

MONITORIA: PROJETO FORMATIVO PARA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Geovana Ferreira Melo

Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: O presente estudo apresenta reflexões teóricas, fundamentadas em análise documental e na literatura específica a respeito da monitoria como possibilidade de se constituir em atividade formativa preparatória para a docência universitária. O estudo ressalta a monitoria como projeto formativo para o ingresso na profissão docente pautado pela elaboração de saberes profissionais. Por meio da análise nas bases legais referentes ao tema e na experiência desenvolvida da Universidade Federal de Uberlândia, considera-se que, cada vez mais, o cenário universitário apresenta a necessidade de fortalecimento de programas como a monitoria, que tem como peculiaridade o fato de que o docente ao mesmo tempo em que forma o estudante, poderá estar se desenvolvendo profissionalmente, por meio da troca de experiências, das reflexões conjuntas e da cooperação mútua entre professor-monitor. No entanto, ainda existem muitos percalços nesse caminho a ser trilhado pelos programas de monitoria, principalmente, no que se refere à necessária formação continuada dos professores orientadores.

Palavras-chave: Monitoria. Docência universitária. Formação continuada.

MONITOR PROGRAM: FORMATIVE PROJECT FOR THE INITIATION TO UNIVERSITY TEACHING

Abstract: This study presents theoretical reflections, grounded in documentary analysis and monitor-specific literature, on monitor programs as a possible formative activity that prepares students for university teaching based on the elaboration of professional skills. By analyzing theme-related laws and the experience promoted by the Federal University of Uberlândia, we consider that the university scenario is in increasing need for the strengthening of such monitor programs, whose peculiarity is the fact that teachers at once train students and develop themselves professionally from experience exchanges, mutual reflections and teacher-monitor cooperation. However, there are still a lot of difficulties on the way to be followed by monitor programs, mainly when it comes to the necessary continuing education of monitoring teachers.

Keywords: Monitorship. University teaching. Continuing education

Iniciando o tema

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58).

O propósito do texto é analisar a importância da monitoria como possibilidade de iniciação à docência universitária. Ser professor requer formação específica a partir de uma multiplicidade de aspectos que devem ser considerados: saberes, construção da identidade docente, profissionalização e desenvolvimento profissional. Como destaca Freire (1991), ninguém nasce ‘pronto’ ou tem ‘dom’ para ser professor, mas forma-se constantemente, a partir de um longo, complexo e sistematizado processo, que poderá ser iniciado ainda na graduação a partir da experiência com monitoria.

O presente estudo apresenta reflexões teóricas, fundamentadas em análise documental e na literatura específica a respeito da monitoria como possibilidade de se constituir em atividade formativa preparatória para a docência universitária. Na primeira parte apresento a necessidade de formação específica para a docência universitária; a seguir, destaco a monitoria como projeto formativo para o ingresso na profissão docente pautado pela elaboração de saberes da docência e finalizo, apresentando as bases legais e a experiência desenvolvida da Universidade Federal de Uberlândia.

Aprendizado da docência universitária: peculiaridades

Os processos de desenvolvimento profissional e formação continuada de professores têm se tornado uma demanda urgente, dada a complexidade do exercício dessa profissão. “A docência é uma profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 55). Portanto, requer do professor, além do amplo conhecimento científico de sua área de atuação, o domínio de diferentes saberes: pedagógicos, experienciais, curriculares, habilidade de se relacionar e a capacidade de comunicação com base em princípios éticos.

Os estudos com foco na docência universitária têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante. Pimenta (2000, p. 17) ressalta a importância “de ressignificar

os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise”. De acordo com Tardif (2000, p. 13) é importante compreender a epistemologia da prática profissional como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. O ‘o quê’ e o ‘como’ ensinar são questões diretamente vinculadas ao ‘para quem’ e ‘onde’ se ensina. Isto significa que os conteúdos e a forma como serão desenvolvidos com os estudantes não poderão estar dissociados das características socioculturais e do contexto histórico-social em que se efetivará o processo de ensino-aprendizagem. Deve-se considerar ainda que a apropriação do conhecimento pelos estudantes envolve dificuldades que podem estar na natureza do próprio conhecimento.

No Brasil, para atuar na educação básica, o professor tem, prioritariamente, sua formação desenvolvida nos cursos de licenciatura, com a oportunidade de construir diferentes saberes e práticas pedagógicas, dentre elas, as práticas de ensino, as metodologias e o estágio supervisionado, que englobam carga horária expressiva no atual desenho curricular para a formação de professores no Brasil¹. No entanto, com relação à docência universitária, não há nenhuma exigência legal no que se refere à dimensão didático-pedagógica, sendo o percurso formativo centrado na competência científica. Esse cenário tem como pressuposto a ideia de que, para atuar na educação superior, basta ter o ‘domínio’ do conteúdo a ser ensinado, a partir da máxima: “quem sabe, sabe ensinar” (MELO, 2009). Tal situação é referendada pela ausência de políticas públicas de formação específica para o ingresso na carreira do magistério superior. No caso da LDB 9394-96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dois artigos mencionam a docência universitária:

Artigo 65 – A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Artigo 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Não há na referida Lei, nenhuma menção quanto à formação didático-pedagógica a ser desenvolvida nos cursos de mestrado e doutorado, cujo modelo formativo desenvolvido tem como característica a especialização aprofundada em determinado campo do conhecimento. Nesses cursos de pós-graduação *stricto sensu*, há um processo de verticalização da formação em uma área específica, com a finalidade de formar pesquisadores com profundo domínio de um determinado objeto de pesquisa. Não há, portanto, salvo raras exceções, desdobramentos quanto aos saberes da docência. Essa situação

configura-se em um paradoxo, pois grande parte dos profissionais egressos desses cursos atuará na docência; assim, serão pesquisadores que ensinam, ou que tentam ensinar e não professores pesquisadores (MELO, 2009).

De acordo com Cunha (2000, p. 80), “o professor ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade”. As consequências desse modelo formativo, centrado no aprofundamento de um determinado campo científico, são sentidas na pele quando o docente assume a tarefa complexa de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Há, segundo Cunha (2000), uma contradição presente no projeto social da universidade, pois, ao mesmo tempo em que afirma, no desenvolvimento de seus cursos de licenciatura, que há um conhecimento bastante específico e próprio para o exercício da profissão docente, legitimado por ela via diplomação, nega a existência desse saber aos seus próprios professores.

Frente ao exposto, as universidades se deparam com mais um desafio: o de buscar alternativas possíveis para que a formação de professores universitários possa ser sistematizada, tendo em vista a necessidade de criação de espaçosⁱⁱ para discussão e reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no exercício dessa profissão. O objetivo desse processo será buscar um melhor entendimento a respeito do sentido formativo da instituição e do compromisso dos docentes com a melhoria da qualidade da formação pessoal e profissional de seus estudantes.

Os problemas referentes às dificuldades enfrentadas pelos professores ao assumirem a docência universitária são amplamente conhecidos, principalmente no que se refere à dimensão didático-pedagógica. Elaborar um plano de ensino, ou um plano de aula pode ser uma tarefa desafiadora para o docente que não teve a oportunidade de sistematizar esse conhecimento. Além disso, destaco, ainda, as seguintes dificuldades apresentadas pelos professoresⁱⁱⁱ: relação professor-aluno, metodologias de ensino, avaliação da aprendizagem, dentre outras. Diante desse cenário, cada vez mais tem sido necessário criar espaços formativos para que a docência esteja na pauta de discussões, no sentido de destacar a importância de sistematizar programas institucionais de formação e desenvolvimento profissional docente. Dentre as possibilidades de formação do professor universitário, está a monitoria como oportunidade para que o estudante de graduação possa aproximar-se da docência, vivenciá-la e, futuramente, tê-la como escolha profissional.

A monitoria como projeto formativo para futuros professores universitários

O contexto de atuação profissional dos professores universitários está cada vez mais complexo. Às universidades têm sido outorgada uma expressiva demanda de crescimento, desde a produção científica, até a exigência pelo aumento do número de vagas. Zabalza (2004) anuncia uma série de mudanças ocorridas na educação superior nos últimos anos, entre as quais destacamos: massificação e progressiva heterogeneidade dos estudantes, redução de investimentos, inserção de novas tecnologias e educação a distância, reestruturação do projeto pedagógico dos cursos de formação, além de novas demandas do mundo produtivo e da empregabilidade. Tais questões, tanto de ordem interna às universidades quanto externas, interferem em seu funcionamento e têm como desdobramentos a necessidade de que o corpo docente e administrativo conheça e compreenda tais mudanças e atualizem suas propostas de formação.

Além disso, a função da universidade historicamente passa por transformações. Há, no imaginário social, cada vez mais, a atribuição de um valor peculiar ao conhecimento, no qual a universidade ocupa dupla tarefa: a de produzir e disseminar os conhecimentos nas diferentes áreas. O trabalho do professor universitário consiste, também, em contribuir efetivamente para que os estudantes aprendam a superar a razão instrumental, fruto de vários anos inseridos numa cultura escolar que privilegia o empirismo e o cientificismo, em detrimento do pensamento crítico pautado por uma sólida formação teórica nas humanidades.

Ao professor caberá, ainda, a tarefa de despertar nos estudantes a capacidade inventiva, a criatividade, a dúvida metódica, a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2002) e a expressão crítica da realidade. Esse processo deverá propiciar a formação de um profissional preparado para enfrentar um mundo de mudanças e incertezas (IMBERNÓN, 2002), no qual é exigido o desenvolvimento de saberes técnicos (específicos para o exercício da profissão), além de saberes relacionados à convivência humana, dado que somos seres sociais e as profissões, em sua maioria, são exercidas em contextos coletivos.

Tais práticas baseiam-se no entendimento de que o domínio dos saberes técnicos da profissão sejam suficientes para autorizar legalmente um indivíduo diplomado a assumir a docência como profissão. De acordo com Bazzo (2007), essa situação torna-se ainda mais preocupante quando se trata da docência no ensino tecnológico. Segundo esse autor, as ciências têm como ponto de partida fatos

apreensíveis pelos sentidos e seu papel é descrevê-los por leis universais e imutáveis. O professor que teve uma formação assentada em fortes princípios positivistas irá desenvolver práticas formativas pautadas, principalmente, pela objetivação e racionalização técnica de suas ações. Essa herança, da tradição positivista, por meio do processo educacional, alastra-se na formação desses profissionais, de modo a cristalizar um determinado tipo de cultura profissional, assentada nos princípios da tradição positivista.

As questões éticas e estéticas da profissão devem ser alvo de atenção do professor universitário. Há que exercitar, cada vez mais, sua capacidade reflexiva, conforme apontam Schön (1992) e Zeichner (2001) e indagativa no intuito de buscar respostas para algumas questões importantes como: Qual perfil de ser humano/profissional queremos formar? Como desenvolver uma formação que instrumentalize os estudantes para a inserção nessa realidade globalizada, multimídia e tecnológica? Que pressupostos, que metodologias? Como avaliar se realmente os objetivos educacionais estão sendo alcançados? Essas e outras questões merecem ampla reflexão conjunta entre professores e monitores.

Outro desafio que se impõe à melhoria do ensino de graduação refere-se à relação teoria-prática. Numa organização curricular em que teoria e prática encontram-se dissociadas, é possível inferir que há estreita vinculação dessa perspectiva com o entendimento e as concepções que os professores têm a respeito dessa relação. Desse modo, há diretamente implicações na formação dos estudantes que encontrarão dificuldades em transpor conceitos teóricos para a realidade de atuação profissional. Diferentes pesquisas, dentre as quais destacamos as contribuições de Schön (1992), Zeichner (2001) e Pimenta (2002) contribuem para a análise dos modelos de formação de professores. Para o modelo da racionalidade técnica^{iv}, herança do positivismo, a teoria consiste num conjunto de conhecimentos específicos e de princípios gerais e a prática reduz-se à aplicação fidedigna de teorias e técnicas científicas.

Nessa concepção, a teoria se sobrepõe à prática e vem em primeiro lugar. Primeiro os estudantes precisam adquirir o conhecimento dos princípios, das leis, teorias, fórmulas e conceitos que embasam o conhecimento, para, num segundo momento, aplicar essas teorias na prática. Schön (1992) apresenta, ainda, o modelo da 'racionalidade prática', que visa superar a relação mecânica e linear entre o conhecimento científico e a prática escolar. Nessa perspectiva, o ponto de partida é a análise da prática dos professores, na busca de se compreender como utilizam o conhecimento científico e como enfrentam situações complexas, inerentes ao processo ensino-

aprendizagem. O papel da teoria, nesse modelo, é oferecer diferentes interpretações para a compreensão da realidade, sendo possível, a partir dessa compreensão, modificar a prática.

Carr e Kemmis (1988), inspirados na teoria sociocrítica, consideram que essa forma de explicar a relação teoria-prática é insuficiente. Para esses autores, a teoria contribui para alterar a consciência que se tem da realidade social, pois a atividade teórica somente poderá exercer influência sobre a prática educativa se influenciar o marco teórico em virtude do qual as práticas teóricas tornam-se inteligíveis. Destacam, ainda, que:

Não significa que a relação entre o teórico e o prático seja tal que a teoria 'implique' a prática, nem que 'se derive' da prática, nem sequer que 'reflita' a prática. Trata-se de que, ao submeter a uma reconsideração racional as crenças e justificações das tradições existentes e em uso, a teoria informe e transforme a prática (CARR e KEMMIS, 1988, p. 128).

O entendimento da relação teoria-prática, a partir de uma visão dialética, em que teoria e prática são interdependentes, nos leva a crer que o desafio da docência e, por conseguinte, da formação de professores é romper com essa dissociação entre a teoria distanciada da realidade e a prática desprovida de teoria. Portanto, é fundamental que o monitor compreenda a realidade da universidade, da sala de aula e dos processos de ensino-aprendizagem, mas, que intervenha sobre essa realidade.

Como se vê, o exercício da docência não é algo simples. Trata-se de um fazer complexo que exige do docente uma formação para além do domínio do campo científico de sua área de formação e atuação – imprescindível – mas não o bastante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, torna-se imperiosa a elaboração de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à docência, compreendida como um ofício que exige o domínio de vários saberes.

Para Charlot (2000), há uma dimensão relacional com os saberes, o que supõe uma distinção entre informação e conhecimento. Para este autor, a informação é um dado exterior ao sujeito, constituindo-se no primeiro estágio do conhecimento. Conhecer relaciona-se a um segundo estágio: o de labor com as informações, analisando-as, contestando-as ou aceitando-as. O conhecimento é, então, o “resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas” (CHARLOT, 2000, 61). A monitoria deverá configurar-se em uma perspectiva relacional entre professor orientador e monitor, com a finalidade de promover a cooperação mútua entre discente e docente, constituindo-se em atividade formativa. Ao promover a interlocução direta entre professor

orientador, monitor e estudantes de graduação, a monitoria constituiu-se, dessa forma, em um espaço de reflexão e ação do fazer docente, de modo que o estudante possa vivenciar e construir saberes relativos à docência universitária.

Ao referir-se sobre monitoria, Candau (1986) a apresenta como procedimento pedagógico, pois atende às dimensões política, técnica, e humana da prática pedagógica. No entanto, para que tais dimensões sejam desenvolvidas, será necessário instituir ciclos formativos que considerem a importância da formação do professor orientador, assim como do monitor.

Schneider (2006) destaca que o trabalho da monitoria contribui para o desenvolvimento de competência pedagógica e auxilia os acadêmicos na apreensão e produção do conhecimento, pois é uma atividade formativa de ensino. Para a autora,

O trabalho de monitoria, cuja atividade formativa pretende contribuir com o desenvolvimento da competência pedagógica e auxiliar os acadêmicos na apreensão e produção do conhecimento, normalmente ocorre em Instituições de Ensino Superior (IES) com normas fixadas pelos seus respectivos conselhos de Ensino, Pesquisa e Extensão. Apesar de algumas peculiaridades encontradas aqui e ali, o trabalho de monitoria é compreendido como uma atividade formativa de ensino que entre outros objetivos, pretende: a) contribuir para o desenvolvimento da competência pedagógica; b) auxiliar os acadêmicos na apreensão e produção do conhecimento; c) possibilitar ao acadêmico-monitor certa experiência com a orientação do processo de ensino-aprendizagem. (SCHNEIDER, 2006, s/p).

No entanto, para que a monitoria se efetive como atividade plenamente formativa, não há como desvincular a formação do professor orientador com a qualidade da aprendizagem nas atividades de monitoria, pois ensinar supõe aprender a ensinar e a refletir sobre a atividade desenvolvida. Esse processo demanda interação permanente entre docentes e estudantes.

Monitoria: marcos legais e a experiência da UFU

Do ponto de vista legal, a monitoria esteve prevista na Lei Federal nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas de funcionamento do ensino superior e instituiu a monitoria acadêmica, prevista no artigo 41. O parágrafo único do referido artigo esclarecia que “as funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior”. Ainda segundo o Art. 41, as universidades deveriam criar funções de monitoria para alunos dos cursos de graduação (prova específica, capacidade de desenvolvimento e atividades técnico-didáticas de

determinada disciplina). No entanto, não há nenhuma referência a respeito do aspecto formativo dessa atividade discente.

Outro marco legal refere-se ao Decreto-lei 66.315/70, momento histórico marcado por acordos MEC-USAID^v e pela ampla influência da pedagogia tecnicista, com ênfase no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo. Essa tendência liberal foi diretamente influenciada pelos estudos da Psicologia comportamental, cujo interesse principal centrou-se no desenvolvimento de processos educativos capazes de produzir, em larga escala, indivíduos competentes para atuação imediata no mercado de trabalho, sem, no entanto, estabelecer nenhuma vinculação com aspectos sociais. O Decreto regulamenta a monitoria e estabelece condições para seu exercício, sendo para estudantes dos dois últimos anos dos cursos de graduação de instituições federais.

A Lei 66.315, de março de 1970, dispôs sobre o programa de participação do estudante na docência e em outras atividades dos estabelecimentos de ensino superior no âmbito federal. Essa regulamentação foi ampliada pela Lei 68.771, que altera o Decreto nº 66.315 de 13 de março de 1970, passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 1º As funções de monitor, previstas no artigo 41 e seu parágrafo único, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, poderão ser exercidas por alunos de graduação de estabelecimentos de ensino superior federal, que apresentem rendimento escolar geral comprovadamente satisfatório, que tenham obtido, na disciplina em causa e nas que representem seus pré-requisitos, os créditos necessários e que, mediante prova de seleção específica, demonstrem suficiente conhecimento da matéria, capacidade de auxiliar os membros do magistério superior em aulas, pesquisas e outras atividades técnico-didáticas.

Tais regulamentos orientaram os programas de monitoria nas universidades brasileiras, em consonância com o contexto político, social e econômico, numa perspectiva reducionista de formação técnico-burocrática. Somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96 é que foi legitimada a importância da monitoria na formação de graduandos:

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, 1996, Art. 84).

Ao estabelecer uma análise comparativa entre a Lei 5540/68 e a Lei 9394/96, há claramente a percepção de que, enquanto a primeira enfatiza a monitoria como atividade de caráter meramente técnico-didático, pautada na comprovação do *suficiente conhecimento da*

matéria, conforme Art. 1º, a segunda atribui função pedagógica, pois vincula diretamente a monitoria ao processo formativo do estudante.

Esse breve percurso histórico reflete a importância da monitoria, ora no sentido de cumprir com as determinações para manutenção de um determinado modelo de educação, conforme o contexto político (vide Leis 5.540/68 e 66.315/70), ora como possibilidade de ampliar e incrementar a formação dos estudantes de graduação conforme acenou a Lei 9394/96.

Na Universidade Federal de Uberlândia, a monitoria é regulamentada pela Resolução do Conselho de Graduação n. 15/2011, que aprova as normas gerais de graduação da UFU. São 18 artigos que têm a finalidade de normatizar desde o conceito de monitoria, as normas de funcionamento do programa e seu acompanhamento. No Art. 252, pode-se ler:

Art. 252. A monitoria é uma atividade pedagógica oferecida ao discente regularmente matriculado em curso de graduação e tem por objetivos:

I – desenvolver, no discente, o interesse pela carreira do magistério superior; e

II – proporcionar a cooperação entre o corpo discente e o corpo docente em benefício da qualidade do ensino ministrado pela UFU.

O artigo citado apresenta o desafio para os professores orientadores de envolverem os estudantes monitores nas atividades da docência tais como: planejamento das aulas teóricas e práticas; produção de materiais didáticos; organização de metodologias de ensino, dentre outras atividades. No entanto, não há como desvincular essa importante atividade de monitoria da necessidade de formação e desenvolvimento do professor de ensino superior, assim como o aperfeiçoamento de suas orientações didático-metodológicas. Isso significa que é preciso *saber* para *saber ensinar* e orientar o monitor.

O Art. 258 apresenta as atribuições do monitor:

I – colaborar com o docente na execução das tarefas didáticas;

II – ajudar e orientar os discentes em seus estudos e trabalhos teóricos ou práticos;

III – elaborar, com a orientação do docente, o relatório das atividades realizadas durante a monitoria; e

IV – assinar um termo de compromisso ao ingressar nas atividades de monitoria e, em caso de desistência, justificar-se na Coordenação de Curso ou na Direção da Unidade Acadêmica.

Parágrafo único. As atividades desenvolvidas pelo monitor não podem estar vinculadas àquelas de caráter burocrático e administrativo, e não pode o monitor ministrar aulas ou realizar

outra atividade didática em substituição ao docente.

As atribuições referem-se diretamente aos compromissos com as atividades didáticas a serem desenvolvidas no componente curricular ao qual o monitor está vinculado, assim como o apoio pedagógico aos estudantes. No que se refere ao parágrafo único, fica resguardado o direito do estudante de não ser 'obrigado' a desenvolver atividades burocráticas tais como: preenchimento de diários, de mapas de notas e, até mesmo, substituir o professor nas aulas teóricas e práticas.

A monitoria na UFU pode ser atividade remunerada ou não remunerada. O documento do Conselho de Graduação que fixa as normas para distribuição de bolsas remuneradas de monitoria na UFU é a Resolução n. 03/2012. Com um total de 78 cursos de graduação, são ofertadas 360 bolsas semestralmente.

No entanto, com a expansão de programas de formação para estudantes de graduação, novas modalidades de bolsas surgiram^{vi} e o cenário de estudantes que disputavam de forma competitiva e acirrada a monitoria foi sendo diluído em função das inúmeras oportunidades, conforme destaca Dias:

A partir dos anos de 1980, quando outras modalidades de bolsas foram surgindo, principalmente as de iniciação científica, com ênfase e valorização da pesquisa em detrimento do ensino, se deu a descaracterização do programa como componente de iniciação à docência no ensino superior (DIAS, 2012, p. 3).

Com relação ao valor formativo, todas as atividades relacionadas à melhoria do ensino de graduação são favoráveis e importantes; no entanto, a monitoria é o programa que mais incentiva o estudante a trilhar a carreira do magistério superior. Os dados do quadro 1 demonstram que há significativa quantidade de bolsas que não são implementadas, principalmente em função do argumento de Dias (2012).

Quadro 1 – Bolsas de Monitoria na UFU

Bolsas de Monitoria	2012	2013	2014
Total de bolsas	360	360	360
Implementadas	286	314	298
Não utilizadas	74	46	62

Fonte: Base de dados da Divisão de Formação Discente - PROGRAD

Outro fator que contribui para o número decrescente de solicitação de bolsas de monitoria refere-se ao cumprimento do art. 253 §4º “Em nenhuma hipótese poderá haver acumulação da atividade de monitoria remunerada com qualquer outra atividade interna ou externa à UFU, pela qual o discente recebe bolsa” (UFU, 2011, p. 46). No entanto, os estudantes, embora tenham optado por bolsas de maior valor^{vii} oriundas de outros programas, em função de reconhecerem a importância de seu valor formativo, inserem-se no programa de monitoria não remunerada, uma vez que não há limites por curso para que os estudantes sejam vinculados à atividade sem remuneração.

Considerações Propositivas

O objetivo do texto consistiu em analisar a monitoria como possibilidade de se constituir em atividade formativa preparatória para a docência universitária. A análise documental, assim como os aportes teóricos expressam diferentes contribuições dessa atividade para discentes e docentes. A monitoria, além de ser importante instrumento para melhoria do ensino, torna-se também oportunidade para que o estudante, ainda na graduação, possa vislumbrar a carreira do magistério superior, em função da natureza das atividades desenvolvidas, principalmente quando são planejadas e orientadas adequadamente por professores que possuem formação didático-pedagógica.

Para que a monitoria cumpra plenamente sua função formativa apresento as seguintes proposições a serem consideradas pelo professor orientador:

1. Elaborar, juntamente com o monitor, o plano de trabalho e a organização da carga horária, no sentido de valorizar a atuação do monitor e sua plena inserção nas atividades didáticas.
2. Oportunizar ao monitor o acompanhamento das atividades didático-científicas da disciplina, desde seu planejamento, execução e avaliação.
3. Propiciar ao monitor a oportunidade de auxiliar no preparo de trabalhos práticos e experimentais, tendo em vista o fortalecimento da relação teoria-prática.
4. Planejar estratégias, juntamente com o monitor, para que o mesmo faça um efetivo acompanhamento das turmas.
5. Buscar novas práticas e experiências pedagógicas que devem ser refletidas em conjunto com o monitor, fortalecendo, assim, a cooperação mútua entre discente e docente.

6. Envolver o monitor também em atividades de pesquisa e extensão;
7. O monitor não poderá ministrar aulas teóricas, bem como executar tarefas de aulas práticas e semelhantes, sem a supervisão do professor da disciplina.

Cada vez mais o cenário universitário apresenta a necessidade de fortalecimento de programas como a monitoria, com o intuito de aprimorar o ensino de graduação e contribuir para a formação plena de estudantes que vislumbrem a carreira docente. A peculiaridade do programa de monitoria reside no fato de que o docente, ao mesmo tempo em que forma o estudante, poderá estar se desenvolvendo profissionalmente, por meio da troca de experiências, das reflexões conjuntas e da cooperação mútua entre professor-monitor. No entanto, ainda existem muitos percalços nesse caminho a ser trilhado pelos programas de monitoria, principalmente, no que se refere à necessária formação continuada dos professores orientadores.

Referências

BAZZO, Walter Antônio. *Ciência, tecnologia e sociedade e o contexto da educação tecnológica*. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2007.

BRASIL. Lei 5.540/1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm> Acesso em jan./2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Dez. 1996.

CANDAU, V. M. F. A didática em questão e a formação de educadores-exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. F. (org). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 12-22.

CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen. *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber, elementos para uma teoria*. 1ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como Mediação da Formação do Professor Universitário. In: MOROSINI, Marília (Org.). *Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação*. Brasília: INEP, 2000.

DIAS, Ana Iório. Ser Professor/a universitário/a: monitoria, política e programas institucionais de formação docente. *XVI ENDIPE*. Junqueira e Marin Editores, 2012. p. 2006-2016.

- FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21. ed. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da Aprendizagem*. Tradução Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARIGHELLA, Carlos. *Escritos de Marighella*. São Paulo, Livramento, 1979.
- MELO TEIXEIRA, Geovana F. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. *Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional*, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, p. 29-37, janeiro/abril 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças C. *Docência no Ensino Superior*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- SCHNEIDER, M.S.P.S. Monitoria: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula. In: *Revista Eletrônica Espaço Acadêmico*, v. Mensal, p. 65. 2006. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/065/65schneider.htm>>
- Acesso em: mar/2014.
- SHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, nº 13, 2000, pp. 5-23.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Resolução nº 15/2011 do Conselho de Graduação. Aprova as normas gerais de graduação da UFU. Uberlândia, 2011.
- _____. Resolução nº 03/2012 do Conselho de Graduação. Fixa as normas para distribuição de bolsas remuneradas de monitoria na UFU. Uberlândia, 2012.
- ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G. et. all. (Org.). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2001.

NOTAS:

ⁱ O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/ 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Essas diretrizes apontam para uma reestruturação dos cursos de licenciatura, no sentido de romper com o conhecido esquema "3 + 1", em que a ênfase é no bacharelado e a licenciatura fica secundarizada como um apêndice na formação do graduando. Uma das principais modificações instituídas pela Resolução 1/2002 do CNE refere-se ao aumento da carga horária para 400 horas de prática de ensino como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso e 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso, totalizando 800 horas, além de 1/5 do total da carga horária que deverá ser destinado à formação pedagógica.

ⁱⁱ A Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia desenvolve, por meio de sua Diretoria de Ensino, diversos projetos de formação docente que visam constituir e consolidar espaços permanentes para o diálogo e a troca de experiências sobre a prática docente universitária, a produção e a circulação de saberes interdisciplinares e científicos sobre o tema da docência universitária. Entende-se que, para que haja melhoria da qualidade do ensino na graduação e na formação dos estudantes, atenção também deve ser dada à formação dos professores, esta entendida como possibilidade real de interdisciplinaridade no meio acadêmico, superando a ideia de capacitação para aplicação de metodologias ou técnicas de ensino.

ⁱⁱⁱ Informações obtidas na base de dados da pesquisa em andamento: "Desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior: a pesquisa-ação como estratégia formativa". Apoio: CNPq e FAPEMIG.

^{iv} A racionalidade técnica, conforme Giroux (1997), está calcada em ideologias instrumentais, que reduzem os professores a técnicos, de modo que, imersos na burocracia escolar, estejam incumbidos de "administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. Contrapondo-se a esse modelo, Giroux reafirma a ideia de que a docência é um trabalho intelectual e não puramente técnico. Dessa forma, será preciso encarar os professores como "intelectuais transformadores", o que significa conferir ao exercício da docência a dimensão política (GIROUX, 1997, p. 161).

^v A década de 60 foi marcada, entre outros aspectos, por acordos assinados entre o Brasil e a USAID (Agency for International Development). Criado no período da guerra fria, este órgão norte-americano tinha como objetivo assessorar países subdesenvolvidos. Severas críticas foram feitas, como a proferida por Carlos Marighella em "*Chamamento ao povo brasileiro*". Para o autor: "O acordo MEC-USAID vem sendo posto em prática pela ditadura, com o propósito de aplicar em nosso país o sistema norte-americano de ensino e de transformar nossa Universidade em uma instituição de capital privado, onde somente os ricos posam estudar" (MARIGHELLA, 1979).

^{vi} PET (Programa de Educação Tutorial); PIBIC (Programa de Iniciação Científica); PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência); Bolsas de Extensão; Bolsas de Melhoria do Ensino de Graduação, dentre outros programas.

^{vii} O valor das bolsas de monitoria foi equiparado ao de outras bolsas no ano de 2013, considerando-se a carga horária que é de 12 horas semanais, sendo que a de outras bolsas totaliza 20 horas semanais.

Sobre a autora:

Geovana Ferreira Melo é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2007). Professora Associada da Universidade Federal de Uberlândia, onde atua nos cursos de Pedagogia, licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

*Recebido em 08/3/2017
Aceito para publicação em 30/3/2017*