

A ATIVIDADE DE MONITORIA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA EAD: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Submetido em: 28 set. 2022. Aceito: 26 out. 2022

Shirley de Lima Ferreira Arantes¹
Aline Regina Maia Passos²
Anágnia Flóis Gomes³
Margareth Apolinária Ferreira⁴

RESUMO

O artigo relata projeto de ensino construído na atividade de monitoria na disciplina Psicologia da Educação em Curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância (EaD), com objetivo de divulgação científica das bases teórico-epistemológicas do desenvolvimento e aprendizagem infantil. A metodologia envolveu aplicação de questionário de interesses aos estudantes e construção de perfil temático na rede social Instagram. A análise dos resultados do questionário evidenciou como tema prioritário a Epistemologia Genética, e a circulação de informações em grupos de WhatsApp. Foram construídos *posts* sobre três dimensões da teoria piagetiana: equilíbrio e adaptação; socialização e construção do pensamento; implicações da educação infantil para o desenvolvimento moral. Os *links* para estes materiais foram difundidos entre os discentes no WhatsApp. Conclui-se que a atividade de monitoria, tendo por suporte Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), contribui para a formação de monitores e estudantes em relação ao conteúdo teórico e à produção de materiais didáticos.

Palavras-chave: Monitoria. EAD. Pedagogia. Teoria piagetiana.

ABSTRACT

The article reports the teaching project built during the monitoring activity in the discipline Educational Psychology in a distance-learning Pedagogy Course, with the purpose of scientific dissemination of the theoretical and epistemological bases of child development and learning. Methodology involved the application of a questionnaire on interests to the students and the construction of a thematic profile on the social network Instagram. The analysis of the results of the questionnaire showed Genetic Epistemology as the priority theme, and the spread of information in

¹ Doutora em Psicossociologia de Comunidade e Ecologia Social – Universidade Federal do Rio de Janeiro; Professora Adjunta na Universidade do Estado de Minas Gerais; Ibirité, MG, Brasil. E-mail: shirley.ferreira@uemg.br.

² Graduanda em Pedagogia – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Ibirité, MG, Brasil. E-mail: aline.1394269@discente.uemg.br.

³ Graduanda em Pedagogia – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Ibirité, MG, Brasil. E-mail: anagnia.1394249@discente.uemg.br.

⁴ Graduanda em Pedagogia – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Ibirité, MG, Brasil. E-mail: margareth.1394119@discente.uemg.br.

WhatsApp groups. Posts were constructed on three dimensions of Piaget's theory: balancing and adaptation; socialization and thought construction; implications of early childhood education for moral development. Links to these materials were disseminated among the students on WhatsApp. It concludes by stating that the monitoring activity, supported by ICTs, contributes to the training of monitors and students in relation to theoretical content and the production of teaching materials.

Keywords: Monitoring. Distance-Learning. Pedagogy. Piaget.

1 INTRODUÇÃO

A monitoria acadêmica é uma atividade de apoio pedagógico que oportuniza ao estudante o desenvolvimento de habilidades e técnicas úteis ao trabalho docente e planejamento da ação didática. Favorece a identificação dos interesses e necessidades dos alunos, a avaliação da coerência entre os objetivos educacionais, procedimentos e recursos disponíveis e a análise das estratégias de avaliação. Propicia o aprofundamento teórico na área específica da disciplina e em perspectiva interdisciplinar. As relações estabelecidas entre professor-aluno e aluno-aluno configuram dimensões importantes da monitoria que potencializam a aprendizagem colaborativa e autorregulada com ganhos para o monitor, para os estudantes monitorados e para o orientador (DANTAS, 2014; FRISON, 2016; FRISON; MORAES, 2010; HAAG; KOLLING; SILVA; MELO; PINHEIRO, 2008; MATOSO, 2014).

Com base na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, é possível afirmar que o modelo relacional e interativo da monitoria favorece a emergência das zonas de desenvolvimento imediato de aprendizagem dos estudantes que se dispõem a aprender em colaboração com pares mais avançados. Desse modo, tornam-se agentes da atividade, modificando-a enquanto são por ela modificados (FRISON, 2016). Por conseguinte, enquanto estratégia de iniciação à docência, a monitoria pode contribuir para a expansão “[...] da criatividade, da pesquisa, da autoexpressão, do raciocínio, da compreensão e da sensibilidade didático-pedagógica na relação com o outro (orientador ou colega)” (DANTAS, 2014, p. 587).

As origens históricas da atividade de monitoria remontam à Antiguidade Clássica e à Idade Média, com uma dupla função, explicativa e disciplinar (DANTAS,

2014; FRISON, 2016). Na Idade Moderna, o monitor é considerado parceiro mais capaz, segundo o método Lancaster, focado no ensino de maior número de alunos com menos recursos (DANTAS, 2014).

No Brasil, a monitoria surge inspirada no método Lancaster, por iniciativa da criação de uma escola de ensino mútuo por Dom Pedro I no ano de 1823. O método visava à: “[...] extensão da educação, chegando a toda a população, principalmente às massas trabalhadoras, objetivando fundamentalmente a ordem social” (DANTAS, 2014, p. 569).

Formalmente instituída no ensino superior por meio da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências, por meio do Art. 41:

“As universidades deverão criar as funções de monitor para 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).

A atividade de monitoria foi reconfigurada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme o Art. 84: “[...] os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos” (BRASIL, 1996).

Assim, ao longo da história, o papel e o significado da função de monitor foram se transformando e se adaptando aos contextos de ensino e à realidade das instituições de ensino superior (DANTAS, 2014; FRISON; 2016; FRISON; MORAES, 2010). Em cursos com alto índice de repetência, como as Engenharias, Física e Matemática, a monitoria se destaca como suporte aos discentes com dificuldades de aprendizagem (FRISON, 2016). Porém, em alguns casos, ainda se constata a designação de tarefas ao monitor alheias à sua função, tais como a “[...] elaboração e correção de provas e substituição de professores –, o que confirma o desconhecimento do papel do monitor” (DANTAS, 2014, p. 587).

Consolidada no desenvolvimento dos processos de ensino nas universidades públicas federais que ofertam programas de monitoria remunerada e voluntária nas diferentes áreas do conhecimento, a função de monitoria foi recentemente instituída

no âmbito de um programa formal da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), que oferece cursos presenciais e a distância, por meio da Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, nº 305 de 21 de junho de 2021, que institui e regulamenta o Programa de Ensino em Monitoria Acadêmica (PEMA) no âmbito da universidade. O PEMA destina-se à melhoria do processo de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação, por meio do envolvimento de estudantes monitores em projetos de ensino, e compreende o exercício de atividades de caráter técnico-didático, relacionadas ao Projeto Pedagógico de Curso de graduação. De acordo com o Manual do Programa de Ensino em Monitoria Acadêmica (UEMG, 2021), também são relacionadas atividades vedadas ao monitor, como a regência de classe, correção de atividades, preenchimento de documentos oficiais, realização de pesquisa ou coleta de dados que não tenham por objetivo a elaboração de materiais e recursos a serem utilizados na atividade docente.

Nesse íterim, o presente trabalho aborda um projeto de ensino desenvolvido no âmbito do Programa PEMA/UEMG, vinculado ao componente curricular “Psicologia da Educação: processos de aprendizagem”, ofertado no quarto período do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade Educação a Distância (EaD) da UEMG/Unidade Ibirité. Trata-se da primeira oferta do curso que atende estudantes matriculados em diferentes regiões de Minas Gerais, fortalecendo, dessa forma, a interiorização das atividades de ensino-pesquisa-extensão da Universidade, e abarcando os seguintes Polos: Carandaí, Frutal, Jaboticatubas, Nanuque, Taiobeiras e Ubá. A ementa da disciplina Psicologia da Educação estabelece o seguinte conteúdo:

Aspectos históricos e epistemológicos da Psicologia da Educação. Teorias da Psicologia e a prática educativa. Desenvolvimento e aprendizagem. Conceituações e representações de infância. Aspectos bio-psico-sociais do desenvolvimento e aprendizagem da criança de 0 a 6 anos – principais teóricos (UEMG, 2016, p. 34).

Portanto, a disciplina focaliza as contribuições da Psicologia para a compreensão de aspectos biopsicossociais dos processos de desenvolvimento, aprendizagem e escolarização, conteúdo imprescindível para a formação crítica e reflexiva dos profissionais de Pedagogia, outorgando subsídios que possam orientar e sustentar suas práticas educativas e decisões pedagógicas cotidianas.

Segundo Sant'Anna, Geber e Tetu (2019, p. 80), a relação da Psicologia e da Pedagogia é histórica, cabendo à Psicologia da Educação “[...] contribuir para a formação de educadores com a compreensão e a interpretação dos fenômenos educativos e assim proporcionar novas estratégias de ensino”.

Nesse contexto, o projeto de ensino abordado no presente artigo foi desenvolvido no segundo semestre do ano de 2021. Participaram três estudantes de Pedagogia, selecionadas para bolsas de monitoria acadêmica por meio de processo seletivo simplificado regido por Edital institucional do Programa. As estudantes foram classificadas nas vagas em função do Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA), média das notas obtidas nos componentes curriculares do curso, constante do histórico escolar.

Para as atividades de monitoria exercidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA - *Moodle*), dedicaram-se 12 horas semanais conforme Edital PEMA. A vigência da monitoria foi estendida ao período de férias da graduação EaD, desse modo, além das atividades desenvolvidas no período regular, como a assistência aos colegas e o plantão “tira-dúvidas”, agiu-se criativamente e em conjunto no desenvolvimento de atividades que cumprissem as funções previstas para a monitoria alcançando os estudantes matriculados na disciplina durante o período de férias.

Assim, elaborou-se coletivamente um projeto de ensino, objeto do presente trabalho, intitulado “Socialização do Conhecimento”, realizado no contexto do ensino superior a distância, por meio de comunicação virtual e a partir de plataformas digitais. O escopo do projeto de interface ensino-pesquisa-extensão é a divulgação científica das bases teórico-epistemológicas do desenvolvimento e aprendizagem da criança de 0 a 6 anos, a partir de recortes das grandes teorias da Psicologia, contemplando-se o conteúdo da ementa obrigatória do curso.

A divulgação científica é uma *práxis* que sobreleva os movimentos de socialização, compartilhamento e tradução dos conhecimentos científicos e tecnológicos para que sejam acessíveis aos agentes não especializados, sem que haja perda da qualidade ou distorção da informação, envolvendo diferentes processos de veiculação de informação científica (BUENO, 2009). Não obstante, os estudantes de Pedagogia, público-alvo do projeto, estão em processo de tornarem-se especialistas, e, portanto, ao favorecer seu envolvimento prolongado com o

conteúdo científico da disciplina contribui-se para a sua formação.

A realidade da cibercultura demanda mudanças significativas nas práticas rotineiras do ensino superior, pois estão em jogo as condições de acesso e de produção de conhecimentos:

Quando o professor convida o aprendiz a um *site*, ele não apenas lança mão da nova mídia para potencializar a aprendizagem de um conteúdo curricular, mas contribui pedagogicamente para a inclusão desse aprendiz no espírito do nosso tempo sociotécnico (SILVA, 2010, p. 38).

Por conseguinte, as potencialidades das ferramentas de ensino em situação virtual podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social dos docentes e alunos. A incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação:

“[...] não transforma nem melhora automaticamente os processos educacionais, mas, em compensação, realmente modifica substancialmente o contexto no qual estes processos ocorrem e as relações entre seus atores e entre esses atores e as tarefas e conteúdos de aprendizagem” (COLL; MONEREO, 2010, p. 11).

Desse modo, os processos de alfabetização digital enquanto “[...] capacidade de compreender, produzir e difundir documentos multimídia, que engloba diversas dimensões que ocorrem no contexto da cultura digital” (PORTO WITTER, 2011, p. 352), são importantes para o campo da educação e para o delineamento de estratégias pedagógicas.

O principal objetivo do projeto foi contribuir para que os pedagogos em formação compreendessem conceitos mais específicos das teorias da Psicologia, fortalecendo sua identidade docente e seu compromisso ético com a educação, familiarizando-se, ao mesmo tempo, com o uso científico e didático do universo digital. Assim, realizou-se a produção de materiais de apoio difundidos por meio de diferentes formatos/mídias para o público-alvo, estudantes de Pedagogia.

Com base nessas considerações, este trabalho visa apresentar as etapas de desenvolvimento do projeto de ensino “Socialização do Conhecimento”, enquanto atividade de monitoria na modalidade EaD, e seus principais resultados. Na próxima seção, abordaremos as estratégias metodológicas.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho, caracterizado como relato de experiência, aborda aspectos de atividade de ensino desenvolvida no âmbito de um programa de monitoria acadêmica, tais como aplicação de questionário de levantamento de interesses aos estudantes e análise de resultados, visando o envolvimento e a participação destes na definição de critérios para a produção de material de apoio sobre temas de Psicologia da Educação em benefício de sua própria formação. Tendo em vista que o Manual do Programa de Ensino em Monitoria Acadêmica (UEMG, 2021), veda ao monitor a realização de pesquisa ou coleta de dados que não tenha por objetivo a elaboração de materiais e recursos a serem utilizados na atividade docente, não se caracteriza, *a priori*, como atividade de pesquisa, razão pela qual não foi submetido à Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP).

No entanto, ainda assim, considerada a importância da articulação do tripé universitário ensino-pesquisa-extensão na formação docente, tanto na execução do projeto, quanto na elaboração do presente texto, na coleta de dados observaram-se dimensões preconizadas nas resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS 196/1996; CNS 466/2012; CNS 510/2016) que tratam da ética na pesquisa com seres humanos (BRASIL, 1996; 2012; 2016), tais como: esclarecimento sobre as finalidades do questionário; garantia de anonimato e sigilo omitindo-se a identificação dos respondentes do questionário; participação voluntária e não remunerada; entre outros aspectos. Os estudantes que responderam ao questionário fizeram-no de forma voluntária, não sendo outorgados pontos nem quaisquer outras formas de recompensas ou desvantagens mediante sua participação. Ademais, os dados obtidos mediante a aplicação do questionário serviram exclusivamente para a finalidade proposta e benefício dos respondentes, objeto do presente relato de experiência em ensino.

Isto posto, na primeira etapa do projeto de ensino, com o fito de motivar a participação dos alunos matriculados na disciplina, utilizou-se a técnica da “observação direta extensiva” (MARCONI; LAKATOS, 2003), por meio da aplicação de questionário exploratório de interesses com o objetivo de identificar seus conhecimentos prévios, dúvidas, dificuldades, potencialidades e preferências em

relação às mídias para a veiculação dos materiais produzidos no projeto de ensino.

Desse modo, construiu-se um questionário semiestruturado com respostas em múltipla escolha, respostas curtas e respostas em parágrafo, como formulário eletrônico no *Google Forms*, tendo em vista a facilidade de sua distribuição ao público-alvo (OLIVEIRA; JACINSKI, 2017). Como dito, estudantes da modalidade EaD dispersos em polos localizados em diferentes cidades do Estado de Minas Gerais (MG). O *link* para o questionário foi difundido entre os estudantes por meio do aplicativo *WhatsApp*.

O questionário foi respondido por 38 estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD da UEMG/Unidade Ibirité, oriundos dos Polos Carandaí, Frutal, Nanuque, Jaboticatubas, Taiobeiras e Ubá. Com relação à confiabilidade, todos os questionários foram parcialmente respondidos pelos estudantes verificando-se respostas em branco. Dessa forma, optou-se pela inclusão de todos na análise.

Os dados de natureza quantitativa construídos por meio da aplicação do questionário foram submetidos à análise estatística descritiva (FEIJOO, 2010), por meio da qual identificou-se uma hierarquia de interesses dos estudantes, com destaque para a Epistemologia Genética de Jean Piaget e a circulação de informações em grupos de *WhatsApp*, dentre outros aspectos que serão discutidos na sessão de resultados.

A partir dos resultados construídos, na segunda etapa do projeto, investiu-se no estudo de conceitos basais da teoria piagetiana, como a equilibração e a adaptação (assimilação e acomodação), (CHAKUR, 2014; LA TAILE; OLIVEIRA; PINTO, 1992; PÁDUA, 2009), por meio da produção de fichamentos e resumos e discussão em grupo. Além disso, foram selecionados dois artigos que focalizam aspectos pouco abordados da teoria piagetiana, mas que são altamente relevantes para a formação docente: a discussão como ferramenta para o processo de socialização e para a construção do pensamento (PARRAT-DAYAN, 2007); e as implicações da educação infantil para o desenvolvimento moral (PEREIRA; MORAES, 2016).

Por conseguinte, na terceira etapa do projeto, a partir das pesquisas, leituras, resumos e fichamentos produzidos pelas monitoras, elaborou-se o material de apoio da disciplina – carrosséis temáticos construídos como *posts* para a rede social

Instagram. Escolhida para a hospedagem permanente do projeto, essa rede de compartilhamento de fotos e vídeos tem se sobressaído como estratégia para popularização da ciência (BOLANHOS; DALENOGARE; SANTOS; BENDER, 2021; FIRMINO, 2011; GUIDOTTI, 2015; SANTOS; CAVALCANTE, OLIVEIRA; SOARES, 2019). Os *links* para os materiais de apoio foram divulgados entre os alunos do curso por meio de grupos no aplicativo *WhatsApp*.

Os resultados dessas atividades serão detalhados e discutidos a seguir.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário foi respondido por 38 estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD da UEMG/Unidade Ibituripe, oriundos dos Polos Carandaí, Frutal, Nanuque, Jaboticatubas, Taiobeiras e Ubá. Esse universo de 38 estudantes representa um percentual de 18,9% do total de 201 estudantes matriculados na disciplina “Psicologia da Educação: Processos de Aprendizagem” no segundo semestre de 2021.

Na primeira questão, solicitou-se aos estudantes que indicassem a teoria psicológica abordada na disciplina que gostariam de conhecer mais, por ordem de preferência. A Tabela 1 mostra que há interesse por todas as escolas de Psicologia, sendo que o conjunto dos dados destaca os teóricos do desenvolvimento e da aprendizagem, Piaget e Vygotsky considerados prioritários, nessa ordem. Na terceira posição está a Psicanálise, como campo teórico a ser trabalhado.

Tabela 1. Preferências dos estudantes para aprofundamento teórico-prático em Psicologia da Educação, por autor/área

Escola	N	%
A epistemologia genética de Jean Piaget	14	36,84%
Psicanálise	10	26,32%
A teoria de Henri Wallon	3	7,89%
A teoria histórico-cultural de Vygotsky	11	28,95%
	38	100%

Fonte: Os autores (2021).

Os dados da Tabela 1 permitem evidenciar que a Psicanálise ocupa o terceiro lugar, alcançando 26,32% de interesse, percentual bastante próximo ao obtido pela Teoria Histórico-Cultural (28,95%), distando um pouco mais da Epistemologia

Genética (36,84%), e sobrepondo-se à Teoria de Henri Wallon (7,89%).

Solicitou-se aos estudantes que indicassem os formatos e as mídias consideradas favoritas para recebimento dos conteúdos didáticos produzidos no projeto de ensino. A Tabela 2 demonstra preferência por vídeos curtos.

Tabela 2. Preferências dos estudantes para acesso aos materiais de apoio, por formatos/mídias

Formatos/Mídias	N	%
Vídeos curtos	28	73,68
Infográficos	2	5,26
Live/Podcast	5	13,16
Mapas mentais	3	7,89
	38	100,00

Fonte: Os autores (2021).

Ainda com relação aos formatos de produção dos conteúdos didáticos e às mídias utilizadas para sua difusão, pediu-se sugestões. Entre os 38 respondentes, 28 respostas foram deixadas em branco/nulas e 10 respostas apresentaram as seguintes sugestões: “*Slides*” e “*Slides ilustrativos*” (3); “*YouTube*” (1); “Imagens com informações curtas e texto simples. Quando o texto vem com linguagem difícil é muito cansativo de se ler. Assim perco o interesse” (1); “Apostila formato pdf” (1); “*Zoom*” (1); “*Vídeos*” (1); “*Zap*” (1); “*Seminário*” (1).

Esses resultados permitem inferir preferência pelo uso de imagens e texto, por meio de “informações curtas e texto simples”, sugeridas por quatro respondentes.

Perguntou-se aos estudantes como gostariam de receber os conteúdos didáticos produzidos no projeto. O *WhatsApp* foi indicado como meio favorito (52,6%) seguido do *E-mail* (47,3%). Chama a atenção o pouco interesse pela rede social *Instagram* (2,6%). Considerando que o perfil médio dos cursistas da EaD é caracterizado pela adesão de adultos, trabalhadores, este pode ser um fator importante para a explicação de sua preferência pela rede social *WhatsApp*, popular no segmento no Brasil; há mais de 120 milhões de contas ativas no país (SANTOS, 2019).

O desinteresse demonstrado pelos cursistas da EaD pelo *Instagram* remete à necessidade de alfabetização digital destacada por Coll e Monereo (2010). Logo, ao atrair os pedagogos em formação para uma nova rede social ampliam-se as

possibilidades de saída das bolhas de pares favorecidas pelos grupos de *WhatsApp*.

Contudo, ainda não se tem elementos para verificar se esse desinteresse se deve à falta de familiaridade e/ou acesso com a rede, ou, a algum aspecto de sua utilização que desagrade os respondentes, o que sugere a necessidade de investigações futuras.

Pediu-se aos estudantes sugestões de canais de comunicação: 31 respostas foram deixadas em branco/nulas e em 07 respostas colheu-se as seguintes sugestões: “Não quero sugerir, mas, mandam informação demais no grupo do *WhatsApp* é impossível ler tudo. Se enviarem imagens com conteúdo simples é melhor” (1); “*Facebook*” (2); “Disponibilizar em um canal no AVA ou *Teams*” (1); *Telegram* (1); *YouTube* (1); *E-mail* (1).

Em relação à periodicidade do recebimento dos conteúdos, os respondentes indicaram que: 47,4% gostaria de receber semanalmente; 26,3% quinzenalmente e 26,3% mensalmente.

Por fim, a última questão buscou identificar atividades consideradas úteis pelos cursistas para a sua aprendizagem dos conteúdos da Psicologia da Educação, obtendo-se os seguintes resultados: 26 respostas em branco/nulas; e 12 respostas que envolveram atividades, temas, materiais e estratégias didáticas.

Em relação às atividades foram citadas: “Reuniões *online*” (1); “Grupo de discussão” (1); “*Live* sobre temas pertinentes” (1); “Vídeos com a professora explicando mais sobre o assunto” (1); “Trabalho em grupo” (1). Também foram sugeridas estratégias didáticas como “Estudos de caso para cada material” (1); “Uma atividade avaliativa” (1); “Resenha” (1). Quanto aos temas para abordagem os cursistas mencionaram: “Que impacto a ludicidade tem no processo de ensino aprendizagem de acordo com a Psicologia da Educação” (1); “Trazer a questão racial” (1); “Psicopedagogia” (1). E, ainda, sobre os materiais: “Livros” (1).

A partir do conjunto dessas respostas infere-se alguns resultados relevantes. Em primeiro lugar, os estudantes distinguem com clareza os campos teóricos da Psicologia em tela no questionário, sendo capazes, inclusive, de organizar esses conteúdos em ordem de prioridade no momento atual de seu percurso formativo. Este resultado parece indicar que o curso da disciplina, em conjunto com os demais componentes curriculares da graduação, tem promovido a formação teórica dos

estudantes quanto aos principais autores/teóricos de referência na interface Psicologia e Educação, percebendo, ainda, a relevância de aspectos interdisciplinares como a ludicidade, as relações étnico-raciais e o trabalho psicopedagógico.

A maioria dos cursistas declinou de responder às questões abertas, embora fossem solicitadas respostas curtas. Observou-se que todas as respostas abertas solicitavam sugestões para as diferentes dimensões do projeto (formatos, mídias, atividades). Em relação às atividades, um estudante justificou que não gostaria de dar sugestões mediante sua confiança na proposta didática: “Não. Confio na abordagem programada”.

Destaca-se a expectativa favorável dos estudantes para o recebimento regular e semanal de conteúdo didático em Psicologia da Educação. Na avaliação das monitoras, esta expectativa foi interpretada como fator motivacional para a construção dos materiais de apoio.

A partir da análise dessas informações, considerando aspectos como o tempo disponível para a execução da atividade e as habilidades digitais das estudantes, dentre outros, foram construídos carrosséis temáticos, com conteúdo focado na Epistemologia Genética de Jean Piaget, procurando envolver a dimensão teórica e a dimensão prática. O perfil criado no Instagram foi intitulado *@conhecendopiaget*. Em comum acordo entre as integrantes da equipe foi estabelecido de forma intuitiva um projeto gráfico com a cartela de cores no tom rosa. De acordo com a psicologia das cores, o rosa simboliza a união de força e inteligência, sendo esta última um dos temas centrais da obra de Piaget.

No primeiro *post* carrossel realiza-se a apresentação dos integrantes do projeto de monitoria.

No segundo *post* carrossel, totalizando seis *cards*, aborda-se a perspectiva evolutiva do desenvolvimento moral, com o objetivo de explicar sobre o processo educativo intergeracional, onde as crianças vão aprendendo com os adultos, mas, também com as outras crianças com as quais interagem na brincadeira, refletindo sobre a importância da passagem da moral heterônoma à moral autônoma, e a centralidade da educação nesse processo (PEREIRA; MORAES, 2016).

Portanto, fica claro que a escola é produto de uma cultura e, também, espaço-tempo de construção do juízo moral, a partir de diversas atividades como a fabulação, a organização da rotina e do brincar, nos combinados das atividades, na avaliação do erro e do acerto, e assim por diante. Por meio dos *slides* buscou-se evidenciar aos pedagogos efeitos do ensino por coerção, que conduz à reprodução de ideias e valores, e por cooperação, que conduz à criatividade e ao exercício argumentativo crítico (PEREIRA; MORAES, 2016).

Já o terceiro *post* carrossel totaliza nove *cards*, aborda-se o tema do artigo intitulado “A discussão como ferramenta para o processo de socialização e para construção do pensamento” de autoria da pesquisadora Silvia Parrat-Dayan (2007). A relevância da discussão segundo a perspectiva piagetiana, elencada no *card* 2, atribui papel expressivo à discussão no ato de educar, e enfatiza que quaisquer assuntos são passíveis de discussão, ainda que o senso comum sugira que temas vários como religião, política, dentre outros devam ser evitados. No *card* seguinte, ressalta-se que a discussão incentivada no universo infantil contribui para a evolução do egocentrismo, cujo comportamento é inerente a mentalidade das crianças.

No quarto *card*, ressalta-se a ética na discussão com destaque para um pensar coletivo sem que isto se confunda com permissividade à violência física ou verbal, posto que o poder argumentativo da linguagem deve ser potencializado. A partir do quinto *card*, apresenta-se uma proposta prática denominada “Dinâmica da Abelhinha”, que pode ser desenvolvida em sala de aula com crianças pequenas.

Nos *cards* seguintes, 6, 7, 8 e 9, detalha-se a “dinâmica da abelha”. Como exemplo, a ação é proposta mediante uma situação problema em que a professora da educação infantil percebe situações conflituosas, pois algumas crianças estariam curiosas em relação ao próprio corpo e ao corpo dos colegas. Assim, a dinâmica trata da construção coletiva de regras sociais de convivência, encerrando-se com uma roda de conversa, mediada pelo(a) professor(a), permitindo a socialização dos sentimentos e a ampliação da capacidade comunicativa das crianças, conforme a perspectiva piagetiana.

A quarta postagem é *card* único com ilustrações do busto de Piaget e informações de legenda sobre curiosidades e trechos de sua biografia.

No quinto *post* carrossel explica-se em oito *cards* os conceitos de Assimilação, Acomodação e Equilibração (CHAKUR, 2014; LA TAILE; OLIVEIRA; PINTO, 1992; PÁDUA, 2009). Segundo Piaget, o indivíduo passa por estágios de desenvolvimento ao longo da sua vida, caracterizados, num primeiro momento, pela ação ativa sobre os objetos concretos do mundo à sua volta e, progressivamente, pela manipulação mental de objetos cada vez mais abstratos, impulsionado pela necessidade cognitiva de equilíbrio majorante.

O conceito de assimilação remete à incorporação ativa pelo sujeito de dados e informações extraídos do exterior e, a acomodação, quando este modifica a si mesmo com a assimilação do novo objeto. A culminância dos processos de assimilação e acomodação é a adaptação ativa à realidade (CHAKUR, 2014; LA TAILE; OLIVEIRA; PINTO, 1992; PÁDUA, 2009).

Escolheram-se estes conteúdos por configurarem fundamentos importantes para a atuação do pedagogo, posto que as atividades escolares são decisivas para a construção de novos esquemas de conhecimento e desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças.

Visando promover engajamento e interação aos seguidores do *@conhecendopiaget* outras postagens foram publicadas. Ressalta-se a possibilidade de continuidade de alimentação da página, podendo, inclusive, ser utilizada para trabalhos futuros.

As publicações no *Instagram* receberam poucas curtidas e nenhum comentário dos alunos da disciplina. Em contrapartida, o *feedback* dos estudantes para as monitoras foi realizado nos grupos de *WhatsApp*, canal preferencial de comunicação conforme respostas ao questionário. Este retorno foi favorável e elogioso, assegurando que os estudantes estiveram em contato com os materiais de apoio e aprofundamento socializados por meio da monitoria acadêmica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse artigo apresentou-se um breve histórico da instituição da monitoria na educação, aspectos de sua formalização no ensino superior no Brasil, e

foco no Programa PEMA/UEMG. Caracterizou-se o contexto de realização do projeto de ensino em interface com a pesquisa e a extensão intitulado “Socialização do Conhecimento”, desenvolvido na disciplina de Psicologia da Educação em curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD.

A pesquisa bibliográfica realizada para o desenvolvimento do presente relato, embora narrativa e assistemática, parece sugerir que a temática da monitoria em disciplinas regulares da graduação EaD é um assunto pouco discutido na área. Realizamos, por exemplo, uma busca na biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* – SciELO combinando os descritores “monitoria” e “educação à distância” e o operador booleano “AND”. A busca retornou apenas dois trabalhos, ambos voltados à área da saúde (MAGALHÃES, *et al*, 2020; ESKENAZI; MARTINS; JÚNIOR, 2013). Desse modo, o presente relato de experiência indica a necessidade de realização de pesquisas futuras que caracterizem de modo mais apropriado se, e como, a temática da monitoria na EaD vem sendo discutida na área. Dentre outros melhoramentos metodológicos sugere-se a expansão das bases de dados por meio da consulta a periódicos e eventos especializados e o refinamento dos descritores utilizados na pesquisa bibliográfica.

Além disto, os fundamentos teórico-metodológicos da atividade de monitoria foram explicitados, com ênfase na divulgação científica e na partilha de saberes científicos entre estudantes de licenciatura, tendo por suporte Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), úteis ao exercício da docência.

A partir da aplicação de questionário, exploraram-se temas de interesse dos estudantes de Pedagogia em relação a determinados campos da Psicologia e às mídias digitais. Nesse sentido, mostraram-se receptivos ao aprofundamento nas teorias da Psicogenética e Psicanálise, bem como em aspectos interdisciplinares como a ludicidade, as relações étnico-raciais e o trabalho psicopedagógico. Sublinha-se seu interesse pela produção de vídeos curtos como estratégia didática favorável à sua aprendizagem.

Destaca-se a participação ativa das monitoras. Nessa experiência, assim como postulado por Frison (2016) e Dantas (2014) a monitoria favoreceu aprendizagens colaborativas e autorreguladas, em um processo de trocas no qual se reconhece que os diferentes agentes, professora, monitoras e estudantes detêm conhecimentos relevantes, especialmente considerados na atividade. Tal dimensão

democrática da tarefa grupal foi imprescindível para que o projeto se desdobrasse em aprendizagens significativas no percurso formativo das monitoras, na interação com os pares e com a orientadora, repercutindo também sobre o aprofundamento de seus conhecimentos em campo teórico específico, a Epistemologia Genética de Jean Piaget.

A partir do exposto até aqui, é possível afirmar que o projeto “Socialização do Conhecimento” configura-se, ainda, como Atividade Investigativa de Ensino (AIE) na modalidade EaD, ao demandar dos monitores em trabalho coletivo: i) a definição de critérios para a seleção de campo teórico-prático de ação; ii) o estudo e aprofundamento em determinados conceitos científicos em campo teórico delimitado; iii) o tratamento e a adaptação dessas informações para uma linguagem mais acessível e em formato agradável ao público-alvo; iv) a definição das mídias a serem utilizadas e estratégias de compartilhamento com o público-alvo do projeto; dentre outros aspectos.

As atividades investigativas de ensino são importantes para a formação dos professores que atuarão nos ciclos iniciais, pois poderão utilizar essas estratégias no letramento científico de seus alunos: “[...] mostrando novas estratégias de atuação que permitam um ensino mais participativo e criativo” (PERES, 2006, p. 15). Essa *práxis* pedagógica envolve a mobilização dos saberes espontâneos e conhecimentos prévios dos estudantes na construção dos conhecimentos científicos em uma perspectiva dialética, configurando “[...] instrumento mediador do exercício cotidiano da docência repleto de relações mediadas, gestadas na atividade conjunta e no compartilhamento de conhecimentos” (AZEVEDO; ABIB; TESTONI, 2018, p. 327). Portanto, essa concepção valoriza a socialização dos conhecimentos, dimensão fundamental da ciência, e favorece a integração dos estudantes da EaD.

As estratégias de socialização do conhecimento construídas na monitoria configuraram Atividade Investigativa de Ensino, que mobilizou competências e habilidades que são requeridas na prática docente, aspectos envolvidos na construção de materiais didáticos que foram compartilhados com estudantes de Pedagogia na educação a distância e construídos a partir de seus interesses.

Em relação aos estudantes da disciplina, considera-se que o projeto de

monitoria favoreceu aprendizagens em relação ao conteúdo teórico abordado, e, também, o contato com outras redes sociais, ampliando seus conhecimentos sobre possibilidades de utilização das mídias sociais para o ensino, contribuindo para que possam utilizá-las em sua atuação profissional na educação básica.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. N.; ABIB, M. L. V. A.; TESTONI, L. A. T. Atividades investigativas de ensino: mediação entre ensino, aprendizagem e formação docente em Ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 319-335, abr./jun. 2018. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180020005>. Acesso em: 04 abr. 2022.

BOLANHO, M. B. A.; DALENOGARE, T. F.; SANTOS, B. Z.; BENDER, C. R.; RUPP, C. J. “Instagram” como ferramenta de popularização científica: quiz e publicação sobre tipos de conhecimento. *In: Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 13, 2021. Rio Grande do Sul: Unipampa.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de novembro de 1968.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Ordinária, realizada nos dias 09 e 10 de outubro de 1996, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, resolve [...]. Brasília: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, [1996]. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59-62, 13 jun. 2013.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016.

BUENO, W. C. B. Jornalismo científico: revisitando o conceito. In: Victor, C.; Caldas, G.; Bortoliero, S. (Org.). **Jornalismo científico e desenvolvimento sustentável**. São Paulo: All Print, p. 157-178, 2009.

CHAKUR, C. R. S. L. Tentativa de interpretar a “assimilação deformante” dos professores. In: **A desconstrução do Construtivismo na educação**: crenças e equívocos de professores, autores e críticos [online], p. 91-98. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DANTAS, O. T. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 567-589, 2014. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/301611386>. Acesso em: 12 dez. 2021.

ESKENAZI, E. S.; MARTINS, M. A.; JUNIOR, M. F. Tele-educação e monitoria ativa no ensino da saúde bucal a estudantes de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 37, n. 2, p. 235 – 244, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/TJC9K7qD76QL9MCRnKT66Rz/?lang=pt>. Acesso em 05 mai. 2022.

FEIJOO, A. M. L. C. **A pesquisa e a estatística na psicologia e na educação** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. <https://doi.org/10.7476/9788579820489>. Recuperado de <http://books.scielo.org>. Acesso em: 15 jan. 2022.

FIRMINO, F. Mobilidade ampliada: tecnologias móveis digitais no jornalismo. In: Steffen, C.; Pons, M. E. D. **Tecnologia, pra quê?** Os dispositivos tecnológicos de comunicação e seu impacto no cotidiano. Porto Alegre: Armazém Digital, p. 127-143, 2011.

FRISON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 133–153, 2016. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607908>. Acesso em: 12 fev. 2022.

FRISON, L. M. B.; MORAES, M. A. C. As práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 8, n. 2, p. 144-158, 2010. <https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14064>. Acesso em: 20 dez. 2021.

GUIDOTTI, F. G. Delineamentos e Reflexões sobre o uso do Instagram em jornais brasileiros de grande circulação. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação/Intercom**, XXXVIII, Rio de Janeiro: UERJ, 1-14, 2015. Disponível em:

https://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/lista_area_DT4-FO.htm. Acesso em: 05 dez. 2021.

HAAG, G. S.; KOLLING, V.; SILVA, E; MELO, S. C. B.; PINHEIRO, M. Contribuições da monitoria no processo ensino-aprendizagem em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 2, p. 215-220, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672008000200011>. Acesso em: 15 jan. 2022.

LA TAILLE, Y. J. J. M. R; OLIVEIRA, M. K. PINTO, H. D. S. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

MAGALHÃES, A. J. A.; ROCHA, M. H. A.; SANTOS, S. C.; DANTAS, C. B.; MANSO, G. J. M. C.; FERREIRA, M. D. A. O Ensino da Anamnese Assistido por Tecnologias Digitais durante a Pandemia da Covid-19 no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44 (sup.1): e0163, 2020. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200437>. Acesso em 05 mai. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATOSO, L. M. L. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. **Catussaba, Revista Científica da Escola de Saúde**, [s. l.] v. 3, n. 2, p. 77-83, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unp.br/index.php/catussaba/article/view/567>. Acesso em: 06 dez. 21.

OLIVEIRA, G. W. B.; JACINSKI, L. **Desenvolvimento de questionário para coleta e análise de dados de uma pesquisa, em substituição ao modelo Google Forms**. 2017. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017.

PÁDUA, G. L. D. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, Vila Velha, v. 1, p. 22-35, 2009.

PARRAT-DAYAN, S. A discussão como ferramenta para o processo de socialização e para a construção do pensamento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, n. 1, p. 13-23, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100002>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PEREIRA, D. R.; MORAES, A. Desenvolvimento moral: o que a educação infantil tem a ver com isso? **Schème, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologias Genéticas**, Marília, v. 8, n. 2, p. 105-137, 2016. <http://dx.doi.org/10.36311/1984-1655.2016.v8n2.06.p105>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PERES, G. J. Atividade investigativa na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Escritos sobre Educação**, Ibitiré, v. 5, n. 1, p.13-18, jan.-jun.

2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1677-984320060001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jan. 2021.

SANT'ANNA, P. R.; GEBER, S. P.; TETU, V. Contribuições da psicologia da educação: percepção de professores do ensino fundamental I. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 49, 2º sem., p. 79-87, 2019. <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20190021>. Acesso em: 12 fev. 2022.

SANTOS, J. G. B. Mobile networks and the Brazilian 2018 presidential election: from technological design to social appropriation. **Brazil Studies Program One Pager**, Oklahoma, n. 2, p. 1-2, 2019. Disponível em: <https://ou.edu/content/dam/International/brazil-studies/docs/one-pager-2.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SILVA, M. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, v. 3, p. 4-36, 2010.

PORTO WITTER, G. Ensino-Aprendizagem Virtual. Reseña de "Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação" de Coll, C., & Monero, C. (Orgs.). **Psicologia Escolar e Educacional** [on line], v. 15, n. 2, p. 351-352, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321817017>. Acesso em: 12 dez. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **PROJETO pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia (Modalidade EaD)**: aprovado pelo COEPE /UEMG em 18/03/2016. Belo Horizonte: UEMG, 2016.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **MANUAL do Programa de Ensino em Monitoria Acadêmica**: aprovado pelo COEPE /UEMG em 21 jun. 2021. Belo Horizonte: UEMG, 2021.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio do PEMA/UEMG.