



**EPEPE**  
ENCONTRO DE PESQUISA  
EDUCACIONAL  
EM PERNAMBUCO

Educação e Desenvolvimento  
na Perspectiva do Direito à Educação

#### 4 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

### **MONITORIA ACADÊMICA E FORMAÇÃO DOCENTE: NOTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O LEVANTAMENTO DE SUAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

**Marcelo Sabbatini – Universidade Federal de Pernambuco**

#### **Resumo**

Uma das atividades características do ensino superior baseado no tripé pesquisa-ensino-extensão, a monitoria acadêmica assume diversas concepções, sendo muitas vezes limitada ao entendimento de mero apoio didático. A partir da fundamentação teórica do campo e de pesquisas de avaliação de programas de monitoria acadêmica, sistematizamos categorias de análise relacionadas a uma dimensão especialmente relevante para cursos de formação de professores, com destaque para Pedagogia e Licenciaturas: o potencial da monitoria para a formação docente, com o domínio de conceitos, habilidades e atitudes relacionadas às práticas de mediação pedagógica e à constituição de uma postura ético-política em relação à profissão docente. Além destas categorias, apresentamos também considerações de teor metodológico que contribuam e enriqueçam as pesquisas educacionais neste campo.

**Palavras-chave:** monitoria, formação docente, ensino superior; Pedagogia; Licenciaturas.

#### **Introdução**

Com o foco no contexto social e tendo o conhecimento como um bem ou patrimônio da sociedade em geral, o ensino universitário se volta na atualidade para a formação de cidadãos e profissionais dedicados ao bem comum. Neste panorama, encontramos a atividade conhecida como monitoria, ou mais especificamente, monitoria acadêmica. Seu objetivo e sua razão de ser têm sido tradicionalmente definidos por dois polos relacionados entre si: a iniciação de alunos de graduação na docência e, logo, a contribuição para a melhoria do processo pedagógico, e por consequência, da formação profissional e cidadã proporcionada pela universidade.

Dessa forma, buscamos investigar qual a atual concepção de monitoria em relação a seu potencial na formação de futuros professores, a partir de três eixos: em primeiro lugar, em sua aceção teórica, a partir do corpo de literatura estabelecido sobre o tema; logo, a partir de resultados de pesquisas, principalmente de avaliações de programas que entre outros objetivos avaliaram a dimensão de formação docente da monitoria; finalmente, a partir destes dois primeiros eixos, om a contribuição de categorias de análise e de reflexões metodológicas que possam a vir ser utilizadas em pesquisas futuras.

Em termos da legislação educacional brasileira, a monitoria foi primeiramente definida pela

Lei n.º 5540/68, de 28 de novembro de 1968, a qual estabelecia as universidades como responsáveis por criar esta função junto aos “alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina” (BRASIL, 1968). Posteriormente, com o decreto-lei n.º 66.315/70, a monitoria foi regulamentada em seu exercício, com a fixação da carga horária (30 horas semanais) e dos critérios (meritocráticos) para a seleção de monitores: possuir bom rendimento escolar, estar cursando os dois últimos da graduação e demonstrar comprovados conhecimentos (BRASIL, 1970).

Estas leis foram revogadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE), que em seu artigo 84 estabeleceu que “os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos” (BRASIL 1996). Ainda mais, a legislação de 1996 passou a conceber a monitoria não somente como atividade técnico-didática, mas também como pedagógica, estabelecendo um vínculo com o processo de formação do estudante universitário. Tomando como exemplo a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), antes mesmo da mudança, esta e outras instituições de ensino superior (IES) dispunham de forma diferente, incluindo a possibilidade de participação dos alunos das séries iniciais e a redução da carga horária para 12 horas semanais. A UFPE (s.d., p. 31) define em seu regimento interno, através do artigo 143, os critérios fundamentais dessa atividade. Assim, determina que “serão escolhidos alunos dos cursos de graduação, que demonstrem capacidade para o desempenho, no âmbito de determinadas disciplinas já cursadas”. Como atribuição dos monitores, elenca as seguintes atividades

- I – auxiliar os professores em tarefas passíveis de serem executadas por estudantes que já tenham cursado as respectivas disciplinas;
- II – auxiliar os alunos, orientando-os em trabalhos de laboratório, de biblioteca, de campo e outros compatíveis com o seu nível de conhecimento e experiência das disciplinas;
- III – assegurar maior relacionamento entre professor e os alunos, visando ao constante ajustamento de execução dos programas.

Por sua vez, o edital publicado a cada semestre pela Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos (PROACAD) regulariza o funcionamento do programa de monitoria, definindo esta atividade como um “espaço de aprendizagem, proporcionado aos alunos dos cursos de graduação, visando o aperfeiçoamento do seu processo de formação e a melhoria da qualidade do ensino” (UFPE, 2014, p.1). Nessa perspectiva, estabelece como objetivos:

- 2.1 Ampliar a participação do aluno de graduação na vida acadêmica, mediante a realização de atividades relacionadas ao ensino;
- 2.2 Possibilitar o aprofundamento teórico e o desenvolvimento de habilidades de caráter pedagógico do aluno;

2.3 Contribuir para a melhoria do ensino de graduação, colaborando com o professor da disciplina no estabelecimento de novas práticas e experiências pedagógicas;

2.4 Atuar como elemento facilitador nas relações entre professores e alunos, através do esclarecimento de dúvidas quanto ao conteúdo e à realização das atividades propostas.

Por outro lado, na busca de uma compreensão acerca da natureza de um fenômeno, também se revela pertinente analisar o que ele *não é*. Assim, entre as atividades vedadas ao monitor, figuram substituir o professor em suas atividades, tais como “ministrar aulas, verificar frequência dos alunos, avaliar aprendizagem dos alunos” e realizar atividades pertencentes a outros domínios, como a coleta de dados de pesquisa. Além disso, também é vetado que a participação do monitor se limite a “atividades meramente administrativas” (UFPE, 2014, p. 7).

Através deste breve recorrido encontramos algumas definições a respeito do que consiste a atividade de monitoria, desde sua concepção mais básica até as atividades passíveis de serem realizadas pelos monitores e aos objetivos esperados. Entretanto, são concepções superficiais, que em termos de normas e editais, são definidas o mais amplamente possível, dado o caráter heterogêneo e polifacético da universidade. Para que o sentido e prática da monitoria possam ter um papel de destaque na formação de futuros professores é preciso portanto, aprofundá-lo.

Ainda mais, no atual panorama do ensino superior, o chamado o “tripé” da pesquisa-ensino-extensão tem como objetivo promover o diálogo interdisciplinar e a aproximação à realidade, no sentido de que entre educadores e alunos emerge a consciência do papel de cada um para o desenvolvimento técnico-científico e para a formação cidadã. Entretanto, existem indícios de um distanciamento entre o que seria a função de ensino e as outras atividades da instituição universitária. Mas qualquer clivagem desta natureza, assume maior importância diante do contexto mais amplo, marcado pelo aumento do número de estudantes, repercutindo em salas numerosas que desencorajam as didáticas interativas e participativas, por um lado e, por outro, remetem à aula expositiva tradicional. Com isso, gestores e professores encontram-se diante do dilema de “fazer mais com menos”; a monitoria acadêmica, neste contexto, assumiria uma maior importância relativa.

Como nota Topping (1996), a monitoria não pode ser considerada uma “panaceia instantânea, indiferenciada e universal”, existindo diversos formatos em sua implementação. Este autor realiza um resgate histórico, localizando sua origem na tutoria por pares da Grécia Antiga. Em seu início, o tutor era considerado um “professor posição” e somente mais recentemente a relação tutor-tutorado assume outra dimensão, qualitativa. Nesta evolução, a própria definição do processo educativo implícito se torna mais complexa, na medida que também há ganhos educacionais para o tutor e que este não necessariamente possui habilidades ou conhecimentos superiores aos dos demais participantes.

Os tutores vão se consolidar através da educação colonial, mais especificamente na Índia dominada pelos britânicos, como forma de suprir a ausência de docentes. No Brasil, a prática aparece a partir de 1823, importada da Inglaterra e “utilizada de forma automática e simplista, no governo imperial, a monitoria foi uma solução barata para os graves problemas educacionais do país, pois faltavam professores habilitados e recursos para o seu pagamento” (PEREIRA, 2007, p. 70).

Na atualidade, apesar deste caráter histórico que permeia o conceito, uma revisão de editais e projetos de monitoria acadêmica evidencia pontos comuns na concepção de seus objetivos, com poucas variações: “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).

Diante desta perspectiva, propomo-nos aprofundar as concepções da monitoria acadêmica como prática relevante para a formação docente, entendendo que o domínio de conceitos, habilidades e atitudes relacionadas à mediação pedagógica constitui um dos eixos principais da formação de futuros professores.

## **Monitoria como preparação docente**

Como visto, uma importante significação da atividade de monitoria é como preparação docente, isto é, buscando auxiliar na formação do aluno de graduação como um futuro professor, seja da educação básica ou do ensino superior. Logicamente, esta acepção surge com mais força naqueles cursos onde a vocação docente está mais presente, como a Pedagogia e as Licenciaturas Diversas<sup>1</sup>.

Neste primeiro eixo, o *domínio das competências e habilidades didáticas* surge como foco, na medida que existiria uma perceptível

lacuna na formação de professores universitários, especialmente na área da saúde, no que diz respeito ao conhecimento de didática pedagógica. Os docentes são, em sua maioria, mestres e doutores em determinada área técnica, possuem vasto conhecimento e experiência na área em que atuam. Apesar disto, em geral não foram preparados para a atividade de ensinar, de facilitar conhecimento de forma que venha promover visão crítica e transformadora da atuação do futuro profissional (NASCIMENTO; BARLETTA, 2011, p. 2).

Dessa forma, a monitoria exercida na graduação faria parte de um ciclo de formação que

---

1 É interessante considerar o uso de casos episódicos, onde professores universitários relatam a condição de terem exercido a monitoria como experiência relevante para sustentar sua decisão de carreira profissional. Numa perspectiva pragmática, entretanto, a monitoria é relevada deste sentido inspirador e formativo, passando a ser concebida mais como oportunidade de “acrescentar alguns pontos ao *curriculum vitae* – essencial para concursos, seleções para pós-graduação e residências médicas – do que pela natureza específica do programa” (DIAS, 2007, p. 38).

inclui também a pós-graduação, constituindo um processo formativo composto de diversas vivências, em diferentes contextos<sup>2</sup>.

Integrando com a perspectiva do domínio didático, segundo uma concepção de *práxis pedagógica*, através da monitoria o aluno “deverá se tornar um professor reflexivo e pesquisador da sua prática, pois poderá confrontar as diferentes perspectivas teóricas estudadas com as situações vividas no cotidiano da sala de aula” (CRUZ; DOS ANJOS, 2013, p. 76). Esta reflexão também ocorreria no intuito de superar o “intelectualismo alienante e o autoritarismo do educador”, evidenciando que o educador também aprende com o educando e que ambos são inseparáveis no processo pedagógico<sup>3</sup> (HAAG *et al*, 2008, p. 217).

Nesse ponto, cabe uma consideração sobre a “cultura do individualismo” que parece impregnar a atividade docente, com o isolamento do professor em sua sala de aula e com seu afastamento em relação à “colegialidade” e à cooperação (HARGREAVES, 1996 apud NUNES, 2007). Seja como reação psicológica (ansiedade, defensividade, falta de confiança), seja como estratégia racional para superar os desafios do ambiente de trabalho, o isolamento docente poderia ser minimizado, com o trabalho junto ao monitor.

Tal isolamento também ocorre quando se considera a monitoria como iniciativa institucional. Em termos gerais, à figura do coordenador de monitoria, em âmbito de um curso ou de departamento, é atribuída a responsabilidade de gerenciar o papel de todos envolvidos no processo. Contudo, apesar de sua existência, ainda parece existir uma ausência de colaboração, com o compartilhamento de experiências e conhecimentos entre pares. Assim, segundo Moreira, Rocha e Lopes (2004 apud NUNES, 2007), 54% dos monitores nunca se reuniram com os outros colegas.

O empoderamento do aluno é abordado por Natario e Santos (2011, p. 356), que enxergam uma *relação professor-monitor participativa*, com a elaboração conjunta de um plano de trabalho e com a troca de “percepções, ideias, observações sobre os alunos e sobre a instituição, realizando encaminhamentos concretos que vão desde a adequação dos objetivos propostos pelo programa de ensino à avaliação das condições de realização da programação”.

---

2 Também é interessante notar, ainda que os resultados de pesquisa não sistematizem esta fato, que através dos vínculos estabelecidos durante o período de sua atividade o monitor se aproxima da cultura organizacional da instituição universitária, apropriando-se de seus valores e normas.

3 Ramalho (2007, p. 19) é mais contundente, conforme se expressou durante conferência proferida no Encontro do Fórum de Pró-reitores de Graduação da Região Nordeste em novembro de 2005: “formou-se a ideia de que a pedagogia e a didática são ‘coisa’ apenas para pedagogos dos centros ou departamentos da educação, aqueles envolvidos com a formação de professores para o ensino infantil e fundamental. Para muitos o bom professor universitário é o que domina o conteúdo, é muito ‘produtivo’, tem uma boa retórica, sabe comunicar-se, é rigoroso e intocável, ou reprova em altos percentuais para sustentar a fama de exigente, competente, ou ainda, ‘sabe jogar o jogo do ensino’ fazendo uso de estratégias de ensino muito privadas, pouco claras e improvisadas”. Neste sentido, a atuação docente no ensino universitário se baseia na experiência, tradição, bom senso, no foco no conteúdo e no livro didático, mediante saberes e estratégias privadas (GAUTHIER, 1998).

Em relação à preparação para a docência também surge então uma preocupação em relação ao *compromisso ético-político deste profissional da educação*, e do cidadão de forma geral, no sentido de que

É necessário que o professor busque uma compreensão maior do ser humano, de suas necessidades e capacidades para que possa criar possibilidades mais efetivas para a formação de pessoas competentes e éticas. Dessa forma, os estudantes de cursos de licenciatura precisam despertar para a responsabilidade social que o esperam e entender que serão educadores – parte fundamental da formação plena do ser humano (CRUZ; DOS ANJOS, 2013, p. 56).

Na mesma linha, Candau (1986), entende a monitoria como uma atividade pedagógica de orientação crítica, atendendo às dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica.

## **A monitoria em pesquisa**

A partir das diversas concepções podemos destacar a inexistência de uma visão única do que consiste a atividade de monitoria no ensino universitário. É mais, cada concepção se ampara em uma teoria educacional subjacente, nem sempre explícita. Como consequência, diferentes entendimentos da monitoria em relação à didática de forma geral, e mais especificamente em relação ao trabalho ou ação pedagógica entram em cena.

Considerando a relação entre o que se concebe teoricamente como monitoria e sua posta em prática, encontramos na literatura científica alguns resultados de pesquisas de levantamento dedicadas a compreender quais são os limites e possibilidades desta atividade acadêmica e, especificamente, sua contribuição para a formação de professores. Assim, encontramos visões essencialmente positivas, em termos dos ganhos para todos participantes (CARVALHO; FABRO, 2011, p. 6). Outros resultados evidenciam por sua vez as relações sociais de caráter positivo entre professores, alunos e monitores, com a possibilidade de desenvolvimento de atividades colaborativas na mediação do saber (CECHINEL *et. al.*, 2005).

Já pelo lado dos desafios, surgem os “encontros e desencontros em relação ao atendimento das expectativas do monitor”, destacando o “distanciamento entre as duas prerrogativas [percepção de importância das atividades e possibilidades de sua realização] e que, portanto, a ação pedagógica que se constitui na condição de exercício nem sempre se concretiza”. Como resultado deste descompasso entre o que o programa de monitoria estabelece como objetivo e o que realmente é oferecido ao aluno-monitor<sup>4</sup>, identifica-se o desestímulo no processo de preparação para a carreira docente (ASSIS *et al.* 2006, p. 392). Por sua vez, Santos e Lins (2007) apontam a fragilidade do

---

4 Entre os desafios encontrados por Schneider (2006), para classificar as atividades de monitoria como “inoperantes”, destacam a ausência de incentivos na remuneração dos monitores, carga de trabalho incompatível com o desenvolvimento de outras atividades acadêmicas, divergência de horários e incapacidade de atender às necessidades dos alunos.

conceito/prática da monitoria em “espaços” como os cursos noturnos. Para Haag *et. al.* (2008, p. 215), “a monitoria constitui-se em uma ferramenta facilitadora para o desenvolvimento teórico-prático do aluno, mas não se concretiza como instrumento único e responsável pela qualificação deste”.

Entre estes estudos, diversificados em seus objetivos e contextos, chamamos a atenção para a pesquisa realizada por Nascimento, Silva e Souza (2006), realizada no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, um centro de formação de professores de referência neste Estado. Em sua revisão da literatura, os autores afirmam não terem encontrados trabalhos relacionados na área de Pedagogia, de forma que este texto se torna um referencial importante na delimitação deste tema.

Especificamente analisar a monitoria no contexto da formação docente, faz com que categorias de análise específica emergjam. A concepção pedagógica da monitoria, inexistente em sua formulação inicial, é um fator ainda mais pertinente para o curso de Pedagogia, na medida que a monitoria pode proporcionar um espaço de prática alidada à reflexão. Assim,

considerando o processo de formação dos estudantes do Curso de Pedagogia que tem como foco central a capacitação de professores que, em geral, atuarão em sala de aula, acreditamos que as vivências nas atividades de monitoria sejam ainda mais significativas por possibilitarem a esse graduando uma análise da articulação entre a teoria e a prática. Visto que, além de poderem está em contato com estudos teóricos os mesmos podem ter um olhar diferenciado da prática docente através das experiências adquiridas. Dessa maneira, a monitoria se configura num espaço em que as perspectivas teóricas estudadas durante o curso podem ser confrontadas com as situações vividas no cotidiano da sala de aula de forma que os estudantes monitores se tornem mais críticos, próximos e construtores do conhecimento acerca do exercício docente (NASCIMENTO; SILVA; SOUZA, 2006, p. 5).

A partir destes dois levantamentos, isto é, a dimensão de monitoria como prática segundo vista pelos autores-pesquisadores do tema e de acordo com o resultado de pesquisas de avaliação de sua efetivação prática, propomos uma sistematização das categorias de análise que possa a vir ser utilizada em pesquisas futuras.

<b>Preparação docente</b>	Em que medida a monitoria auxilia na formação do aluno de graduação como um futuro professor, seja da educação básica ou do ensino superior?
<b>Domínio de competências e habilidades didáticas</b>	Como a monitoria facilita a preparação do monitor para as atividades de ensinar e de mediar a aprendizagem? Inclui dimensões como planejamento didático, domínio de sala de aula, relacionamento interpessoal com alunos, elaboração de materiais didáticos e avaliação.
<b>Práxis pedagógica</b>	Como a monitoria desenvolve a reflexividade do futuro docente, com uma visão crítica e transformadora de sua atuação? Inclui pesquisa científica e contraste entre formação teórica e prática.
<b>Colaboração professor-tutor</b>	Em que medida o monitor participa ativamente das atividades docentes? Inclui dimensões como planejamento de aulas, elaboração de material didático, avaliação, além da possibilidade do professor também aprender.

	Dimensões negativas são a cultura de isolamento do docente e autoritarismo.
<b>Compromisso ético político</b>	Como a monitoria favorece a compreensão da educação como formação humana em sentido amplo? Inclui dimensões como ética, responsabilidade social e cidadania.

*Quadro 1 – Categorias de análise da concepção de monitoria como formação docente*

Finalmente, realizamos algumas considerações de ordem metodológica, a serem considerados.

## **Notas metodológicas**

Um primeiro ponto a considerar, em se tratando de pesquisa, é a abordagem a ser utilizada. Se na atualidade ainda podemos perceber na academia brasileira uma dicotomia entre estudos quantitativos e qualitativos, consideramos que, a depender dos objetivos de pesquisa estabelecidos, a abordagem de métodos mistos, também conhecida “quali-quant” apresenta-se viável. Dessa forma, a complexidade do ambiente social das instituições educacionais e a necessidade de garantir tanto a validade como a confiabilidade dos resultados são argumentos a favor da utilização de diferentes métodos de pesquisa (triangulação). Assim, pode-se potencializar as fortalezas e diminuir as fraquezas de cada método, em termos científicos, mas também operacionais, incluindo aqui as limitações de tempo, os custos e as habilidades dos pesquisadores (FRECHTLING; SHARP, 2010). Como consequência, uma pesquisa de método misto pode ao mesmo tempo qualificar um panorama geral, com resultados generalizáveis sobre as concepções e práticas de monitoria, e permitir que estes resultados possam ser entendidos em profundidade, considerando os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência educativa do fenômeno.

Especificamente na vertente de pesquisa qualitativa, pesquisas sobre monitoria acadêmica podem ser situadas como pesquisa pedagógico-social, na medida que as condições do ambiente em questão qualificam de forma diferenciada como monitores, docentes e coordenadores pensam, sentem e reagem a respeito de suas ações. Com isso, os fatores que conduzem a estas práticas, que “os números indicam, mas não revelam” são revelados. No mesmo sentido, a metodologia qualitativa apreende o social como um mundo de significados passível de investigação, mediante a linguagem comum; assim, a “fala” de cada sujeito pesquisado é a matéria prima dessa abordagem, isto é, a fonte de análise a ser contrastada com sua prática (MINAYO, 1994).

Em termos da coleta de dados, a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, por atender às características da abordagem qualitativa já mencionadas e por oferecer flexibilidade em sua execução, dada a natureza subjetiva dos objetos de investigação (concepções, percepções).



Já em relação ao universo, população e amostra, ao contrário da pesquisa quantitativa, na qual uma amostra insuficiente eleva as margens de erro e mina a confiabilidade dos resultados, na pesquisa qualitativa o conceito de amostragem se volta a critérios como representatividade e completude subjetiva dos dados, na busca da compreensão profunda de um fenômeno.

Assim, a partir do universo de todos os docentes, monitores e coordenadores de monitoria que atuam ou atuaram no âmbito da monitoria, o desenho metodológico de uma pesquisa de levantamento de concepções e significações, ou mesmo de avaliação de programas, pode guiar-se por critério de *representatividade* – buscando incorporar a maior diversidade de sujeitos, em termos das variáveis utilizadas na abordagem quantitativa. Um critério secundário será o de *intencionalidade* – no sentido de identificar práticas de mediação pedagógica que efetivamente incorporem a monitoria e que possam ser considerados “casos de sucesso” ou “histórias de horror”. Finalmente, embora possamos estabelecer algumas indicações *a priori* sobre o quantitativo e composição desta amostra, um critério determinante é o de *exaustividade*, ou seja, a coleta de dados não será realizada além do ponto de saturação, a partir do qual os dados não contribuem com percepções sobre o problema (MAYKUT; MOREHOUSE, 1994).

Além da entrevista semiestruturada, a coleta de dados mediante o grupo focal surge como forma de triangular os dados. Capitalizando a dinâmica de grupo e o contexto social, esta técnica busca gerar perspectivas e percepções improváveis de “emergirem” de outra forma. A interação social pode levar ao desafio o sentido comum dos participantes e iluminar questões conflito, estimulando uma visão mais rica do tema estudado (KRUEGER, 1994).

Pela via quantitativa, por outro lado, a identificação de concepções e práticas da monitoria acadêmica em relação à formação docente pode ser realizada para a obtenção de um retrato geral, indicativo de padrões e tendências. Para isto, o método de levantamento (*survey*) associada a técnicas de coleta de dados como o questionário e o formulário revelam-se como opções. Especificamente o formulário pode ser justificado diante da baixa taxa de retorno característica do questionário, o qual teria como vantagem uma maior amplitude de aplicação. Entretanto, considerando as atribuições do docente universitário, comprometido com suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, o controle proporcionado pela presença do observador no momento da coleta acaba justificando os custos, em termos de tempo para aplicação e de capacitação dos pesquisadores, para a utilização do formulário.

Finalmente, se o objetivo for caracterizar de forma mais ampla a oferta e demanda da monitoria acadêmica em um curso de formação de professores, a análise documental pode ser utilizada para a coleta de dados, com o levantamento de informações a partir dos registros históricos disponíveis em sistemas de gestão acadêmica.

## Considerações

A partir da reconstrução histórica do conceito de monitoria acadêmica, identificamos a perspectiva de preparação e formação docente como uma dimensão relevante, no caso de cursos de Licenciatura ou Pedagogia, que visam a formação de professores dos mais diversos níveis educativos. Do domínio de habilidades de mediação pedagógica propriamente ditas, passando pela imersão na práxis pedagógica e chegando ao desenvolver de uma atitude ética e política em relação à profissão docente, existem elementos não somente teóricos, mas também provenientes da realidade universitária brasileira, segundo pesquisas de levantamento e de avaliação desta atividade.

Contudo, possivelmente esta seja uma dimensão não suficientemente reconhecida, na medida que outras concepções mais utilitaristas, como o apoio didático, com a valorização de atividades que visam sobretudo facilitar ou auxiliar as incumbências dos professores-orientadores podem obliterar o valor pedagógico desta atividade acadêmica.

Diante deste desafio, é importante que nos centros universitários de formação de professores a monitoria acadêmica seja continuamente avaliada quanto a sua contribuição potencial para o processo formativo de professores. Esperamos que a sistematização de categorias analíticas de pesquisa apresentada aqui, assim como as observações metodológicas para a realização de pesquisas que busquem caracterizar as concepções e práticas existentes em determinada instituição contribuam para este campo da pesquisa educacional.

## Referências

ASSIS, Fernanda de *et. al.*. Programa de Monitoria Acadêmica: percepções de monitores e orientadores. **Revista de Enfermagem UERJ**, v. 14, n. 3, pp. 391-397, jul.-set. 2006. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v14n3/v14n3a10.pdf>>. Acesso em 4 fev. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm)>. Acesso em 13 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 66.315 de 13 de março de 1970**. Dispõe sobre programa de participação do estudante em trabalhos de magistério e em outras atividades dos estabelecimentos de ensino superior federal. Disponível em: <[http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=66315&tipo\\_norma=DEC&data=19700313&link=s](http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=66315&tipo_norma=DEC&data=19700313&link=s)>. Acesso em 13 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 13 mar. 2014.

CANAU, Vera Maria F. A didática em questão e a formação de educadores-exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANAU, Vera Maria F. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1986.

CARVALHO, Dalmo Gomes; FABRO, Paloma Nandi. A importância das monitorias para a formação do acadêmico do curso de matemática – licenciatura. In: **Anais do XIII CIAEM-IACME**, Recife, Brasil, 2011. Disponível em: <<http://www.cimm.ucr.ac.cr/ocs/files/conferences/1/schedConfs/1/papers/1665/supp/1665-4291-2-SP.pdf>>. Acesso em 4 fev. 2014.

CECHINEL, Michella Paula *et al.* As relações sociais entre os diferentes sujeitos da monitoria acadêmica em um centro biomédico. **Revista de Enfermagem da UERJ** [online], Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 51-56, 2005. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v13n1/v13n1a08.pdf>>. Acesso em 12 mar. 2014.

DIAS, Ana Maria Iorio. A monitoria como elemento de iniciação à docência: ideias para uma reflexão. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamus de Medeiros (org.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência**: possibilidades e trajetórias. Natal: Editora da UFRN, 2007. (Coleção Pedagógica v. 9). Disponível em: <<http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1407847&key=e8441178237819fc3437570d9b589105>>. Acesso em 12 mar. 2014.

FRECHTLING, Joy; SHARP, Lure (ed). **The 2010 user-friendly handbook for mixed method evaluation**. Arlington: National Science Foundation, 2010. Disponível em: <<http://www.westat.com/westat/pdf/news/ufhb.pdf>>. Acesso em 23 abr. 2014.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 1998.

HAAG, Guadalupe *et al.*. Contribuições da monitoria no processo ensino-aprendizagem em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 2, p. 215-220, mar.-abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n2/a11v61n2.pdf>>. Acesso em 4 fev. 2014.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1996.

KRUEGER, Richard A. **Focus groups**: a practical guide for applied research. 2 ed. Thousand Oaks: Sage, 1994.

MAYKUT, Pamela; MOREHOUSE, Richard. **Beginning qualitative research**: a philosophic and practical guide. Londre-Filadélfia: Falmer Press, 1994.

NASCIMENTO, Fabiana Balbino; BARLETTA, Janaína Bianca. O olhar do docente sobre a monitoria como a preparação para a função de professor. **Cereus**, n. 5, jun.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ojs.unirg.edu.br/index.php/1/article/viewFile/57/75>>. Acesso em 4 fev. 2014.

NASCIMENTO, Cícera Rodrigues; SILVA, Mirian Loureiro Pereira da; SOUZA, Priscila Ximenes. Possíveis contribuições da atividade de monitoria na formação dos estudantes-monitores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Disponível em: <[http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2010.1/possveis%20contribuies%20das%20atividades%20de%20monitoria%20na%20forma.pdf](http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2010.1/possveis%20contribuies%20das%20atividades%20de%20monitoria%20na%20forma.pdf)>. Acesso em 4 fev. 2014.

NATARIO, Elisete Gomes; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Programa de monitores para o ensino superior. **Estudos de Psicologia** [online], Campinas, v. 27, n. 3, p. 355-364, jul.–set., 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2010000300007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2010000300007&script=sci_arttext)>. Acesso em 4 fev. 2014.

NUNES, João Bastista Carvalho. Monitoria acadêmica: espaço de formação. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamus de Medeiros (org.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência**: possibilidades e trajetórias. Natal: Editora da UFRN, 2007. (Coleção Pedagógica v. 9). Disponível em:

<<http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1407847&key=e8441178237819fc3437570d9b589105>>. Acesso em 12 mar. 2014.

RAMALHO, Betania Leite. Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamus de Medeiros (org.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência**: possibilidades e trajetórias. Natal: Editora da UFRN, 2007. (Coleção Pedagógica v. 9). Disponível em:

<<http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1407847&key=e8441178237819fc3437570d9b589105>>. Acesso em 12 mar. 2014.

SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamus de Medeiros. A monitoria na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: um resgate histórico. In: \_\_\_\_\_ . **A monitoria como espaço de iniciação à docência**: possibilidades e trajetórias. Natal: Editora da UFRN, 2007. (Coleção Pedagógica v. 9). Disponível em:

<<http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1407847&key=e8441178237819fc3437570d9b589105>>. Acesso em 12 mar. 2014.

SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamus de Medeiros (org.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência**: possibilidades e trajetórias. Natal: Editora da UFRN, 2007. (Coleção Pedagógica v. 9). Disponível em:

<<http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1407847&key=e8441178237819fc3437570d9b589105>>. Acesso em 12 mar. 2014.

SCHNEIDER. Márcia Sueli Pereira da Silva. Monitoria: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, n. 5, 2006. Disponível em:

<<http://www.espacoacademico.com.br/065/65schneider.htm>>. Acesso em 12 fev. 2014.

PEREIRA, João Dantas. Monitoria: uma estratégia de aprendizagem e de iniciação à docência. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamus de Medeiros (org.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência**: possibilidades e trajetórias. Natal: Editora da UFRN, 2007. (Coleção Pedagógica v. 9). Disponível em:

<<http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1407847&key=e8441178237819fc3437570d9b589105>>. Acesso em 12 mar. 2014.

TOPPING, K. J. The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of the literature. **Higher Education**, v. 3, n. 3, p. 321-345, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE. Edital n° 04/PROACAD. **Regimento geral**, s. d. Disponível em: <[http://www.ufpe.br/dqf/images/documentos/reg\\_ufpe.pdf](http://www.ufpe.br/dqf/images/documentos/reg_ufpe.pdf)>. Acesso em 24 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Edital n° 04/PROACAD – Programa Institucional de Monitoria 2014.1**, 2014. Disponível em:

<[http://www.ufpe.br/proacad/images/apoio\\_academico/edital%2003%20monitoria%202014.pdf](http://www.ufpe.br/proacad/images/apoio_academico/edital%2003%20monitoria%202014.pdf)>. Acesso em 23 mar. 2014.