊMICA COMO ESPAÇO DE REFLEXÕES SOBRE A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE

HANNAH VITÓRIA DE SOUZA SANTOS

Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Pernambuco - IFPE,
hannavitoria19@gmail.com;

SIMONE DE MELO OLIVEIRA

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, docente do
Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, simonemelo@ipojuca.ifpe.edu.br

RESUMO

Este estudo apresenta reflexões sobre as contribuições da monitoria acadêmica realizada no componente curricular de Fundamentos da Educação I, do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Pernambuco. Por meio da observação participante pudemos conhecer melhor a turma e perceber como os estudantes interagiam e participavam das discussões em sala. A partir dessas informações planejamos os encontros e as atividades da monitoria. Assim, aplicamos um questionário misto para que os estudantes apresentassem três problemáticas atuais e três proposições de melhoria para a educação escolar no contexto em que se inseriam. Verificamos nas produções textuais produzidas que os estudantes fizeram a relação com o que foi discutido nas aulas do componente curricular e nos encontros de monitoria. Reconhecemos que esta atividade de monitoria proporcionou aos participantes o compartilhamento de experiências e a construção de saberes. Outrossim, o trabalho realizado na monitoria ampliou nossa compreensão sobre a importância da reflexão sobre a prática docente como um processo de autoformação.

Palavras-chave: Monitoria; Prática docente; Autoformação.

1. INTRODUÇÃO

A monitoria acadêmica proporciona ao estudante-monitor acompanhar o trabalho do (a) professor (a) orientador (a), desenvolvendo conhecimentos e vivências inerentes à prática docente. Num curso de Licenciatura, a monitoria acadêmica é mais um espaço de formação docente, aproximando o (a) professor (a) em formação do seu futuro campo de atuação profissional, bem como promovendo a interação do (a) monitor (a) com o corpo docente e discente.

No contexto das normativas vigentes, o Art. 84 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, estabelece que os discentes da Educação Superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitores, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos (BRASIL, 1996).

No Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) a monitoria é um programa de incentivo à formação acadêmica, que visa a ampliação dos espaços de aprendizagem, à melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento da autonomia e formação integral dos estudantes, que é regulamentada pela Resolução nº 68/2011-CONSUP (IFPE, 2011).

Igualmente, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - Campus Ipojuca, prescreve que os princípios pedagógicos que subsidiam a organização do referido curso estão pautados na relação teoria e prática nos quais conduzem a um fazer pedagógico permeado por atividades como a monitoria (IFPE, 2013).

Conforme as ideias de Scheider (2006), o trabalho com monitoria, cuja atividade formativa pretende contribuir com o desenvolvimento da competência pedagógica, igualmente auxilia os acadêmicos na apreensão e produção do conhecimento. Oliveira e Souza (2012) também nos apontam reflexões sobre a importância e sobre o papel da monitoria no processo formativo do licenciando, pois:

A prática vivida pelo monitor em conjunto com o professor-orientador promove: um ensaio onde se dá a formação e capacitação para a carreira docente; uma possibilidade de contato com a construção do conhecimento; e uma parceria com o professor-orientador que auxilia na relação com o grupo de acadêmicos que cursam a disciplina (OLIVEIRA; SOUZA, 2012, p. 42).

Igualmente, a partir das contribuições de Tardif (2014), refletimos que o (a) monitor (a) desenvolve reflexões a partir de sua prática, pois o exercício da monitoria promove vivências que demanda do monitor um pensamento crítico e reflexivo a partir dessas experiências relacionado aos “saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes que brotam da experiência e são por ela validados, podem ser chamados de saberes experienciais ou práticos” (TARDIF, 2014, p. 40). Sobre os saberes da experiência, Tardif (2014) nos revela que

O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, os treinamentos e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permite objetivar os saberes da experiência (TARDIF, 2014, p. 53).

Considerando que os saberes experienciais são construídos com base no trabalho cotidiano do(a) professor(a), e que o processo de auto-formação acontece a partir da reflexão crítica sobre as vivências em sala de aula e sobre a construção do ser docente, este estudo teve como principal objetivo conhecer as contribuições da monitoria junto às atividades realizadas com os estudantes no âmbito do componente curricular de Fundamentos da Educação I.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONTEXTUALIZANDO O PROGRAMA DE MONITORIA DO IFPE

O programa de monitoria do IFPE objetiva promover o desenvolvimento de aptidões para a docência, proporcionando o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e metodológicos. Também tem como objetivo complementar a formação acadêmica do estudante-monitor, possibilitando o compartilhamento de conhecimentos através da interação entre os estudantes, assim como a cooperação entre docentes e estudantes, visando à melhoria da qualidade do ensino e contribuindo para a redução dos problemas de evasão (IFPE, 2011).

A monitoria acadêmica é destinada aos estudantes dos cursos técnicos e superiores, e está classificado em dois tipos: monitoria voluntária

e monitoria remunerada por bolsa. O estudante-monitor será orientado sempre por um docente-orientador (IFPE, 2011).

2.2 PRINCIPAIS CATEGORIAS TEÓRICAS

A monitoria acadêmica oportuniza o estudante experimentar vivências que contribuam com a sua futura ação docente (SILVA; SANTOS, 2015) possibilitando a construção da prática pedagógica, que “se configura na mediação com o outro, ou com os outros, e operam a partir do diálogo fecundo, crítico e reflexivo, que se estabelece entre os múltiplos sujeitos, entre intencionalidades e ações” (FRANCO, 2015, p. 601).

Como a monitoria pode ser compreendida como mais um espaço de formação docente, seja em suas atividades teóricas ou práticas, esta possibilita a construção e o desenvolvimento dos saberes docentes. Segundo Tardif (2014), é durante a formação docente que os professores se apropriam de conhecimentos e saberes que trazem subsídios para que a sua prática profissional seja desenvolvida. Esses saberes são os disciplinares, curriculares e profissionais. Mas, é na prática de sua profissão que os professores, no exercício de suas funções constroem saberes específicos, que são desenvolvidos no exercício cotidiano da atividade docente, pois “a extrema valorização que os professores concedem aos saberes da experiência parece provar o poder e a força dessa reflexividade” (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 404).

Os desafios e as necessidades formativas que permeiam as atividades práticas da monitoria desenvolvidas junto aos estudantes torna evidente a incompletude do ser (FREIRE, 1996) e provoca no (a) monitor (a)/professor (a) em formação inquietações que fazem com que este compreenda a necessidade de se atualizar constantemente. Este se configura como um processo autoformativo que de fato só acontece quando “[...] o sujeito toma consciência das suas necessidades e dificuldades, consideradas como limites, e transforma esses limites em possibilidades de formação” (MACIEL, 2003, p.4).

A autoformação contribui com a formação do professor reflexivo à medida em que o professor reconhece as suas necessidades formativas e os desafios que permeiam o seu trabalho e, a partir disso, reflete sobre e na prática docente (PIMENTA, 1999) com vistas para o aperfeiçoamento e qualificação profissional. Segundo Pacheco, Barbosa e Amaral (2017) a autoavaliação no processo formativo do professor, se configura como uma prática auto formadora “[...] sendo este um estágio que divide as

fronteiras do professor e do professor reflexivo” (PACHECO; BARBOSA; AMARAL, 2017, p.6).

Com base nas reflexões acima, para este estudo buscamos refletir sobre as relações entre o planejado e o realizado, bem como sobre os resultados alcançados juntos aos estudantes. Neste contexto encontramos nas ideias de Libâneo (2012) e Haydt (2011) contribuições sobre o planejamento da ação didática e, especificamente, sobre o planejamento no âmbito da monitoria, considerando que

Do ponto de vista didático, planejar é prever os conhecimentos a serem trabalhados e organizar as atividades e experiências de ensino aprendizagem consideradas mais adequadas para a consecução dos objetivos estabelecidos, levando em conta a realidade dos alunos, suas necessidades e interesses (HAYDT, 2011, p. 77).

Recorremos às ideias de Haydt (2011) sobre a importância do diálogo na relação pedagógica, bem como as discussões de Moura e Lima (2014) sobre a metodologia das rodas de conversa, com vistas à promoção de um espaço que propicie a construção coletiva do conhecimento, por meio do diálogo em que, juntos, professor em formação/monitor e aluno constroem o conhecimento.

Para refletirmos sobre a própria prática, consideramos as ideias de Tardif (2014) sobre os saberes experienciais, as de Carvalho e Martinez (2005), Maciel (2003) e Pacheco, Barbosa e Amaral (2017) para refletirmos sobre a autoformação do (a) professor (a), para melhorar a compreensão do processo de avaliação dos estudantes, pois “a melhoria da avaliação formativa necessita que sua atenção não contemple apenas o aluno, individualmente, mas o processo interpessoal de ensino e aprendizagem em que ele está envolvido” (CARVALHO; MARTINEZ, 2005, p. 137).

3. METODOLOGIA

Devido a sua natureza social, este estudo buscou embasamentos na literatura sobre a pesquisa de cunho qualitativo (MINAYO, 2015) e foi desenvolvido no âmbito da monitoria acadêmica, no componente curricular de Fundamentos da Educação I, do Curso de Licenciatura em Química do IFPE - *Campus* Ipojuca.

Juntamente com a aplicação do questionário misto, realizamos a observação participante que, segundo Becker (1993), caracteriza-se

pela obtenção de informações, baseadas na vivência do pesquisador no ambiente do grupo estudado. Para a coleta de dados, realizamos 12h/a de observação participante (MARCONI; LAKATOS, 2003; BECKER, 1993) de aulas do referido componente curricular a fim de conhecer melhor a turma e planejar as 06 h/a de encontros (LIBÂNEO, 2012; HAYDT, 2011) com a metodologia das rodas de conversa (MOURA; LIMA, 2014).

A metodologia das rodas de conversa foi uma proposta feita pela monitoria aos estudantes, pois verificamos uma participação efetiva dos mesmos nas discussões durante as aulas com a professora do componente curricular. As rodas de conversa também foram realizadas por “promoverem a ressonância coletiva, a construção e a reconstrução de conceitos e argumentos através da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo” (MOURA; LIMA, 2014, p. 28).

Assim, durante os encontros da monitoria revisamos e realizamos discussões sobre os temas que foram estudados no referido componente. Juntamente com a observação de aulas e das discussões promovidas nos encontros, também coletamos dados sobre as respostas que os estudantes deram a duas questões discursivas propostas ao longo do componente curricular, onde estes dissertam sobre três problemáticas relacionadas à educação escolar em que se insere e três proposições que possam contribuir para melhorar a educação escolar.

A amostra aleatória simples foi composta pelo universo das 18 produções textuais da primeira unidade e das 23 produções textuais da segunda unidade. As produções que não contemplavam as questões apresentadas não foram consideradas para este estudo.

Os dados produzidos foram analisados à luz do referencial teórico que fundamentou este estudo. Buscamos em Libâneo (2012), Haydt (2011), Tardif (2014) subsídios para refletirmos sobre os encontros planejados e realizados, e para analisarmos os dados relacionados às discussões e respostas dos estudantes às questões propostas, nos reportamos a Carvalho e Martinez (2005) para refletirmos sobre as contribuições da monitoria no processo de avaliação dos cursistas do componente curricular.

4. RESULTADOS E ANÁLISE

Com base nos dados obtidos durante os encontros da monitoria e a partir das respostas dos estudantes, identificamos as problemáticas apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 - Problemáticas relacionadas à educação escolar

Problemáticas relacionadas a educação escolar	Percentual
Desvalorização docente	23%
Ensino de qualidade direcionado à elite	19%
Ensino tecnicista	15%
Desigualdades sociais	11%
Dualismo escolar	8%
Evasão escolar	8%
Descaso com a educação básica	8%
Cultura, tempo histórico e poder	8%

Fonte: Autoria própria, 2021.

A desvalorização docente, provocada pela lotação de salas, baixo salário, trabalho desgastante, péssimas condições de trabalho e professores atuando em áreas que não possuem formação, aparece com maior percentual (23%); o ensino de qualidade direcionado para elite é apontado como um problema presente na educação escolar, assim como a oferta do ensino tecnicista como opção aos estudantes das camadas populares da sociedade aparece como um limitador de oportunidades.

O dualismo escolar, entendido como ofertas diferentes para os estudantes brasileiros, é apontado como um problema que afeta a educação escolar. “Esse dualismo perverso é responsável por reproduzir e manter desigualdades sociais” (LIBÂNEO, 2012, p. 13), apontado também como problemática. A evasão escolar, o descaso com a educação básica e a Cultura, tempo histórico e poder também são apontadas como problemáticas na realidade educacional brasileira.

A partir dos dados produzidos, verificamos as proposições de melhorias apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 - Proposições de melhorias para a educação escolar

Proposições de melhorias para a educação escolar	Percentual
Mais investimentos na educação básica	35%
Valorização docente	24%
Conscientização sobre os documentos que regem a educação	10%
Colaboração dos pais	7%
Formação de professores conscientes sobre o ato de ensinar	7%
Inclusão social	7%
Valorização a comunidade externa	4%
Escolas na zona rural	3%
Uma boa gestão escolar	3%

Fonte: Autoria própria, 2021.

Mais investimentos na educação básica como melhorar a infraestrutura das escolas, fornecer mais material didático, práticas em laboratório aparecem com maior percentual (35%). A valorização docente, a partir do respeito aos professores, melhoria nas condições de trabalho, assim como qualificação profissional, é apontada como proposição de melhoria em 24% das respostas.

No cômputo de 31% das proposições apresentadas para melhorar a educação escolar, estão o conhecimento sobre os documentos legais que norteiam a educação, a colaboração dos pais no processo de educação escolar dos seus filhos, a formação de professores conscientes sobre o ato de ensinar e a inclusão social. Valorizar a comunidade externa é apresentada como melhoria, assim como, mais escolas na zona rural e uma boa gestão escolar é mencionada como melhoria para a educação escolar brasileira.

Nos momentos de discussão pudemos perceber que os estudantes compartilharam e construíram experiências e saberes, se colocaram como sujeitos ativos, refletiram sobre a importância das discussões realizadas e sobre o papel deles como futuros profissionais da Educação. A partir da leitura das produções textuais também foi percebido que as ideias e colocações se relacionaram com o que foi discutido nos encontros no âmbito da monitoria, corroborando com a premissa da importância da reflexão sobre a própria prática docente.

Com a reflexão sobre o desenvolvimento e a realização das atividades práticas e sobre a construção dos saberes da experiência (TARDIF, 2014) nos encontros da monitoria junto aos estudantes, foi percebido os desafios e as necessidades formativas que permeiam a prática da monitoria/professora em formação, com isso, compreendeu-se a necessidade de atualização constante, como num processo autoformativo.

A autoavaliação, que é uma prática auto formadora, contribuiu com a formação de uma professora que reflete sobre sua prática docente, que compreende a importância de se comprometer com a sua própria formação e conseqüentemente com a formação dos discentes (PACHECO; BARBOSA; AMARAL, 2017) e que se revisita com a prática de auto avaliar-se continuamente, com vistas para uma melhor atuação profissional posteriormente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado na monitoria nos ajudou a refletir sobre a própria prática docente, assim como, nos auxiliou a pensar sobre a importância

da autoformação do (a) professor (a), a partir das atividades desenvolvidas com os estudantes. Igualmente, pudemos ampliar a reflexão sobre a importância da oferta de monitoria nos cursos de formação de professores, como um espaço de diálogo, pesquisa, trabalho em conjunto e reflexão sobre os contextos educativos atuais.

Com base nas experiências vivenciadas relatadas neste trabalho, consideramos que os saberes experienciais construídos e desenvolvidos no âmbito da monitoria acadêmica agregaram subsídios a minha prática docente e carreira profissional. A partir da reflexão sobre a prática foi possível compreender a necessidade e a importância de se autoformar.

O trabalho na monitoria acadêmica nos despertou o olhar para a autoformação, bem como, proporcionou a compreensão sobre a importância de refletir sobre a formação docente que, por ser um espaço de formação próprio e subjetivo do professor, demanda ser melhor investigado e evidenciado.

REFERÊNCIAS

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: hucitec, 1993.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CARVALHO, Lizete Maria Orquiza. MARTINEZ, Carmem Lídia Pires. Avaliação formativa: a auto-avaliação do aluno e a auto formação de professores. **Ciência & Educação**. v. 11, n. 1, p. 133-144, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132005000100011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jul. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**. v. 41, n. 3, p. 601-614, Jul/set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601>. Acesso em: 17 ago. 2021.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. *Campus Ipojuca. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química*. Ipojuca: IFPE, 2013. Disponível em: <http://www.ifpe.edu.br/campus/ipojuca/cursos/superiores/licenciaturas/quimica/projetopedagogico/plano-de-curso-licenciatura-em-quimica.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Resolução nº68/2011, de 17 de outubro de 2011**. Regulamenta o programa de Monitoria do Instituto Federal De Pernambuco. Recife: IFPE, 2007. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/oifpe/ensino/documentos-norteadores/regulamento-demonitoria-ifpe.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

MACIEL, Maria Delourdes. Autoformação docente: limites e possibilidades. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 4., 2003, Recife, **Anais...** 2003, Recife:SBPC, 2003. p 1-5. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/iv-enpec/painel/PNL083.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 34.ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 29 jul. 2021.

OLIVEIRA, J. L. A. P. SOUZA, S. V. Relato de Experiência na Atividade de monitoria Desenvolvida na Disciplina de Estágio Básico de Observação

do Desenvolvimento: um texto que se escreve a quatro mãos. **Cadernos Acadêmicos**, Palhoça, n. 1, v. 4, p. 35-46, fev./jul. 2012. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Cadernos_Academicos/article/view/942. Acesso em: 29 jul. 2021.

PACHECO, W. R. S, BARBOSA, J. P. S, AMARAL, M. G. B, A autoformação na constituição da identidade do sujeito docente. **Anais IV CONEDU**. Campina Grande:Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35028>>. Acesso em: 20 ago. 2021

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

SCHEIDER, M. S. P. S. Monitoria: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula. **Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 65. out. 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/39197262/Monitoria_instrumento_para_trabalhar_com_a_diversidade_de_conhecimento_em_sala_de_aula. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, Elma Alves da. SANTOS, Marta Maria Minervino dos. Monitoria: Sua importância na formação docente. *In*: CONGRESSO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM ARAPIRACA, 1., 2015, Arapiraca. **Anais** [...]. Arapiraca: UFAL, maio, 2015. p. 1-9. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/article/view/1959/1459>. Acesso em: 17 jul. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. MOSCOSO, Javier Nunes. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidades, usos e limites. **Cadernos de pesquisa**.v 48, n 168, p 388-411, jun. 2018. disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?lang=pt> Acesso em: 28 ago. 2021.