

DIÁLOGO NA MONITORIA VIRTUAL

Considerações a partir da experiência do Ensino Remoto Emergencial

GIOCEMAR NUNES SANTOS CÔRREA¹; FRANCISCO DOS SANTOS KIELING²

¹*Universidade Federal de Pelotas – giocecon@gmail.com*

²*Universidade Federal de Pelotas – franciscokieling@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

A Pandemia da Covid-19 produziu múltiplos, diferenciados e desiguais impactos junto à população. A educação foi significativamente afetada. As medidas de distanciamento prolongado tornou incontornável a apropriação das ferramentas típicas da Educação a Distância para o conjunto das instituições educacionais. Essas ferramentas se mostraram eficazes para a conexão dialógica entre estudantes e professores, servindo para o suporte acadêmico necessário.

A realidade da Pandemia reconfigurou a profissão dos professores que passaram para o Ensino Remoto Emergencial (BRANDÃO, 2021). O espaço físico do ambiente educacional foi substituído pelo ambiente doméstico. No campo metodológico, o Ensino Remoto Emergencial passou a exigir do profissional uma aproximação maior com as novas tecnologias, utilização de plataformas, programas de edição e captura de vídeos, entre outros. Esta reconfiguração acabou exigindo também a reconfiguração de diferentes programas e projetos acadêmicos, como a monitoria.

Na UFPel, foram lançados editais de modalidade virtual, para auxiliar os professores e qualificar o suporte das atividades acadêmicas remotas. Nesse texto, traremos um relato a partir da prática dessa experiência de monitoria de um monitor e seu professor, destacando aspectos e critérios que possam orientar o diagnóstico e as práticas docentes em outros contextos.

A monitoria virtual, nesse momento, contribuiu para que todos os estudantes fossem atendidos adequadamente, a partir dos pilares que sustentam o ideal de monitoria, descrito por Frison (2016): um modelo relacional e interativo que estimula o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos diferentes perfis estudantis.

A prática educativa relacional tem como inspiração a sistematização teórica construída por Paulo Freire e Ira Shor (1987), que mencionam que “o professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os estudantes a serem curiosos, críticos... e criativos”. Nesse sentido, o professor torna-se instrutor e mediador do processo de construção do conhecimento dos estudantes, sem se colocar acima deles por sua formação mas, aproximando-se para conhecer suas demandas e realidades. A monitoria, nesse contexto, passa a ser um suporte importante para articular as demandas do professor e dos estudantes, constituindo-se como mais um espaço de diálogo à disposição do estudante.

Reforçando a ideia de *prática dialógica*, Freire e Shor (1987), relatam que:

“uma das pesquisas que faço é escutando os alunos. Suas falas e textos são um acesso privilegiado a suas consciências. Exmino as palavras e os temas que são mais importantes para eles, pois assim terei materiais da realidade para estudos em classe”.

Portanto, para Freire, o primeiro pesquisador, na sala de aula, é o professor que investiga a origem cultural de estudantes com quem compartilha o espaço



educacional, ou seja, se interessa pelo seu contexto e sua história. Esta é uma tarefa básica da sala de aula libertadora, embora, por si só, seja apenas preparatória, porque o processo de pesquisa deve animar os estudantes a estudar tantos os textos do curso como sua própria realidade linguagem e realidade (cf. FREIRE e SHOR, 1987, p.14-15).

A prática de monitoria acadêmica vem sendo desenvolvida como suporte acadêmico e prática formativa de jovens professores. FRISON (2016), faz uma interessante reconstituição das práticas de monitoria e aponta, entre outras dimensões, para a acolhida pedagógica e, em especial, humana dos estudantes de graduação envolvidos nessas práticas. Particularmente, “*nos cursos superiores, a monitoria tem sido utilizada, com muita frequência, como estratégia de apoio ao ensino, especialmente para atender estudantes com dificuldades de aprendizagem*” (FRISON, 2016).

Como ciência prática (DURKHEIM, 2013), a pedagogia subsidia o trabalho docente a partir de conhecimentos teóricos e práticos mobilizáveis para o pleno atendimento dos estudantes. Entre esses, a ideia de relação dialógica, o que aqui estamos chamando de *prática dialógica*, é potencializada pelo apoio da monitoria.

A dialogicidade, como princípio de ação, orienta a monitoria para a atenção individualizada dos estudantes. É o diálogo permanente entre educador-educandos, com troca efetiva dos conteúdos didático-pedagógicos que potencializa o desenvolvimento do estudante e também do monitor. Com Brandão, Gomes, Borges (2021), compreenderemos que “*o diálogo horizontaliza as relações, possibilita o pensar autêntico, liberta as mentes, transforma a consciência ingênua em consciência epistemológica, conduz os sujeitos à autêntica formação cultural*” (BRANDÃO, GOMES, BORGES, 2021, p.2310-2311). Por isso, o FREIRE ressalta que:

[...] não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente (FREIRE, 2005, p.63).

A partir do entendimento da monitoria como suporte potente para uma prática dialógica individualizada, necessária no contexto remoto de múltiplas demandas extra acadêmicas, consolidamos o diagnóstico da turma, constituída por um perfil diverso e desigual. As diversidades de experiências de vida, regionais e de formação anterior trouxe para a sala de aula virtual a demanda por atendimento diferenciado entre os grupos de estudantes.

2. METODOLOGIA

A partir do diagnóstico construído entre professor e monitor, e sua atualização progressiva ao longo do semestre, foi possível flexibilizar ações e atividades, de modo a garantir a formação proposta, em adequação às condições sociais objetivas de cada um dos estudantes.

E, de fato, ao iniciar o trabalho pedagógico, começamos a mapear aqueles estudantes que se ausentaram dos primeiros encontros síncronos e não acessaram a plataforma. Esses, constituíram o grupo prioritário de ação do Monitor nas primeiras semanas. O segundo grupo foi formado por estudantes que acessaram, mas demonstraram dificuldades para se organizarem para o estudo remoto. E, o terceiro grupo foi constituído, e sendo ampliado à medida que o trabalho do monitor

com os outros grupos avançou, pelos estudantes que demonstravam dificuldades com a elaboração das atividades e/ou de assimilação dos conteúdos propriamente ditos do componente curricular.

Nesse sentido, foram pensadas ações diferenciadas, de modo a induzir leituras progressivamente mais complexas; pensamento crítico, relacionamento de saberes práticos aos científicos, a partir do suporte científico; assim como a intervenção criativa no ambiente de sala de aula, em colaboração com os colegas e com os professores. O monitor sugeriu aos estudantes a indicação de leituras complementares sobre o conteúdo de modo a ser suporte nesta reflexão.

A ação do Monitor a partir do delineamento das demandas das turmas desdobrou-se em duas modalidades de intervenção: [a] o trabalho de orientação acadêmica para a organização dos tempos de estudo e de assimilação dos conteúdos - trabalho típico da monitoria - e, um complementar, foco desse relato, que foi fundamental nesse período de ensino remoto emergencial: [b] a busca ativa dos estudantes ausentes do processo educativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação, que marcou o ensino remoto emergencial. É sobre esse segundo tipo de intervenção que relatamos aqui.

A localização e busca dos estudantes que não acessaram a plataforma foi feita, inicialmente, com a ferramenta de contato individualizado do e-aula: a mensagem individual. Quando a mensagem não era respondida, o Monitor passava a enviar mensagem para o e-mail pessoal cadastrado na plataforma.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas primeiras semanas foram identificados estudantes que pouco ou nada compareciam ao Ambiente Virtual e-aula. Imediatamente, a partir da orientação do professor, o monitor iniciou a busca ativa desses estudantes, utilizando os diferentes recursos disponíveis. Progressivamente, avançou-se com o uso de ferramentas disponibilizadas pelo e-aula (mensagem direta e e-mail cadastrado), até chegar ao uso de contatos cadastrados no Sistema Cobalto, de gestão acadêmica da Universidade (e-mail alternativo e número telefônico).

Desse modo, buscou-se através dos primeiros contatos compreender quais as dificuldades apresentadas por esses estudantes. Assim, o monitor estreitou o vínculo com os estudantes, e desses com o professor, contribuindo para qualificar as discussões do componente curricular. O diálogo constante com esses estudantes contribuiu para garantir o aproveitamento do componente curricular.

Dessas experiências verificamos que a ação como monitor foi importante para aqueles estudantes que estavam com dificuldades em usar as tecnologias, para aqueles que demonstraram desorganização para o estudo dos conteúdos desenvolvidos, na modalidade remota; e também para os que precisaram se afastar da universidade por alguns períodos do semestre, em razão de adoecimento seu ou de familiar.

Entretanto, essa aproximação extra acadêmica com os estudantes nos permitiu identificar casos em que a mediação pedagógica não foi suficiente. Alguns estudantes não concluíram o componente curricular em virtude de novas contingências surgidas durante a pandemia. Tivemos casos de estudantes adoecidos com a COVID-19, outros que precisaram se afastar pelo adoecimento de parentes próximos, assim como casos de estudantes que assumiram trabalhos



remunerados ou ampliaram suas jornadas para dar conta da diminuição da renda familiar. Nesses casos, os estudantes não concluíram o semestre letivo.

4. CONCLUSÕES

Fica evidente ao longo do trabalho do monitor e pelos desdobramentos dentro do próprio componente que para alguns estudantes - cujas barreiras ao aprendizado extrapolavam a gestão do tempo, organização e espaço de estudo - as ações do professor e do Monitor não se mostraram suficientes. Foi o caso de um estudante, que se encontrava frente a uma situação cotidiana de urgência: a necessidade de ampliar a carga horária de trabalho para o próprio sustento. Isso numa circunstância de dificuldades ampliadas em função da pandemia da Covid-19. Outra estudante enfrentou os desafios da maternidade e dos cuidados domésticos, sem o apoio de uma rede familiar, o que provocava uma sobrecarga de trabalho diário. Por outro lado, para aqueles estudantes que encontravam como barreira principal a desorientação no sistema de ensino remoto, o apoio do Monitor foi suficiente para desencadear um processo de aprendizado adequado. Duas estudantes, enfrentaram problemas de saúde (uma delas com sintomas relativamente graves pós contaminação pela Covid), o que fez com que perdessem parte das atividades durante o semestre. O apoio do Monitor para a orientação dos estudos e reorganização dos tempos necessários se mostrou suficiente para que elas fossem aprovadas no componente curricular.

Com isso, ressaltamos que a Monitoria se mantém como um programa relevante para a qualificação das ações acadêmicas, produzindo impactos positivos a partir de uma prática dialógica, especialmente para os estudantes que estão com alguma dificuldade relativas à autorregulação para o estudo. Mas, que ela deve ser complementada por outras ações de apoio, para garantir a permanência e o êxito dos estudantes na Universidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FREIRE; Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. O Cotidiano do Professor Tradução de Adriana Lopez. Revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Paz & Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49 ed Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- FRISON, Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. Campinas: **Pro-Posições**, v. 27, n. 1 (79), p. 133-153, jan./abr. 2016
- BRANDÃO, P. P. S.; GOMES, M. R. M.; BORGES, C. N. F. Ensino Remoto na perspectiva Freireana: limites e possibilidades para prática crítico-libertadora. **Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 2296–2322, 2022.