



LUCAS ROCHA VIEIRA

**“MONITORIA É TIRAR DÚVIDA, NÃO É DAR AULA”:
SIGNIFICAÇÕES CONSTRUÍDAS EM UM PROGRAMA DE
MONITORIA DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL
BRASILEIRA SOB A PERSPECTIVA DO
CONSTRUCIONISMO SOCIAL**

**LAVRAS-MG
2019**

LUCAS ROCHA VIEIRA

“MONITORIA É TIRAR DÚVIDA, NÃO É DAR AULA”: SIGNIFICAÇÕES
CONSTRUÍDAS EM UM PROGRAMA DE MONITORIA DE UMA UNIVERSIDADE
FEDERAL BRASILEIRA SOB A PERSPECTIVA DO CONSTRUCIONISMO SOCIAL

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Organizações, Gestão e Sociedade, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Cléria Donizete da Silva Lourenço
Orientadora

LAVRAS-MG
2019

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Vieira, Lucas Rocha.

"Monitoria é tirar dúvida, não é dar aula": significações
construídas em um programa de monitoria de uma universidade
federal brasileira sob a perspectiva do construcionismo social /
Lucas Rocha Vieira. - 2019.

132 p. : il.

Orientador(a): Cléria Donizete da Silva Lourenço.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de
Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. Monitoria. 2. Iniciação à Docência. 3. Construcionismo
Social. I. Lourenço, Cléria Donizete da Silva. II. Título.

O conteúdo desta obra é de responsabilidade do(a) autor(a) e de seu orientador(a).

LUCAS ROCHA VIEIRA

“MONITORIA É TIRAR DÚVIDA, NÃO É DAR AULA”: SIGNIFICAÇÕES
CONSTRUÍDAS EM UM PROGRAMA DE MONITORIA DE UMA UNIVERSIDADE
FEDERAL BRASILEIRA SOB A PERSPECTIVA DO CONSTRUCIONISMO SOCIAL

“MONITORSHIP IS TO ANSWER QUESTIONS, ISN'T TO TEACH”:
SIGNIFICATIONS CONSTRUCTED IN A MONITORSHIP PROGRAM OF A
BRAZILIAN FEDERAL UNIVERSITY UNDER A SOCIAL CONSTRUCTIONISM
PERSPECTIVE

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Organizações, Gestão e Sociedade para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 03 de maio de 2019.

Dra. Flaviana Andrade de Pádua Carvalho UFLA

Dra. Joelma Pereira de Faria Nogueira UNIVÁS

Profa. Dra. Cléria Donizete da Silva Lourenço
Orientadora

**LAVRAS - MG
2019**

AGRADECIMENTOS

À professora, orientadora e amiga Cléria, que ao longo de todo o processo de orientação ofereceu importantes contribuições para a discussão empreendida no trabalho. E mais que pela realização deste trabalho, por suas valiosas contribuições em minha formação pedagógica, fico com a certeza de que se houvesse a preocupação em avaliar a formação pedagógica tanto quanto a formação científica, teríamos uma grata avaliação.

Aos participantes desta pesquisa que aceitaram gentilmente compartilhar suas vivências na monitoria, em um momento tão atribulado: final de semestre. Conversar com cada um de vocês foi essencial para ampliar a compreensão que tinha do programa de monitoria e desta atividade. Também à Pró-Reitoria de Graduação, em especial ao Fábio e Luciene, técnicos administrativos que foram solícitos toda vez que precisei de alguma informação sobre o programa de monitoria. E também aos participantes do estudo que antecedeu este trabalho, colegas da pós-graduação que me fizeram ver a necessidade de discutir a monitoria como realizado aqui.

Ao professor Mozar e à professora Joelma, que também apresentaram importantes considerações sobre este trabalho no momento da qualificação. E também à professora Flaviana, em sua disciplina tecemos reflexões que marcaram profundamente preocupações na condução deste trabalho.

Agradeço também às pessoas que contribuíram por estarem próximas, compartilhando alegrias e frustrações, amigos que deram sentido e apoio para continuar a caminhada. Em especial à Maria Laura e à Fernanda, não imaginam o quão importante foi o pacto de entrarmos e sairmos juntos da experiência do mestrado.

Também à minha irmã Franciele, que por vezes foi quem mais sentiu minha impaciência e desânimo quando eu chegava em casa ao fim do dia. Além de importante ajuda na transcrição de entrevistas, obrigado por sua compreensão e apoio. E à minha família.

À Iasmin, que em sua iniciação científica também colaborou na realização de pesquisas e análises sobre a monitoria que auxiliaram na compreensão dessa atividade.

Aos membros do Laboratório de Estudos Transdisciplinares, aos demais professores pela contribuição em minha formação, e técnicos administrativos do DAE, em especial à Deila, que me ajudaram sempre que surgia alguma dúvida ou necessidade de realizar algum procedimento administrativo.

Também é preciso agradecer à amigos do Coral Vozes do Campus e Orquestra de Cordas da UFLA, em especial ao maestro Daniel Paes de Barros. Em meio ao mestrado estar com vocês se tornou um oásis, onde renovava o ânimo para continuar a caminhada. E por oportunizarem o envolvimento em atividades de ensino, sendo um importante laboratório onde pude mobilizar os saberes pedagógicos construídos junto com a professora Cléria. Ao transformá-los em prática ficou a certeza de que estes saberes fazem a diferença, e que ainda há um oceano inteiro a ser conhecido.

À Universidade Federal de Lavras, ao Departamento de Administração e Economia e ao Programa de Pós-Graduação e Administração, organizações que viabilizaram meu processo formativo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).

Todas as palavras, tomadas literalmente, são falsas. A verdade mora no silêncio que existe em volta das palavras. Prestar atenção ao que não foi dito, ler entre as linhas. A atenção flutua: toca as palavras sem cair em suas armadilhas, sem ser por elas enfeitiçada. Cuidado com a sedução da clareza! Cuidado com o engano do óbvio!

(Rubem Alves)

RESUMO

Neste trabalho buscou-se compreender como os significados e sentidos atribuídos à monitoria, pela Instituição de Ensino Superior - IES, pelos docentes orientadores e monitores implicam na organização do cotidiano dos envolvidos, gerando contribuições e limitações. Além disto, argumenta-se sobre a importância de que a monitoria seja dotada de um sentido formativo. Assim, a realização do estudo foi orientada por três questões: Quais são os significados e sentidos atribuídos à monitoria acadêmica, pela IES, docentes e monitores? Como estas significações implicam na organização do cotidiano da monitoria? Como esse cotidiano da monitoria proporciona contribuições ou limitações para os participantes? Para tanto foi apresentada revisão de literatura que tratou sobre a monitoria no ensino superior, o sentido formativo desta atividade e a formação docente para o nível superior. Para compreender estas questões, o trabalho teve sua fundamentação teórica-metodológica no Construcionismo Social, tal qual apresentado por Spink (2010, 2013), que recorre principalmente às produções de Berger e Luckmann (1976); Gergen (1995) e Bakhtin (1994a; 1994b; 1995). Em relação aos procedimentos metodológicos, trata-se de um estudo qualitativo básico, que teve como unidade de análise um departamento didático-científico de uma Instituição de Ensino Superior brasileira. Os dados foram coletados por meio de pesquisa documental e entrevistas qualitativas realizadas com 12 monitores, 8 professores orientadores e 5 membros do Comitê de Acompanhamento do Programa de Monitoria. E foram analisados utilizando o método de análise das práticas discursivas proposto por Spink (2013). Nos resultados foram discutidos como a percepção a respeito dos objetivos do programa, das atividades realizadas pelos monitores e dos sentidos atribuídos à monitoria formam um tecido de significações onde a monitoria enquanto sessão para “tirar dúvidas” dos estudantes ocupa posição central. Este sentido é mobilizado na organização do cotidiano da monitoria em relação ao local onde são realizadas as atividades do monitor, à orientação ofertada aos monitores, na concepção atribuída à monitoria enquanto iniciação à docência, e nas características esperadas do monitor. A partir deste cotidiano observou-se várias contribuições da monitoria para a comunidade acadêmica, mas também limitações na realização de seu potencial formativo.

Palavras-chave: Monitoria. Iniciação à Docência. Produção de Sentidos. Construcionismo Social

ABSTRACT

This work sought to understand how the meanings and senses attributed to the monitorship, by the university, by the instructors and monitors imply the organization of the daily life of those involved, generating contributions and limitations. In addition, it is argued that it is important for monitorship to have a formative sense. Thus, the study was guided by three questions: What are the meanings and senses attributed to academic monitorship by university, teachers and monitors? How do these significations imply the organization of daily monitoring? How does this monitoring routine provide contributions or limitations to the participants? For that, a literature review was presented that dealt with the monitoring in higher education, the formative sense of this activity and the teacher initiation for the higher education. In order to understand these questions, the work had its theoretical-methodological foundation in Social Constructionism, as presented by Spink (2010, 2013), which uses mainly Berger and Luckmann productions (1976); Gergen (1995) and Bakhtin (1994a; 1994b; 1995). In relation to the methodological procedures, it is a basic qualitative study, whose unit of analysis was a didactic-scientific department of a Brazilian University. Data were collected through documentary research and qualitative interviews with 12 monitors, 8 guidance teachers and 5 members of the Monitoring Program Monitoring Committee. And they were analyzed using the method of analysis of discursive practices proposed by Spink (2013). The results were discussed as the perception about the objectives of the program, the activities carried out by the monitors and the senses attributed to the monitoring form a fabric of meanings where it was monitored as a session to "ask questions" of the students. This sense is mobilized in the daily organization of the monitoring in relation to the place where the activities of the monitor are carried out, the orientation offered to the monitors, the conception attributed to the monitoring as initiation to teaching, and the expected characteristics of the monitor. From this quotidian we observed several contributions of the monitoring to the academic community, but also limitations in the realization of its formative potential.

Keywords: Monitorship. Teaching Initiation. Production of Meanings. Social Constructionism

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelo Tridimensional da Análise de Produções de Sentidos.....	56
Figura 2 – Espaços de monitoria no Bloco 3 do DAE.....	85
Figura 3 - Espaço de monitoria no Bloco 1 do DAE.....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Monitores participantes da pesquisa.....	52
Tabela 2 - Professores orientadores participantes da pesquisa.....	53
Tabela 3 - Membros do CAPM participantes da pesquisa	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Procedimentos de coleta de dados.....	47
Quadro 2 - Exemplo de Mapa de Associação de Ideias.	50
Quadro 3 - Tecido de significações sobre a monitoria (Continua).....	81
Quadro 4 - Características que o monitor deve apresentar	95

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Problema de pesquisa	16
1.2	Objetivos da pesquisa	17
1.3	Justificativas	18
2	A MONITORIA NO ENSINO SUPERIOR	20
2.1	Os significados da monitoria na literatura	20
2.2	Iniciação à docência como sentido formativo da monitoria	25
2.3	A docência no Ensino Superior como possibilidade de vivência na monitoria	28
3	A REALIDADE COTIDIANA ENQUANTO CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	32
3.1	A abordagem sociológica do Construcionismo Social	33
3.2	A abordagem Psicossocial do Construcionismo Social.....	37
4	A LINGUAGEM E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO COTIDIANO	41
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
5.1	Definição do objeto estudado e da unidade de análise.....	45
5.2	Delineamento da pesquisa	46
5.3	Sujeitos participantes da pesquisa.....	51
6	SIGNIFICAÇÕES DO PROGRAMA DE MONITORIA E SUAS IMPLICAÇÕES	55
6.1	O tecido de significações sobre a monitoria.....	56
6.1.1	Significados institucionalizados da monitoria	57
6.1.2	Significações da monitoria produzidas por monitores	61
6.1.3	Significações da monitoria produzidas por professores orientadores.....	70
6.1.4	Significações da monitoria produzidas por membros do CAPM	76
6.2	Organização do cotidiano da monitoria.....	83
6.2.1	O local de realização das atividades de monitoria	84

6.2.2	Orientação ao monitor	88
6.2.3	Monitoria como formação para a docência	92
6.2.4	Características que o monitor deve apresentar	94
6.3	Contribuições e limitações do programa de monitoria.....	97
6.3.1	Contribuições da monitoria para monitores	97
6.3.2	Contribuições da monitoria para professores	100
6.3.3	Contribuições da monitoria para estudantes.....	102
6.3.4	Contribuições da monitoria à IES	105
6.3.5	Limitações da monitoria percebidas pelos participantes da pesquisa	108
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	124
	APÊNDICE B – TERMO DE ESCLARECIMENTO LIVRE ESCLARECIDO ...	131

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem origem em trabalho anterior, intitulado “Monitoria como atividade de iniciação à docência: o olhar de pós-graduandos” (VIEIRA; LOURENÇO; RESENDE, 2018) que buscou compreender em que medida a monitoria contribui para o despertar do interesse pela docência, para a escolha da carreira e para a formação inicial para o magistério superior. O estudo foi proposto por ser apontado na literatura (JESUS et al., 2012; NUNES, 2007) que um dos principais objetivos da monitoria é o de despertar o interesse pela docência e oferecer uma formação inicial. Para tanto, foram entrevistados cinco pós-graduandos em administração, egressos de programas de monitoria.

Contudo os participantes relataram que participar do programa de monitoria em suas instituições de origem não foi decisivo para a escolha da carreira docente. Além disto, também mencionaram a pouca contribuição da monitoria em sua formação universitária. Isso teria ocorrido em função de alguns aspectos como a pouca procura dos estudantes pela monitoria, a inexistência de atividades sobre formação docente e um aprendizado sobre o fazer docente a partir da própria prática, dito de outra maneira, sem uma orientação pedagógica prévia, em um processo de testes, envolvendo erros e acertos.

Frente a estes aspectos comuns apontados pelos entrevistados, mesmo provenientes de instituições de ensino diferentes, surgiu a necessidade de compreender melhor como a monitoria pode proporcionar contribuições para os envolvidos na atividade. Mais que isto, como ocorre a construção de sentidos sobre a monitoria.

Diante de novas leituras percebeu-se que seria problemático introduzir a monitoria a partir da perspectiva específica de iniciação à docência, pois se perderia a multiplicidade de significados com os quais ela é descrita e vivenciada. A monitoria pode significar o espaço para esclarecimento de dúvidas, o espaço para que o monitor possa aprofundar seu aprendizado em uma disciplina específica, o espaço para formação docente em nível inicial, o espaço para geração de inovações pedagógicas, a atividade que aproxima docentes e discentes, a atividade em que o monitor oferece apoio ao orientador, entre tantos outros significados que ela pode assumir.

Compreender que a monitoria pode ser significada de diferentes maneiras é importante, pois o significado que ela assume implica na definição de seus objetivos e nas formas pelas quais ela é operacionalizada. Por exemplo, ela pode se estruturar enquanto ação isolada, projeto, sistema ou como programa institucional. Também implica na definição de

quais atores serão envolvidos na atividade, podendo ser apenas monitor e discentes ou envolvendo também um docente orientador, o corpo docente, um gestor institucional ou a instituição como um todo. E também implica na definição atividades que cada uma destas pessoas deve desempenhar.

Assim, este trabalho foi desenvolvido vinculado à um programa de pós-graduação em administração, na área de concentração Organizações, Gestão e Sociedade; partindo da necessidade de compreender as significações atribuídas à monitoria pelos diferentes atores que participam dela, como estas significações organizam o programa institucional e o cotidiano destas pessoa. Trata-se, portanto, de uma pesquisa desenvolvida compreendendo o programa de monitoria analisado enquanto programa institucional que passa por processos de organização; além de buscar compreender os processos de produção de significações pelos atores vinculados ao programa e como tais significações são mobilizadas no cotidiano destas pessoas.

Além disto, neste trabalho argumenta-se sobre a importância de que a monitoria seja dotada de um sentido formativo, envolvendo toda a instituição de ensino e articulando as atividades e responsabilidades de cada membro da comunidade acadêmica. Acredita-se que quando é significada desta maneira ela pode oferecer diversas contribuições. Os monitores ao “ensinarem” aprofundam seus conhecimentos, desenvolvem habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal e podem desenvolver competências e saberes próprios da atividade docente. Os estudantes ao serem atendidos pelos monitores podem superar as dificuldades que enfrentam na apropriação dos conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades e competências de uma disciplina, e inclusive aprofundar aquilo que foi visto em sala de aula. Os professores orientadores podem encontrar no monitor o apoio para mediar a aprendizagem dos discentes, a aperfeiçoarem suas disciplinas e aulas, além da possibilidade de produzir junto com o monitor inovações pedagógicas. Por sua vez, a instituição de ensino, ao melhorar a aprendizagem de seus discentes tem como consequência a redução de reprovações, retenção e evasão. (AMATO, 2016; NATÁRIO; NUNES, 2007; SANTOS, 2010) Além destas, existem várias outras contribuições que podem ser oferecidas pela monitoria.

Entretanto, quando a monitoria tem esse sentido formativo esvaziado é possível obter apenas uma parte das contribuições mencionadas, restringindo-se quase sempre ao aspecto de reduzir os índices de reprovação, retenção e evasão. Além disto, quando existe esta situação podem surgir algumas limitações, como uma orientação precária aos monitores; a baixa

procura dos estudantes pela monitoria, restringindo-se quase exclusivamente nos momentos que antecedem a realização de atividades avaliativas; a falta de locais e recursos adequados para acontecer uma sessão de monitoria e até mesmo a utilização do monitor como um secretário do orientador, que passa a lançar faltas, corrigir trabalhos, atualizar o currículo lattes e uma série de outras atividades que fogem à dimensão formativa (NATÁRIO, 2001; NUNES, 2007; STEINBACH, 2015).

Sendo assim, a maneira como a monitoria é significada reflete na forma como ela é organizada e nas atividades que cada pessoa envolvida desempenhará. Assim o significado da monitoria implica diretamente na possibilidade de construção de sentidos pelas pessoas envolvidas, uma vez que o sentido é construído a partir do que se vivencia no cotidiano.

Note que até aqui foi evitado o termo sentido, pois neste trabalho significado e sentido não são tomados como sinônimos. Enquanto o significado assume uma significação amplamente compartilhada, objetiva e que passa por transformações apenas no tempo longo; o sentido assume uma significação subjetiva, localizada no espaço e no tempo, que se dá a partir da vivência, portanto é uma significação contextualizada (SPINK, 2013). Assim a monitoria pode assumir significados genéricos, normalmente encontrados nos documentos que institucionalizam a atividade. Mas assume sentidos particulares para o monitor e por vezes para o orientador, que se dá principalmente ao vivenciar a monitoria.

Contudo, o trabalho não se trata de classificar as significações em significado ou sentido, tal postura não seria frutífera, pois os significados amplamente compartilhados influenciam na construção de sentidos. Por sua vez, a produção de sentidos pode atribuir novas significações a um significado. Portanto, significado e sentido são recursivos, e se constroem mutuamente.

1.1 Problema de pesquisa

É com base nestas reflexões que se circunscrevem as questões que orientam esta pesquisa: Quais são os significados e sentidos atribuídos à monitoria acadêmica, pela IES, docentes e monitores? Como estas significações implicam na organização cotidiana da monitoria? Como esse cotidiano da monitoria proporciona contribuições ou limitações para os participantes?

Considerando a IES, buscou-se compreender as significações produzidas por ela tanto ao analisar sua produção discursiva institucional, expressas em documentos como regulamento do programa de monitoria, editais de seleção, portarias, entre outros; quanto

aquelas produzidas pelos membros do Comitê de Acompanhamento do Programa de Monitoria, enquanto representantes da comunidade acadêmica que discutem a monitoria na universidade.

Para compreender estas questões, o trabalho tem sua fundamentação teórica-metodológica no Construcionismo Social, tal qual apresentado por Spink (2010, 2013), que recorre principalmente às produções de Berger e Luckmann (1976); Gergen (1995) e Bakhtin (1994a; 1994b; 1995).

A opção por abordar o problema a partir do Construcionismo Social se justifica por esse movimento considerar o conhecimento da realidade como uma construção social que se realiza nas interações sociais, mediada pela linguagem e localizadas histórica e socialmente. Assim esta abordagem mantém aderência com o objeto de estudo, pois como visto, a monitoria está associada à dimensão do ensino, principalmente como uma atividade de mediação de conhecimentos. Além disto, argumenta-se que a monitoria deve assumir um aspecto de vivência inicial da docência, profissão que para Tardif e Lessard (2013) é fundamentalmente uma profissão de interações humanas.

1.2 Objetivos da pesquisa

A partir desse entendimento, o objetivo geral da pesquisa é compreender como os significados e sentidos atribuídos à monitoria, pela IES, pelos docentes e monitores implicam no cotidiano dos envolvidos, gerando contribuições e limitações. Tem-se como objetivos específicos:

- a) Compreender os significados e sentidos atribuídos à monitoria pela IES, pelos docentes e monitores;
- b) Analisar como estes significados e sentidos implicam na organização cotidiana da monitoria;
- c) Analisar as contribuições e dificuldades proporcionadas pela monitoria no cotidiano.

Para alcançar estes objetivos empiricamente foi realizado um estudo qualitativo básico, que teve como unidade de análise um departamento didático-científico de uma Instituição de Ensino Superior brasileira. Optou-se por esta unidade de análise por possibilitar uma compreensão aprofundada da monitoria em uma comunidade específica. Os dados foram coletados por meio de pesquisa documental e entrevistas qualitativas realizadas com 12 monitores, 8 professores orientadores e 5 membros do Comitê de Acompanhamento do

Programa de Monitoria. E foram analisados utilizando o método de análise das práticas discursivas proposto por Spink (2013).

1.3 Justificativas

O estudo justifica-se em quatro dimensões: acadêmica, institucional, social e pessoal.

Justifica-se academicamente ao oferecer contribuições ao debate sobre monitoria. Esta contribuição é realizada ao analisar como os sentidos e significados podem constituir importante elemento para compreender a organização cotidiana da monitoria e as contribuições e limitações que surgem a partir disto. Além disto, argumenta-se sobre a importância de que a atividade seja dotada de um sentido formativo. E ao revisar a literatura nacional de dissertações e teses que discorreram sobre a monitoria, identificou-se que o referencial teórico-metodológico do Construcionismo Social ainda não foi utilizado para estudo deste tema¹.

Justifica-se institucionalmente por se configurar uma pesquisa cujos resultados, a princípio, possibilitarão a avaliação do programa de monitoria na instituição analisada. Esta avaliação será possibilitada ao discutir as divergências existentes entre os significados da monitoria (prescrito) e os sentidos produzidos principalmente pelos monitores e orientadores (vivenciado). Assim, a pesquisa pode apontar os aspectos qualitativos do programa de monitoria, orientando discussões que possam subsidiar uma proposta de intervenção a ser realizada após a conclusão do estudo.

Justifica-se socialmente quando se propõe a discutir se a monitoria na instituição estudada tem alcançado as contribuições que ela potencialmente pode oferecer. Além disto, permitirá discutir se o sentido formativo desta atividade tem sido vivenciado pelos estudantes, compreendendo ser justamente este sentido capaz de potencializar as contribuições que a monitoria pode oferecer. E ele também se configura como uma contribuição principalmente para que monitores e orientadores possam refletir sobre suas práticas.

Justifica-se pessoalmente uma vez que na graduação desenvolvi atividade de monitoria na instituição pesquisada. Considero esta experiência como uma das atividades que mais contribuíram para meu desenvolvimento acadêmico e para fomentar o meu interesse pela docência no ensino superior. Contudo, considero que seu potencial formativo pode ser

¹ Levantamento da produção nacional sobre o tema foi realizada em junho de 2018, consultando o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>), buscando pela palavra “monitoria”. A busca retornou 246 resultados, dos quais apenas 33 tratavam especificamente da monitoria acadêmica.

ampliado, sendo este trabalho uma proposta capaz de apontar os limites e potencialidades que podem subsidiar reflexões a respeito da estrutura do programa.

O trabalho está estruturado em seis seções além desta introdução. Na segunda seção apresenta-se de maneira mais detalhada a monitoria enquanto objeto desta pesquisa, discute-se sobre seu sentido formativo e são tecidas reflexões sobre a docência no ensino superior enquanto um possível sentido que a monitoria pode assumir. O referencial teórico-metodológico é apresentado na terceira e quarta seção do trabalho. Na terceira seção são apresentados os fundamentos do Construcionismo Social a partir da abordagem da Sociologia do Conhecimento e da abordagem da Psicologia Social. A quarta seção ocupa-se de apresentar a relação entre a linguagem e a produção de sentidos no cotidiano. Os procedimentos metodológicos e o cronograma de execução da pesquisa são apresentados na quinta seção. Os resultados e a discussão são apresentados na sexta seção, seguida das considerações finais abordadas na sétima seção. As referências citadas no trabalho são apresentadas ao final do trabalho.

2 A MONITORIA NO ENSINO SUPERIOR

Esta seção é destinada a apresentar uma revisão da literatura sobre monitoria, permitindo caracterizar esta atividade. Em acréscimo, compreendendo que por vezes a monitoria assume o sentido de formação inicial para a docência no ensino superior, também são discutidas as especificidades desta atividade, principalmente a importância de sua dimensão pedagógica.

2.1 Os significados da monitoria na literatura

A monitoria é uma atividade presente em várias instituições de ensino brasileiras, públicas e privadas, prevista no artigo 84 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), versando 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, art. 84).

Natário e Santos (2010, p. 356) apresentam que “o monitor é considerado um agente do processo ensino-aprendizagem, capaz de intensificar a relação professor-aluno-instituição” e que “a monitoria pode ocorrer em diferentes locais - sala de aula, laboratório, biblioteca, residência”. Frison e Moraes (2010, p. 145) compreendem a monitoria como uma “estratégia de apoio ao ensino em que estudantes mais adiantados nos programas de formação acadêmica colaboram nos processos de apropriação do conhecimento de seus colegas”. A monitoria também pode se constituir como um espaço de formação inicial para a docência no ensino superior, representando um período de preparação formal para o graduando, onde poderá desenvolver competências e habilidades necessárias para a prática docente (DANTAS, 2014; NUNES, 2007).

Em Faria (2003) há uma importante contribuição para a discussão ao investigar as representações que o monitor tem de sua atividade e de seu papel, chamando atenção principalmente o aspecto de que estas representações repercutem na atividade dos monitores. Posteriormente Faria (2010) estuda a construção de sentidos e significados da monitoria, orientado pela Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) a partir de um processo de pesquisa crítico-colaborativo, com foco na relação entre professor-monitor. Ambos chamam atenção por evidenciarem que os significados e sentidos atribuídos à monitoria são em grande parte resultado da relação que se estabelece entre professor-monitor e do sentido que constroem conjuntamente sobre a atividade.

Além do que foi exposto, na literatura a monitoria é caracterizada considerando outros aspectos listados a seguir: a) os objetivos do programa de monitoria, b) as instâncias as quais pode ser vinculada, c) as atividades desenvolvidas pelos monitores, d) as motivações para ser monitor e e) as possíveis contribuições que ela oferece. Estes aspectos serão tratados na sequência.

a) os objetivos da monitoria

Os objetivos da monitoria geralmente são expressos nos documentos que regulamentam o programa de monitoria de cada Instituição de Ensino Superior (IES). Ao estudarem estes documentos, de 59 universidades federais, Jesus et al. (2012) identificaram três objetivos comuns entre as instituições. O primeiro é o de despertar o interesse pela pesquisa e pela docência; o segundo é contribuir com a qualidade do ensino no curso de graduação e o terceiro é promover a cooperação e interação acadêmica entre discentes e docentes. Tais objetivos são frequentemente mencionados em outros estudos, identificando-os inclusive em instituições privadas.

Assim, frequentemente os objetivos da monitoria, descritos na literatura e nos documentos institucionais que regulam a atividade, estão relacionados à melhoria da aprendizagem dos estudantes e ao possibilitar ao monitor um aprofundamento de seus conhecimentos e uma formação ou vivência inicial da atividade docente no ensino superior.

Para além destes objetivos, Bianchi e Godoy (2017, p. 87) argumentam que a monitoria também pode ter como objetivo o desenvolvimento de inovações pedagógicas, ou seja, “favorecer a renovação de caráter pedagógico para todos os agentes envolvidos, oferecendo capacitações para o melhor aproveitamento do processo de inovação de técnicas pedagógicas”. Na experiência relatada pelos autores, a monitoria envolve discentes pós-graduandos, que em conjunto com docentes aplicam metodologias ativas de aprendizagem, além de apresentarem propostas de intervenção para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

b) as instâncias as quais a monitoria pode ser vinculada

Além de ser possível sua realização em diferentes ambientes, como apontaram Natário e Santos (2010), a monitoria pode ser vinculada a atividades com propósitos tanto de

aprendizagem de conhecimentos (aprofundamento teórico-conceitual), quanto de habilidades (aprofundamento técnico), estas desenvolvidas em atividades práticas em laboratórios e em estágios (VALENTE; BRITO; FERREIRA, 2011).

Para que cumpra seu objetivo de iniciação à docência em todas as esferas desta profissão, Nunes (2007) destaca a importância de que a monitoria contemple atividades relacionadas a todos os quatro elementos constituintes da universidade: ensino, pesquisa, extensão e gestão. O autor apresenta propostas de atividades relacionadas a cada um destes elementos, por exemplo, ao ser relacionada à atividade de pesquisa pode-se investigar a respeito do ensino na graduação, ou seja, pesquisa a respeito da própria prática do monitor.

Natário e Santos (2010) recordam que inclusive nas atividades de pesquisa e extensão o monitor pode contribuir para a apropriação de conhecimentos. Por exemplo, em atividades de pesquisa pode contribuir para que estudantes participantes de iniciação científica possam aprender os fundamentos da metodologia científica, e em atividades de extensão podem colaborar enquanto mediadores dos conhecimentos a serem difundidos, como ocorre em museus e exposições onde o monitor auxilia os visitantes a compreenderem o acervo.

c) as atividades desenvolvidas pelos monitores

Considerando a dimensão formativa da monitoria, Nunes (2007) argumenta ser importante que o professor orientador envolva seu monitor em todas as fases do processo de ensino: no planejamento do conteúdo e das aulas, em interações na sala de aula, laboratório ou campo e na avaliação dos estudantes e das aulas/disciplina. Entretanto, menciona que na prática, as funções do monitor muitas vezes são restringidas à tarefas simples ou que pouco contribuem para a formação pedagógica, desvirtuando o sentido formativo da monitoria.

Isso acontece quando os professores atribuem aos seus monitores somente tarefas operacionais como buscar diários, coletar apagador e giz, receber trabalhos dos alunos e transcrever notas e faltas dos discentes (NUNES, 2007). Acontece também quando os estudantes procuram os monitores apenas para solucionarem dúvidas, conferirem trabalhos e providenciar material para as aulas, restringindo-se na maioria das vezes nos períodos de realização de provas e atividades avaliativas (AMATO, 2016; NATÁRIO; SANTOS, 2010). Quando esta última situação ocorre, o tempo ocioso do monitor por vezes é indevidamente aproveitado para a realização de tarefas relacionadas aos projetos de pesquisa do orientador, como busca de referências, organização de dados e transcrições de entrevistas.

d) as motivações para ser monitor

Dantas (2014), em um estudo envolvendo 24 monitores aponta como motivadores: a experiência adquirida com a monitoria, o contato com a docência superior, a possibilidade de o aluno-monitor enriquecer o seu currículo, a possibilidade de efetivar a flexibilidade curricular e o interesse financeiro. Além disto, compartilha com Nunes (2007) a noção de que a participação em programas de monitoria pode ser incentivada pelos próprios docentes e que um contato mais próximo com os professores e com o cotidiano do magistério superior também se configura como uma motivação para estudantes.

Amato (2016), em sua pesquisa questiona os 18 monitores sobre quais foram os motivos que os levaram a se inscrever na atividade de monitoria. Os principais motivos que foram respondidos são: por ter interesse em exercer uma atividade extraclasse; por ter um bom conhecimento sobre a disciplina e poder colaborar com os colegas; por ter um bom relacionamento com o professor orientador; por ter pagamento de bolsa; sendo que o motivo com menor frequência foi por ter interesse na prática docente.

Contudo, Chaves (2014) e Homem (2014), ao estudarem os programas de monitoria em suas instituições, respectivamente Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), descrevem que no passado a monitoria esteve mais associada à atividade docente. Chaves (2014) discorre sobre a importância que a monitoria teve para despertar a vocação pela docência entre estudantes de pedagogia na década de 1970. Homem (2014) aponta que no passado a monitoria era mais valorizada e compara o processo de seleção de monitores a um concurso público para docente, além de casos de monitores que eram convidados a lecionar mesmo antes de graduarem-se, principalmente pelos saberes que desenvolveram na monitoria.

e) as possíveis contribuições que a monitoria oferece

Estas contribuições podem estar vinculadas à, pelo menos, quatro públicos, cada um recebendo contribuições específicas: para os estudantes do curso, para os monitores, para os professores e para a instituição.

As atividades que os monitores desenvolvem na maioria das vezes têm como foco principal os demais estudantes do curso. Sendo assim, estes recebem apoio direto no estudo, no acompanhamento da disciplina ao longo do semestre, no desenvolvimento das atividades

como trabalhos práticos, no esclarecimento de dúvidas e até apoio emocional em algumas ocasiões. Por isto, a monitoria contribui principalmente na aprendizagem desses estudantes. Indiretamente ela também apresenta contribuições quando o monitor se torna um elo entre a classe e o docente, contribuindo para que o professor consiga adequar os conteúdos e estratégias didáticas a partir das dificuldades dos discentes relatadas pelo monitor.

As contribuições para o monitor são diversas. Os programas de monitoria podem ser remunerados, contribuindo financeiramente, ou com participação voluntária. Nas duas situações as instituições de ensino reconhecem a atividade exercida pelo monitor por meio de certificado, sendo a atividade contabilizada na integralização curricular da graduação, além de ser reconhecida como título em processos de seleção para admissão em programas de pós-graduação e em concursos para o magistério superior. Ao auxiliar na aprendizagem dos demais estudantes o monitor também aprofunda seus conhecimentos sobre a disciplina ou desenvolve determinada habilidade técnica ao supervisionar atividades práticas. Este aprofundamento contribui para o estabelecimento de relações entre a disciplina à qual está vinculado e as demais disciplinas do curso e inclusive de outros cursos e áreas do saber. (FRISON, 2016; FRISON; MORAES, 2010; JESUS et al., 2012; NATÁRIO; SANTOS, 2010; NUNES, 2007; VALENTE; BRITO; FERREIRA, 2011).

Quanto às contribuições da monitoria aos professores, além das relacionadas às atividades de ensino já mencionadas nos parágrafos anteriores, outras podem ser elencadas. O monitor pode auxiliar o professor desde a realização de tarefas operacionais até em aspectos mais amplos como fomentar inovações no processo de ensino-aprendizagem. Contudo é importante que o professor considere o aspecto formativo das atividades a serem desenvolvidas pelo estudante, de maneira a conciliar contribuições tanto para o professor quanto para o estudante. Pode também ser muito importante em casos de professores que têm turmas com grande número de estudantes ou naquelas em que não é possível oferecer um acompanhamento da aprendizagem tão próximo. Neste caso o monitor pode contribuir neste acompanhamento, inclusive registrando em relatórios para que o professor possa acompanhar a aprendizagem de cada discente. (BIANCHI; GODOY, 2017; DANTAS, 2014; JESUS et al., 2012; NUNES, 2007).

Essas contribuições aos estudantes, monitores e professores refletem positivamente para a instituição de ensino, pois ao colaborar para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, potencialmente reduz os valores mensurados em seus índices de reprovações em disciplinas e inclusive de evasão. Além disto, quando colocado como objetivo a atração de

estudantes e formação inicial para a carreira docente, a monitoria pode ser vista como uma aposta na qualificação do quadro docente da instituição, quando o ex-monitor, após sua formação em nível de pós-graduação, retorna à instituição na condição de professor. (FRISON, 2016; FRISON; MORAES, 2010; NATÁRIO; SANTOS, 2010; NUNES, 2007).

Neste trabalho argumenta-se a favor de que a monitoria seja uma atividade dotada de sentido formativo, como propõe principalmente Nunes (2007), mas preocupação também presente nos estudos de Steinbach (2015), Faria (2010) e Natário (2001). A seguir são discutidas as características que permitem atribuir à monitoria um aspecto formativo, de maneira que ela possa se configurar como uma iniciação à docência.

2.2 Iniciação à docência como sentido formativo da monitoria

Como apresentado anteriormente, um dos principais objetivos de um programa de monitoria acadêmica é o de despertar o interesse e oferecer uma formação inicial para a docência a nível superior. Para Nunes (2007) é fundamental que este objetivo se cumpra ao dotar a monitoria de um sentido formativo. Por sentido formativo o autor refere-se à necessidade de que a monitoria seja um espaço onde o monitor possa ser socializado à docência no nível superior.

Nunes (2007) apresenta que no que tange à letra da lei é esperado que esta formação aconteça principalmente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto argumenta que uma formação em nível inicial para a docência deve ser proporcionada inclusive na graduação. Esta formação inicial anterior à pós-graduação é justificada em duas observações. A primeira é que o estudante ao longo de toda sua trajetória escolar, ainda que na condição de discente, já construiu alguns significados sobre o que é a atividade docente e esteve em contato com professores. Enquanto estudante, ele aprendeu que o professor prepara aulas, ensina, avalia a aprendizagem, faz pesquisas, etc. Assim, a pós-graduação teria o papel de refinar estes significados, de maneira que o pós-graduando possa compreender, por exemplo, que o professor não é responsável por ensinar, mas por ser um mediador na aprendizagem dos estudantes. A segunda observação é que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* colocam ênfase na formação do pós-graduando para o exercício da pesquisa, sendo que a dimensão do ensino é negligenciada. Por isto, a monitoria durante a graduação é apresentada como uma atividade com potencial de iniciar o estudante na docência.

Assim, a monitoria, ao ser entendida como uma iniciação à docência requer a existência do compromisso por parte de todas as pessoas envolvidas na monitoria para com a

socialização do monitor na atividade docente. Para Nunes (2007), uma vez que a atividade docente integra as dimensões do ensino, pesquisa, extensão e gestão; a monitoria também deve proporcionar ao monitor uma inserção nestas quatro dimensões.

Na dimensão do ensino, o monitor, com a orientação do professor, deve participar do planejamento da disciplina, estar presente e contribuir nas aulas e atividades em laboratório ou campo, participar da discussão sobre como será avaliada a aprendizagem, e refletir sobre os aperfeiçoamentos necessários na disciplina. Para que tudo isto aconteça é necessário a proximidade e o envolvimento ativo do professor no processo de orientação do monitor, ficando claro que o monitor não deve substituir o professor (NUNES, 2007). Além disto, Natário (2001, p. 33) propõe que o “professor que tenha um monitor como colaborador em suas atividades deve proporcionar condições para que ele desenvolva seu potencial docente”.

Na dimensão da pesquisa, Nunes (2007) ressalta que a importância de o monitor ser inserido nesta dimensão justifica-se pela característica de que o professor de ensino superior além de socializar o conhecimento existente, também é responsável por produzir conhecimento, utilizando o método científico. Não argumenta a favor de uma reorientação da monitoria pela dimensão da pesquisa, pois para isto já existe a iniciação científica, mas proporcionar ao monitor a compreensão de como o conhecimento é produzido. Assim, o monitor deve ser estimulado a aprender sobre o método científico, podendo desenvolver pesquisas relacionadas à sua prática de ensino.

Nunes (2007) também argumenta que é necessário envolver o monitor nas atividades de extensão e de gestão, de maneira que ele possa ser socializado em todas as dimensões que compõem o exercício da docência no ensino superior. Em relação à gestão, o monitor pode, por exemplo, participar de conselhos relacionados à monitoria, de reuniões de professores, entre outros. Neste aspecto é possível que existam limitações de caráter normativo quanto a participação ou representação discente em instâncias de gestão da universidade. Neste caso, uma possibilidade é que monitores possam reunir-se em grupos, para que juntos possam discutir aspectos ligados a gestão do próprio programa de monitoria.

Natário (2001) se mostra contrária a proposição de que o monitor seja necessariamente envolvido em atividades de pesquisa, ensino e extensão. Segundo a autora, embora esta seja uma situação ideal, a realidade é que por vezes o próprio orientador não consegue desenvolver simultaneamente atividades em todas estas dimensões e, portanto, esta seria uma exigência aos monitores que na prática dificilmente seria alcançada.

Em relação à esta divergência, acredita-se que a consideração de Natário (2001) reflete o que acontece no cotidiano universitário. Neste caso, pondera-se que o monitor esteja envolvido prioritariamente em atividades relacionadas à dimensão do ensino, mas que em seu processo de formação ele seja estimulado a compreender como as atividades de pesquisa e extensão compõem o fazer docente.

A perda do sentido formativo é manifestada quando o monitor é visto pelo orientador como um auxiliar, limitando suas atividades a receber trabalhos dos estudantes, corrigir provas, atualizar dados em sistemas como faltas e notas dos estudantes e outras atividades meramente administrativas (STEINBACH, 2015). Para Natário (2001) a gravidade desta situação não está em o monitor desempenhar essas atividades, mas em sua atividade como monitor se restringir à estas funções. Nunes (2007) aponta que este esvaziamento também se manifesta quando o monitor é buscado pelos estudantes apenas para tirar dúvidas, resolver listas de exercícios ou realizar trabalhos, restringindo-se principalmente aos períodos que antecedem realização de atividades avaliativas.

Para entender como esse esvaziamento do sentido formativo é construtivo, apresenta-se a discussão feita por Faria (2010) a respeito do conceito de colaboração em Magalhães (1998). Para essa autora a monitoria é essencialmente uma atividade colaborativa, não devendo ser entendida como ajuda ou como cooperação no sentido de auxílio na execução de tarefas. A colaboração é colocada como o processo em que a partir das diferenças existentes na forma como as pessoas significam o mundo, possa surgir um confronto construtivo, permitindo que ambas partes possam construir novos significados e sentidos.

Portanto, para que ocorra a colaboração é necessário que as partes envolvidas tenham uma participação ativa. Disto decorre que a colaboração não pode pressupor que seja realizada como a transferência de conhecimentos daquele que sabe mais para aquele que sabe menos. Em um processo colaborativo não há espaço para a hierarquização de saberes.

Assim, Faria (2010) discute sobre duas formas de conceber a ação do monitor: “fazer para” e “fazer com”. Ao conceber a ação do monitor como um “fazer para” não existe o processo de colaboração. O fazer para, seja para o estudante ou para o orientador, implica na passividade destes e numa responsabilização assimétrica sobre a participação de cada um no processo. Mas, ao conceber a ação do monitor como “fazer com” é necessário que estudante ou orientador participem ativamente, junto do monitor, na realização da atividade.

Desta maneira, considera-se que o sentido formativo da monitoria está na existência de esforços para que o monitor possa receber uma formação, ainda que em nível de iniciação a

respeito da carreira docente. Mais que despertar o interesse pela carreira docente, a monitoria deve ser um espaço onde o monitor possa aprender sobre docência, que necessariamente deve acontecer de maneira colaborativa com o orientador e estudantes. É quando o monitor é visto como um agente ativo, que irá colaborar nos processos de ensino-aprendizagem com seus pares e orientador, que ele pode construir sentidos a respeito de sua atividade. Para Steinbach (2015, p. 173) “a monitoria representa, de um lado, um espaço de formação para o monitor e também para o próprio professor orientador; de outro, uma ação que visa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de graduação.”

Uma vez que a monitoria requer um sentido formativo, que proporcione uma iniciação à docência, se faz necessário compreender a docência no Ensino Superior, tratada a seguir.

2.3 A docência no Ensino Superior como possibilidade de vivência na monitoria

O papel da docência no ensino superior está contido no próprio papel da universidade², e Enricone (2005) apresenta que são funções da universidade: a produção e difusão do conhecimento, a promoção da cultura, a formação para a cidadania, a formação profissional, e o desenvolvimento pessoal. Goergen (2010), contextualizando uma pressão cada vez maior para que as universidades se adaptem às demandas do mercado, argumenta que a pertinência social desta instituição não deve se restringir à uma formação instrumental capaz de adaptar a formação dos estudantes às mudanças socioeconômicas, mas também deve se empenhar em formar cidadãos autônomos, críticos e reflexivos, socialmente competentes.

De acordo com Tardif (2000), em cada profissão existem saberes específicos relacionados à ela. Estes saberes são conhecimentos, habilidades e atitudes que precisam ser apropriados pela pessoa para que possa desenvolver suas atividades de maneira profissional. Assim a docência no ensino superior também tem saberes profissionais específicos para a atuação dos professores no ensino superior, que são os saberes empíricos (relacionados à prática), os científicos (relacionados à produção de conhecimento sobre a prática) e pedagógicos (relacionados à como socializar o conhecimento sobre a prática).

Assim, para que se tenha uma profissionalização do ensino é necessário que em sua formação o professor se aproprie desse repertório de saberes. No que tange à legislação, esta formação deve acontecer prioritariamente na pós-graduação. De acordo com a LDB

² Nunes (2007) compreendendo as peculiaridades de cada tipo de organização acadêmica, discute a universidade por ser tomada como modelo às demais: centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica.

(BRASIL, 1996), em seu artigo 66, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Todavia, Nunes (2007) argumenta que a formação para o exercício do magistério superior tem o seu início anterior ao ingresso na pós-graduação. Para o autor, esta formação acontece durante toda a trajetória de vida do professor, pois ainda na condição de aluno já existe a socialização da atividade docente. Ao longo de toda sua trajetória de vida o estudante teve contato com inúmeros docentes da escola básica e da graduação. Na vivência do cotidiano escolar, o aluno haverá aprendido sobre a atividade do professor, sobre ensino, pesquisa, currículo e aprendizagem, sendo que estas concepções irão se modificar ou se refinar em suas experiências formais e informais de formação ou durante o magistério.

Esta ideia de que a formação para a docência superior não se restringe apenas à pós-graduação é reforçada por outros autores (CHAVES, 2014; DANTAS, 2014; FARIA, 2010), entendendo que a monitoria, enquanto formação inicial para a docência representa um período de preparação formal para o graduando, onde poderá desenvolver competências e habilidades necessárias para a prática docente.

Uma vez que um dos principais objetivos dos programas de monitoria é despertar o interesse do estudante pela docência de nível superior, é necessário atribuir um sentido formativo à esta atividade e que essa formação também contemple saberes profissionais específicos dos professores no ensino superior, o que inclui os saberes pedagógicos.

Entretanto é possível que na formação inicial para docência oferecida aos monitores estas dimensões estejam sendo negligenciadas. O que é reforçado quando o entendimento do papel da monitoria se reduz, por parte dos professores, à execução de tarefas simples e operacionais, e por parte dos estudantes a um tira-dúvidas (STEINBACH, 2015; DANTAS, 2014; NUNES, 2007).

Mas quais são as implicações do não cumprimento do caráter formativo da monitoria? Pacheco e Flores (1999, citado em DANTAS, 2014) argumentam que são justamente nos primeiros anos de carreira que os professores constituem e consolidam a maior parte de sua cultura profissional, o que envolve um repertório de conhecimentos e habilidades, que se repercutirá no desempenho profissional ao longo de toda a carreira como professor.

Por isto, embora os programas de monitoria apresentem potencial de oferecer várias contribuições à comunidade acadêmica e à sociedade, eles exigem uma postura responsável e comprometida de todas as partes para com seu caráter formativo. Se isso não ocorre, os

objetivos de despertar o interesse pela docência, de contribuir na decisão de escolha pela carreira docente e de ser espaço para formação inicial ficam todos comprometidos.

Mas o que faz um professor? Porque faz isto e como aprendeu a fazer? É a partir destas questões e da indefinição das respostas à elas que Grillo e Mattei (2005) discutem a fragilidade da identidade docente. Para estas autoras a identidade docente resulta do cruzamento de duas dimensões: a dimensão social e a dimensão pessoal. A dimensão social se fundamenta no significado social da profissão, que é localizado em um contexto específico e em um dado momento histórico. Já a dimensão pessoal está associada ao sentido que cada professor confere à sua própria atividade docente, o que inclui sua história de vida, valores e visão de mundo (GRILLO; MATTEI, 2005).

Também apontam que a construção da identidade profissional docente tem como aspecto essencial os saberes relacionados à docência, discutidos anteriormente. Contudo, muitos professores ao serem interrogados sobre o que é necessário para ensinar, respondem em um primeiro momento que é o conhecimento do conteúdo. Assim, acreditam que a dimensão mais importante de sua atividade é a transmissão de conhecimento e que para isso precisam dissertar, explicar, argumentar e cumprir todo o programa. Ao assumirem esta postura, o discente, que deveria ser protagonista em sua aprendizagem, passa a caracterizar-se pela sua passividade. Assim as autoras argumentam que conhecer o conteúdo é necessário, mas não o suficiente. O saber empírico enquanto exercício de sua prática e da experiência acumulada pelo coletivo de professores é essencial para que possa sustentar os conhecimentos científicos, no sentido em que teoria e prática se complementam. Contudo, é o saber pedagógico que efetivamente caracteriza a profissão do professor, pois é por meio dele que os saberes científicos e práticos serão mobilizados para mediar a aprendizagem do estudante, contextualizados pela visão de sociedade e de mundo que o professor possui e pelos marcos legais e institucionais que orientam a prática do professor (GRILLO; MATTEI, 2005).

Desta maneira, é a construção equilibrada destes saberes que permite a construção de uma identidade profissional fortalecida, pessoal e socialmente, que ao serem reunidas

fazem o professor se reconhecer autorizado a criar uma melhor maneira de realizar o ensino numa perspectiva atual e significativa para o aluno, deixando de ser um consumidor de teorias alheias e passando a ser um produtor de conhecimento que efetivamente justifica e dá sentido àquilo que ele faz (GRILLO; MATTEI, 2005, p. 105).

A maneira como o docente combina cada um destes saberes, enfatizando um ou outro, irá aproximá-lo mais de uma modalidade de ensino ou de outra: um ensino centrado no

professor, no aluno, na relação professor-aluno. Contudo, sempre que um professor ensina ele interage com seus alunos (GRILLO; MATTEI, 2005).

É a respeito desta interação que Tardif e Lessard (2013) descrevem elementos capazes de refletir a atividade docente enquanto atividade de interações humanas e suas implicações. Dentre estes elementos destaca-se que para os autores ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos. Assim, o produto do trabalho docente não é objeto constituído de matéria inerte, ou de símbolos, mas de relações humanas. E por não constituir um produto material a ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica quando comparada às atividades que constituem objetos materiais ou simbólicos.

Além disto, estes autores discutem que a docência encerra um aspecto de trabalho codificado, em que o professor deve seguir normas e códigos, como os aspectos legais, os regulamentos institucionais, e até o projeto pedagógico do curso. Por outro lado, a docência também encerra um aspecto de trabalho flexível, onde pode decidir como apresentar o conteúdo, como avaliar e como organizar seu trabalho em sala de aula. Por isto a docência reúne aspectos formais e informais (TARDIF; LESSARD, 2013).

Ao considerar que a docência é uma atividade de interações humanas, Tardif e Lessard (2013) também lembram que por vezes o docente está interagindo com outras pessoas além dos estudantes. Na universidade o docente também interage com outros docentes, com o coordenador do curso, com professores em cargos de gestão, entre outros. Estas interações também são significativas na medida em que também influenciam os limites e possibilidades que o docente pode organizar sua atividade. Este aspecto relacional, onde o docente organiza sua atividade a partir dos limites e possibilidades postos pelas pessoas com as quais interagem possibilitam observar o trabalho docente enquanto uma construção social, tema discutido na próxima seção.

3 A REALIDADE COTIDIANA ENQUANTO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Esta seção se dedica a discutir sobre os fundamentos do Construcionismo Social, considerando as abordagens realizadas pela Sociologia do Conhecimento e pela Psicologia Social.

A origem do construcionismo social está relacionada a discussões sobre a natureza da realidade social. Iniciadas a partir de 1960, estas discussões foram empreendidas em diferentes disciplinas ou tradições intelectuais. Spink e Frezza (2013) destacam aquelas realizadas na filosofia do conhecimento, questionando a lógica representacionista das ciências humanas e sociais; na ciência política que discutia o empoderamento de grupos socialmente marginalizados; e na sociologia do conhecimento questionando a retórica da verdade e propondo que a realidade e o conhecimento sobre ela são construções sociais. Cunliffe (2008) recorda ainda as discussões realizadas na sociologia que observavam que o senso do real se dá em um contexto; e na filosofia social discutindo que nossas experiências pessoais são moldadas pelas interações sociais e pelos usos da linguagem.

Para Spink (2018), o Construcionismo Social não é uma teoria, mas um movimento processual, que tem se desenvolvido ao longo do tempo. Cunliffe (2008) corrobora com esta ideia de movimento ao identificar que existem diferentes abordagens de construcionismo social. Gergen (2009) acrescenta que alguns autores preferem falar construcionismo social enquanto uma consciência compartilhada e não como um movimento. Portanto, o que destacam em comum é que o construcionismo social é diverso, o que permite tratá-lo no plural, como construcionismos.

Spink e Frezza (2013) apresentam as abordagens empreendidas na Sociologia do Conhecimento a partir do trabalho de Berger e Luckmann, e na Psicologia Social a partir dos trabalhos de Gergen e Ibáñez. As autoras ainda destacam que no trabalho destes quatro autores o termo construcionismo social é utilizado para referir-se ao movimento ou abordagem teórica, enquanto a expressão construção social é utilizada para referir-se à ação ou processo pela qual a realidade é construída socialmente. Além disto, estes autores evitam usar a expressão construtivismo uma vez que ela pode ser confundida com as teorias de aprendizagem e cognição da escola piagetiana.

3.1 A abordagem sociológica do Construcionismo Social

Em 1966 Peter Berger e Thomas Luckmann publicaram o livro “*The Social Construction of Reality*”, sendo considerado o marco de origem do Construcionismo Social. Os autores iniciam a obra apresentando o desenvolvimento da Sociologia do Conhecimento, discutindo principalmente as contribuições de Max Scheler, responsável pela criação do termo Sociologia do Conhecimento na década de 1920, e de Karl Mannheim. Para Berger e Luckmann (2011), a Sociologia do Conhecimento até então ocupou-se em discutir a história intelectual, buscando traçar uma história das ideias e o contexto social em que elas surgiram. Contudo, observaram que esta postura ignorava o conhecimento que a pessoa comum³ tem da realidade. Em acréscimo, reconheceram que pessoas diferentes têm conhecimentos diferentes, e exemplificam dizendo que “o que é ‘real’ para um monge tibetano pode não ser ‘real’ para um homem de negócios americano. O ‘conhecimento’ do criminoso é diferente do ‘conhecimento’ do criminalista.” (BERGER, LUCKMANN, 2011, p. 13). Desta maneira, rompem com a abordagem que vinha sido empregada e argumentam que a Sociologia do Conhecimento deveria ocupar-se não apenas com o conhecimento filosófico ou científico, mas com tudo aquilo que é considerado conhecimento na sociedade.

A importância de apreender o conhecimento da pessoa comum é justificada por Berger e Luckmann (2011) por ser justamente ele que guia nossa conduta na vida cotidiana. Ressaltam que em qualquer sociedade apenas um grupo muito restrito de pessoas se ocupa de produzir teorias e ideias, mas que todas as pessoas na sociedade participam do “conhecimento” por ela possuído. Assim, para grande parte das pessoas o mundo que elas experienciam é construído em sua maior parte pelo senso comum, e não pelo conhecimento filosófico ou científico.

Ao focarem na apreensão do conhecimento que a pessoa comum tem da realidade, tem-se que este conhecimento se trata de produções de sentidos, ou seja, de significações subjetivas e contextualizadas a partir da vivência, que por fim orientam as ações objetivas na vida cotidiana. Assim, a questão central que Berger e Luckmann (2011, p. 30) investigam é “Como é possível que significados subjetivos se tornem facticidades objetivas?”.

³ Berger e Luckmann (1991) utilizam o termo “man in the street” (que em uma tradução livre seria significado como “homem na rua”), em contraposição ao termo “philosopher” (filósofo). O “homem na rua” pode ser compreendido como o homem comum. O homem comum conhece e dá sentido ao mundo sem utilizar a postura filosófica. Por sua vez o filósofo ao adotar esta postura indaga sobre o *status* ontológico e epistemológico do mundo. Spink e Frezza (2013) alertam que nesta compreensão Berger e Luckmann não consideraram as discussões do movimento feminista empreendidas a partir da década de 60, e que o “homem comum” pode ser melhor compreendido como a “pessoa comum”.

Antes de responder a questão os autores apresentam os fundamentos do conhecimento na vida cotidiana: a realidade da vida cotidiana; a interação social na vida cotidiana; e a linguagem e o conhecimento na vida cotidiana. Em relação ao primeiro fundamento, os autores argumentam que as pessoas podem experienciar diferentes dimensões de realidade, como o sonho, a religião, o teatro, e considerando o mundo contemporâneo fala-se inclusive de realidade virtual e realidade aumentada. Mas é a realidade experienciada no mundo da vida cotidiana, e por isso denominada de realidade da vida cotidiana, que se apresenta como sendo a realidade por excelência. “A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente” (BERGER, LUCKMANN, 2011, p. 35). E é tomada como realidade por excelência porque é sobre ela que as pessoas compartilham interpretações e subjetivações em comum, ainda que a respeito de alguns aspectos possam existir divergências e até conflitos. Esta realidade cotidiana é vivenciada localizada no espaço e no tempo, além de ser objetivada no sentido de ser constituída por uma ordem de objetos que precedem a existência da pessoa cuja objetivação é compartilhada pela linguagem. E por ser compartilhada é entendida como uma realidade intersubjetiva, ou seja, sua interpretação e subjetivação são construídas continuamente na interação e comunicação com os outros.

É esta interação social na vida cotidiana que constitui o segundo fundamento apresentado por Berger e Luckmann (2011), cujo foco é apresentar as diversas maneiras que estas interações podem acontecer e suas implicações. A interação face à face com o outro é tomada como a que permite a experiência mais profunda de partilhar o conhecimento sobre a realidade da vida cotidiana, pois a troca é mediada simultaneamente e mediada pela linguagem, pelos gestos, pelas expressões, pelo tom da fala. Esta profundidade também apresenta níveis diferentes a depender da intimidade que existem os interlocutores ou de ser uma experiência direta ou indireta. Além disto, a realidade da vida cotidiana contém esquemas tipificadores por meio dos quais o outro é apreendido, que nos leva a estabelecer o modo como lidamos com ele. Por exemplo, a disposição de um vendedor em atender um cliente pode variar em níveis diferentes quando o vendedor apreende o cliente a partir de seu poder aquisitivo provável, determinado com base em elementos como as roupas, a postura e outros elementos que este vendedor tem em seus esquemas de tipificação. O cliente por sua vez, ao perceber a disposição do vendedor, pode alterar a maneira pela qual fala com ele. A medida que o diálogo se estabelece as apreensões podem mudar a partir de novos elementos

que alteram as tipificações feitas por ambas as partes. Assim os dois esquemas de tipificação estão contínua negociação.

O terceiro fundamento apresentado é a linguagem e o conhecimento na vida cotidiana. Para Berger e Luckmann (2011), a realidade possui uma dimensão objetiva e uma dimensão subjetiva. Assim, ocorrem dois processos, o de subjetivação dos objetos e o de objetivação dos significados subjetivos. Como exemplo do primeiro processo pode-se pensar na cruz, que enquanto objeto pode ser utilizado e representado de maneira a produzir diversos significados subjetivos: em um pingente pode ser subjetivada como proteção. Mas intenções subjetivas também podem ser objetivadas, por exemplo, quando ao lado da casa de ativistas ambientais é aberta uma cova e colocada uma cruz, expressando a intenção subjetiva de executá-los caso continuem lutando por suas causas. Para Berger e Luckmann (2011), é esta objetivação das intenções subjetivas que possibilita a vida cotidiana. O principal mecanismo de objetivação destas intenções subjetivas é a significação, ou seja, a produção humana de sinais que tem a intenção explícita de servir de índices de significados subjetivos. Assim ao longo da história as sociedades produziram diversos sistemas de sinais: sinais gesticulatórios, movimentos corporais padronizados, conjuntos de artefatos materiais, entre outros. Mas a linguagem, enquanto sistema de sinais vocais, é o mais importante sistema de sinais da sociedade humana. (BERGER, LUCKMANN, 2011).

Esta importância conferida à linguagem é justificada por Berger e Luckmann (2011) por entenderem que ela integra um sistema de sinais objetivamente praticável, pois as objetivações a respeito do significado de cada sinal vocalizado é compartilhado nas sociedades. Acrescenta-se que embora ela se origina na situação face à face, a linguagem pode ser utilizada no escuro, à distância, em espaços geográficos diferentes com a utilização de um celular ou telefone, ou ainda por meio da escrita. Assim, segundo os dois autores a linguagem pode ser compreendida como “repositório objetivo de vastas acumulações de significados e experiências, que pode então preservar no tempo e transmitir às gerações futuras” (BERGER, LUCKMANN, 2011, p.56). Assim este repositório permite objetivar um grande número de experiências, permitindo expressá-las de maneira que fazem sentido não apenas para a pessoa que experiencia, mas para os outros também. Além disto, é utilizada de maneira conveniente, ou seja, conseguimos utilizar a linguagem para expressar aquilo que desejamos expressar nos diferentes contextos em que a interação pode ocorrer. E a linguagem também apreende a distribuição do conhecimento entre as pessoas, que não é homogêneo. Nuca se sabe a totalidade do que todos os outros sabem, de maneira que uma importante

atividade humana é a socialização destes conhecimentos, mediada principalmente pela linguagem.

Assim para responderem como é possível que significados subjetivos se tornem facticidades objetivas, Berger e Luckmann (2011) argumentam que as dimensões objetiva e subjetiva da realidade da vida cotidiana mantêm interações entre si por meio de três processos: externalização, objetivação e internalização. A realidade da vida cotidiana e o conhecimento que é produzido sobre ela são externalizados pelas diversas formas de produzir sentido, especialmente pela linguagem. São objetivados a partir da institucionalização e legitimação, enquanto maneiras habituais de atribuir sentido ao mundo. E internalizados nos diferentes processos de socialização. Desta maneira o mundo social é considerado como uma construção social, que se dá a partir de interações sociais mediadas pela linguagem. E, ao mesmo tempo em que determinados conhecimentos moldam a maneira como uma pessoa percebe a realidade, em suas experiências e em seu processo de socialização ela pode produzir novos sentidos, alterando esta estrutura de conhecimentos.

Spink e Frezza (2013) destacam que esta noção de construcionismo social não se trata de um “vale tudo” em que o conhecimento sobre a realidade é totalmente relativizado. É uma abordagem que considera que o senso da realidade está localizado no espaço e tempo, além de ser sempre produzido em um contexto; reconhecendo que ao longo do tempo e nos diferentes espaços o conhecimento está transformando. Também não é uma abordagem ingênua, pois considera a existência de um aspecto político na construção social da realidade em que pessoas negociam nas interações cotidianas os sentidos que atribuem ao que vivenciam e as compreensões comuns que tem da realidade da vida cotidiana. Além disto, também envolvem a negociação entre o que está objetivado e o conhecimento subjetivo produzido na vivência do cotidiano.

Por focarem seus estudos nos processos sociais pelos quais os conhecimentos são externalizados, objetivados e internalizados, considera-se que Berger e Luckmann discutem o construcionismo a partir de uma abordagem sociológica. Por sua vez, Kenneth Gergen, discute o construcionismo social a partir da psicologia social, focando principalmente no momento da interação com o outro e como os sentidos e significados são produzidos neste contexto relacional.

3.2 A abordagem Psicossocial do Construcionismo Social

Para Gergen, o construcionismo social não tem a intenção de adotar uma postura essencialista para construir conhecimentos objetivos que possam ser vistos como reflexo ou mapa do mundo. Para ele “a pesquisa construcionista social ocupa-se em apreender os processos pelos quais as pessoas descrevem, explicam, ou, de alguma forma, dão conta do mundo em que vivem (incluindo-se a si mesmas)” (GERGEN, 2009, p. 301).

Gergen (2009) discute que os termos que usamos para descrever nossas experiências no mundo fazem parte da linguagem que é uma construção social. Por isto, estes termos em si não encerram a essência do mundo. Além de os termos serem construções sociais, os significados que eles podem assumir dependem da comunidade onde são empregados. Por exemplo, o termo educação assume sentidos diferentes dependendo do contexto. A educação que os pais devem proporcionar aos filhos não tem o mesmo sentido de educação em um contexto escolar. Assim, a educação pode ter o sentido de alfabetização, escolarização, profissionalização, emancipação humana ou política pública.

Desta maneira o termo educação não encerra em si mesmo um sentido objetivo encontrado no mundo. Por isto, a respeito de um mesmo termo existem diferentes perspectivas de acordo com a comunidade que o utiliza. E se forem abandonadas todas as perspectivas sobre o que significa educação, então qual significado o termo assume? Nenhum. Portanto argumenta que todos os termos que descrevem o que é real para nós estão inseridos em alguma forma de relação social.

Além disto, Gergen (2009) nos convida a desconfiar de todo o conhecimento que nos é apresentado como natural e dado como certo. Para ele o conhecimento deve ser compreendido como uma construção social, pois até os termos utilizados para descrever esse conhecimento foram construídos socialmente, por isto também estão localizados no espaço e no tempo. Ao compreender como tal conhecimento foi construído e em qual contexto, é possível refletir que por trás de cada produção de sentido existem valores e intenções, que guiam ou legitimam nossas ações.

Gergen (2009) também argumenta que o que é conhecido e tomado como verdade deve ser objeto de suspeita porque é uma construção que precisou ser aceita na comunidade em que foi proposta. Assim o conhecimento tomado como verdade não depende exclusivamente de sua validade empírica, mas também da maneira como foi produzido e explicado. Neste sentido uma proposição de conhecimento é mais facilmente aceita não na

medida em que possui validade empírica, mas na medida em que segue as regras de produção de conhecimento da comunidade na qual é proposto.

Gergen (2009) também considera que a negociação das compreensões sobre o mundo é de importância crítica, pois estão conectadas com outras atividades das quais participam as pessoas. As próprias descrições e explicações sobre o mundo são consideradas formas de ação social e compõem parte de vários modelos sociais. Assim, elas servem tanto para sustentar e apoiar certos padrões, quanto para a exclusão de outros. “Alterar descrições e explicações é, portanto, desafiar certas ações e propor outras.” (GERGEN, 2009, p. 306).

Além disto, propõem que o construcionismo social seja mais do que uma abordagem teórica que proponha um reflexo do mundo, argumentando que ele seja um instrumento a partir do qual seja possível estabelecer diálogo entre as diferentes possibilidades de atribuir sentido ao mundo, além de possibilitar a construção de maneiras alternativas de concebê-lo.

A respeito desta postura de não assumir como natural o conhecimento e buscar compreender como se deu sua construção, Spink e Frezza (2013) se baseiam em um texto de Tomás Ibáñez publicado em 1994, no qual ele aborda quatro temáticas que são elementos centrais do realismo fundante da ciência moderna: a dualidade sujeito-objeto, a concepção representacionista do conhecimento, a retórica da verdade e o cérebro como instância produtora de conhecimento.

Em relação à dualidade sujeito-objeto, Ibáñez (1994 apud Spink; Frezza, 2013) apresenta que no empirismo o objeto é determinação última do conhecendo, sendo que projeto científico busca aproximar-se e apreender da maneira mais precisa possível este objeto. No idealismo o conhecimento surge não a partir do objeto, mas das categorias do entendimento que constituem a mente humana, onde o projeto científico busca desenvolver estas categorias e a maneira pela qual o sujeito pensa. E no interacionismo o conhecimento surge na interação do sujeito com o objeto, constituindo nas palavras de Spink e Frezza uma espécie de construcionismo fraco. Ibáñez aponta que para o construcionismo tanto o objeto quanto o sujeito são construções sócio-históricas e que precisam ser desfamiliarizadas, ou dito de outra maneira, não aceitas como naturais, buscando como se deu sua construção.

Esta concepção de origem do conhecimento na dualidade sujeito-objeto leva à crítica ao segundo elemento que é a concepção representacionista do conhecimento. Uma vez o conhecimento é produto construído socialmente na interação entre sujeito e objeto, não se pode tomar o conhecimento com um espelho do mundo, pois as próprias categorias utilizadas para descrever o mundo são construídas socialmente. Mas isto não significa que se trata de

um vale tudo, pois como dito anteriormente, o conhecimento da realidade é tomado como aquele que é comum aos membros de uma comunidade.

Desta maneira a crítica que Ibáñez apresenta à retórica da verdade é que não se pode tomar a verdade como sendo um conhecimento absoluto. O que é tomado como verdade é um conhecimento produzido e compartilhado a partir de convenções de uma comunidade. Assim não se tem a verdade do mundo, a verdade de nossas convenções sociais. E ressalta que, não se trata de viver em um mundo em que não existem verdades, mas de considerar que o que é tomado como verdade é fruto de convenções sociais definidas por sua conveniência, coerência, utilidade, moralidade.

Por fim, Ibáñez critica a postura de conceber o cérebro como órgão produtor de conhecimentos e único que abriga nossa estrutura de pensamentos. O que Ibáñez apresenta é que também lançamos mão de outros elementos para pensar, como a linguagem, que é uma produção social. Além disto, apresenta a contribuição das tecnologias da inteligência, como a escrita, calculadora, imprensa e computadores, nos auxiliam na produção de nossos pensamentos. Isto fica tanto mais claro na medida em que observamos o desenvolvimento cada vez maior de *softwares* com o propósito de auxiliar no processamento e na análise de dados de pesquisas.

Entretanto, as principais críticas dirigidas ao Construcionismo Social são em relação ao seu relativismo e ao reducionismo linguístico (SPINK; FREZZA, 2013). Em relação ao primeiro já foi tratado que toda produção de significações a respeito da vida cotidiana, seja sobre o mundo ou sobre nós mesmas, se dá em um processo relacional. Assim, embora seja possível produzir quantas significações sejam possíveis, apenas aquelas que são comuns entre outras pessoas são tomadas como real. Assim, reconhece que a construção do que é dado como conhecido é processual, envolvendo aspectos históricos, sociais e políticos.

Quanto ao reducionismo linguístico, tal crítica é dirigida ao compreender que o Construcionismo toma tudo o que é material como produções linguísticas. Mas Spink e Frezza (2013, p. 15) observam que “*algo* adquire o estatuto de objeto a partir do processo de construção linguístico-conceitual. Isso não quer dizer, entretanto, que todos os fenômenos se reduzam à linguagem; que esse *algo* que adquire estatuto de objeto a partir da linguagem seja de natureza linguística”.

Mesmo assim, Gergen (2001) discute que o Construcionismo Social não necessariamente precisa colidir com o Realismo. Para o autor, o pesquisador que assume uma postura construcionista deve estar comprometido com as potencialidades que são oferecidas,

inclusive quando elas são aumentadas ao serem tratadas em conjunto com outras posturas, desde que respeitados os limites. Em outras palavras, é infrutífero e incoerente participar da guerra científica na busca por estabelecer o construcionismo social como a única maneira correta de se fazer ciência. Assim recomenda abertura a apreciar os pontos positivos de outras perspectivas sem perder de vista suas limitações.

Uma discussão que permite compreender como a linguagem permite a produção de sentidos no cotidiano é apresentada na próxima seção, onde são apresentados aspectos centrais que orientaram a proposta metodológica deste trabalho.

4 A LINGUAGEM E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO COTIDIANO

Spink e Frezza (2013) abordam duas correntes analíticas sobre a linguagem que norteiam a produção dos estudos realizados pelos membros do grupo de pesquisa que participam: a corrente que focaliza as trocas linguísticas e a que focaliza o discurso. O foco nas trocas linguísticas leva em consideração a linguagem em uso e pode se fundamentar em três critérios: foco na boa formatação, isto é, se o enunciado está bem formatado atendendo às regras da língua; o foco no sentido, em que a análise se debruça ao aspecto semântico do enunciado buscando esclarecer os sentidos produzidos; e o foco na performática, que se propõem a analisar o uso da linguagem, focalizando o quando, em que condições, com que intenção e de que modo se deve falar.

Considerando o uso da linguagem estudada nas Ciências Humanas, Spink e Frezza (2013) apresentam duas correntes focadas na linguagem em uso: a etnometodologia e a análise de conversação. A primeira é uma contribuição desenvolvida por Harold Garfinkel e busca analisar como os atores sociais obtêm uma apreensão compartilhada do mundo social, ressaltando que o compartilhamento cognitivo, do qual depende a interação e a comunicação, resulta de uma multiplicidade de métodos tácitos de formas de raciocinar. Por sua vez a análise de conversação tem por objetivo entender as estruturas normativas do raciocínio que estão imbricadas na compreensão e produção de formas de interação inteligíveis. E focaliza os procedimentos para produzir e sustentar a fala, considerando principalmente os momentos de fala de cada pessoa no diálogo e o conteúdo da fala, preferencialmente aquelas sem intervenção do pesquisador.

Enquanto a corrente de trocas linguísticas foca no uso da linguagem, e por vezes não analisa o contexto, a corrente discursiva problematiza o contexto discursivo, sem perder de vista a interação e o uso da linguagem. O foco é compreender as implicações do discurso na vida cotidiana, de onde tem-se a expressão análise do discurso. Nesta corrente o discurso não é apenas uma forma de uso da linguagem, mas ação que também estabelece relações de poder, produzida em um contexto que revela as intenções e as condições de sua produção (SPINK; FREZZA, 2013).

Para Spink e Frezza (2013, p. 20-21)

As práticas discursivas, assim situadas, constituem o foco central de análise na abordagem construcionista. Implicam ações, seleções, escolhas, linguagens, contextos, enfim, uma variedade de produções sociais das quais são expressão. Constituem, dessa forma, um caminho privilegiado para entender a produção de sentido no cotidiano.

Uma vez que por meio das produções discursivas é possível apreender os sentidos que as pessoas atribuem às suas experiências, se faz necessário apresentar elementos de ordem teórico-metodológicos que possibilitam a análise das produções discursivas.

Como dito ao introduzir este trabalho, significado e sentido não são tomados como sinônimos. Enquanto o significado assume uma significação amplamente compartilhada, objetiva e que passa por transformações apenas no tempo longo; o sentido assume uma significação subjetiva, localizada no espaço e no tempo, que se dá a partir da vivência, portanto é uma significação contextualizada.

Ao apresentar o referencial sobre Construcionismo Social foi tratado a respeito de como a maneira que uma pessoa atribui sentido ao mundo e a si própria não se trata de um empreendimento individual, mas de uma construção social. Nesta construção a linguagem assume grande importância, pois através dela pessoas conseguem objetivar e compartilhar os sentidos subjetivos que dão ao mundo, e ao mesmo tempo é a possibilidade de construção de significados, ou seja, significações comuns à maioria das pessoas, que permite reclamar a realidade da vida cotidiana enquanto realidade por excelência.

Assim, para analisar como pessoas, por meio de produções discursivas atribuem e compartilham sentidos de suas experiências, utiliza-se a proposta apresentada por Spink (2010) e Spink e Medrado (2013).

Spink e Medrado (2013) realizam uma distinção em discurso e prática discursiva. Recorrendo à Bronwyn Davies e Rom Harré, compreendem o discurso como formas mais ou menos institucionalizadas do uso da linguagem e dos sinais de tipo linguístico, ou em outras palavras, em regularidades linguísticas. Estas regularidades podem ser institucionalizadas estendendo-se tanto à sociedade de maneira geral, quanto em um nível mais restrito de grupos sociais, como as comunidades científicas. Além disto, por ser institucionalizado o discurso tem uma tendência a permanecer relativamente estável ao longo do tempo, embora em dado contexto histórico um discurso possa mudar radicalmente. E em um mesmo contexto histórico podem existir discursos que podem competir entre si ou criar versões distintas e incompatíveis acerca de um dado fenômeno social.

Desta maneira, Spink e Medrado relacionam esta concepção de discurso com a noção de linguagens sociais proposta por Mikhail Bakhtin (1995, citado em SPINK; MEDRADO, 2013), que são os discursos peculiares a um estrato específico da sociedade em um determinado contexto e momento histórico. Por exemplo, entre estudantes de administração é possível apreender uma linguagem social marcada por uma série de termos, expressões e

metáforas que se repetem no cotidiano, mas localizadas temporalmente; e que também estão associadas aos discursos reproduzidos na literatura de gestão, incluindo os temas que são colocados como pertinentes (CARVALHO; CARVALHO; BEZERRA, 2010; WOOD JR.; PAES DE PAULA, 2006).

Assim, para Spink e Medrado (2013) o discurso refere-se à prescrições e regras linguísticas que orientam nossa prática cotidiana, descrito em termos de regularidades. Mas é quando o foco recai na polissemia e na diversidade do uso destes discursos no cotidiano, ou seja, no seu uso a partir das especificidades, passa-se a observar a linguagem em uso, as práticas discursivas. É nesta ruptura com o habitual que é possível dar visibilidade aos sentidos. Assim é pertinente que em uma entrevista os temas a serem discutidos possam instigar reflexões não realizadas até então pelo entrevistado, convidando-o a ressignificar o discurso ao produzir sentidos a partir de sua vivência. Desta maneira “podemos definir, assim, práticas discursivas como linguagem em ação, ou seja, as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas” (SPINK; MEDRADO, 2013, p. 5).

Segundo Medrado e Spink (2013) as práticas discursivas tem como elementos constitutivos: a dinâmica, ou seja, os enunciados orientados por vozes; as formas, que são os *speech genres*; e os conteúdos, que são os repertórios interpretativos. Baseados em Bakhtin apresentam que “os enunciados de uma pessoa estão sempre em contato com, ou são endereçados a uma ou mais pessoas” (SPINK; MEDRADO, 2013, p. 5) e que por isso se interanimam mutuamente. As vozes compreendem esses interlocutores, tanto as pessoas em diálogo, quanto as pessoas que são presentificadas no enunciado. Assim, quando ao falar sobre sua história de vida o professor menciona que a mãe dizia que desde criança já brincava de “escolinha” e ensinava os primos, presentifica a mãe neste diálogo ao ter sua voz presente no enunciado.

O *enunciado* é o ponto de partida para a compreensão da dialogia. Bakhtin (1994b) define os enunciados como expressões (palavras e sentenças) articuladas em ações situadas, que, associados à noção de *vozes*, adquirem seu caráter social. As vozes compreendem diálogos, negociações que se processam na produção de um enunciado. Elas antecedem os enunciados, fazendo-se neles presentes no momento de sua produção, tendo em vista que o próprio falante é sempre um respondente em maior ou menor grau. (SPINK; MEDRADO, 2013, p. 5)

Assim, apresentam que na perspectiva bakhtiniana a linguagem é por definição uma prática social, pois os sentidos apenas são produzidos quando a voz de um ouvinte responde a

voz de um falante. Mas ao mesmo tempo a linguagem é ação que produz consequências, sendo esta dimensão performática, o foco de interesse do pesquisador social. Ainda que para o indivíduo não seja intencional, por meio de sua fala está sempre realizando ações: justificando, explicando, argumentando, acusando, etc. E não se restringe apenas à fala oral, pois um texto escrito se constitui como um ato de fala impresso.

Além disto, Spink e Medrado (2013), consideram que um enunciado não surge do nada, ele constitui um elo de uma corrente de outros enunciados pré-existentes, complexamente organizados, posicionando-se em relação a eles. Desta maneira propõem o conceito de repertórios interpretativos com sendo, em linhas gerais

as unidades de construção das práticas discursivas – o conjunto de termos, descrições, lugares-comuns e figuras de linguagem – que demarcam o rol de possibilidades de construções discursivas, tendo por parâmetros o contexto em que essas práticas são produzidas e os estilos gramaticais específicos ou *speech genres* (SPINK; MEDRADO, 2013, p. 7).

Assim, Spink e Medrado (2013) argumentam que é por meio de seu repertório linguístico que a pessoa pode construir suas próprias versões das ações, eventos e fenômenos a sua volta, ou dito de outra maneira, é por meio do repertório linguístico que a pessoa tem a possibilidade de atribuir sentidos à suas experiências no mundo e à si mesma.

Desta forma, os repertórios discursivos são elementos fundamentais para compreender as práticas discursivas, uma vez que por meio deles é possível apreender tanto as regularidades do discurso e sua reprodução, mas principalmente a variabilidade das produções linguísticas humanas.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção tem como objetivo explicitar os procedimentos metodológicos empregados na realização da pesquisa. Assim ele trata do objeto de pesquisa e do contexto delimitado para seu estudo, bem como a justificativa desta escolha. Também apresenta o delineamento da pesquisa, ou seja, a maneira como os procedimentos metodológicos foram realizados. Estes procedimentos incluem os métodos utilizados para a coleta de dados, os instrumentos de coleta; bem como o método e categorias de análise dos dados, além de apresentar os sujeitos participantes da pesquisa e o contexto na coleta dos dados.

5.1 Definição do objeto estudado e da unidade de análise

A presente pesquisa é orientada pelas seguintes questões: Quais são os significados e sentidos atribuídos à monitoria acadêmica, pela IES, pelos docentes e monitores? Como estas significações implicam na organização cotidiana da monitoria? Como esse cotidiano da monitoria proporciona contribuições ou limitações para os participantes?

Sendo assim, o **objeto estudado** foi a monitoria e a unidade de análise foi o programa de monitoria da instituição, mais especificamente, um departamento didático. Buscou-se compreender como os sentidos e significados atribuídos à esta atividade pelas diferentes pessoas envolvidas no programa implicam na organização cotidiana da atividade e nas contribuições e limitações que surgem neste cotidiano.

Apoiando no referencial teórico do Construcionismo Social, considerou-se que estas significações são construídas socialmente. Foi necessário, portanto, levar em consideração as produções discursivas das diferentes pessoas envolvidas nesta atividade: monitores, orientadores e instituição, esta considerando tanto seus discursos institucionais, quanto as pessoas que integram o Comitê de Acompanhamento do Programa de Monitoria (CAPM)⁴ e contribuem para a organização do programa.

Para a operacionalização do estudo, considerando a impossibilidade de entrevistar todos os monitores e orientadores da instituição, optou-se por selecionar um departamento didático-científico de forma a contemplar todos os monitores e orientadores de disciplinas vinculadas ao departamento. Foi descartada a opção de formar uma amostra envolvendo monitores e orientadores de diferentes cursos e departamentos, o que teria permitido

⁴ Neste trabalho será utilizada a sigla CAPM para referir-se ao Comitê de Acompanhamento do Programa de Monitoria, entretanto, oficialmente o comitê não utiliza nenhuma sigla.

investigar diferenças, por exemplo, entre cursos de bacharelado e licenciatura. Entretanto, a escolha justifica-se por possibilitar compreender a construção de sentidos e significados a respeito da monitoria entre pessoas que formam uma comunidade específica dentro da universidade. Esta opção também apresenta uma contribuição prática que é possibilitar a reflexão sobre a monitoria no departamento escolhido levando em conta suas especificidades. A intenção é elaborar uma proposta de intervenção, após a finalização do estudo.

O *unidade de análise* escolhida para a realização da pesquisa foi um departamento didático científico da área de ciências sociais aplicada. Considera-se que o departamento escolhido apresenta algumas características que o tornam relevante para este estudo. A primeira é que o departamento atualmente mantém dois cursos de graduação presencial: Bacharelado em Administração, ofertado em período integral, e Bacharelado em Administração Pública, ofertado no período da noite.

A segunda característica é que, além da monitoria, outras atividades extracurriculares estão vinculadas à este departamento: duas empresas juniores, dois programas de educação tutorial (PET), dez grupos/núcleos de pesquisa nos quais os estudantes podem desenvolver atividades de iniciação científica, e programas de intercâmbio que contemplam estudantes dos dois cursos do departamento. Além destas, os estudantes de administração e administração pública podem participar de uma série de outras atividades proporcionadas por outros departamentos didáticos tendo em vista que o conhecimento de gestão pode ser empregado em outras áreas. E também menciona-se os Centros Acadêmicos dos cursos de Administração e Administração Pública e grupos criados pelos estudantes como associação atlética. Amato (2016) aponta estas atividades como concorrentes do programa de monitoria na atração de estudantes. Além disto, esta diversidade de opções de atividades extracurriculares ligadas ao departamento é importante elemento para contextualizar o cotidiano das pessoas.

5.2 Delineamento da pesquisa

Quanto ao tipo de pesquisa, esta pode ser classificada como um estudo qualitativo básico (GODOY, 2005) uma vez que não apresenta todos os elementos necessários para classificá-la enquanto estudo de caso, estudo etnográfico ou qualquer outra modalidade específica.

Quanto aos objetivos específicos da pesquisa é possível considerar que a mesma apresenta tanto propósitos descritivos quanto explanatórios, em outras palavras, se propõem a descrever e explicar as relações entre os elementos descritos.

Conforme anunciado na introdução, os objetivos específicos são:

- a) Compreender os significados e sentidos atribuídos à monitoria pela IES, pelos docentes e monitores;
- b) Analisar como estes significados e sentidos implicam na organização cotidiana da monitoria;
- c) Analisar as contribuições e limitações proporcionadas pela monitoria no cotidiano.

No Quadro 1, levando em conta o primeiro objetivo da pesquisa, são apresentados os participantes, as técnicas de coleta de dados e os instrumentos utilizados na coleta.

Quadro 1 - Procedimentos de coleta de dados.

Participantes	Técnicas de coleta de dados	Instrumentos de coleta de dados
IES	Pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009)	
IES – Membros do CAPM	Entrevista qualitativa Pinheiro (2013)	Roteiro de entrevista semiestruturado (APÊNDICE A); Gravador de áudio.
Monitores	Entrevista qualitativa Pinheiro (2013)	Roteiro de entrevista semiestruturado (APÊNDICE A); Gravador de áudio.
Docentes orientadores	Entrevista qualitativa Pinheiro (2013)	Roteiro de entrevista semiestruturado (APÊNDICE A); Gravador de áudio.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A pesquisa documental caracteriza-se pelo uso de documentos como fonte de informações, presentes ou passadas, sendo que o documento não é apenas o texto escrito, mas também fotos, vídeos, imagens e outros artefatos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Neste trabalho, a pesquisa documental assumiu o propósito de identificar o discurso institucionalizado sobre a monitoria. Foram analisados regulamento do programa de monitoria, os editais de seleção de monitores e a resolução que designa membros do CAPM. Para Peter Spink (2013, p. 81) os documentos “são produtos *em tempo* e componentes significativos do cotidiano; complementam, completam e competem com a narrativa e a memória”.

Já a entrevista enquanto momento de coleta de dados, segundo Pinheiro (2013) se constitui em (inter)ação, em prática discursiva situada e contextualizada por meio da qual se produzem sentidos e versões da realidade.

Todos os entrevistados aceitaram participar do estudo voluntariamente, sendo esclarecidos sobre a finalidade da pesquisa, como seria operacionalizada a coleta e análise dos

dados. A participação voluntária foi formalizada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

A entrevista qualitativa com membros do CAPM teve como objetivo coletar dados a respeito de como a monitoria é situada dentro dos programas institucionais. Assim, por meio da entrevista com estas pessoas foi possível conhecer quais os sentidos e significados presentes nas produções discursivas dentre aqueles que atuam diretamente na gestão e institucionalização do programa.

Por sua vez, o momento de coleta de dados com os monitores é considerado nesta pesquisa o mais relevante. É o monitor que vivencia a monitoria no cotidiano, em suas contribuições e limitações, interagindo com discentes, orientador e instituição. O monitor é a pessoa que ocupa posição central na monitoria e na experiência que ela proporciona. Assim, as entrevistas com monitores foram aquelas que apresentaram mais produções discursivas atribuindo sentidos à monitoria.

Nas entrevistas com docentes orientadores de monitores buscou-se conhecer os sentidos e significados que atribuem tanto à monitoria, quanto à orientação de um monitor. Foi possível conhecer o sentido que o docente atribui à relação professor-monitor.

As entrevistas foram realizadas ao longo dos meses de novembro e dezembro de 2018, correspondendo ao final do semestre letivo. Após a realização delas, todas foram transcritas na íntegra e posteriormente revisadas buscando manter a fidedgnidade entre a entrevista gravada e a transcrita. Um professor e um membro do CAPM solicitaram acesso à transcrição e permissão para fazerem alterações nos dados caso julgassem necessário. Tal solicitação foi atendida e eles não realizaram nenhuma alteração na transcrição. Para preservar a identidade dos entrevistados foram utilizados nomes fictícios. Para facilitar a identificação do público a que pertencem, o nome é antecedido pelos códigos “M.” para monitor, “P.” para professor orientador e “C.” para membros do CAPM.

Conhecidos os procedimentos para coleta de dados, após sua organização, transcrição das entrevistas qualitativas, foi realizado a análise dos mesmos com o objetivo de apreender os significados e sentidos atribuídos à monitoria.

O **método de análise** utilizado em todo o conjunto de dados foi a análise das práticas discursivas proposto por Spink (2013). A **técnica de análise** foi a produção de mapas de associação de ideias proposta por Spink e Lima (2013) que explicam:

Os mapas têm o objetivo de sistematizar o processo de análise das práticas discursivas em busca dos aspectos formais da construção linguística, dos repertórios utilizados nessa construção e da dialogia implícita na produção

de sentido. Constituem instrumentos de visualização que têm duplo objetivo: dar subsídios ao processo de interpretação e facilitar a comunicação dos passos subjacentes ao processo interpretativo

A construção dos mapas inicia-se pela definição de categorias gerais, de natureza temática, que refletem sobretudo os objetivos da pesquisa. Nesse primeiro momento, constituem formas de visualização das dimensões teóricas. Busca-se organizar os conteúdos a partir dessas categorias – a exemplo das análises de conteúdo – mas procura-se preservar a sequência das falas (evitando, dessa forma descontextualizar os conteúdos) e identificar os processos de interanimação dialógica a partir da esquematização visual da entrevista como um todo (ou de trechos selecionados da entrevista). Para a consecução desse objetivo o diálogo é mantido intacto – sem fragmentação – , apenas sendo deslocado para as colunas previamente definidas em função dos objetivos da pesquisa.

Com o duplo objetivo de dar subsídios para a análise e dar visibilidade aos seus resultados, os mapas não são técnicas *fechadas*. Há um processo interativo entre análise dos conteúdos (e consequente disposição destes nas colunas) e elaboração das categorias. Dessa forma, embora iniciando com categorias teóricas, que refletem os objetivos da pesquisa, o próprio processo de análise pode levar à redefinição das categorias, gerando uma aproximação paulatina com os sentidos vistos como atividade-fim (SPINK; LIMA, 2013, p. 63).

Baseando-se no referencial teórico e na revisão de literatura apresentada neste trabalho, foram estabelecidas as seguintes categorias temáticas de análise:

- i) objetivos do programa de monitoria;
- ii) atividades realizadas pelo monitor;
- iii) sentido da monitoria.

Para o alcance do segundo objetivo específico do trabalho, de analisar como os significados e sentidos implicam na organização cotidiana da monitoria, foram utilizadas as seguintes categorias temáticas estabelecidas a partir da revisão de literatura e referencial teórico e de temas que surgiram nas entrevistas:

- iv) local de realização das atividades;
- v) orientação ao monitor;
- vi) monitoria como iniciação à docência;
- vii) características que o monitor deve apresentar.

Para o alcance do terceiro objetivo específico do trabalho, de analisar as contribuições e limitações proporcionadas pela monitoria no cotidiano, foram utilizadas as seguintes categorias temáticas:

- viii) contribuições que a monitoria oferece para monitores, professores, estudantes e instituição de ensino;

ix) limitações existentes na realização da atividade do monitor no cotidiano;

Para a realização das análises no segundo e terceiro objetivos, foi considerada a relação que as categorias utilizadas apresentam com aquelas identificadas no primeiro objetivo. Assim o quadro utilizado como estrutura do mapa de associação de ideias ordenou estas categorias em colunas.

Cada entrevista foi transferida para um mapa de associação de ideias, mantendo a sequência da entrevista ao dispor nas linhas os temas na categoria correspondente. A título de exemplo, é possível ver no Quadro 2 – Exemplo de Mapa de Associação de Ideias, como se deu a transferência de um fragmento da entrevista com o monitor Antônio para seu mapa de associação de ideias. No fragmento, o diálogo tinha como tema as contribuições da monitoria.

Quadro 2 - Exemplo de Mapa de Associação de Ideias.

Contribuição para o monitor	Contribuição para o professor	Contribuição para os estudantes
<p>LUCAS: É, e aí você já falou que a monitoria ela está ajudando muito pra você aprofundar o seu conhecimento na disciplina. E aí basicamente como que acontece isso? Como que o monitor ele consegue aprofundar o conhecimento dele na disciplina?</p> <p>M ANTÔNIO: Bem, tem algumas matérias que... alguns pontos da matéria que acabam sendo esquecidos ao longo do curso, com o passar do tempo. Mas por exemplo, se o aluno vem, chega com uma dúvida, se você começa a olhar o seu caderno, vê ela no livro, o que foi feito, você começa a perceber da onde que veio tal informação, aí com isso você consegue aprender novamente ou aprender uma coisa nova relacionada à matéria.</p>		
	<p>LUCAS: Aham, entendi. E aí pensando um pouco nas contribuições que a monitoria pode oferecer, como que você vê a contribuição da monitoria pro trabalho dos professores? Como que a monitoria ajuda um professor?</p> <p>M ANTÔNIO: Então, eu acho que a monitoria serve pra facilitar o acesso do aluno é, com a matéria, por causa que muitos professores eles parecem mais rigorosos, assim se tem um monitor ele pode ser um intermediário entre o aluno e o professor.</p>	
		<p>LUCAS: Entendi, e pros estudantes de monitoria, a principal forma então que a monitoria ajuda eles é fazendo essa ponte entre o conteúdo da matéria e o próprio aluno. E você algum outro tipo de contribuição que a monitoria oferece pro alunos que vem na monitoria.</p> <p>M ANTÔNIO: Não vejo.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Spink e Lima (2013).

Ao apresentar as interpretações destes sentidos, buscou-se evidenciar as escolhas lexicais dos entrevistados, destacando verbos, substantivos e adjetivos. Os destaques são indicados com o uso de negrito, como acontece no exemplo abaixo retirado de um trecho da entrevista:

Lucas: Quais são as atividades que seus monitores realizam? O que eles fazem como monitores?

Tem como **prioridade**, no horário que eles tem, de ficar disponível pra **tirar as dúvidas** dos alunos né! Essa é a **primeira atividade básica**. E uma **segunda atividade básica** é me **ajudar a desenvolver material**, a **fazer questões de prova**, **fazer revisão de literatura**, a **buscar novas informações** ou até mesmo algum **material de aula**, como uma lâmina, etc. (P. Guilherme).

5.3 Sujeitos participantes da pesquisa

Na realização do estudo foram envolvidos quatro grupos de participantes: monitores, professores orientadores, Membros do CAPM. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado⁵ pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da instituição na qual foi realizada a pesquisa, e os próprios pesquisadores que também são considerados como sujeitos da pesquisa. Para Spink (2013) na pesquisa que investiga a produção de sentidos é necessário incluir os pesquisadores como sujeitos participantes do estudo. Isto justifica-se por serem responsáveis pela elaboração das perguntas, por mediar os turnos de fala nas entrevistas e pela interação que desenvolvem com os participantes. Além disto, são os responsáveis pelo processo de interpretação, que também é feito a partir do repertório interpretativo do próprio pesquisador.

No semestre em que os dados foram coletados havia 13 monitores vinculados às disciplinas do DAE que haviam sido contemplada com vagas de monitoria. Alguns destes monitores são discentes de cursos ofertados por outros departamentos. Isto acontece porque algumas disciplinas ofertadas pelo DAE compõem a matriz curricular de cursos de outros departamentos, não restringindo a oferta de disciplinas apenas para os cursos de administração e administração pública.

Todos eles foram convidados a participar da pesquisa por meio do envio de uma mensagem de texto no contato disponibilizado em seu cadastro. Destes, apenas um visualizou e não respondeu à mensagem, de maneira que novo convite foi realizado, desta vez por e-

⁵ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE: 02385118.7.0000.5148. Número do Parecer: 3.090.433,

mail, o qual também não foi respondido, assim não foi entrevistado. Na Tabela 1, inserida na próxima página, são apresentados os monitores que participaram da pesquisa. Para preservar sua identidade foram utilizados nomes fictícios.

Tabela 1 - Monitores participantes da pesquisa

Monitor(a)	Curso	Vínculo	Orientador	Duração da entrevista
Igor	Administração Pública	Voluntário	Herbert	43'09''
Pedro	Agronomia	Remunerado	Guilherme	37'42''
Carlos	ABI – Engenharia Civil	Remunerado	Naomi	44'51''
Antônio	ABI – Engenharia Química	Remunerado	Richard	27'51''
Heitor	ABI – Engenharia Mecânica	Remunerado	Naomi	39'17''
Dimitri	Administração	Remunerado	Leonardo	71'34''
Lili	Administração	Remunerado	Juliana	34'20''
Clara	Administração	Remunerado	Leonardo	45'50''
Gabriel	Administração Pública	Remunerado	Eleazar	60'40''
Alma	Administração	Remunerado	Marin	38'03''
Claude	Administração	Remunerado	Daniel	36'45''
Nádia	Administração Pública	Remunerado	Eleazar	48'48''

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Destes monitores e monitoras destaca-se que Clara e Lili solicitaram desligamento do programa logo no início das atividades. Assim a participação delas no programa teve duração de aproximadamente quatro semanas. Todos os monitores entrevistados estavam dando monitoria na disciplina em que estavam vinculados pela primeira vez, em outras palavras, nenhum dos monitores tinham sido monitores da disciplina em semestres anteriores. O monitor Pedro já desenvolveu atividade de monitoria remunerada no semestre anterior, porém vinculado à outra disciplina. O monitor Claude já foi monitor voluntário de outra disciplina, por dois semestres, além disto, ministra aulas particulares há pelo menos cinco anos.

Em relação aos professores haviam no momento da coleta dos dados nove orientadores de monitores. Eles foram convidados a participar da pesquisa a partir de contato por e-mail institucional. Apenas a professora Juliana não respondeu ao e-mail, mesmo após um segundo contato, de maneira que não foi entrevistada. Na Tabela 2, inserida na página a seguir, são apresentadas as informações referentes aos professores orientadores entrevistados.

Tabela 2 - Professores orientadores participantes da pesquisa

Professor (a)	Tempo de docência na instituição	Orientou monitores anteriormente?	Orientado(a)(s)	Duração da entrevista
Marin	7 anos	Sim	Alma	46'36''
Eleazar	6 anos	Sim	Gabriel Nádia	40'28''
Leonardo	2 anos e 6 meses	Sim	Dimitri Clara	42'18''
Daniel	9 anos e 4 meses	Sim	Claude	47'20''
Guilherme	10 anos	Sim	Pedro	25'24''
Herbert	5 anos	Não	Igor	34'19''
Richard	20 anos	Sim	Antônio	53'34''
Naomi	2 anos e 6 meses	Sim	Carlos Heitor	56'39''

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Os professores Eleazar e Leonardo orientavam dois monitores, mas vinculados à disciplinas diferentes ministradas por eles. Já a professora Naomi orientava dois monitores vinculados à mesma disciplina, que é ministrada em quatro turmas, cada uma com aproximadamente cem estudantes matriculados.

Em relação aos membros do CAPM, no momento de realização da coleta de dados este era composto por 6 representantes docentes, 1 representante técnico administrativo e 1 representante discente. Todos foram convidados a participar da pesquisa por meio de mensagem enviada ao e-mail institucional. Aceitaram participar da pesquisa 3 representantes docentes, além do representante técnico administrativo e a representante discente. As informações dos membros do CAPM entrevistados são apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3 - Membros do CAPM participantes da pesquisa

Membro do CAPM	Público que representa	Tempo de participação no CAPM	Duração da entrevista
Luciano	Docente	1 ano e 7 meses	88'47''
Maurício	Docente	1 ano e 7 meses	20'34''
Bárbara	Docente	6 anos e 8 meses	74'34''
Wagner	Técnico Administrativo	2 anos e 8 meses	118'38''
Ester	Discente	1 ano e 7 meses	63'55''

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Finalizando esta seção, apresenta-se os pesquisadores participantes deste estudo. Ele foi conduzido por Lucas, com então 23 anos, discente do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. Graduado em Administração na mesma instituição, foi monitor remunerado ao longo de três semestres nas disciplinas de Contabilidade Geral e Contabilidade Gerencial, entre os anos de 2015 e 2017. Além disto, é importante mencionar que também foi orientado pelo professor Daniel e que a monitora Alma participava das sessões de monitoria, assim esclarece-se a existência de relações mútuas com essas pessoas anterior à entrevista, relacionadas a atividade de monitoria exercida pelo pesquisador.

A Professora Cléria, na condição de orientadora. Destaca-se a atuação da professora na realização de estudos sobre a formação do administrador, e de maneira mais específica a formação de professores na administração. Neste sentido, em grande parte, as reflexões a respeito do sentido formativo da monitoria também foram interpretadas considerando discussões, leituras comentadas e a proximidade com a prática docente desta professora, que contribuíram para a formação do repertório discursivo do próprio pesquisador.

Também participou da realização do estudo a bolsista de iniciação científica Iasmin, que contribuiu nas etapas de coleta, organização e análises de fontes documentais. Durante o processo de orientar as atividades da Iasmin relacionadas à esta pesquisa foi possível refletir sobre o sentido formativo da orientação.

Apresentado o percurso metodológico e as considerações pertinentes, os resultados e discussões são apresentados na próxima seção do trabalho.

6 SIGNIFICAÇÕES DO PROGRAMA DE MONITORIA E SUAS IMPLICAÇÕES

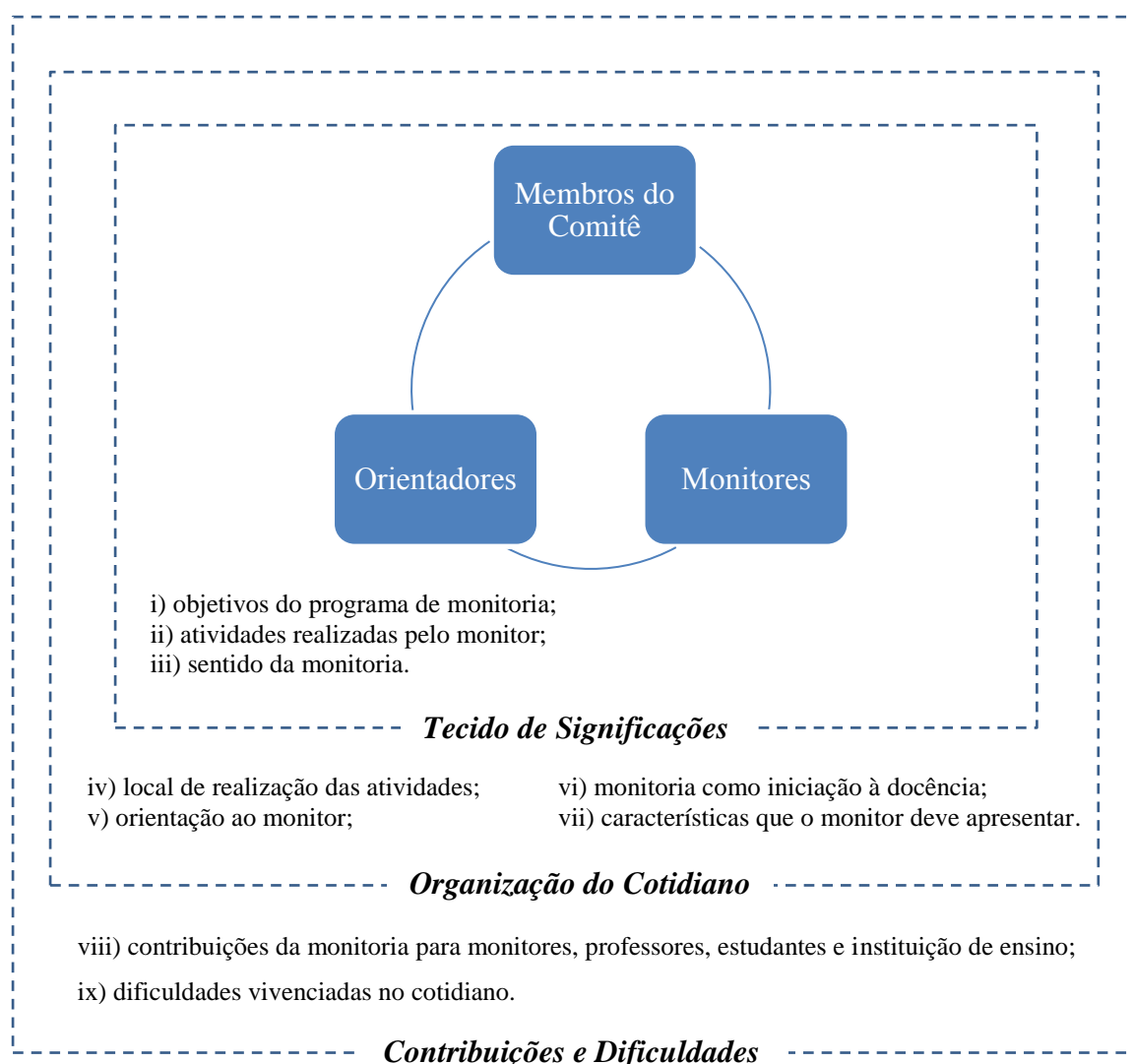
Nesta seção do trabalho são apresentados os resultados da pesquisa construídos a partir das interpretações sistematizadas do conjunto de documentos e entrevistas concedidas pelos participantes da pesquisa. Sempre que pertinente os resultados são acompanhados de fragmentos do material analisado, explicitando o processo interpretativo. Além disto, são tecidas discussões a respeito destas interpretações, orientadas pela fundamentação teórica.

Ao longo desta seção argumentamos que existe uma significação compartilhada de que a monitoria é principalmente uma atividade de resolução de dúvidas dos estudantes. Ela também apresenta outras significações manifestadas, como a de apoio ao docente e melhoria no desempenho dos estudantes e conseqüentemente da instituição. Contudo, predomina o significado construído em torno da resolução de dúvida dos estudantes. A importância de discutir principalmente a partir desta significação justifica-se quando dela surgem implicações que possivelmente estão refletindo nas dificuldades enfrentadas pelos monitores e no potencial de realizar o sentido formativo que esta atividade deve proporcionar.

Durante o processo de realização das entrevistas notou-se, sobretudo entre os representantes do CAPM, um esforço muito grande na busca pelo aperfeiçoamento do programa. Neste sentido espera-se que os resultados apresentados possam despertar reflexões que conduzam a outras possibilidades de interpretar um programa de monitoria, e que possa fomentar novas discussões sobre caminhos para seu aperfeiçoamento.

Os resultados obtidos apresentaram como característica o estabelecimento de relações e recursividades entre eles. Isto é, ao mesmo tempo que os sentidos implicam na organização do cotidiano, esta organização também implica na produção de sentidos. Deste modo, foi proposto a utilização de um modelo analítico estruturado em três dimensões: tecido de significações, organização do cotidiano e contribuições e limitações. Seu uso tem como finalidade orientar as etapas de análise e apresentação dos resultados. Não possui a intenção de propor a existência desta divisão da realidade em três dimensões, pois como dito são dimensões que mantêm relações mútuas entre si. Este modelo é apresentado na página seguinte na Figura 1 – Modelo Tridimensional da Análise de Produções de Sentidos.

Figura 1 - Modelo Tridimensional da Análise de Produções de Sentidos



Fonte: Elaborada pelo autor (2019).

6.1 O tecido de significações sobre a monitoria

Observou-se que as significações construídas a respeito do programa de monitoria se manifestaram a partir dos temas objetivos do programa de monitoria, evidenciando significações a respeito do propósito do programa; atividades realizadas pelo monitor, que atribui sentidos a partir do fazer; e sentidos da monitoria, evidenciando o sentido construído pelos participantes.

A exposição deste tecido de significações será realizada em quatro temas. O Primeiro é significados institucionalizados, apresentando aquilo que é descrito em fontes documentais como regulamentos, portarias e editais. Em seguida são apresentados os sentidos da monitoria por monitores, os sentidos da monitoria por professores orientadores e os sentidos da

monitoria por membros do CAPM. A articulação entre elas compõe o tecido de significações da monitoria, a partir do qual é possível analisar a organização do cotidiano da monitoria e as contribuições e dificuldades percebidas.

6.1.1 Significados institucionalizados da monitoria

Inicia-se a exposição do tecido de significações a partir da análise de documentos institucionais que regulamentam o Programa de Monitoria. Para Berger e Luckmann (2011), a institucionalização e a legitimação são maneiras habituais de atribuir sentido ao mundo. Desta forma os regulamentos analisados, enquanto parte da legislação referente ao programa, são compreendidos como maneiras habituais ou desejáveis de atribuir sentido ao programa de monitoria.

No Regulamento do Programa de Monitoria da IES (2018)⁶, são instituídos os seguintes objetivos:

Art. 1º. **Complementar a formação** acadêmica *do aluno*, na área de seu maior interesse.

Art. 2º. Oportunizar *ao monitor* a possibilidade de **reforçar os conteúdos** já aprendidos no momento de interação *com os outros alunos*.

Art. 3º. **Possibilitar a cooperação** do *corpo discente* nas atividades de ensino.

Art. 4º. Dar oportunidade *ao monitor* de **desenvolver aptidão nas carreiras profissionais**, a exemplo da carreira docente.

Art. 5º. **Facilitar o relacionamento** entre *alunos e professores*, especialmente na **execução dos planos de curso**.

Ao analisar estes objetivos observa-se a institucionalização de diferentes significados do programa de monitoria quanto sua finalidade: complementar a formação, reforçar conteúdos, possibilitar cooperação, desenvolver aptidão nas carreiras profissionais, facilitar o relacionamento e executar planos de curso.

Retoma-se aqui os objetivos geralmente presentes em programas de monitoria de outras instituições identificados por Jesus et al. (2012, p. 65): o primeiro é o de “despertar o interesse pela pesquisa e pela docência”; o segundo é “contribuir com a qualidade do ensino no curso de graduação” e o terceiro é “promover a cooperação e interação acadêmica entre

⁶ O nome da instituição foi omitido para preservar sua instituição, bem como a referência do documento analisado, mencionado apenas como IES (2018).

discentes e docentes”. Neste sentido observa-se algumas semelhanças e diferenças com os objetivos do Programa de Monitoria da IES pesquisada.

Em relação às semelhanças, observa-se os objetivos descritos no artigo 3º e artigo 5º (IES, 2018) que se aproximam respectivamente do segundo e terceiro objetivos descrito por Jesus et al. (2012). Contudo chama atenção principalmente em relação às diferenças. A primeira é que na instituição é considerado que um dos objetivos é “dar oportunidade ao monitor de desenvolver aptidão nas carreiras profissionais, **a exemplo** da carreira docente.” (IES, 2018, grifo meu). Neste caso a carreira docente é colocada como uma possibilidade e não como uma carreira específica a respeito da qual o monitor desenvolverá aptidão.

Além disto, observa-se que na instituição dois objetivos são direcionados especificamente para o monitor: “oportunizar *ao monitor* a possibilidade de **reforçar** os conteúdos já aprendidos” e “dar oportunidade *ao monitor* de **desenvolver** aptidão nas carreiras profissionais”. Destaca-se que para a instituição a finalidade do programa é criar a oportunidade, mas é o monitor quem deverá apresentar postura ativa para aproveitá-las. Enquanto isto, em Jesus et al. (2012) o objetivo de “**despertar** o interesse pela pesquisa e pela docência” está vinculado à uma ação realizada no monitor e não pelo monitor.

A respeito dos objetivos também é importante fazer menção ao aspecto de quem participa dos objetivos. No artigo 2º tem-se o objetivo do programa de monitoria “Oportunizar *ao monitor* a possibilidade de **reforçar os conteúdos** já aprendidos no momento de interação *com os outros alunos*”. Assim, a ação de reforçar os conteúdos já aprendidos pelo monitor é feita de maneira colaborativa, na interação com os outros alunos, entretanto ignora a participação do professor orientador neste processo.

Por sua vez, no artigo 5º tem-se o objetivo de “**facilitar o relacionamento** entre *alunos e professores*, especialmente na execução dos planos de curso”. Aqui subentende-se que o monitor é o agente intermediário no relacionamento entre alunos e professores, para que juntos possam executar o plano de curso.

Além dos objetivos, também foram analisadas as atividades atribuídas aos monitores e orientadores e as vedações:

Art. 6º. O *monitor* deve **auxiliar** os *professores em tarefas de ensino*, incluindo a **preparação de material didático, avaliação de trabalhos escolares, exceto provas**, bem como **na manutenção de equipamentos e/ou materiais** destinados a tal fim.

Art. 7º. O *monitor* deve **auxiliar** os *professores* na **realização de trabalhos práticos e/ou complementares** de interesse da disciplina.

Art. 8º. O *monitor* deve **auxiliar** os *alunos em seus estudos* e **orientá-los** em trabalhos de laboratório, biblioteca, campo, além de **realizar** o **controle de presença** em monitoria.

Art. 9º. O *monitor* deve **elaborar relatório** mensal de *suas atividades*.

§1º O relatório mensal deverá ser **preenchido** pelo *monitor* no Sistema Integrado de Gestão (SIG) até o 25º dia do mês e **enviado** ao *orientador*, que terá até o último dia do mês para **avaliar** e **aprovar**.

§2º O *Comitê de Acompanhamento do Programa de Monitoria* poderá **avaliar** os relatórios e **emitir pareceres** sobre a continuidade ou descontinuidade das atividades dos monitores.

Art. 10. O *professor orientador* deve **designar o local** onde serão exercidas as tarefas de monitoria e **divulgar este local** para os *alunos* matriculados na disciplina.

Art. 11. É **vedado** ao *monitor*:

I. **ministrar aulas** que compõem a carga horária da disciplina, **em substituição** ao *docente responsável*.

II. **executar atividades em substituição** às atividades realizadas pelos *técnicos administrativos*.

III. **executar quaisquer tarefas** que estejam **em desacordo** com as **atribuições acadêmicas da monitoria**.

Art. 12. É **obrigatório** que ao menos **50% da carga horária** semanal da monitoria seja executada **junto** aos *discentes* da disciplina, por meio de **atividades de auxílio** ao ensino e **assistência** aos *estudantes* (IES, 2018).

No documento que institucionaliza as atividades a serem realizadas pelos monitores chama atenção a nomeação atribuída à atividade do monitor: **auxílio**. Mais que isto, **auxílio em tarefas**. Entretanto, Faria (2010) discute sobre a importância de que a monitoria não assuma o sentido de prestação de auxílio, e sim o de colaboração na atividade didático-pedagógica do professor, não apenas em tarefas; que a monitoria não seja um “fazer para”, mas um “fazer com”.

Neste sentido, o que tem-se institucionalizado é um monitor que ao realizar suas atividades auxilia professores em tarefas de ensino que são: preparação de material didático, avaliação de trabalhos escolares (exceto provas), manutenção de equipamentos e materiais e a realização de trabalhos práticos e ou complementares. Com isso, o monitor perde o papel de aprendiz e desenvolve suas atividades para os professores no papel de auxiliar.

Além do que foi mencionado, também é preciso lembrar que, para Nunes (2007), considerando a dimensão do ensino, o monitor deveria ser incluído nas atividades de planejamento das aulas e disciplina, e não apenas na preparação de material didático; na discussão dos critérios de avaliação, não apenas na correção dos trabalhos. Disto surge a necessidade de que seu trabalho seja com o professor, comprometido em iniciar o monitor nestas atividades.

Em relação às atividades realizadas junto aos estudantes, também é esperado do monitor que ele preste auxílio nos estudos. Novamente o papel do monitor, que deveria ser o de aprendiz, é reduzido ao de auxiliar. Além disto, no “Art. 12. É **obrigatório** que ao menos **50% da carga horária** semanal da monitoria seja executada **junto aos discentes** da disciplina, por meio de **atividades de auxílio** ao ensino e **assistência aos estudantes**”, a atuação dos estudantes junto aos estudantes é significada como uma assistência. Ao ser significado como um auxiliar ou como alguém que oferece assistência, e não como um mediador/colaborador, as possibilidades de o monitor contribuir para o alcance dos objetivos de “Complementar a formação acadêmica do aluno, na área de seu maior interesse” e de “Possibilitar a cooperação do corpo discente nas atividades de ensino” são reduzidas.

Entretanto destaca-se também outro papel conferido ao monitor em suas atividades junto aos estudantes: o de orientador. “Art. 8º. O *monitor* deve auxiliar os *alunos* em seus estudos e **orientá-los** em trabalhos de laboratório, biblioteca, campo”. Nesta condição de orientador é onde existe a possibilidade de o monitor atuar como mediador, como alguém que colabora, e não como o agente que “faz pelo estudante”.

Além do que foi exposto, chama atenção a ausência de atividades realizadas pelos monitores para eles mesmos. A única mencionada é: “Art. 9º. O *monitor* deve **elaborar relatório** mensal de *suas atividades*”. Se considerarmos a monitoria como dotada de sentido formativo, em que o monitor deve ser o principal beneficiado ao participar da monitoria, esta ausência de atividades que deve realizar para si próprio não seria justificada. Na condição de monitor/aprendiz ele poderia desenvolver atividades como participação em cursos de formação pedagógica, realização de estudos dirigidos para aprofundar seu conhecimento na disciplina a que está vinculado, poderia desenvolver atividades de pesquisa sobre aprendizagem dos estudantes, desenvolver inovações pedagógicas, entre outras. Estas atividades não são vedadas, portanto, elas podem ser desenvolvidas, mas a ausência delas no instrumento que institucionaliza a atividade do monitor incorre em interpretar que, apesar de não serem vedadas, não são atividades consideradas como habituais ou desejáveis.

Também existe a ausência de declarações em relação às atividades que devem ser desempenhadas pelo professor orientador, no que diz respeito às atividades de orientação. As únicas mencionadas no fragmento apresentado são: “§1º O *relatório* mensal deverá ser preenchido pelo monitor no Sistema Integrado de Gestão (SIG) até o 25º dia do mês e enviado ao *orientador*, que terá até o último dia do mês para **avaliar e aprovar.**” e “Art. 10. O *professor orientador* deve **designar o local** onde serão exercidas as tarefas de monitoria e

divulgar este local para os alunos matriculados na disciplina.”. Ao analisar o regulamento (IES, 2018) em sua totalidade, encontra-se apenas mais uma atividade a ser realizada pelo professor “Art. 25. Cabe ao *professor orientador* **controlar o horário** do *monitor* e a **execução do plano de trabalho**.”.

Em relação às atividades vedadas observa-se uma preocupação da instituição para que não ocorra desvio da função do monitor para outras dimensões ou assumindo outros papéis, vedando que ele assuma o papel de professor, de técnico administrativo ou outros estranhos àquelas esperadas do monitor. Inclusive à vedação de ministrar aulas em substituição ao professor é condizendo com o compromisso em oferecer um sentido formativo à atividade, pois uma vez que o monitor é um aprendiz, necessita receber orientação, ou nas palavras de Nunes (2007) “os monitores não podem substituir os professores dando aulas por estes. Eles são aprendizes, ainda não auferiram o nível de competência de um professor”.

Assim, em síntese, ao confrontar os objetivos e atividades descritos no regulamento do programa de monitoria (IES, 2018), nota-se uma degradação das finalidades do programa. O significado do monitor junto ao professor orientador é o de auxiliar. Seu significado junto aos estudantes também inclui o de auxiliar, mas, além deste, o de orientador e de quem presta assistência. Em adição, embora existam objetivos expressos voltados especificamente para o monitor (e que demandam uma postura ativa), faltam atividades por meio das quais ele possa alcançar estes objetivos. Por fim, não foram identificadas as responsabilidades do professor e do CAPM no que tange à orientação e formação do monitor, sendo os estudantes os únicos envolvidos neste processo.

Finalizando esta seção, é importante mencionar a importância do regulamento. Além de expressar os sentidos habituais a respeito de como a monitoria é compreendida pela instituição de ensino, ele também é uma produção discursiva que oferece orientação aos monitores e orientadores, o que será retomado ao proceder a exposição do tema “orientação dos monitores” na seção onde apresenta-se a organização do cotidiano na monitoria.

6.1.2 Significações da monitoria produzidas por monitores

Observou-se que entre os monitores entrevistados existe uma diversidade ainda maior de produções de sentidos sobre a monitoria. Inicia-se a exposição a partir do tema objetivos do programa de monitoria, seguido dos temas atividades realizadas pelo monitor e sentidos da monitoria.

Em relação aos objetivos do Programa de Monitoria, alguns perceberam que a monitoria tem o objetivo de diminuir os índices de reprovação em disciplinas, expresso em falas como “Eu acho que é **diminuir a reprovação** dos alunos” (M. Claude), “eu acho que é **aumentar o número de aprovados** nas disciplinas” (M. Clara) ou ainda “Pra mim, a [IES] espera que o *monitor* **faça um milagre** e **faça todo mundo passar**” (M. Dimitri). Nesta última fala chama atenção a escolha do léxico “milagre”, sugerindo que por vezes é esperado que a ação do monitor tenha resultados que transcendam aqueles que racionalmente poderiam ser esperados. Nas falas também chama atenção que este objetivo não está necessariamente relacionado à uma melhoria na aprendizagem dos estudantes, como justifica a monitora Clara:

Porque eu ouço muito que é determinado, é regra, que o **professor que tem muita reprovação é negativo**, não sei como que funciona. Eu acho que acaba que a [IES] enxerga a aprovação do aluno como algo bom, talvez não tão preocupada com se ele sabe ou se ele não sabe (M. Clara).

No fragmento observa-se que para Clara o objetivo da monitoria é aumentar a aprovação, contudo não como consequência de uma melhoria na aprendizagem dos estudantes, e sim com a finalidade de que professores não sejam avaliados de maneira negativa.

Outro objetivo mencionado foi o de contribuir na atividade pedagógica do professor: “bom, talvez **só ajudar** os *professores* das disciplinas a **passarem conhecimento** e **tirar as dúvidas dos alunos.**” (M. Nádia). Na fala apresentada observa-se que essa contribuição é vista como uma ajuda, conferindo ao monitor o papel de ajudante. Também apresenta a concepção que a monitora tem da atividade docente, como uma atividade de transferência de conhecimento e não como atividade de mediação. Além disto, considerando o contexto no qual a fala está inserida, esta ajuda é hierarquizada, onde o professor, que sabe mais, é responsável por transferir o conhecimento ao estudante, que sabe menos; e caso este fique com dúvida, recorre ao monitor para tirar dúvida, posicionando o monitor em um nível intermediário nessa hierarquização de domínio do saber. Esta interpretação é ratificada também pela fala do monitor Dimitri: “Assim como o professor é um facilitador do conhecimento, o monitor é facilitador do facilitador do conhecimento”. Entretanto, na fala de Nádia existe também uma incerteza quanto ao objetivo: “mas eu nunca parei pra pensar nisso, sabe? Não sei qual que é. Melhorar o desempenho dos alunos, eu acho” (M. Nádia). Retificando sua fala anterior, ela atribui um novo objetivo que é o de melhorar o desempenho dos alunos.

Este objetivo de melhorar o desempenho dos estudantes também foi mencionado por outros monitores: “Eu acho que, em nível de [IES], ela espera **promover um ensino melhor**, em todas as áreas. Como eu falei, quanto mais ferramentas de auxílio ao estudante que você tem, **mais facilidade** você fornece para o estudante, melhor formado ele será!” (M. Heitor) e “Eu acho que é **facilitar**, né, o **processo de aprendizagem**” (M. Alma). Nas falas destes dois monitores observa-se a percepção de que o programa de monitoria tem a finalidade de contribuir nos processos de aprendizagem dos estudantes, tornando este processo mais fácil. Neste sentido, o monitor é considerado como um agente facilitador da aprendizagem, o que também foi visto na fala de Dimitri ao conceber o monitor como “facilitador do facilitador do conhecimento”.

Também houve uma fala que percebe a ausência de objetivo: “o objetivo da [IES]? Eu não enxergo grandes objetivos e grandes ambições na IES em questão do programa de monitoria” (M Carlos).

Desse modo, em relação aos objetivos, que expressam o sentido que os monitores atribuem à monitoria quanto sua finalidade, tem-se que eles podem ser de: i) diminuir índices de reprovação nas disciplinas; ii) ajudar professores a passar conhecimentos; e iii) promover um ensino melhor ao facilitar a aprendizagem. Na realização destes objetivos o monitor assume papéis de ajudante e facilitador. Mais adiante, neste trabalho, estes objetivos e papéis serão comparados com aqueles institucionalizados.

Frente aos objetivos percebidos, argumenta-se que apenas o terceiro, promover um ensino melhor ao facilitar a aprendizagem, apresenta potencial para orientar o sentido formativo da monitoria. Além de focar na possibilidade de aperfeiçoar os processos de aprendizagem dos estudantes, ele também concebe o monitor como agente facilitador. O primeiro objetivo transforma a redução de indicadores de reprovação, algo que deveria ser consequência, em meta, e que, segundo os entrevistados, pode ser alcançada sem necessariamente contribuir para a aprendizagem. Já o segundo objetivo apresenta como limitações o papel atribuído ao monitor, de ajudante, e à concepção do ensino, transferência de conhecimento. Como visto em Faria (2010), a monitoria deve ser vista como atividade de colaboração, que contribui para os processos de ensino-aprendizagem ao ter o monitor como mediador, e pressupondo que o conhecimento não é transferido, mas construído por meio dos conflitos de percepções do mundo criados na mediação.

Inicia-se agora a compreensão dos sentidos da monitoria para monitores a partir das atividades que realizam. Estas atividades também permitem compreender melhor como os monitores representam seus papéis, além de apontar outros.

Considerando o conjunto de entrevistas de monitores, observou-se a centralidade do atendimento aos estudantes no rol de atividades que realizam, como destacado no fragmento a seguir: “Acho que a **principal** de todas é **assessoria** à *aluno*: **atender aluno, esclarecer dúvida, ajudar** esses *alunos* nos estudos deles. E também ajudar o professor nas atividades... elaboração de material, enfim, essas coisas!” (M. Pedro). Embora em suas atividades o monitor Pedro também “ajuda” o professor, para ele a principal é a “assessoria” aos estudantes. Além disto, ao tratar desse atendimento aos estudantes, observou-se que ele acontece orientado por uma tarefa específica: tirar dúvidas. Isto se verifica nas falas a seguir: “O encontro agora é tirar a dúvida com o aluno. Quando o aluno procura, a gente vai tirar a dúvida e é isso!” (M. Carlos). “[o professor] colocou o meu contato lá, para os alunos me procurarem se tivessem alguma dúvida.” (M. Igor). “Praticamente eu só ministro, quer dizer, auxílio os alunos na monitoria, respondo as dúvidas que eles venham a perguntar.” (M. Antônio). “Depois me reúno com o pessoal, [...] aí eu fico disponível geralmente lá no DAE, pro pessoal que tiver dúvidas poder me acessar lá.” (M. Nádia). Nestas falas ainda é mencionada outra característica da atividade dos monitores, que é a de aguardar a vinda dos estudantes. E esta procura ocorre, segundo os monitores, nos períodos que antecedem realização de atividades avaliativas, como é expresso nas falas “Agora, **na véspera de prova**, é **principalmente tirar dúvida** de lista.” (M. Heitor). “Aí, **principalmente antes da prova eu tiro todas as dúvidas deles** em relação à lista.” (M. Nádia). Assim, observa-se três elementos que caracterizam a atividade de atendimento aos estudantes: é uma ação de tirar dúvidas dos estudantes, quando estes procuram o monitor, o que ocorre nos períodos que antecedem as provas.

É preciso voltar em Nunes (2007) quando ele alerta que uma das manifestações do esvaziamento do sentido formativo da monitoria é quando ela se torna uma sessão de tira dúvidas, o que foi verificado na fala dos monitores. Esse esvaziamento do sentido formativo também foi identificado ao compreender o propósito da realização de outras atividades dos monitores, principalmente em relação aos motivos pelos quais estudam e buscam orientação:

A primeira coisa no trabalho da [professora] Naomi foi o seguinte: pegamos um plano de curso, olhamos e tal. Dividi as matérias que ia cair em cada prova e em casa ou no meu tempo livre aqui na IES mesmo, a *minha*

principal atividade é estudar aquilo e aperfeiçoar cada vez mais **pra quando for tirar as dúvidas**. (M. Carlos).

Eu estudo a matéria, porque eu fiz essa disciplina em 2016/2, então já faz um tempo; **faço as listas de exercícios** com eles. *Me reúno com o [professor] Eleazar assim que eu tenho alguma dúvida*, pra ele sanar essas minhas dúvidas. Depois *me reúno com o pessoal*, [...] aí eu fico disponível geralmente lá no DAE, pro pessoal que tiver dúvidas poder me acessar lá. (M. Nádia).

Nestas falas observa-se que os monitores são motivados a aprofundarem o conhecimento que construíram a respeito da disciplina especificamente para conseguirem tirar as dúvidas dos estudantes. Além disto, se, por um lado, os estudantes encontram os monitores apenas quando tem dúvidas, por outro, os monitores também buscam a orientação dos professores orientadores também quando tem alguma dúvida. Essa preocupação dos monitores com o domínio do conteúdo também está presente na representação que frequentemente professores tem de sua atividade, como discute Grillo e Mattei (2005), assumindo que a coisa mais importante dela é a transmissão do conhecimento. Neste caso, tem-se uma valorização dos saberes empíricos, negligenciando a importância do saber pedagógico, que trata sobre como mediar a construção do conhecimento.

Além destas atividades descritas, outras também foram relatadas, porém com menor ocorrência. O monitor Gabriel mencionou dentre suas atividades o auxílio ao professor na correção de atividades avaliativas:

“[o professor] aplica alguns questionários, alguns exercícios, eventualmente nas aulas, então ele pede pra eu estar lendo esses exercícios e vendo como é que está o pessoal, analisar e pontuar isso a partir de como é que eles escreveram, se esforçaram pra fazer um bom trabalho e tudo mais.”

A participação do monitor na correção de atividades avaliativas também foi mencionada pelos monitores Dimitri e Alma, que consistem em listas de exercícios e alguns trabalhos, não mencionaram a correção de provas. Esta atividade, além de ser permitida pelo regulamento do Programa de Monitoria (IES, 2018), também é incentivado por Nunes (2007) que enxerga a avaliação dos estudantes como uma etapa que integra a atividade docente na dimensão do ensino. É uma atividade que apresenta potencial de contribuir na formação do monitor principalmente quando este participa da definição dos critérios de avaliação e também quando recebe orientação sobre como corrigir os trabalhos. Na fala de Gabriel

observa-se que ele foi orientado a respeito de como fazer a correção: “a partir de como é que eles escreveram, se esforçaram pra fazer um bom trabalho”.

Três monitores também mencionaram que parte de suas atividades consiste em elaboração de material didático, observada na fala de Claude: “eu ajudo a **preparar material didático** juntamente com o professor. E preparo lista de exercícios pra esses alunos” e na de Igor “o professor me passou um livro do Jannuzzi [autor do livro], pra que eu produzisse material pras aulas da disciplina”. A preparação do material didático, “juntamente com o professor”, nas palavras de Claude, é uma oportunidade onde o saber o pedagógico pode ser estimulado, principalmente ao considerar que o material didático tem como propósito prover instrumentos para que o professor possa facilitar a aprendizagem do estudante.

Em adição, no relato da monitora Lili, se percebe um grande esvaziamento do sentido formativo da monitoria ao atribuir funções puramente administrativas à monitora:

Então, por ser uma matéria que não puxa tanto no lado técnico mesmo, ou na teoria, é uma coisa mais de compreensão e tal; não tem muita dificuldade em entender o que vai ser cobrado na prova e tudo mais. Então eu fiquei mais por conta de atividades com os professores: **lançar falta... é... quem fez o trabalho, quem já passou** ali o documento falando **o grupo de trabalho**, essas coisas. Além de que tipo... o [professor] até tinha me passado outros materiais pra eu estudar, só que acabou que não deu tempo, porque eu saí.

Na fala de Lili fica exposto que sua atividade como monitora se resumiu à tarefas administrativas. Mais que isto chama a atenção três pontos de sua fala. O primeiro é que esse esvaziamento é assumido como justificável quando na disciplina “não tem muita dificuldade em entender o que vai ser cobrado na prova”, resta ao monitor desenvolver atividades com o professor. O segundo ponto é que ela evidencia um sentido do ensino-aprendizagem que é o de aprender para fazer a prova. Neste caso a prova deixa de ser um instrumento por meio do qual se avalia a aprendizagem e se torna a finalidade da aprendizagem. Aprende-se para fazer uma prova. O terceiro ponto que chama atenção é que o professor buscou oferecer outra atividade para a monitora, que era a de estudar outros materiais, mas ela desistiu da monitoria. Deste terceiro ponto ratifica-se o atendimento ao estudante como atividade central para atribuir sentido à monitoria, pois quando ele não existe ocorre a desmotivação dos monitores.

Além disto, após conhecer as atividades desenvolvidas pelos monitores, eles foram interrogados a respeito de qual delas mais gostavam de fazer, sendo que o atendimento aos estudantes foi a mais ocorrente, como nos relatos “pra mim é a parte de tirar dúvida. Não tirar a dúvida em si, quando você vê que realmente tirou a dúvida da pessoa! É muito bom!” (M.

Carlos) e “quando alguém vem me perguntar a respeito de alguma coisa. Eu gosto dessa parte porque eu me sinto meio que feliz em poder ajudar outras pessoas. E geralmente o pessoal agradece muito.” (M. Igor). Além de manifestar sua preferência pelo atendimento aos estudantes, essas falas reforçam o sentido do monitor enquanto pessoa que ajuda outros estudantes. Ao mesmo tempo elas aprofundam o sentido do tirar dúvida, o que fica mais evidentes nas duas falas abaixo:

Tirar dúvida dos alunos. Porque quando eu percebo que eles realmente aprenderam e me dão feedback logo após as avaliações, eu fico satisfeito porque eles ficam sempre agradecendo e falam: “nossa, se não fosse a sua ajuda eu não teria ido muito bem”. Então isso aí me deixa muito satisfeito. (M. Claude)

Nestas falas, observa-se que a sessão de monitoria, ainda que significada como uma sessão de tira dúvidas, pode atribuir sentido à atividade do monitor como um espaço onde estudantes possam construir conhecimentos, onde “realmente aprendem”. Desta maneira, embora Nunes (2007) apresente que uma das manifestações do esvaziamento do sentido formativo da monitoria seja sua transformação em sessões de tira dúvidas, os relatos dos monitores revelam uma preocupação com a aprendizagem dos estudantes inclusive neste contexto. Assim, no sentido que o monitor constrói de ajudar o estudante a aprender realmente, tem-se a oportunidade de que o monitor compreenda a importância do sentido formativo da monitoria e do saber pedagógico como elementos que contribuem para o aperfeiçoamento de sua prática.

Assim, é possível analisar os sentidos de atendimento ao estudante, de ajuda e de “tirar dúvidas”, enquanto manifestação do esvaziamento do sentido formativo da monitoria, mas também como sentido a partir do qual o monitor possa compreender a importância do sentido formativo.

Este potencial se mostra presente quando analisados os sentidos da monitoria segundo os próprios monitores. Aqui, opta-se por apresentar as respostas de todos os monitores, buscando agrupá-las por homogeneidade nas respostas. O principal sentido descrito é o de ajudar os estudantes a aprenderem o conteúdo da disciplina. Este sentido é mencionado pelo monitor Dimitri e pelas monitoras Alma e Clara, reproduzidas a seguir:

Pra mim é **facilitar o conhecimento** pras pessoas. É você ter tanto gosto pelo conhecimento que você quer **compartilhar** isso com outras pessoas e quer fazê-las entenderem e eu acho isso muito bacana. [...] Pra mim o sentido da monitoria é isso, você **ajudar** pessoa, você fazer, não fazer com

que elas adquiram conhecimento, mas **ajudar** que elas construam o conhecimento delas e que elas fiquem mais inteligentes. (M. Dimitri)

Eu acho que é quando você vê que tá **ajudando alguém**, se a pessoa te agradece por isso sabe: “Ah, eu realmente entendi!”, acho que isso é muito gratificante sabe, esse feedback que você recebe. Você vê realmente que a pessoa aprendeu! (M. Alma)

eu acho que eu fiquei muito vislumbrada com a matéria, com a disciplina. E o meu desempenho na matéria também, assim, me fez querer ser a monitora daquela disciplina, entendeu? Falei: “Nossa eu quero ser porque a matéria é MUITO boa, muito...”, eu acho foi o sentido da monitoria pra mim era eu **fazer com que as pessoas tivessem um desempenho até melhor do que o meu**, sabe? (M. Clara)

Nestas falas, embora com frequência os monitores tenham utilizado a palavra “ajuda” para descreverem a ação que desenvolvem, observa-se que a intenção desta ação é a aprendizagem dos estudantes.

Em adição, nas falas dos monitores Pedro, Antônio e Nádia, observa-se que eles veem um sentido colaborativo na monitoria, de que ao mesmo tempo que ajudam os estudantes, também aprendem mais sobre o conteúdo com eles:

É uma experiência muito bacana. Eu também **aprendo** muito com os alunos, assim conheço muita gente. O pessoal é bacana! E você poder participar aí, poder **ajudar** a pessoa alcançar os objetivos, esclarecer dúvida... Aí depois o aluno vem e te agradece por isso. Fala que você ajudou muito... Acho que isso é o mais gratificante assim! (M. Pedro)

Olha o sentido é eu **ajudar as pessoas** que estão tendo dúvidas, isso é uma coisa gratificante; e também **aprender com elas**, aprender a ver a [disciplina] de outra forma. Do outro lado que eu estou agora, como monitora, é diferente do lado como aluna, sabe? (M. Nádia)

Eu gostei da matéria quando eu realizei ela e aos poucos eu estou vendo que cada vez mais, que eu acabo tirando dúvidas, também acabo **aprendendo mais**. (M. Antônio)

E para a monitora Lili, ajudar os estudantes também tem como contrapartida o desenvolvimento pessoal relacionado à habilidade de comunicação:

eu acredito que é isso, você saber que está fazendo a sua parte numa coisa que você tem domínio e outra pessoa não, então você está **ajudando** ela. Isso é muito bom. Além do que eu tinha falado também, de **se desenvolver**, a sua comunicação... a forma de se expressar, organizar os seus pensamentos, porque sei lá, as vezes a gente tem dificuldade de falar e aí começa a bagunçar tudo: “eu tenho que ajudar uma pessoa, vou aprender uma forma de explicar...” então te desafia né, te desenvolve. (M. Lili)

Para o monitor Igor, a monitoria permitiu aprender algo novo, que a princípio não tinha interesse, e que foi despertado ao desenvolver material didático para as aulas do professor.

Assim, pra mim foi **aprender uma coisa nova**, que seria essa experiência com o material do Jannuzzi, uma coisa assim que eu nunca pensei em abrir o livro pra ler, não é uma coisa que eu tenho interesse assim, na vida, mas é uma coisa que me despertou interesse a partir da monitoria (M. Igor)

Para os monitores Carlos e Claude, a monitoria assume o sentido de vivenciar a docência, seja para descobrir se a carreira que deseja seguir, ou para vivenciar a carreira que já pretende seguir:

Agora tô levando a monitoria como uma forma de me avaliar mesmo! Pra dar retorno, a possibilidade de seguir a atividade acadêmica, **ser um professor**, por exemplo. Aí eu dou a monitoria, paro, penso: “daria certo será? Será que eu gostaria?”. E eu tô levando isso mais para o lado profissional. Revendo meus valores, no caso... (M. Carlos)

Na minha opinião e no meu caso, o que que acontece, é a **vontade de ensinar** e ver o quanto o aluno realmente aprendeu, entendeu! Quando eu vejo a fisionomia do aluno, me cumprimenta na rua e fala “Oh, como você eu realmente aprendi!”. Acho que isso daí me dá uma motivação pra seguir em frente e sempre tá melhorando. (M. Claude)

E para os monitores Heitor e Gabriel, a monitoria assume múltiplos sentidos, contemplando diversos aspectos:

É meio que eu tô **cumprindo minhas obrigações curriculares e extracurriculares**, então já tá contando vantagem pra mim na minha formação. É.. eu tô sendo **remunerado** que é uma coisa que já ajuda e dá um estímulo também. E... que eu tô podendo **ajudar** outras pessoas que no futuro eu possa precisar de ajuda também... (M. Heitor)

Eu tenho é... pra mim essa questão da monitoria, o que me faz ser monitor todos os dias e não desistir é: primeiro é uma questão de respeito e **responsabilidade** muito grande que eu tenho pelo [professor], ele conversou comigo e eu dei a minha palavra que eu seria esses onze meses o monitor, a não ser que ele pense o contrário ou alguma coisa do tipo. É esse meu senso de responsabilidade. Claro, a **contribuição financeira** é sempre um fator que a gente não pode deixar de lado, ela é um motivacional forte. E é um **momento gostoso também do meu dia** em que eu ensino outras pessoas né, como tem algumas conversas também, então faz bem. (M. Gabriel)

Ao ler estes sentidos mencionados pelos monitores observa-se que embora manifestem o esvaziamento do sentido formativo da monitoria, quando, por exemplo, significam sua atividade como ajuda, elas manifestam o sentido de contribuir na própria formação e na dos colegas. Além disto, também exprimem sentidos que indicam a possibilidade de recuperar este sentido formativo, o que pode ser ilustrado quando mencionam que ao ensinar também aprendem saberes e habilidades, o interesse em vivenciar o cotidiano docente, o senso de compromisso.

Destaca-se que nenhum dos monitores mencionou como sentido da monitoria o de ajudar os professores, embora tenham mencionado isto como objetivo do Programa de Monitoria e como parte das atividades que realizam.

Na próxima seção são apresentadas as significações produzidas por professores a respeito da monitoria.

6.1.3 Significações da monitoria produzidas por professores orientadores

A exposição das significações da monitoria atribuídas pelos professores orientadores inicia-se pelos objetivos percebidos por eles. Na fala do Professor Daniel estão presentes quase todos os objetivos mencionados pelos demais professores:

Bom, além de **oferecer um suporte para o professor** naquelas disciplinas que às vezes tem um alto índice de reprovação, é lógico que um dos grandes objetivos é realmente **melhorar o processo de ensino e aprendizagem**. Mas, no meu entendimento, o grande objetivo mesmo da monitoria é realmente **despertar também no monitor o interesse para um dia ser um professor**. E é lógico que **tem o aspecto financeiro né?** Muitos alunos, às vezes carentes, precisam de bolsa, né! Mas eu entendo que o principal aspecto é realmente despertar no estudante o interesse de um dia se tornar aí um docente. (P. Daniel)

Em relação ao objetivo de oferecer suporte para o professor, observa-se na fala do professor Daniel que ela está relacionada ao objetivo de melhorar o ensino e aprendizagem. O monitor é visto então como a pessoa, que por meio de suas atividades de suporte ao professor, contribui para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. A maneira como isto ocorre é melhor descrita pela fala do professor Guilherme:

Eu acho que é um apoio aos professores e aos alunos. Assim, fazer essa ajuda dos professores em ajudar os alunos que necessitam, que precisam, que além da biblioteca, além de estudo em casa, precisa de mais um apoio. Na

minha percepção é isso. De uma maneira geral isso ajuda muitos professores, igual eu te falei, você **tira uma carga de trabalho muito grande**, não é que ela não seja importante para o professor, mas **ela é resolvida com os monitores. Você tem tempo para outras coisas** mais é... não vou falar mais importantes, mas **mais específicas**, vamos dizer assim... Ainda mais quem trabalha com turmas grandes, que é o meu caso, cem alunos, noventa e tantos alunos (P. Guilherme).

Assim, nesta fala do professor Guilherme, encontra-se o sentido de que o monitor atende aos estudantes “para” o professor e não “com” o professor. A atividade do monitor passa a ser significada como uma parte da atividade docente simplesmente transferida para o monitor, de maneira que o professor tenha mais tempo disponível para a realização de outras atividades. O professor Herbert também apresentou a atividade do monitor como uma ajuda ao professor, que se torna importante “porque o quadro que a gente tem hoje é um quadro de deficiência de docentes, então a gente está muito sobrecarregado e precisa de um apoio também”.

Outro objetivo da monitoria mencionado pelos professores foi de reduzir os índices de reprovações e retenção dos estudantes, finalidade justificada por eles sob a perspectiva financeira:

Primeira coisa, pra mim é **diminuição do índice de reprovações**, porque a retenção na universidade tem um custo muito alto. [,,] E aí eu acho que a intenção primária da universidade é essa: você ter uma **via adicional** pra ajudar os alunos a não serem reprovados (P. Eleazar).

Eu acho que é basicamente auxiliar aqueles alunos que têm mais dificuldade e **diminuir os níveis de retenção**. Porque... quanto mais o aluno vai ficando na universidade e ultrapassa o tempo de formar, né, que era o esperado, isso é um custo público. Então a universidade, ela tenta criar alternativas que é pra ajudar a diminuir essa retenção de alunos e até mesmo aqueles alunos que abandonam a universidade porque tem dificuldade. Então a **monitoria ela é uma estratégia**, que ao meu ver, ela é muito eficiente pra isso, desde que o aluno se comprometa né! (P. Naomi).

Deste modo a finalidade da monitoria tem um rompimento com o compromisso na aprendizagem dos estudantes e passa a ser significada como “via adicional” ou “estratégia” para que estudantes não reprovem em disciplinas e não fiquem retidos na progressão do curso, uma vez que estas situações são entendidas como ruins para instituição considerando o aspecto financeiro.

Considerando o objetivo de despertar no monitor o interesse pela carreira docente, descrito pelo professor Daniel como o principal objetivo da monitoria, também está presente

na fala do professor Herbert como objetivo central da monitoria, como visto na sua fala: “primeiro é **dar oportunidade para os alunos a atuar ali como monitores** né, que é uma **atividade de ensino**, pra aqueles que tem interesse”.

Outro sentido atribuído à monitoria foi o de se ser um instrumento de assistência estudantil quando o monitor desenvolve a atividade de forma remunerada. Para o professor Daniel esta é uma finalidade secundária da monitoria, entretanto o professor Leonardo considerou, com incerteza, que a assistência estudantil é a finalidade da monitoria:

Nossa, eu não sei te dizer, o objetivo da instituição. Sei lá, talvez **atender à um programa institucional de bolsas**, ajudar o aluno carente e pegar as duas coisas e assim “Ah, a pessoa precisa de bolsa, mas vamos dar um trabalho pra essa pessoa”, acho que talvez, embora talvez não esteja isso no papel, e aí é também um achismo meu, eu não sei, não sei. Eu justamente não sei qual é o objetivo da instituição.

Observa-se na fala do professor Herbert a incerteza sobre o objetivo da monitoria. Esta incerteza, ou desconhecimento, também foi manifestada pelo professor Richard: “[o objetivo] eu não sei! Porque eu não participo do poder. Então eu sei dizer o que que ela espera. E eu não vou chutar”.

Conhecidos os sentidos que os professores atribuem à monitoria quanto sua finalidade, inicia-se agora a apresentação dos sentidos que atribuem à monitoria quanto às atividades realizadas pelo monitor.

O atendimento aos estudantes também foi a atividade mais citada pelos professores, além de também ser considerada como atividade central como se observa nos fragmentos: “a **prioridade** é o atendimento ao aluno, mas os alunos geralmente procuram atendimento somente na véspera das provas” (P. Marin), “**essencialmente** o monitor exerce a função de atender os alunos. Os alunos, em véspera de prova, geralmente é em véspera de prova, procuram pra tirar dúvidas” (P. Richard), “**basicamente** atendimento à alunos. É a **principal** atividade que eles fazem” (P. Naomi).

Assim como mencionado pelos monitores, os professores também descrevem que esta atividade de atendimento ao estudante significa estar disponível para tirar dúvidas dos estudantes, e que a procura pelo monitor acontece “geralmente em véspera de prova”. Além disto, na fala dos professores também fica mais evidente a utilização de listas de exercícios no processo de ensino-aprendizagem, sendo que o atendimento ao estudante também é orientado pela resolução destas listas: “basicamente isso, atendimento e resolução, tirar dúvida e resolução de lista de exercícios” (P. Leonardo), “eu dou uma lista de exercício por mês mais

ou menos, [...] aí a monitora ajuda na lista de exercício. E em momentos de prova, que os alunos procuram muito, são momentos em que ela tem mais utilidade” (P. Eleazar).

Os professores orientadores também mencionaram como atividade do monitor o apoio na elaboração de material didático, como aparece nas falas “mas além disso [do atendimento aos alunos], o papel do monitor é corrigir lista de exercício, oferecer suporte ao professor na **confecção de material didático**, slides, alguma apostila” (P. Daniel), “e uma **segunda atividade básica** é me ajudar a **desenvolver material**, a **fazer questões de prova**, **fazer revisão de literatura**, a **buscar novas informações** ou até mesmo algum **material de aula**, como uma lâmina” (P. Guilherme). Esta inclusive foi a única atividade mencionada pelo professor Herbert “Nesse caso específico, como é uma disciplina que eu estou montando, eu passei esse semestre montando e ao mesmo orientando, o que ele fez, mais foi ajudar a construir material, tanto material didático, de slides... quanto atividades, também.”

Na fala do professor Daniel apareceu outra atividade realizada pelos monitores que é a correção de atividades avaliativas. Esta atividade também foi mencionada por outros professores:

Eu sempre peço pra me ajudar nas **correções das atividades**. As provas, os trabalhos mais importantes, eu mesma faço a correção. Mas as atividades que eu dou em sala de aula né, ou pelo Campus Virtual, eu geralmente preparo um gabarito e... quem tiver né, na responsabilidade da monitoria, me ajuda nessas correções (P. Marin)

Aí a monitora ajuda na lista de exercício. E as listas de exercício eu deixo pra ela **corrigir**, eu monto com ela, ela mesmo corrige e arruma pra mim as notas, classifica quem entregou, quem não entregou e tudo (P. Eleazar)

Além das atividades realizadas pelos monitores, os professores Daniel e Leonardo mencionaram atividades que eles não realizam, e que entendem como atividades que não devem ser desempenhadas pelos monitores, como na fala do professor Daniel “não compete ao monitor ele **ministrar aulas** e não compete ao monitor também ele **corrigir provas**”, ou na fala do professor Leonardo:

Mas agora, por exemplo, eu não peço ele pra **corrigir prova** porque eu sei que esse não é o papel dele. Não peço pra ele me **substituir nas minhas atribuições**, porque eu sei que não é o papel dele. Não peço ele pra me **ajudar na pesquisa**, porque eu sei que esse não é o papel dele. Isso pra mim [a atividade do monitor] está claro que é relacionado ao ensino dos alunos na disciplina (P. Leonardo).

Após compreender as atividades que os monitores realizam, perguntou-se sobre o sentido da monitoria para eles. Para o professor Daniel “o sentido da monitoria pra mim é: eu tenho ao meu lado um auxiliar que vai me ajudar a melhorar o processo de ensino aprendizagem. Esse é o sentimento que eu tenho. Portanto, o monitor precisa estar lado a lado com o professor”.

Para a professora Naomi e para o professor Leonardo a monitoria tem o sentido de contribuir na formação e aprendizagem dos estudantes. Para a professora Naomi o monitor assumi o papel de alguém que explica o conteúdo de maneira mais acessível para o estudante, atuando quase como um tradutor do professor. Para o professor Leonardo o monitor contribui na aprendizagem dos estudantes ao explicar o conteúdo de uma maneira diferente do professor, oferecendo um segundo ponto de vista para entender o conteúdo.

Pra mim, o sentido da monitoria é exatamente você contribuir com a formação do aluno, principalmente aquele aluno que tá tendo uma certa dificuldade naquele conteúdo, né. Então eu acho que esse é o sentido da monitoria, é tentar fazer com que o conteúdo que às vezes o aluno tem um certo bloqueio numa área ou numa disciplina, ele consiga compreender aquilo de uma forma diferente, e até mesmo às vezes tira o bloqueio né. [...] Então acho que o sentido da monitoria é isso: tornar o conhecimento mais acessível para o estudante né! Pra que de fato ele possa aprender à respeito daquela matéria! (P. Naomi)

Pra mim enquanto professor o sentido da monitoria é ter uma pessoa adicional pra tentar resolver um problema que talvez o professor ainda não conseguiu, no sentido de tirar aquela dúvida, porque como eu tinha comentado anteriormente, eu acho que tem diversas maneiras de você explicar uma mesma situação, talvez a visão que o professor aborda não necessariamente é aquela que fica mais clara pra todos os alunos. Talvez algum aluno vai conseguir ter uma visão muito mais clara com o monitor, acho que talvez isso seja o primeiro ponto. E um processo de auxílio mesmo ao professor, uma vez que ele não dá conta de atender à todos os alunos, ou no caso de um exercício, de corrigir, igual, vinte exercícios, você não vai conseguir corrigir todos em sala, então delegar um pouco essa responsabilidade aí pro monitor, né? (P. Leonardo)

O professor Leonardo atribuiu um sentido à monitoria a partir da sua própria experiência como monitor, em que sua atividade assumia a responsabilidade estar preparado para ajudar os estudantes, incluindo às vezes o apoio emocional, como aparece em sua fala:

Enquanto monitor, talvez, minha preocupação, que era o que me afligia, era conseguir tirar as dúvidas de todos os alunos. Era ter aquele conhecimento pra conseguir responder o problema do aluno, porque o meu medo era o aluno chegar e eu não saber responder a pergunta dele. “Como assim o monitor está aqui e não sabe me responder”, então isso me levava a estudar

igual um louco quando eu ia pra monitoria. Então eu tinha todos os exercícios resolvidos, eu sabia todos os caminhos que eram pra ser feitos, eu tirava realmente uma hora do meu dia pra estudar. Então quando eu tinha aquele relatório de colocar horas pra monitoria, eu realmente estava estudando, porque pra mim o sentido do monitor é esse, é você conseguir resolver o problema do aluno. A pessoa, o aluno, chega lá no monitor e ele está talvez, muitas das vezes ele está desesperado, então além de você ter aquele senso de chegar e falar assim: “não, calma”, de tranquilizar o aluno, de ser uma pessoa em que ele possa confiar; por outro lado você também tem esse problema de tentar ter que resolver esse problema do aluno, né? E aí eu acho que esse é o principal objetivo dele, né, a principal razão da monitoria. (P. Leonardo)

Para os professores Herbert, Eleazar e Richard a monitoria assume o sentido de ser um contato inicial com docência, a partir do qual o monitor pode desenvolver o interesse pela carreira docente:

Eu acho que é esse sentido de inserir o monitor nas atividades de ensino propriamente, dar uma oportunidade de inserção profissional em atividades de ensino. Pra mim, enquanto monitor, foi esse, foi uma porta de entrada valiosa, valiosíssima. Eu acho que como docente, eu acho que a monitoria pode servir como uma porta de entrada, como uma inserção dos discentes em atividades de ensino, sobretudo pra aqueles que eventualmente queiram atuar como docentes no futuro. (P. Herbert)

E aí acabei a graduação, abandonei [a ideia de trabalhar na empresa de] meu pai pra ir fazer mestrado, fazer doutorado e hoje eu sou professor. A primeira provocação que eu tive foi na monitoria. De falar assim: “Olha isso pode ser uma caminho pra mim; um caminho que vai ser mais alegrador pra minha carreira do que ficar trabalhando com café lá no meu pai”. Foi a primeira provocação que eu tive. (P. Eleazar)

Incentivar os talentos a explorar essa área. [...] geralmente tem um aspecto da formação. Então você tem que qualquer aluno poderia ser um monitor sim, entre aspas, mas aquele que se propõe, participou do processo e foi escolhido, ele deve ser incentivado, não deve ser deixado solto pelo professor.[...] Eu procuro fazer do monitor essa relação com ele. Se ele quiser, eu estou à disposição pra ajudar, pra contribuir na formação dele. Mas se ele não quiser também, não vou ficar correndo atrás não, porque a iniciativa tem partir dele.

E para o professor Guilherme a monitoria assume o sentido de possibilitar uma relação próxima entre professor-monitor, onde o professor receberá uma importante contribuição do monitor para a realização da atividade docente:

Pra mim, como professor é importantíssimo, me ajuda muito. Os alunos me ajudam muito. Você cria um vínculo, você desenvolve, dá oportunidades para uma relação até mais próxima, porque normalmente são alunos que

passam por você e se não for a monitor você não teria nenhuma proximidade nesse ponto. E em termos de trabalho, eu acho fundamental, pra mim é extremamente importante.

Os professores Eleazar, Leonardo e Herbert desenvolveram atividade de monitoria em sua trajetória acadêmica e a professora Naomi teve uma experiência muito significativa ao participar de sessões de monitoria na graduação. Estas vivências repercutem no sentido que atribuíram à monitoria, de maneira que foi construído não apenas a partir do que vivenciaram na condição de professores orientadores, mas incorporam suas vivências anteriores. Isto corrobora com a ideia de Nunes (2007) de que a formação docente não acontece apenas em contextos formais de aprendizagem, mas também a partir de vivências relacionadas à docência ao longo de toda a trajetória de vida do professor, e com a de Pacheco e Flores (1999, citado em Dantas, 2014) que argumentam que são justamente nos primeiros anos de carreira que os professores constituem e consolidam a maior parte de sua cultura profissional. Por esta perspectiva, ressalta-se novamente a importância de que a monitoria seja preenchida de um sentido formativo, principalmente diante a possibilidade de ela se constituir um marco a partir do qual o monitor constrói sentidos profundos sobre a profissão docente.

6.1.4 Significações da monitoria produzidas por membros do CAPM

Em relação aos objetivos percebidos pelos membros do CAPM, observou-se na fala deles a finalidade de contribuir na aprendizagem dos estudantes, como aparece nas falas a seguir: “pro estudante que está, digamos assim, fazendo uso da monitoria, é **diminuir a distância entre o conhecimento e o estudante**” (C. Bárbara), “nós entendemos que existem disciplinas que exigem mais esforço acadêmico dos estudantes e dos professores pra que haja sucesso, pra que haja o **efetivo aprendizado, a efetiva aprovação na disciplina**” (C. Wagner). Além disto, esta finalidade de contribuir na aprendizagem dos estudantes também é articulada com a finalidade de assistência estudantil, mencionada por Luciano:

Então eu entendo que o programa de monitoria está à serviço desse **apoio ao estudante** para que ele tenha um acompanhamento extra sala, para que ele tenha as vezes um período com instrução deste colega monitor.[...] A monitoria hoje ela tem como grande foco estruturar e organizar um mecanismo que **oferece bolsas** para estudantes que tenham uma proposta de **contribuir para o aprendizado** de outros discentes

Outro objetivo mencionado foi o de reduzir os índices de reprovação e retenção, entretanto é uma finalidade articulada com a de melhorar a aprendizagem dos estudantes, como mencionado por Wagner:

o principal objetivo é **reduzir as taxas de retenção** nas disciplinas da universidade. Então nós entendemos que existem disciplinas que exigem mais esforço acadêmico dos estudantes e dos professores pra que haja sucesso, pra que haja o **efetivo aprendizado**, a **efetiva aprovação** na disciplina (C. Wagner)

Estes dois sentidos mencionados estão presentes no objetivo mencionado por Ester: “o programa de monitoria busca, além de **manter as bolsas** que a agente já tem, porque a gente sabe da importância das bolsas para os estudantes, é a efetividade em relação ao número de reprovações nas disciplinas, que é **diminuir essas reprovações**”.

Para Maurício, além da finalidade de reduzir os índices de reprovação, a monitoria também tem como objetivo “**dar suporte aos professores** das disciplinas que sejam teóricas ou práticas pra conseguir **dar uma amplitude maior para um conteúdo** que é aplicado em sala de aula, e os alunos terem como praticarem eles melhores”. Assim, a monitoria permite que o conteúdo programático da disciplina, além de ser cumprido, possa ser estudado de maneira mais ampla, além de possibilitar que os estudantes possam praticar mais.

Para Bárbara, a monitoria também tem como objetivo a aprendizagem do próprio monitor: “para o estudante que está como monitor é aprender mais, porque quando a gente ensina a gente aprende muito, né?”.

Também foi mencionado por Wagner que a monitoria tem como finalidade proporcionar ao monitor uma iniciação à docência, considerando a este objetivo como algo mais específico:

Mas temos **objetivos mais específicos** também, como, por exemplo, **estimular o estudante que tem interesse pela docência poder ter uma vivência de docência**, digamos que de certa forma a monitoria ela é em certa medida uma iniciação à docência, no sentido de que o estudante ele vai ter uma vivência de docência na monitoria; existem outros programas de iniciação à docência, mas a monitoria de certa forma contempla uma parte deste espectro.

Observa-se que em relação ao objetivo de a monitoria ser uma iniciação à docência, existe uma indefinição em relação à quanto ela se aproxima desta finalidade, pois ela é uma iniciação à docência caracterizada como “de certa forma”, “em certa medida” e que

“contempla uma parte deste espectro” da docência. Retoma-se a importância de que, enquanto iniciação à docência, a monitoria deve ser dotada de sentido formativo, que é concretizado não apenas por o estudante vivenciar a docência. Seu caráter de iniciação se concretiza, como sugere Nunes (2007, p. 33) quando o “professor que tenha um monitor como colaborador em suas atividades proporciona condições para que ele desenvolva seu potencial docente”.

Em relação às atividades desenvolvidas pelos monitores, observou-se que existe um sentido compartilhado entre os Membros do Comitê de que o monitor pode desenvolver diferentes atividades, desde que estas não sejam vedadas e que não escapem à dimensão do ensino:

Eu acho que o que o monitor não pode fazer é ter desvio de função, tem que estar lá pra atender a disciplina. E o monitor não pode aplicar prova, o monitor não pode dar aula pro professor. Ele não é professor, ele está em processo de formação e ele está, vamos dizer assim, ele está aprimorando seu estudos naquele assunto, naquela matéria, mas ele não é professor. Então ele tem que trabalhar sob orientação do professor, né? Mas pode trabalhar com tirar dúvidas e explicar os assuntos, mas não substituir o professor. (C. Bárbara)

O monitor só é vedado a dar aula, né! Então à partir daí a gente espera que o monitor tenha proatividade até para propor alguma coisa nova também, sabe? Que tenha alguma interação entre professor e o monitor para também saber o que o professor espera, o que o aluno espera, ter um acompanhamento entre as duas as partes. Ele espera que o aluno tenha realmente essa proatividade. (C. Maurício).

Ester também menciona que muitas vezes os monitores não compreendem a diversidade de atividades que podem realizar na monitoria para contribuir na aprendizagem dos estudante, inclusive pensarem em ações para trazerem os estudantes: “porque às vezes eles mesmos não sabem o que podem fazer. Eles sabem assim, ‘eu sou monitor, eu vou ficar lá na sala e vou ficar esperando todo mundo ir lá”.

Nestas falas também se observa a importância de que o monitor trabalhe em cooperação com o professor. Para eles a realização da monitoria é uma atividade que acontece em processo de discussão com o professor, e orientado por este. Na fala de Bárbara está presente o argumento de Nunes (2007) de que o monitor não deve ser entendido como um substituto do professor, uma vez que ele está em processo de formação.

E em relação à atividade de atendimento aos estudantes, Luciano aponta três maneiras em que esta atividade ocorre:

Existem monitores que ficam à disposição dos estudantes em determinados locais, salas, em determinados horários e aí eles atendem sob demanda: então o estudante procura a monitoria se tem dúvidas. Existem estudantes que já tem um roteiro de listas e que, portanto, já agendam a resolução destas listas com os estudantes, então já foge um pouco desse “sob demanda” né, já tem ali uma orientação. Existem os monitores que auxiliam em atividades de aulas práticas. (Luciano)

Sobre os sentidos atribuídos à monitoria observa-se que eles foram muito particulares para os membros do comitê que responderam a pergunta. Na fala de Bárbara observa-se que o sentido principal da monitoria é que ela contribua na busca por oferecer aos estudantes uma formação de qualidade, contemplando aspectos técnicos e humanísticos:

Nosso dever é formar as pessoas com qualidade, dar uma formação, mas não só uma formação técnica, uma formação humana, né? Então, eu acho que esses monitores eles nos auxiliam nesse processo, auxiliar até parece que é menos, mas é parceiro e são importantíssimos pra poder acontecer isso. Então não está estendendo na aula, o professor não tem todo tempo disponível, porque o professor vai ter vários horários de aula, outras atividades, e o estudante com as suas dúvidas, focado ali só naquele assunto, aí ter a monitoria ali, alguém disponível pra ajudar, é muito importante, porque o que a gente quer é que as pessoas sejam formadas e formadas com qualidade e plenamente, eu acho que tecnicamente e também humano, porque na verdade a gente lida com pessoas. (C. Bárbara)

Na fala dela ainda é destacado que ainda que descrito como um auxiliar, o monitor é um parceiro importante para realizar esta formação de qualidade dos estudantes. Esse compromisso com a qualidade na formação dos estudantes também está presente no sentido descrito por Wagner, que entende que ao alcançar este objetivo tem-se como consequência a redução nos indicadores de reprovação:

o objetivo primordial, a base da monitoria, pra esse estudante, pra esse docente, pra instituição, é atender duas bases fundamentais. Primeira, acabei de citar, educação de qualidade. Promover estratégias, essa é mais uma estratégia para promover educação de qualidade. E a segunda é consequência. Quando eu otimizoo a qualidade eu reduzo a retenção (C. Wagner)

Para Ester a monitoria também assume o sentido de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Isto se dá quando a monitoria se torna um espaço onde o estudante pode colocar em prática o que aprende em sala de aula, seja resolvendo listas de exercícios, fazendo atividades orientadas pelos monitores, discutindo o conteúdo:

Eu acredito que a monitoria faça muita diferença na universidade. Não só na qualidade do ensino, mas também nos resultados, porque os monitores eles ajudam muito na questão do aprendizado dos alunos, não no sentido do aprendizado em sala de aula, mas de colocar em prática o que eles estão aprendendo em sala de aula. (C. Ester).

De maneira diferente, para Luciano a monitoria ainda apresenta limitações, sendo significada como um local em que os estudantes são “treinados” para ter bons resultados em provas, sem necessariamente ter compreendido o conteúdo. Ao mesmo tempo, ainda que os estudantes busquem a monitoria apenas em véspera de prova, o monitor pode vivenciar experiências que o incentivem a seguir carreira docente.

a visão que eu tenho é que a monitoria continua sendo o local onde as pessoas vão para aprender aquilo que elas não aprenderam em sala de aula, e sobretudo aquele lugar onde elas vão não para aprender, mas para tentar um treinamento que as condicione a tirar um resultado na prova [...] Apesar disto, em alguma medida eu me transformei num professor, eu virei um professor, escolhi a carreira docente, por conta também da monitoria, também, porque na monitoria apesar do estudante me procurar pra tentar passar na prova, apesar disso, eu em alguns casos conseguia fazer que ele compreendesse e era muito bom, gostoso mesmo quando eu percebia que ele aprendeu (C. Luciano).

A partir das significações atribuídas à monitoria pela legislação, monitores, professores orientadores e membros do CAPM é possível compreender o tecido de significações que organiza o cotidiano da monitoria para além das normas explícitas. Esse tecido de significações é sintetizado no Quadro 3 – Tecido de Significações da Monitoria, inserido na próxima página Além disto, foi visto que atribui-se ao monitor diferentes papéis: ajudante, auxiliar, orientador, facilitador, parceiro e tradutor.

Como visto, Berger e Luckmann (2011), o processo de construção de sentidos passa por uma dimensão social, a realidade que é tomada por excelência é aquela sobre a qual diferentes pessoas emitem um julgamento comum a respeito de como a percebem. Assim, a primeira implicação da situação observada é a dificuldade de as pessoas construírem um significado comum sobre o que é a monitoria, pois não há um objetivo amplamente compartilhado entre os principais envolvidos no programa. Outra manifestação do que foi dito é observada nas falas sobre a incerteza sobre qual é o objetivo e inclusive a percepção de que não existe objetivo.

Quadro 3 - Tecido de significações sobre a monitoria (Continua)

	Objetivos	Atividades	Sentidos
Regulamento (IES, 2018)	Complementar a formação do aluno; reforçar conteúdos já aprendidos pelo monitor; possibilitar cooperação discente no ensino; desenvolver aptidão nas carreiras profissionais; facilitar relacionamento entre alunos e professores	Auxiliar professor em tarefas de ensino; auxiliar estudantes em seus estudos e orientá-los; realizar controle de presença; elaborar relatório de atividades; oferecer assistência aos estudantes. É vedado: ministrar aulas em substituição ao professor; executar atividades em substituição aos técnicos administrativos; executar qualquer tarefa em desacordo com atribuições acadêmicas da monitoria.	Não atribuído no documento.
Monitores	Diminuir índice de reprovação; ajudar professores a passar conhecimento e tirar dúvidas; promover um ensino melhor; facilitar o processo de aprendizagem; ausência de percepção de objetivo.	Atendimento aos estudantes, principalmente para tirar dúvidas em véspera de provas; estudar para tirar dúvidas; correção de atividades avaliativas; preparar material didático; lançar falta, quem fez trabalho, quem passou composição de grupo de trabalho.	Ajudar estudantes a aprenderem o conteúdo da disciplina; aprender mais sobre o conteúdo com os estudantes; desenvolver habilidade de comunicação com os estudantes; aprender algo novo; vivenciar a docência; cumprir obrigações curriculares e extracurriculares; desenvolver atividade remunerada; ajudar outras pessoas; responsabilidade assumida com o professor; ser um momento gostoso do dia.
Professores Orientadores	Oferecer suporte para o professor; melhorar o processo de ensino aprendizagem; despertar no monitor interesse pela docência; diminuir índices de reprovação e retenção; promover assistência estudantil ao distribuir bolsas; ausência de percepção de objetivo.	Atender aos estudantes para tirar dúvidas em véspera de provas; elaborar material didático e pedagógico; correção de atividades avaliativas. Atividades vedadas: ministrar aulas, corrigir provas; substituir o professor em suas atribuições, ajudar em pesquisa.	Contribuir na formação e aprendizagem dos estudantes quando o monitor explica de maneira acessível ou de maneira diferente do professor; ajudar os estudantes, inclusive oferecendo apoio emocional; desenvolver o interesse pela carreira docente; possibilitar uma relação próxima de professor-monitor.

Membros do CAPM	Contribuir na aprendizagem dos estudantes; reduzir índices de reprovação e retenção; oferecer suporte aos professores de maneira a dar amplitude maior para o conteúdo. Proporcionar uma iniciação à docência.	Tirar dúvidas e explicar assuntos; atender aos estudantes em sessões “sob demanda”, “planejadas” e em aulas práticas. Atividades vedadas: aplicar provas, dar aula em substituição ao docente.	Proporcionar os estudantes uma formação de qualidade que contemple aspectos técnicos e humanísticos; otimizar a qualidade do ensino e reduzir a retenção; monitoria enquanto local em que os estudantes são “treinados” para ter bons resultados em provas, sem necessariamente ter compreendido o conteúdo, mas que não impede o monitor de vivenciar experiências que o incentivem a seguir carreira docente.
------------------------	--	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

A segunda implicação do que foi observado na maioria dos grupos, está na ausência de objetivos relacionados ao sentido formativo do principal envolvido na monitoria, que é o monitor. Não foram apresentados como objetivos o desenvolvimento de atividades ou de orientação ao monitor para aspectos que contemplem sua formação pedagógica. De igual maneira, ao analisar as atividades que foram mencionadas, observa-se que estas não envolvem uma reflexão sobre o fazer docente a partir da dimensão pedagógica. Esta situação se mostra como um dos limites da monitoria, principalmente quando se retoma que ela também deve se constituir como um espaço de formação inicial para a docência no ensino superior (DANTAS, 2014; NUNES, 2007).

Ao mesmo tempo, observando principalmente os sentidos atribuídos à monitoria, percebe-se que existe a preocupação pela maior parte dos entrevistados de que a monitoria seja uma atividade que contribua nos processos de ensino-aprendizagem na instituição. É nesse sentido que se encontra o potencial para que se desenvolva uma compreensão da importância deste sentido formativo da monitoria, afinal de contas, para que se possa contribuir mais com a aprendizagem dos estudantes, para que se possa contribuir mais com o professor em sua atividade de ensino, existe um vasto conhecimento sobre saberes pedagógicos que permitem refletir sobre a própria prática. São saberes que versam, por exemplo, sobre conhecimento, aprendizagem, mediação, didática, avaliação, planejamento, filosofia da educação, métodos de ensino e uma série de outros saberes que contribuem para formação da identidade docente como profissão, para o exercício da qual houve formação, e não como habilidade inata, dom ou vocação.

Finaliza-se esta seção do trabalho discutindo sobre a centralidade do atendimento aos estudantes, mais especificamente entendido como “tirar dúvidas” e que acontece principalmente em véspera de provas. Esta atividade de “tirar dúvida” pode ser tomada como aquela que estrutura as significações a respeito do que é a monitoria. Se realizada uma nova leitura sobre os objetivos percebidos e atividades realizadas pelo monitor será possível observar a frequência com que esta atividade é mencionada.

Ela também se mostrou presente inclusive em momentos em que o diálogo não estava orientado para a discussão dos temas objetivos e atividades da monitoria. Ela esteve presente ao discutir sobre a participação dos estudantes na monitoria, como aparece na fala: “tem gente que realmente vem querendo revisar a matéria toda mesmo. Mas assim, o objetivo da monitoria é tirar dúvida, não é dar aula! Dar aula é o professor!” (M. Pedro). Ao discutir sobre como fazer uma sessão de monitoria: “cara, eu não vou dizer uma fórmula [de explicar o conteúdo], porque monitoria principalmente é tirar dúvidas, né? Então, a pessoa geralmente vai com aquela dúvida e você tira” (M. Carlos). Ao falar sobre o apoio emocional oferecido pelos monitores: “isso aqui não é tão difícil não, vamos por partes! Vamos que eu sei que vocês dão conta, eu sei que vocês conseguem, e eu estou aqui pra tirar qualquer dúvida que vocês quiserem” (M. Dimitri). Ao falar sobre a inserção da monitoria em aulas práticas: “ele [o monitor] é um aluno mais experiente, ele pode tirar uma dúvida ou outra, então eu penso que isso tende a ajudar muito o bom funcionamento de uma aula prática também” (C. Luciano).

Desta maneira, na próxima seção do trabalho será apresentado como a centralidade do “tirar dúvidas”, enquanto sentido da monitoria, implica na organização do cotidiano universitário, mais especificamente no cotidiano de monitores, professores e membros do CAPM.

6.2 Organização do cotidiano da monitoria

Observou-se na seção anterior a centralidade da atividade de “tirar dúvidas” na construção de significações sobre a monitoria. Nunes (2007) aponta que uma das manifestações do esvaziamento do sentido formativo da monitoria é ela se resumir à uma sessão de ajuda, ou de tira dúvidas. Neste momento do trabalho dedica-se a apresentar como o “tirar dúvidas” implica na organização do cotidiano da monitoria, apontando seus potenciais e limitações.

Para tanto, foram analisadas seis categorias temáticas das entrevistas, são elas: local de realização das atividades; orientação ao monitor; monitoria como iniciação à docência e características que o monitor deve apresentar. Inicia-se a seguir a discussão da primeira categoria.

6.2.1 O local de realização das atividades de monitoria

Em um primeiro momento, pode parecer que não há nada demais no fato de o principal sentido da monitoria ser o de realizar sessões de atendimento para tirar dúvida dos estudantes. Entretanto, a partir deste sentido atribui-se uma compreensão sobre qual é o espaço necessário para tirar dúvidas.

No departamento foco deste estudo já existiu uma pequena sala destinada à monitoria. Entretanto, segundo informação obtida junto à secretaria do prédio, a sala foi fechada por recomendação da equipe de tecnologia da informação, uma vez que também era local onde ficava um rack que integra a rede de servidores do prédio. Atualmente não existe um local específico para os monitores atenderem aos estudantes, surgindo a necessidade de utilizar outros espaços improvisados e muitas vezes precários. Alguns monitores relataram que, nas primeiras semanas do semestre letivo, não tinham locais definidos para atender os estudantes, como ilustra a fala de Carlos:

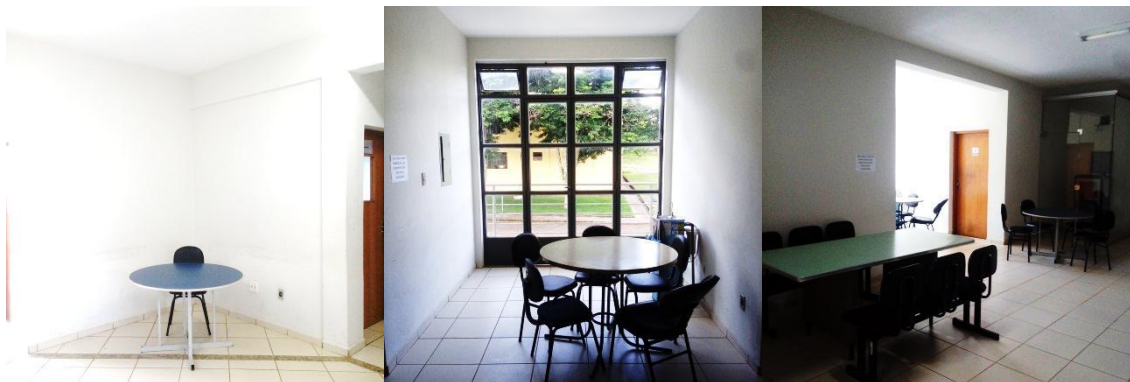
no início estava trabalhando com forma de agendamento. Tipo, tinha os horários disponibilizados, as doze horas disponibilizadas e se a pessoa tá interessada na monitoria, ela mandava um e-mail antes, ou até no WhatsApp, só confirmando: 'Tô indo e não sei o que...'. A gente marcava um lugar.

Este problema também foi mencionado pela monitora Nádia. Apesar de seu professor orientador disponibilizar sua sala para a realização das sessões de monitoria, Nádia se sentia desconfortável em fazê-lo, preocupada em atrapalhar as atividades do professor. Assim, o local da monitoria era um problema para ela:

É a questão da sala de aula que a gente não tem, porque isso me prejudica demais também. Porque se tivesse um lugar pra ir, esperar os alunos tranquilamente enquanto eu faço as minhas coisas, e aí quando chegar alguém eu atender, seria diferente. Mas geralmente é um caos, porque eu vou pra IES, aí tem que ficar avisando no WhatsApp o tempo todo onde que eu estou, se eu consegui reservar sala ou não. Então atrapalha bastante. (M. Nádia)

Frente a inexistência de uma sala destinada à monitoria, os locais utilizados pelos monitores são locais de circulação de pessoas no Bloco 3 do DAE. Tratam-se de corredores e saguões, onde foram colocadas mesas, cadeiras, além de terem tomadas elétricas, apenas. Registros fotográficos destes locais são apresentados na Figura 2.

Figura 2 – Espaços de monitoria no Bloco 3 do DAE



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Aos monitores que desenvolvem atividades nestes locais foi perguntado se o consideram adequado. Para o monitor Carlos, principalmente considerando a dificuldade que tinha em relação à um local fixo, o espaço é adequado “porque a monitoria na verdade, pra tirar a dúvida, você precisa de silêncio. Ali tem. Então, se tem um computador, que precisa usar, tem as tomadas, tem a mesa. É muito bom. Aí dá pra explicar!”. Já para o monitor Claude, o espaço é inadequado, justificando da seguinte maneira:

Igual agora, eu tinha que dar monitoria, eu chegava e as mesas estão cheias e não tem uma sala específica que a gente pudesse dar monitoria. Então eu sinto falta porque às vezes eu quero dar um exemplo, e estamos numa mesa... Eu gostaria que tivesse um quadro que eu pudesse colocar as informações, resolver os exercícios... Eu acho que fica mais esclarecedor tanto pra mim quanto para os alunos. (M. Claude).

A monitora Alma realizava o atendimento aos estudantes num espaço ao lado da sala de sua professora orientadora, no Bloco 1 do DAE. O espaço dá acesso à sala de três professores, de maneira que também é um local de circulação de pessoas. Como pode ser visto na Figura 3, inserida na página a seguir, além de mesas e cadeiras, também está disponível no local um computador antigo, mas Alma nunca o utilizou, sempre levava o próprio *notebook*. Para Alma, o espaço era adequado, uma vez que a procura dos estudantes era baixa, então era possível atender todos eles no local.

O monitor Pedro realiza suas atividades em uma sala que também foi cedida em caráter temporário para a realização de monitorias. A sala fica localizada em um prédio que reúne grupos de pesquisa e extensão, distante do complexo onde estão a maioria dos departamentos e pavilhões de aulas. Segundo Pedro, na sala também haviam apenas uma mesa e cadeiras, e sentia necessidade de que ela fosse melhor equipada. Para ele “o tamanho até que não é o problema. Acho que falta só um pouquinho mais de estrutura mesmo, assim, igual cadeira, um quadro...” (M. Pedro).

Figura 3 - Espaço de monitoria no Bloco 1 do DAE



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O monitor Igor, cuja principal atividade era a elaboração de material didático para a disciplina, as realiza na sala do grupo de estudos do que também integrava, eventualmente atendia alguns estudantes no espaço. A sala é mobiliada com mesas, cadeiras, quadro e armários.

E os monitores Gabriel e Lili desenvolviam suas atividades nas salas dos professores orientadores. A sala que Gabriel utilizava era mobiliada com a mesa e cadeira do professor, mesa e cadeiras para atendimento de estudantes e quadro. Para Gabriel a sala é adequada, e ressalta um item da mobília: “tem um quadro excelente que ele [professor] deixa eu usar pra analisar algum gráfico, alguma coisa do tipo, escrever conta. Então ela tem tudo o que eu preciso, mas, as vezes quando acontece esporadicamente de ir muita gente, fica apertado.”. E Lili que desenvolvia apenas atividade como lançar faltas e acompanhar quem entregou trabalhos, a sala dos professores eram adequadas, “porque eu só precisava do computador”.

Diante os relatos dos monitores, observa-se que a inexistência de um local fixo para a realização das sessões de monitoria implica na utilização de espaços precários: locais de circulação de pessoas e salas de professores que são pequenas, que por vezes não são

mobiliadas adequadamente. Em uma de suas falas, Luciano, membro do comitê, narra uma ocasião onde se discutia se a utilização de uma sala de aula e de quadro pelo monitor se configuraria como aula ou não, uma vez que é atividade vedada. Nesta fala, o *status* precário atribuído ao local da monitoria é evidenciado:

Chegou a existir uma polêmica de que o monitor não poderia dar a monitoria em uma sala de aula, que ele não poderia ficar de pé num quadro explicando. Eu achei aquilo de um absurdo assim, meio que caricato, quando foi dito eu achei que era uma piada, eu esperei pra rir, porque eu já aprendi que é melhor esperar do que..., e não era uma piada. Eu me assustei. Eu falei assim: “você estão brincando! E se o monitor quiser trazer um quadrinho debaixo do braço dele e lá no **muquifo** onde ele é colocado, numa salinha ele levantar o quadrinho, ficar em pé explicando? (C. Luciano).

Uma possível explicação para que esta precarização aconteça está justamente no sentido da monitoria de “tirar dúvida”. Para tirar a dúvida do outro bastaria o encontro e a linguagem, de maneira que mesas e cadeiras proporcionam a conveniência necessária para que o diálogo se estenda por mais tempo, e o silêncio como condição essencial para a compreensão do ouvinte.

Além disto, a própria condição do encontro presencial vem sendo substituída pelo *WhatsApp*. Os estudantes “enviam suas dúvidas por meio de mensagens de texto, áudio e fotos” (M. Igor); e recebem a resposta do monitor também pelo *WhatsApp*. Assim, o local da monitoria quando entendida como “tirar dúvidas” também se torna precário quando o encontro face à face se torna menos frequente. Aqui é necessário recordar que para Tardif e Lessard (2013) ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos, caracterizando a profissão docente como atividade de interações humanas. Para Berger e Luckmann (2011), a interação face à face é tomada como a que permite a experiência mais profunda de partilhar o conhecimento sobre a realidade da vida cotidiana, pois a troca é mediada simultaneamente e mediada pela linguagem, pelos gestos, pelas expressões, pelo tom da fala.

Entretanto, significar o local da monitoria como espaço de aprendizagem, assim como a sala de aula o é para o professor, implica em reconhecer a necessidade de condições adequadas para a aprendizagem. Sobre o local ideal para a realização da monitoria, monitores e professores reconheceram que ele vai além de mesas, cadeiras e tomadas elétricas, ele precisa ser semelhante a uma sala de aula, como ilustra a fala do Professor Daniel:

Eu entendo que um espaço adequado para o monitor é **mesmo uma sala de aula**, com carteiras, com quadro, para o monitor escrever. Também com equipamentos de multimídia. Por quê? Porque é quando o aluno realmente tem dúvida de determinados conteúdos, o atendimento do monitor é uma aula sobre aquele conteúdo. Então não basta o monitor ficar ali sentado às vezes! Tudo bem quando é apenas um ou dois alunos, talvez sentado ali em volta de uma mesa e tal, talvez seja suficiente. Mas quando tem aí um grupo grade de alunos, eu acredito que o monitor tem que pegar o giz e ir para o quadro, escrever, fazer o aluno participar! Então, nesse sentido, o meu entendimento é uma sala totalmente equipada: com carteiras, com mesa, com equipamentos multimídia pra ele oferecer aí um bom suporte aos alunos!

Deste modo viu-se que ao atribuir à monitoria o sentido de “tirar dúvida” uma das implicações é que o local onde se realiza a atividade do monitor é organizado como um espaço precário, diferente do espaço entendido como necessário para que se ocorra a aprendizagem. Este espaço da aprendizagem é descrito na maioria das vezes como o espaço da sala de aula, principalmente entre os professores orientadores. Recorda-se que uma das atribuições dos orientadores é: “Art. 10. O professor orientador deve **designar o local** onde serão exercidas as tarefas de monitoria e **divulgar este local** para os alunos matriculados na disciplina” (IES, 2018). Desta forma, também deve ser empenho dos professores, juntamente com monitores e membros do CAPM, discussões e itens de pauta em reuniões da instituição de maneira a garantir que esses locais sejam providenciados.

Uma possível solução, enquanto não se cria estruturas permanentes para a monitoria, é a reserva de salas de aulas. Na instituição em que esta pesquisa foi conduzida, as aulas de estudantes de graduação são realizadas principalmente em pavilhões de aulas de uso comum entre todos os departamentos. Em alguns horários da semana algumas salas não são utilizadas e podem ser reservadas por professores. Assim, Bárbara, membro do comitê, relata que uma monitora, não entrevistada, solicitava ao professor orientador a reserva de salas para atender os estudantes adequadamente. Estratégia semelhante era realizada pelo monitor Dimitri, que utilizava salas de aula ociosas, contudo sem passar por este processo de reserva realizada pelo orientador.

6.2.2 Orientação ao monitor

Quais as implicações para o processo de orientação do monitor quando se entende que sua atividade tem o sentido de “tirar dúvidas”?

A primeira, e mais evidente, é que assim como o estudante procura o monitor apenas quando tem dúvida, o monitor também busca orientação apenas quando tem alguma dúvida.

Neste sentido a relação orientador-monitor-estudante acontece mediante a existência de dúvida, que se restringe quase sempre à aspectos de conteúdo. Isto é ilustrado nas falas a seguir: “basicamente quando não tem prova, a gente prepara o material né, quando tá longe da prova e que não tem procura assim né. A gente pega e estuda a matéria de novo. Resolve as listas de novo. **Se tiver alguma dúvida procura a P. Naomi**” (M. Heitor); “nessa dúvida que o aluno teve e que o monitor não sabe também, ele deve procurar o seu professor ou orientador pra assim tirar a dúvida dele e possivelmente a do aluno e demais alunos que aparecerem” (M. Antônio); “Aí eu passo também pra eles as listas, pra que eles resolvam as listas **e caso tenham dúvidas me procura** pra gente sentar e discutir as listas. (P. Naomi).

Quando a monitoria possui um sentido formativo, compreende-se que ela possui um compromisso em iniciar o monitor na atividade docente, envolvendo-o em atividades de planejamento da disciplina e aulas, na elaboração de material didático, participação nas aulas, discussão sobre critérios de avaliação da aprendizagem, discussão sobre avaliação da própria prática docente (NUNES 2007; NATÁRIO, 2001). Neste sentido, para Nunes (2007, p. 33), este sentido é alcançado quando o “professor que tenha um monitor como colaborador em suas atividades proporciona condições para que ele desenvolva seu potencial docente”. Assim, a orientação ao monitor não deve se restringir à tirar dúvidas sobre o conteúdo da disciplina. É fundamental que o professor compreenda o papel de orientador enquanto aquele que está socializando o monitor na profissão docente, para que ele possa aprender parte dos elementos que constituem sua cultura e repertório de saberes profissionais.

Contudo, como o professor pode orientar o monitor, principalmente a respeito de saberes pedagógicos, se sintomaticamente a formação docente para nível superior negligencia a dimensão pedagógica? Embora a pós-graduação *stricto sensu* seja o espaço prioritário para a formação docente de nível superior, ela negligencia a formação pedagógica em detrimento da formação científica. Como denunciam Patrus e Lima (2014, p. 4), a obrigatoriedade da dissertação para mestrados e da tese para os doutorandos, os currículos e as exigências de publicações científicas reforçam a formação científica, além da “inclusão de disciplinas e práticas voltadas para a formação do pesquisador”. Esta é uma dificuldade mencionada pelos professores no processo de orientação, como destacado na fala a seguir:

Pois é... é porque a gente, na academia, observa que nem os professores tem na verdade, essa formação né! E eu acho que a gente é muito falho nisso. Porque aí a pessoa faz o mestrado, ela faz o doutorado, ela vai ficando cada vez mais especialista em cada vez menos coisas. E em nenhum momento a gente tem algum tipo de formação obrigatória pelo menos né. No máximo a

gente faz estágio docência. Mas a gente não tem aquela formação didática, pedagógica mesmo né. Então a gente acaba aprendendo muita coisa na tentativa e erro. E o monitor, acaba sendo assim, talvez até pior ainda! (P. Marin)

Desta forma, entre as oito entrevistas realizadas com professores orientadores, apenas na do professor Eleazar é possível encontrar algum tipo de orientação voltado para saberes pedagógicos, orientando sobre a correção de exercícios, sobre estratégias de mediação com os estudantes, como segue:

Quando está no início do semestre eu apresento à eles o plano de curso e falo assim: “Olha se você tiver alguma dificuldade com algum tema a gente no horário mesmo você senta aqui que eu vou estudar com você”. E toda vez que eu monto uma lista de exercício eu apresento primeiro pra eles e explico a lista de exercício: “Olha, essa questão eu tenho essa, essa e essa expectativa; é assim que é pra fazer”, entrego na mão deles e aí eles mesmo rabiscam aí algum gabarito, alguma coisa na cabeça deles sobre como que eles vão orientar os alunos. E aí é por demanda, fora isso é por demanda. Se eles precisam eles me chamam, se não precisam eu não passo mais nada. [...] A única coisa nesse sentido [pedagógico] que eu faço com eles é pra eles tentarem provocar nos alunos a partir da habilidade que o aluno tem mais aguçada né. Tem aluno que gosta de ler, tem aluno que gosta de escrever e tem aluno que gosta de ouvir. Então você tem que tentar perceber o aluno nesse sentido e se você ver que o aluno está muito disperso, você está falando com ele e ele está te ouvindo mas está viajando na maionese, você consegue perceber esse aluno, é um aluno que não tem muitas habilidades auditivas, você vai ter que fazer esse aluno escrever. (P. Eleazar).

A segunda implicação de quando a monitoria é significada como sessão para “tirar dúvidas” é em relação aos saberes que espera-se que o monitor desenvolva, e que por tanto guiam a orientação. Assim como Grillo e Mattei (2005) identificaram que entre professores o domínio do conteúdo é considerado como a principal característica da identidade docente, isto também está presente na monitoria. Em um primeiro momento há a preocupação por parte dos monitores em dominar o conteúdo, como sendo a característica mais importante para tirar a dúvida dos estudantes. Isto se desdobra em o estudo do monitor ser orientado para dominar o conteúdo, gerando receio em relação à possibilidade de ser questionado sobre algo que desconhece. Além disto, se torna a característica mais mencionada tanto para selecionar quanto para avaliar o monitor, como sugere a fala do professor Daniel: “Geralmente os monitores que tem trabalhado comigo são alunos assim, bastante competentes, tem domínio de conteúdo. Isso tem gerado um resultado bastante positivo!” (P. Daniel).

Contudo, ao refletirem sobre o processo de seleção do monitor, tanto monitores, quanto professores mencionam que apenas o domínio do conteúdo não deve ser o único

critério de seleção. Eles entendem que é necessário que o monitor também apresente características relacionadas ao trabalho pedagógico, principalmente habilidade de exposição do conteúdo, bom relacionamento interpessoal e paciência. Nesse sentido, estende-se estas características como próprias do monitor, que remetem a ideia de que para o exercício da docência é necessário a vocação ou o dom. Quando compreendido desta maneira deixa-se de compreender que existem saberes próprios da atividade docente e que a qualificam. Por este motivo não se compreende como necessário a oferta de formação para aquilo que é considerado dom ou vocação. Isto leva à próxima implicação, que é sobre como monitores aprendem sua atividade.

Uma vez que é necessário procurar o orientador apenas para sanar alguma dúvida, e que compreende-se haver uma vocação ou dom para a docência, esquece-se de que existem saberes pedagógicos a respeito dos quais o monitor deveria ser socializado. Ao serem questionados sobre a orientação que recebiam, nenhum dos monitores afirmou que em algum momento, seja no início ou no decorrer do semestre, receberam algum tipo de orientação ou formação por parte da instituição. A ausência destas atividades de formação foi confirmada também pelos membros do CAPM. Foram questionados então se receberam algum tipo de orientação ou formação por parte dos orientadores, e esta se resumiu em todos os casos à uma orientação no início do semestre, onde foi realizado o planejamento das atividades dos monitores, e ao longo do semestre as orientações ocorriam esporadicamente, apenas quando o monitor apresentava alguma dúvida.

Diante esta situação os monitores foram questionados sobre como aprenderam sobre o que o monitor faz e o que não pode fazer. Quatro tipos de respostas foram apresentadas. A primeira e mais frequente foi o aprendizado a partir do que era descrito no edital de seleção que incorpora o regulamento do Programa de Monitoria, o que é exemplificado na fala da monitora Lili: “[a orientação era] só o que estava escrito no edital, que falava quais eram as obrigações. Aí vinha assim que é ajudar a auxiliar os alunos que precisassem de ajuda e ajudar nas atividades dos professores né, nas atividades que eles quisessem”. A construção de significados sobre a atividade do monitor a partir do edital de seleção foi a resposta de Lili, Igor, Pedro, Heitor, Dimitri, Gabriel e Claude. Por um lado, isto revela a importância do Regulamento do Programa de Monitoria enquanto produção discursiva que é incorporada nos repertórios interpretativos dos monitores, inclusive na construção de sentidos sobre sua atividade. Por outro, também revela algo importante: os monitores leem os documentos institucionais. Isto se torna importante, pois indica o potencial para que essa formação seja

feita por meio de materiais produzidos e distribuídos na forma de texto escrito, ou ainda, na produção de vídeos didáticos e outros materiais de suporte. Toda via não exclui a importância de que essa formação também contemple atividades presenciais, face à face, principalmente considerando que esta, segundo Berger e Luckmann (2011) é o contexto de interação com maior potencial de socializar significações a respeito de como o mundo é tomado como conhecido.

A segunda forma de aprender sobre a atividade do monitor foi a partir da própria prática como monitor, presente na fala do monitor Antônio: “eu estou aprendendo a forma que somos dando aula na monitoria”. A terceira foi a partir do que outros monitores fizeram, presente na fala da monitora Alma: “eu baseei nos monitores que eu já tinha contato mesmo”. E a quarta é a partir de como o professor orientador ministra a aula, presente na fala da monitora Nádia:

Eu me espelho bastante no Eleazar mesmo. Eu sei que ele usa bastante exemplos do cotidiano. E também eu converso com ele antes, quando eu tenho alguma dúvida, e aí ele me dá os exemplos dele, e aí eu busco aplicar também esses mesmos exemplos na minha monitoria. E também perguntando pras meninas se elas estão conseguindo entender o que eu estou passando, o que seria melhor pra elas. Mas de modo geral eu acho que eu tenho desenvolvido mais ou menos sozinha, sabe? Com a prática. Mas também não sei se está bom. (M. Nádia)

Estas três últimas respostas mencionadas também são, de acordo com Grillo e Mattei (2005), as principais formas pelas quais os professores de nível superior aprender o fazer docente: espelhando-se em professores que conheceram ao longo de sua trajetória escolar, e por meio da prática, em uma postura de tentativa e avaliação de acertos e erros. Entretanto, fala de Nádia também observa-se uma dificuldade em refletir e avaliar sua própria prática, expressa em: “mas também não sei se está bom”.

6.2.3 Monitoria como formação para a docência

Diante o esvaziamento do sentido formativo da monitoria, os entrevistados foram questionados se percebiam no programa de monitoria o objetivo de contribuir para despertar o interesse de estudantes para carreira docente ou oferecer uma formação inicial para a docência. Para o professor Daniel este objetivo é percebido “porque na universidade tem uma comissão que é responsável por todo esse processo de monitoria. Existe, inclusive, aspectos

de avaliação né! De avaliar o monitor, qual que foi o seu desempenho”. O monitor Claude também apontou a percepção deste objetivo quando diz que “a partir do momento da prática ali da monitoria, eu acho que pode instigar esses alunos a gostarem da docência e futuramente seguir a carreira”.

Alguns participantes da pesquisa percebem que o programa de monitoria se torna um espaço para aqueles que já apresentam interesse pela docência, mas não percebem o desenvolvimento de ações sistematizadas pela instituição para despertar o interesse em outros estudantes ou oferecer atividades de formação. Essa situação é bem ilustrada na fala da monitora Nádia:

Eu acho que o programa de monitoria por si só já chama esse pessoal, mas não sei se a [IES] incentiva realmente, se incentiva de fato esses alunos a continuarem, porque além de ser muito novo, eu ainda não vi nada disso, sabe? Que nem a gente estava falando antes, a gente não tem um curso, não tem uma conversa além da conversa que a gente teve com o orientador sobre o programa de monitoria. É tudo meio disperso eu acho. Nunca vi nenhuma reunião, nunca fui convocada a ter contato com outros monitores, e nunca me perguntaram, além do professor, como que eu estou me saindo. Então não sei se tem tanto um desejo de incentivar realmente isso, sabe? Mas o Programa por si só já incentiva, só que se eu não estivesse gostando provavelmente eu iria sair. (M. Nádia).

Além disto, foi recorrente a percepção de que não existe este objetivo institucionalizado, mas que a monitoria naturalmente já proporciona essa formação, seja porque para o exercício da monitoria já apresenta uma “vocação” para a docência, seja pela própria vivência na atividade, como ilustrado nas falas abaixo:

Eu acredito que pode haver essa espécie de intenção, mas acho que não seja uma proposta da [IES]. Mas eu acredito que normalmente os próprios alunos que já tenham uma certa vocação à docência é que acabam se interessando pelos programas de monitoria. (P. Naomi)

Mas acho que isso é meio subentendido, ou considerado assim, sabe, todo mundo espera esse comportamento de quem faz monitoria, já é um caminho pra docência mesmo. Mas eu não sei se todos os monitores e orientadores entendem dessa forma. (C. Bárbara).

Eu já ouvi essa conversa [sobre formação docente dos monitores] várias vezes, de que o programa ajuda esses discentes. Mas dizer que o programa se preocupa ou que existem iniciativas para isso, aí eu já não tenho convicção de afirmar. Mas eu acho que acaba acontecendo, não precisa ser deliberado, acaba sendo natural. Talvez se fosse, como eu falei, se tivesse planejamento, seria mais. (C. Luciano)

Os demais entrevistados não percebem haver este objetivo no programa de monitoria, apontando inclusive que se ele existisse haveriam características no processo de seleção de monitores que buscassem seu alcance. A fala do professor Eleazar ilustra estas preocupações:

Na minha interface de orientador e monitoria eu não enxergo essas ações, eu não enxergo. Se a universidade está fazendo isso eu não estou vendo. O que eu estou vendo é um edital bem simples, os últimos inclusive mais simples ainda, porque você pode simplesmente pegar a nota que o aluno tirou na disciplina e esse ser o único critério de seleção. Então eu vejo um critério bem simples pra ter uma relação em que eu sou o responsável pelo aluno, então essa vocação docente eu estou entendendo que é mais uma responsabilidade minha, de orientador, do que da própria universidade, mas isso não tira a responsabilidade da universidade em também ajudar, entende? (P. Eleazar).

Desta maneira, quando a monitoria assume o sentido de uma sessão para “tirar dúvidas”, ocorre um esvaziamento de seu sentido formativo, que implica em um esvaziamento da própria finalidade de a monitoria ser uma atividade que contribua para a socialização do monitor na profissão docente. Além disto, também observa-se que ainda existe uma compreensão de que a docência é uma vocação, ou ainda, que se aprende sobre o fazer docente na própria prática. Contudo, como aponta Tardif (2000), a docência é uma profissão que possui seus saberes profissionais específicos, e que para Grillo e Mattei (2005) é o saber pedagógico que efetivamente caracteriza a profissão do professor, pois é por meio dele que os saberes científicos e práticos serão mobilizados para mediar a aprendizagem do estudante, contextualizados pela visão de sociedade e de mundo que o professor possui e pelos marcos legais e institucionais que orientam a prática do professor.

6.2.4 Características que o monitor deve apresentar

Nesta última categoria são apresentadas as percepções dos entrevistados a respeito das características que o monitor deve apresentar para ser monitor. Elas se referem ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes entendidas como importantes para que o monitor desempenhe suas atividades. As características mencionadas por cada monitor e professor orientador são descritas no Quadro 4, inserido na próxima página.

Quadro 4 - Características que o monitor deve apresentar

Participante	Características mencionadas
Carlos	Domínio da matéria, saber lidar com todos os tipos de pessoas e respeito.
Antônio	Ter vontade de ensinar; ter comprometimento e não ter dúvidas.
Heitor	Comunicação calma, organização, gestão do tempo e disciplina.
Dimitri	Paciência, vontade, boa relação entre professor-monitor.
Lili	Respeito, empatia, humildade e domínio do conteúdo.
Clara	Vontade de ensinar, paciência, saber comunicar e saber observar.
Gabriel	Paciência, respeito, empatia, vontade de continuar aprendendo e vontade de ensinar.
Alma	Proatividade, paciência, alteridade e senso de cooperação.
Claude	Dedicação, domínio do conteúdo, didática e afinidade com a disciplina.
Nádia	Domínio do conteúdo e “ter vontade de explorar essa virtude que é ter didática, de ensaiar, conversar com outras pessoas, perguntar pros alunos o que eles estão achando, e ter boa vontade de melhorar”
Eleazar	Domínio do conteúdo, habilidades humanas e sensibilidade.
Leonardo	Desenvoltura pra tratar as pessoas, desenvoltura pra conseguir falar com o aluno; domínio do conteúdo.
Daniel	Ser estudioso, responsabilidade, abertura ao diálogo, paciência e estar aberto para receber críticas.
Guilherme	Responsabilidade, comprometimento com o horário e vontade de aprender.
Herbert	Saber se relacionar, paciência, ter facilidade na disciplina e gostar de estudar.
Richard	Domínio do conteúdo, capacidade de pensamento e raciocínio lógico.
Naomi	Paciência; tranquilidade, simplicidade na fala;

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Assim, observa-se que a centralidade do “tirar dúvida” na construção do tecido de significações da monitoria também implica na percepção de quais são as características que o monitor deve apresentar, o que pode ser ilustrado com a fala do monitor Antônio:

Bom, ele tem que ser assíduo, tem que seguir os horários dele, tem que apresentar a monitoria do jeito certo, não é ir pra monitoria, ver os alunos. É deixar eles sem dúvida ou tentar tirar o máximo das dúvidas deles, por causa que pode ser que até o monitor tenha alguma dificuldade naquela dúvida que o aluno teve. Então nessa dúvida que o aluno teve e que o monitor não sabe também, ele deve procurar o seu professor ou orientador pra assim tirar a dúvida dele e possivelmente a do aluno e demais alunos que aparecerem. (M. Antônio)

As duas características mais citadas foram o domínio do conteúdo e paciência. Em relação ao domínio do conteúdo ressalta-se que no trabalho de Grillo e Mattei (2005), muitos

professores ao serem interrogados sobre o que é necessário para ser professor, respondem em um primeiro momento que é o conhecimento do conteúdo e por isso acreditam que a dimensão mais importante de sua atividade é a transmissão de conhecimento e que para isso precisam dissertar, explicar, argumentar. Assim, na fala de alguns dos participantes também observa-se a preocupação com habilidades de comunicação na busca por conseguir expor o conteúdo de maneira compreensível. Já em relação a paciência, ela foi mencionada a partir de diferentes perspectivas. Ela é necessária porque o monitor atenderá diferentes perfis de estudantes, poderá precisar explicar um mesmo conteúdo várias vezes para o mesmo estudante, e algumas vezes os estudantes estarão emocionalmente desestabilizados.

No processo de seleção dos monitores compreende-se que além do domínio do conteúdo eles precisam apresentar características relacionadas aos saberes pedagógicos. Entretanto, ao tratar sobre o tema características que o monitor deve apresentar, apenas Claude e Nádia mencionaram uma característica relacionada ao saber pedagógico: a didática, referindo-se a capacidade de o monitor apresentar um conteúdo que ele domina de maneira que o estudante compreenda, indo para além do sentido da boa comunicação, como sugere a fala do monitor Claude:

A primeira coisa é a dedicação. O conhecimento, ter o conhecimento daquele conteúdo. E ter didática. Eu acho que se você não tiver didática, pra você saber o que explicar ali, eu acho que fica difícil. Porque às vezes tem muitas pessoas que, elas sabem pra ela, mas não sabem deixar transparecer isso. (M. Claude).

Também é pertinente ponderar que a monitoria ao ser significada como um iniciação à docência, em que o monitor desenvolverá características específicas dessa profissão, não é razoável esperar que ele já apresente estes saberes no processo de seleção. Entretanto é necessário que ao longo de sua vivência como monitor, possa ser orientado de maneira a desenvolver estas características e ser apresentado à um repertório de saberes sobre a docência, incluindo a dimensão pedagógica da profissão.

Uma vez que observou-se aspectos relevantes na organização do cotidiano da monitoria a partir da centralidade do sentido de monitoria enquanto sessão de atendimento de estudantes para “tirar dúvidas”, na seção a seguir são apresentadas as contribuições e limitações da monitoria percebidas pelos participantes da pesquisa.

6.3 Contribuições e limitações do programa de monitoria

Nesta seção serão apresentadas as contribuições da monitoria e as dificuldades vivenciadas no cotidiano relatadas pelos participantes da pesquisa. A partir destas duas categorias temáticas foi possível compreender como os sentidos atribuídos a monitoria se manifestam em resultados percebidos pelos participantes.

Iniciamos tratando das contribuições percebidas pelos participantes. Nas entrevistas, ao tratar deste tema, os entrevistados foram questionados sobre quais eram as contribuições que a monitoria oferece para os monitores, para os professores orientadores, para os estudantes e para a instituição de ensino.

6.3.1 Contribuições da monitoria para monitores

Para os entrevistados a principal contribuição que a monitoria oferece aos monitores é o aprofundamento do conhecimento a respeito da disciplina em que está vinculado. Apenas Nádia e Lili não citaram esta contribuição. Um sentido compartilhado entre os entrevistados é de que “a melhor forma de aprender é ensinando” (P. Eleazar), de maneira que esta aprendizagem ocorre de diferentes maneiras: pelo acesso a novas leituras complementares indicadas pelo professor orientador (M. Igor), pela necessidade de revisar o conteúdo (M. Dimitri), pela necessidade de refletir sobre como ensinar o conteúdo (M. Claude), pelas dúvidas apresentadas pelos estudantes que levam à um processo de pesquisa (M. Antônio) e estabelecimento de relações entre diferentes tópicos da disciplina (M. Antônio). O aprofundamento do conteúdo da disciplina também leva à outras contribuições para os monitores, principalmente ao preparar o estudante para outras oportunidades relacionadas à área de conhecimento na qual foi monitor, como o desenvolvimento de iniciação científica (P. Marin) ou atividade profissional (P. Daniel), além de facilitar o estabelecimento de relações do conteúdo aprofundado com os de outras disciplinas de seu currículo (C. Bárbara).

Uma segunda contribuição para os monitores é o desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal. O monitor estará em contato com diferentes pessoas, cada uma com personalidade diferente, exigindo saber lidar com essas diferenças (M. Pedro) e conseguir se relacionar com elas (M. Gabriel). Sendo que para o monitor Heitor “nas disciplinas [enquanto estudante] você não tem isso, você não tem esse contato com outras pessoas”. Para C. Ester quando “eu lido com pessoas eu me torno mais humana, eu consigo

compreender melhor o outro. Então para os monitores, trabalhar com essa diversidade de pessoas contribui para a carreira deles no sentido de que trabalhar com pessoas será mais fácil”. Além disto, Nádia também mencionou que por meio da monitoria é possível se socializar com pessoas de outras turmas do curso. E C. Luciano ressalta o monitor terá que “conversar com pessoas de grupos sociais diferentes, com linguajar diferente, com tom de voz diferente, com formas diferentes de se vestir, de pensar sobre o mundo”, representando um importante desenvolvimento para o monitor. E o monitor Antônio menciona ainda que conhecer pessoas diferentes contribui para a perda da timidez.

Ao compreender a sessão de monitoria enquanto um espaço para “tirar dúvidas” observa-se que a principal maneira que isto acontece é por meio da linguagem oral, de maneira que o monitor desenvolve sua “capacidade de conseguir falar com uma pessoa, de ser claro, de explicar o que você está pensando” (M. Gabriel). Para o monitor Pedro esta é a principal contribuição, pois ao “melhorar a comunicação com o aluno, contribui até pra eu poder fazer apresentação de outras coisas, de trabalhos” e o monitor Dimitri transfere esta compreensão para outros contextos uma vez que “não é só aqui dentro da universidade, preparando aula, que você vai ter que aprender um conteúdo e ter que passar ele de forma clara pras pessoas, a gente tem que fazer isso todo dia comunicando um com o outro”. E para Naomi o monitor também desenvolve sua capacidade de comunicação ao “se preocupar em como vai traduzir aquele conteúdo pra que ele fique claro para o estudante”.

A remuneração também foi mencionada como contribuição para o monitor. Das sete menções desta contribuição, apenas duas foram de monitores, ao passo que foi mencionada por quatro professores e um membro do CAPM. Uma possível explicação para isto é um sentido compartilhado, mencionado principalmente pelos professores, de que alguns monitores participam da monitoria apenas pela bolsa. Desta maneira, ao omitirem esta contribuição os monitores podem estar atribuindo um sentido de que a participação na monitoria não é exclusivamente pela remuneração. Esta possibilidade encontra respaldo na fala do monitor Gabriel, que ao expor os motivos pelo qual se interessou pela monitoria inicia a resposta com “começando com o lado bom primeiro [...]” e cita o desejo de ensinar outras pessoas. E ao ser questionado sobre qual seria o lado ruim diz que “claro que eu gosto da monitoria, mas a parte financeira, sabe de além de tudo ter uma remuneração”. Assim faz uma oposição entre ser monitor por gostar da atividade, tomado como bom, e ser monitor pela remuneração, tomado como ruim. Entretanto, Bárbara ressalta que a remuneração é importante principalmente para que os estudantes não precisem conciliar trabalho e estudo.

Ester ressalta que é quase impossível você trabalhar e estudar ao mesmo tempo”, pois “a universidade exige muito da gente”. Por isto, para Bárbara e Ester a bolsa é a possibilidade de que monitores possam se manter no curso, e mais que isto, que possam dedicar seu tempo à sua formação acadêmica, possibilitando a participação ativa na vida universitária e a vivência das diversas oportunidades ofertadas na instituição.

O contato próximo com o professor orientador também foi mencionado como uma contribuição. O monitor Gabriel menciona estar “passando bastante tempo com o professor Eleazar, que é um pessoa muito querida, é um prazer sempre conversar com ele, e estar no mesmo ambiente que ele é uma coisa muito boa”. E a partir deste contato maior com o professor há uma orientação ao monitor que se estende para outras oportunidade como orientação de Iniciação Científica (P. Marin), em trabalhos de conclusão de curso (P. Guilherme) e orientações inclusive sobre a carreira do monitor, principalmente sobre a possibilidade da docência e da formação em pós-graduação (P. Eleazar). Além disto, para o professor Guilherme, a escolha da disciplina pelos monitores é realizada levando em consideração, além do domínio do conteúdo, a afinidade com o professor. Nas falas dos monitores observou-se em algumas situações que esta escolha vai para além da afinidade e alcança a esfera da admiração, como foi visto na fala do monitor Gabriel em relação à proximidade que tem com o professor Eleazar. Neste sentido, o professor passa a ser em alguns casos a figura na qual o monitor se espelha.

Outras contribuições foram mencionadas pelos participantes da pesquisa. Ao ser monitor o estudante desenvolve atitudes de responsabilidade (M. Heitor), organização (M. Lili) e compromisso (M. Gabriel). Ele integraliza parte da carga horária de atividades extracurriculares (M. Antônio). Além disto, há a contribuição de sentir-se bem ao estar “ajudando” outros estudantes (M. Clara).

Também foi mencionado que a monitoria permite ao monitor vivenciar alguns aspectos da carreira docente, proporcionando diferentes contribuições. Para o monitor Carlos “quando você dá a monitoria, você tem a possibilidade de ver como você é ensinando, dando aula naquele meio acadêmico. Aí tipo, te abre uma nova porta, se gostou, você pode repensar no que você quer!”. Experiência semelhante foi relatada pela monitora Alma:

Aí a pessoa fala ‘nossa, você explica bem!’, por exemplo, aí você vê que você explica bem, já olha: ‘nossa, será que eu consigo? Será que eu me vejo como professora daqui alguns anos?’. Então você já olha também para seu futuro, já tem um horizonte maior assim do que você pode fazer.

Para o professor Daniel esta contribuição vai além, pois o monitor “também está adquirindo conhecimentos e, de certa forma, preparando para um dia também ser um docente”. E para Luciano, a monitoria é a atividade que mais se aproxima da dimensão do ensino da prática docente, de maneira que para aqueles estudantes que já possuem o interesse em seguir carreira docente a monitoria é uma passagem importante onde poderá começar a desenvolver seu perfil docente.

Observa-se que estas contribuições mencionadas corroboram com aquelas que foram apresentadas na revisão de literatura. Apenas não foi citado pelos participantes da pesquisa a contribuição de a participação na monitoria ser considerada como título em processos de seleção para admissão em programas de pós-graduação e em concursos para o magistério superior. Além disto, foram mencionadas contribuições que não foram descritas na revisão de literatura: o desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal e comunicação; o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, organização e compromisso; o contato maior com os professores e o surgimento de outras oportunidades acadêmicas e profissionais.

Também observou-se que foram mencionadas poucas contribuições relacionadas ao sentido formativo, que se limitaram ao aprofundamento do conteúdo, o desenvolvimento da comunicação no sentido de explicar o conteúdo de maneira compreensível e a vivência da atividade docente. Ao existir o compromisso com a formação inicial para a docência é possível que o monitor receba novas contribuições, principalmente relacionadas ao desenvolvimento de saberes pedagógicos.

6.3.2 Contribuições da monitoria para professores

Para os participante da pesquisa, a principal contribuição que o professor recebe ao ter um monitor é a diminuição da sobrecarga de trabalho. Esta sobrecarga de trabalho é percebida na fala do monitor Gabriel:

Não é fácil você ter que a todo tempo publicar falta, publicar nota, pensar em exercício avaliativo, pensar em correção de exercício avaliativo, pensar em prova, pensar em como é que você vai planejar sua aula e como é que você vai dar a sua aula. E junto disso vem TCC, vem orientar TCC, fazer pesquisa, orientar Núcleo de Estudo, é muita coisa. Eu acho que o monitor vem pra desafogar o Professor.

E o monitor reduz essa sobrecarga de trabalho do professor de diferentes maneiras. A principal delas é ao atender os estudantes, evitando que eles procurem o professor, ou ainda

fazendo uma espécie de triagem, em que o professor é procurado pelo estudante apenas quando não teve sua dúvida sanada na monitoria. Esta forma foi mencionada pelos monitores Igor, Pedro, Carlos, Lili, Nádia e pelos professores Eleazar, Marin, Daniel, Richard e Naomi.

Além do atendimento ao estudante, os monitores também contribuem na elaboração de material didático (M. Igor e P. Herbert), sendo que o professor Daniel destaca que “com o excesso de atividades, às vezes nós não temos tempo de construir aí, de elaborar um slide bem feitinho”. E o monitor também auxilia o professor na correção de atividades dos estudantes (M. Nádia), de maneira que a professora Marin consegue realizar mais atividades avaliativas: “eu fico mais à vontade de fazer mais atividades quando eu sei que o monitor vai me ajudar nas correções”. Além disto, a monitora Lili também mencionou o apoio em atividades “tipo essas **tarefinhas**, porque geralmente eles fazem muitas coisas, aí essas tarefas como lançar falta, essas coisas que demandam um tempo a mais e que não precisa de tanta bagagem”.

Embora ao realizar estas atividades os estudantes auxiliem os professores, é necessário ponderar sobre o risco que existe ao significar a atividade do monitor como algo que “poupa o tempo dos professores”. Ao ser significada assim o monitor deixa de ser alguém que desenvolve suas atividades “com” o professor e passa a desenvolver atividades “para” o professor, o que possivelmente esvazia o processo de orientação do monitor. Natário (2001, p. 33) propõe que o “professor que tenha um monitor como colaborador em suas atividades deve proporcionar condições para que ele desenvolva seu potencial docente”. Assim a atividade do monitor não deveria ser vista como algo que poupa o tempo do professor, pelo contrário, é necessário que professores compreendam que a atividade do monitor exige tempo de orientação do professor, para que aconteçam sempre em colaboração.

Mas outras contribuições também foram mencionadas. Ao realizar o atendimento dos estudantes o monitor pode atuar como um intermediário entre estudantes e professor. O monitor pode contribuir apresentado ao professor quais são as dificuldades mais frequentes que os estudantes estão apresentando. Para Bárbara: “as vezes o estudante não tem coragem de falar na aula a dúvida, mas fala pro monitor. O monitor muitas vezes quando não consegue, vem e fala pro professor. Na aula seguinte o professor percebe aquilo e vai na sala inteira e fala do assunto”. Além disto, o monitor pode contribuir para o aperfeiçoamento das aulas ou da disciplina, como menciona o monitor Gabriel:

[o monitor] deveria ajudar junto com o Professor a construir a aula. De repente no começo do período. Pode ser uma coisa bastante discreta mesmo, mas ele argumentar “professor, eu tive essa aula com você, eu senti os

alunos comentando que essa parte é maçante, vamos pensar em dar essa matéria de outro jeito”.

Além disto, também foi mencionado que quando os estudantes tem suas dúvidas sanadas eles conseguem acompanhar melhor as aulas (M. Alma). A monitoria também pode complementar a aula do professor, onde o monitor pode abordar alguns assuntos complementares (M. Dimitri) ou explicar a resolução de exercícios que o professor não pode explicar em sala pela limitação de tempo (P. Leonardo). Também foi mencionado que o monitor pode contribuir auxiliando o professor a realizar um acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, principalmente daqueles que tem mais dificuldade (P. Daniel). Por fim, o monitor contribui para o bom funcionamento de aulas práticas em que o professor precisa de alguém que o auxilie no acompanhamento dos estudantes (C. Luciano e C. Maurício).

6.3.3 Contribuições da monitoria para estudantes

Uma vez que o atendimento ao estudante assume posição central no tecido de significações sobre a monitoria, principalmente considerando esse atendimento como um sessão para “tirar dúvidas”, não é estranho que a principal contribuição da monitoria para os estudantes, a partir da percepção dos participantes da pesquisa, seja o atendimento recebido. Esta contribuição também acontece de diferentes maneiras. Para a monitora Nádía, professores Marin e Richard e Bárbara, essa contribuição acontece quando os estudantes passam a ter maior disponibilidade de horários em que podem ser atendidos para sanar dúvidas, além disto Nádía também aponta que a possibilidade de os estudantes entrarem em contato pelo WhatsApp flexibiliza as possibilidades de atendimento. Para o monitor Claude e o professor Herbert a principal contribuição é a possibilidade de ter acompanhamento do monitor ao longo de todo o semestre, o que não acontece uma vez que os estudantes buscam a monitoria apenas nas vésperas de prova. Nesta situação o monitor Gabriel comenta sobre o perfil dos estudantes que buscam a monitoria:

Eu percebi que os alunos que procuram, vamos por assim, cinquenta por cento é o que quer ter certeza do que fez, sabe? As vezes estuda em casa e vai lá só pra: “olha, é isso mesmo?”. Aí quer escutar que é isso mesmo, quer ter confiança. E até grande parte são um pessoal meio perdido assim, que as vezes tem alguma dificuldade, ou realmente não presta atenção na aula e vai lá, pra pedir pra passar toda a matéria de novo, e em um dia tentar ensinar o que ele não aprendeu em um mês.

Essa diferença de perfis também foi mencionada pelo professor Eleazar. Além disto, também foi mencionado que esta procura pela monitoria nem sempre se trata de aprender o conteúdo, mas aprender a oferecer a resposta correta em provas e atividades avaliativas, como ilustrado na fala do monitor Carlos: “aqui a gente foca muito, infelizmente em prova, não é em aprender” e na fala do monitor Igor:

porque ela está fazendo um trabalho que ia valer nota, então ela tirou a dúvida dela e pode entregar uma coisas que estava mais bem feita e mais correta [...] dessas duas vezes que eu orientei as meninas eu fiz apontamentos, eu falei: “muda isso, porque eu vi em outro material e estava assim” e não necessariamente expliquei porquê. Até porque eu não tenho a didática e nem o conhecimento muito a fundo das coisas que estou fazendo. Mas assim, pelo que eu já li e já vi, dá pra fazer algum apontamento. Mas, assim, sem explicar os pontos certinho.

Na fala do monitor Igor chama atenção o fato de que percebe existir uma diferença entre colaborar para que o estudante aprenda o conteúdo e fazer sugestões do pontos a serem aperfeiçoados no trabalho, sem passar por um processo de reflexão e aprendizagem. Mais que isto, chama atenção perceber que não consegue colaborar “com” o estudante por não ter didática ou um conhecimento aprofundado de sua atividade. Este é um dos exemplos de como os próprios monitores percebem que existem elementos relacionados aos saberes pedagógicos que são importantes para desempenharem sua atividade. Ao mesmo tempo em que não terem essa formação é uma limitação, a percepção da falta que ela faz revela o potencial para que passe a ser realizado.

Outra contribuição mencionada, e que apareceu na fala anterior do monitor Gabriel é que ao participarem das sessões de monitoria alguns estudantes podem avaliar o próprio aprendizado e se sentirem mais seguros e confiantes para a realização da provas e atividades avaliativas. Esta contribuição também foi mencionada pelo monitor Carlos e pelo professor Herbert. Além disto, Luciano, membro do CAPM, destacou que o fato de o monitor ser um estudante que dominou a contento o conteúdo da disciplina pode ser um exemplo para os estudantes de que é possível aprender o conteúdo, desmistificando a ideia de que o professor apenas aprendeu o conteúdo por ter passado um longo de período de tempo de sua formação em pós-graduação dedicando-se ao estudo do tema da disciplina. Além disto, os monitores podem inclusive orientar os estudantes ao apresentarem quais foram as estratégias de estudo

que utilizaram para aprender o conteúdo (P. Naomi) e os estudantes também se sentir motivados a um dia também se tornarem monitores (M. Alma).

A oportunidade de na monitoria aprender o conteúdo a partir da maneira como o monitor explica também foi mencionado como contribuição. Para o monitor Dimitri e membro do CAPM Maurício, o aprendizado do estudante se torna mais fácil quando tem a disposição os pontos de vista do professor e do monitor. Uma linguagem mais próxima também é mencionado pela professora Naomi:

Eu acho justamente essa questão da linguagem. Talvez a linguagem do professor seja um pouco menos acessível, por mais que nós tenhamos buscado sempre tentar fazer com que o conhecimento da disciplina seja muito próximo daquilo que o aluno compreenda. Talvez o monitor ele por ser da mesma idade, da mesma turma, muitas vezes né, do mesmo grupo, do mesmo curso, então talvez exista a facilidade de acesso por uma linguagem mais próxima da realidade dos estudantes.

Também foi mencionado como contribuição o estudante encontrar na monitoria maior liberdade para fazer uma pergunta. Em vários momentos das entrevistas, surgiram falas mencionando a importância da monitoria justamente como este espaço, pois os estudantes sentem medo, vergonha ou receio de fazerem perguntas durante as aulas. Para o professor Daniel “um aluno às vezes é tímido, às vezes ele não tem coragem de perguntar para o professor ali numa sala de aula, principalmente quando tem bastante alunos” e também presente na fala do monitor Pedro: “até porque às vezes na aula tem aluno que fica meio com vergonha de perguntar o professor, de tirar dúvida com o professora ali na frente de todo mundo”. Frente esta situação, alguns entrevistados foram questionados sobre qual o motivo de sala de aula, que deveria ser o espaço por excelência para tirar dúvidas, fazer perguntas, expor pontos de vista; tenha se tornado um espaço a respeito do qual os estudantes sintam medo, vergonha ou receio de participar. As respostas levam a compreender que o medo na sala de aula se dá por dois motivos. O primeiro está relacionado à própria cultura escolar, mencionada pela monitora Lili: “eu já acho que tem muito a ver com a estrutura escolar que a gente está acostumado, porque a gente é acostumado a estar sentado um de costas pro outro, em fileiras, calado. A gente é ensinado a não falar, a não atrapalhar o professor”. A segunda é um constrangimento causado pelos próprios estudantes que compõem a turma e pela forma como o professor pode reagir à pergunta, como menciona a monitora Alma:

Eu acho que porque os estudantes são geralmente muito competitivos entre si. Um quer saber mais que o outro. Aí quando vê uma dúvida de um colega

que pra ele é simples, ele torce o nariz, faz chacotinha. Não chacota explícita, mas sabe, depois conversa com outras pessoas falando à respeito de uma dúvida que um colega teve. E às vezes os professores não são receptivos às dúvidas. Você pergunta uma coisa e ele faz piada.

Entende-se que esta situação necessita ser estudada com maior profundidade. Contudo ela chamou atenção, principalmente quando a monitoria passa a ser um espaço de aprendizagem que está substituindo o espaço da sala de aula, motivado por um sentimento de medo e insegurança na sala de aula. Como apresentado em Faria (2010), a colaboração é o processo em que a partir das diferenças existentes na forma como as pessoas significam o mundo, possa surgir um confronto construtivo, permitindo que ambas partes possam construir novos significados e sentidos. Entretanto não é possível estabelecer essa colaboração quando estão envolvidas na situação o medo, vergonha ou o receio de participar ativamente deste processo.

6.3.4 Contribuições da monitoria à IES

Ao manter um programa de monitoria a instituição, segundo os participantes, também recebe diferentes contribuições. A primeira a ser apresentada é a contribuição da monitoria na formação dos estudantes. Para o monitor Gabriel e a professora Marin o ensino é o principal serviço que a instituição oferece, de maneira que a monitoria contribui para melhorar a qualidade deste serviço. Para o monitor Dimitri essa melhoria acontece “porque você tem duas pessoas pra explicar, às vezes não é nem duas, às vezes vem um professor e três, quatro monitores. Então você tem uma base didática, mais forte, pra explicar determinado conteúdo”.

Além disto, “talvez os alunos eles consigam estudar mais porque tem alguém que está à disposição em algum momento pra tirar as dúvidas deles” (P. Leonardo), e isto se torna importante porque “muitas vezes o professor não tá sempre disponível pra atendimento dos alunos” (P. Naomi). Desta maneira, a monitoria contribui para que a instituição ofereça um ensino de melhor qualidade, de maneira a “formar um profissional com conhecimento mais amplo” (M. Pedro) e uma formação que contempla não apenas a dimensão técnica:

porque o nosso dever é formar as pessoas com qualidade, dar uma formação, mas não só uma formação técnica, uma formação humana, né? Então, eu acho que esses monitores eles nos auxiliam nesse processo, auxiliar até parece que é menos, mas é parceiro e são importantíssimos pra poder acontecer isso. (C. Bárbara).

Esta melhoria na qualidade do ensino por vezes implica na “diminuição dos índices de reprovação, que claro, não é só diminuir o índice de reprovação, é aumentar a compreensão dos conteúdos e isso se reflete nos índices de reprovação” (C. Luciano). Esta relação entre melhoria na qualidade do ensino e diminuição nos indicadores de reprovação, retenção, evasão também é presente na fala do professor Leonardo:

nós queremos que não tenha evasão, que não tenha retenção, que os alunos aprovem, talvez esse seja o objetivo aí da instituição, diminuir essa retenção sem diminuir a qualidade do ensino, porque assim, se você quiser facilitar você pode facilitar, vai passar todo mundo, vai empurrar

Entretanto, essa redução em indicadores de reprovação nem sempre é percebida como consequência da aprendizagem. Por vezes é vista como finalidade, pois “tendo menos reprovação a galera forma mais rápido, abre mais vagas para mais gente, forma mais profissionais” (M. Dimitri), além disto “a pessoa passa na disciplina e não precisa repetir e vai embora, e sai daqui; é menos gasto que o governo tem com ela aqui dentro” (M. Igor). Esta preocupação com indicadores também se relaciona com a existência de rankings que posicionam a universidades, o que percebido pelo professor Herbert: “acho que a [IES] é uma universidade muito voltada para rankings, pra desempenho e quer figurar nesses casos de sucesso, a monitoria acaba contribuindo pra posicionar a [IES] bem”.

Outra contribuição para a instituição é que por meio da monitoria ela oferece assistência para aqueles estudantes que apresentam mais dificuldade, de maneira que contribui para “não deixar estudantes que tenham menor rendimento pra trás! Às vezes a pessoa não consegue estudar sozinha. Ela realmente vai atrás da monitoria e consegue ter um desenvolvimento” (M. Heitor) e também se mostra importante por alguns “alunos precisarem de ajuda. Às vezes que precisava muito de professor particular, muitas vezes não tem condição de pagar um” (M. Lili). E para a professora Naomi a monitoria contribui para a instituição ao contribuir para que seja possível o nivelamento da formação básica dos estudantes:

A gente sabe que principalmente em uma universidade pública, vem pessoas de diversas cidades, que tiveram diversos tipos de ensino médio diferentes, seja público, seja privado. Às vezes estudaram em uma escola que tenha a questão da vulnerabilidade maior. Então a questão da associação do risco né.. A gente não sabe como foi a forma de aprendizagem deles no ensino médio. Mas o fato que uma vez que eles estão inseridos na universidade e o nível de ensino exigido, o nível de dedicação às disciplinas é muito grande, e alguns vem com uma base muito fraca, a monitoria pode auxiliar nesse

sentido. Pode auxiliar na.. formando uma espécie de nivelamento para aqueles alunos que procuram monitores. (P. Naomi).

Para a instituição a monitoria também oferece como contribuição a possibilidade de que estudantes estejam envolvidos também na dimensão do ensino, de maneira que possa existir participação discente em todas as três dimensões da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Desta maneira “o ensino, sem a monitoria, ele ficaria exclusivamente na mão do docente, do professor. O programa de monitoria permite também que a lógica do ensino também tenha o estudante como um dos atores dentro do processo” (C. Luciano). Esta perspectiva também é presente na compreensão do professor Daniel:

O novo paradigma ou paradigma atual da educação, ela mostra que o professor ele ensina, mas ele também aprende. Então, nesse novo paradigma, não é só o professor que deve ensinar. O aluno também pode e deve ensinar! Então quando existe esse programa de monitoria nas Universidades, no meu entendimento, é exatamente esse aspecto: o aluno ensinando ao próprio aluno.

A instituição também recebe contribuições da monitoria quando desperta no monitor o interesse pela carreira docente e oferece formação inicial para ele. Para a monitora Nádia o programa de monitoria “estimula individualmente os monitores a seguirem essa área acadêmica, também é uma contribuição pra gente permanecer aqui na [IES], fazer mestrado”, pois o ser monitora “despertou mais vontade de ensinar”. Para o Professor Eleazar isto “agrega valor pra universidade porque está formando novos docentes; é um início de interesse. [...] Pra quem tem vocação pra docente esse é o início, é aqui que ele vai aprender a relação dele com os alunos, pelo menos o início, ainda em uma forma de iniciação” e isto é mais importante ainda para Eleazar quando menciona que na monitoria são desenvolvidas competências para a docência que o mestrado e doutorado não ensinam:

O mestrado e o doutorado, e aí me permita o cutucão, não ensina a dar aula. As pessoas precisam aprender a ter o contato com outras pessoas, a ter o cara a cara, sabe? De você encontrar o aluno, entender a dificuldade dele, ele chorar todas as pitangas aqui na sua frente: que não teve tempo de estudar; porque a mãe tá doente; porque mora longe; porque vem de ônibus; etc., etc... E você lidar com essas frustrações do aluno e ainda tentar agregar à ele algum valor de conhecimento. Isso mestrado e doutorado não ensina.

Com isto, a monitoria pode ser um importante espaço de formação pedagógica para o estudante que aspira ser docente no ensino, principalmente quando é considerado que na pós-

graduação negligencia-se esta formação pedagógica em detrimento da formação científica como apontam Patrus e Lima (2014). Em adição Steinbach (2015) argumenta que a monitoria também é uma oportunidade de formação para o próprio professor orientador, pois quando este também aprende ao envolver no processo formativo do estudante. Esta oportunidade também é descrita por Bianchi e Godoy (2017, p. 87) que discutem que a monitoria também pode ter como objetivo o desenvolvimento de inovações pedagógicas, ou seja, “favorecer a renovação de caráter pedagógico para todos os agentes envolvidos, oferecendo capacitações para o melhor aproveitamento do processo de inovação de técnicas pedagógicas”.

6.3.5 Limitações da monitoria percebidas pelos participantes da pesquisa

Foi visto que a sessão de monitoria enquanto momento para “tirar dúvida” é um elemento central no tecido de significações sobre esta atividade, implicando na organização do cotidiano da monitoria. Neste cotidiano se dão as contribuições da monitoria, mas também surgem dificuldades que impõem limitações nas possibilidades de aproveitar as contribuições que o programa de monitoria pode oferecer.

A principal dificuldade mencionada por monitores é a procura dos estudantes pela monitoria se concentrar apenas nos momentos que antecedem a realização de atividades avaliativas. Várias implicações surgem desta postura dos estudantes. Para o monitor Igor “a falta de interesse até por parte dos alunos” é um elemento que o desmotiva, “porque se o pessoal tivesse muito interessado motivava a gente também a estar”, e ao ser questionado se já havia proposto algo para tentar aumentar a frequência dos estudantes na monitoria menciona que não o fez “porque a gente entra numa zona de conforto”. Para o monitor Antônio quando os estudantes buscam a monitoria apenas na véspera de provas surge o problema de ser um “grande número [de estudantes] pra tentar ensinar em pouco tempo. Então é um pouco impossível de tirar as dúvidas de todos eles”. O monitor Pedro também apresenta isto como uma dificuldade “porque tem gente que realmente vai querendo revisar a matéria toda mesmo. Mas assim, o objetivo da monitoria é tirar dúvida, não é dar aula! Dar aula é o professor!”. Além disto, nesta situação em que muitos estudantes procuram a monitoria apenas na véspera da prova geram outras dificuldades: “não tem muito espaço, então fica difícil. E porque você tira dúvida de um, tira dúvida do outro, aí acaba virando uma certa bagunça ali” (M. Claude).

Professores e membros do CAPM também mencionaram que a procura pela monitoria concentrada na véspera de provas é uma dificuldade enfrentada. C. Ester menciona que os

locais onde são realizadas as monitorias são espaços pequenos, e “perto da prova a monitoria enche e é quase impossível dos monitores trabalharem”. Para o professor Richard essa procura concentrada também faz com que em grande parte do semestre o monitor se sinta ocioso, ainda que esteja desenvolvendo material didática para a disciplina, e também menciona ser algo que possivelmente desmotiva o monitor a seguir a carreira docente, pois passa a construir uma visão de o estudante apenas se interessa em aprender para a prova, o conhecimento é colocado como algo secundário e avaliação como algo principal. Para o professor Leonardo a própria monitoria enquanto apenas “tirar dúvida” também se torna algo que pode desmotivar o monitor a seguir carreira docente:

ocô estar lá atendendo o aluno, talvez é um trabalho muito maçante. E talvez é a parte um pouco mais difícil de ser docente, que é cansativo ocô ficar lá tirando dúvida, tira uma, duas, três... e eu acho que isso talvez não vai despertar esse interesse, vai até: “poxa eu não quero isso pra mim, porque é só ficar aqui atendendo aluno...”, não que eu não goste, mas eu acho que a docência é mais que isso

Além disto quando o estudante “que não aprendeu quase nada da matéria e quer em doze horas aprender tudo” (M. Antônio), tem-se uma confusão de finalidades da monitoria: ela deixa de ser um espaço que complementa a formação do estudante para ser o espaço onde o estudante aprende. Este conflito é ainda mais visível na fala de Luciano:

Porque a monitoria ela não pode ser o lugar onde o aluno aprende. Ela não pode ser o substituto da aula. [...] os alunos viram em algum momento da disciplina e dizem assim: “nossa, se acompanhar as aulas o estudo fora é bem menor”. Eu falei: “é, mas porque que isso é tão espantoso?” Ah, aí que eles vão resgatar que se habituaram a não assistir aulas e se habituaram a aprender na monitoria ou se habituaram a fazer exercícios próximos do que vai cair na prova na monitoria, o que não significa aprender. (C. Luciano)

Desta maneira, a procura dos estudantes pela monitoria apenas na véspera da prova geram muitas dificuldades: desmotiva o monitor quando não é procurado, desmotiva o monitor quando é procurado na véspera da prova e não tem o tempo necessário para explicar o conteúdo de maneira adequada, o espaço físico se torna inadequado e a sessão de monitoria se torna bagunçada ao não ser possível estabelecer uma programação que relacione as diferentes dúvidas. Além disto, pode desmotivar o monitor a seguir a carreira docente e criar o hábito de que estudantes não compreendam a aula como principal local de aprendizagem, uma

vez que na monitoria podem aprender o que é necessário para a realização das provas e atividades avaliativas.

Além disto, ao ser significanda apenas como atividade de “tirar dúvidas” o domínio do conteúdo é considerado como característica principal do monitor, negligenciando a necessidade de orientação. O monitor Carlos relata que tinha a expectativa de receber alguma orientação da instituição a respeito do programa de monitoria e da atuação do monitor: “eu senti falta disso também [de orientação pela instituição]! É a primeira vez que eu estou dando monitoria. Aí esperava chegar alguém da [IES], ou até mesmo ter uma reunião com todos os monitores [...] tipo uma reunião com todo mundo, passar essas orientações”. A ausência desta orientação faz com que monitores se sintam perdidos no início da atividade, como menciona a monitora Clara: “eu me senti um pouco perdida porque como as pessoas já sabiam que eu era monitora começaram a me mandar mensagem querendo me procurar e eu não sabia o que fazer”. Além disto, Clara foi selecionada como monitora de uma disciplina em que seria orientada por um professor diferente daquele com quem cursou a disciplina. Nesta situação houveram algumas alterações na disciplina, sobretudo a inserção do uso de um *software* que a monitora não tinha conhecimento profundo, de maneira que sentiu medo, como menciona em seu relato:

Eu senti muito medo, muito medo, por quê? Porque eu iria ter que baixar, eu iria ter que entender, claro que o Leonardo estaria disponível, só que aquilo é muito básico pra eu ter certeza em como que eu vou passar pros alunos, em como que eles vão mexer. Não me senti confortável com o R [*software*] porque eu senti medo de os alunos chegarem lá e eu sabia que eu não iria saber explicar, porque eu não tive contato. E só uma cartilha de como baixar, de como funciona, não é o ideal, porque não é isso que é dado em aula. E o monitor não vai nas aulas.

Quando a atividade do monitor é significanda principalmente como “tirar dúvida” surge o medo de não saber a resposta para uma pergunta, ou de não conseguir explicar um conteúdo. Além da fala anterior de Clara, isto também está presente na fala do monitor Dimitri sobre a primeira monitoria que deu sobre o conteúdo da primeira prova dos estudantes: “eu tive muita dificuldade. Eu falei: meu Deus, eu sou horrível! A nota não é nada pra pessoa, eu fui muito bem na matéria, mas não consigo explicar a matéria da primeira prova que é muito fácil”. E também na do professor Leonardo ao resgatar sua experiência enquanto monitor: “porque o meu medo era o aluno chegar e eu não saber responder a pergunta dele” e menciona que a solução frente à este medo era estudar ainda mais o

conteúdo: “isso me levava a estudar igual um louco quando eu ia pra monitoria. Então eu tinha todos os exercícios resolvidos, eu sabia todos os caminhos que eram pra ser feitos”. Solução semelhante é adotada por Dimitri, que frente à dificuldade em um conteúdo menciona que “não é nada que sentar uns dois dias, ler a matéria de novo, refazer, não resolva”. Entretanto, todos os professores mencionaram que orientam os monitores em relação à esta situação. Mencionam que é essencial que o monitor domine o conteúdo da disciplina, mas que o monitor não deve sentir na obrigação de saber as respostas para todas as perguntas, e que podem buscar o professor sempre que necessitarem de orientação.

O medo também surge na relação monitor-professor, principalmente quando a atividade do monitor perde o sentido de “fazer com” e assume o sentido de “fazer para” o professor, que foi relatado pela monitora Alma:

Eu tenho um pouco de medo da minha coordenadora, de falar “não” pra ela. Igual corrigir atividades, ela me deu muitas atividades pra eu corrigir e eu tinha prova, tenho prova de Cálculo estou até quase reprovando nessa matéria, não posso reprovar porque eu tô no quinto período não fiz cálculo ainda né, então tenho que passar, e ela me deu muita atividade pra eu corrigir em pouco tempo. Aí eu fui falar pra ela e acho que ela não gostou muito de eu não ter corrigido tudo. Aí eu fico muito receosa de falar “não”. Acho que minha dificuldade é de falar “não” e de sei lá, acontecer alguma coisa com minha bolsa, ou então ela procurar outra pessoa pra dar monitoria. E eu gosto de dar monitoria. Então se eu perder eu ia ficar bem triste. Então eu tenho esse medo sabe. Ela joga muita coisa às vezes pra mim, tenho medo de falar “não”.

Encerrando, compreende-se nestas limitações a importância de que o sentido formativo da monitoria seja alcançado em um processo colaborativo entre professor-monitor-estudantes. Neste processo, como defende Faria (2010) se torna fundamental a compreensão de que a monitoria seja compreendida como um “fazer com”, que envolva professor, monitores e estudantes em uma atividade de construção de conhecimentos. Em adição, ressalta-se também a importância de que o professor orientador esteja engajado no processo formativo do monitor, como sugere Natário (2001, p. 33) ao propor que o “professor que tenha um monitor como colaborador em suas atividades deve proporcionar condições para que ele desenvolva seu potencial docente”.

Considerações finais a respeito do estudo são apresentadas na próxima seção.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado, o desenvolvimento deste estudo se deu a partir da necessidade de compreender melhor como a monitoria pode proporcionar contribuições para os envolvidos na atividade. Mais que isto, como ocorre a construção de sentidos sobre a monitoria. Assim o estudo foi orientado pelas seguintes questões: Quais são os significados e sentidos atribuídos à monitoria acadêmica, pela IES, docentes e monitores? Como estas significações implicam na organização cotidiana da monitoria? Como esse cotidiano da monitoria proporciona contribuições ou limitações para os participantes?

Ao analisar as produções discursivas dos sujeitos participantes desta pesquisa foi possível compreender a existência de uma diversidade de significados e sentidos atribuídos à monitoria, formando um tecido de significações apresentado no Quadro 3. Estas significações foram compreendidas ao analisar três elementos em fontes documentais e nas produções discursivas dos entrevistados: o objetivo da monitoria, enquanto significações a respeito da finalidade da monitoria; as atividades desempenhadas principalmente pelo monitor, enquanto significações a respeito do fazer desta atividade; e dos próprios sentidos construídos pelos participantes da pesquisa.

Neste tecido de significações observou-se a centralidade do sentido de monitoria enquanto atendimento aos estudantes, mais especificamente entendido como “tirar dúvidas” e que acontece principalmente em véspera de provas. Esta atividade de “tirar dúvida” pode ser tomada como aquela que estrutura as significações a respeito do que é a monitoria. Nunes (2007) aponta que uma das manifestações do esvaziamento do sentido formativo da monitoria é ela se resumir à uma sessão de ajuda, ou de tira dúvidas.

Entretanto, observando principalmente a categoria sentidos atribuídos à monitoria, foi possível perceber que existe a preocupação pela maior parte dos entrevistados de que a monitoria seja uma atividade que contribua nos processos de ensino-aprendizagem na instituição. É nesse sentido que se encontra o potencial para que se desenvolva uma compreensão da importância do sentido formativo da monitoria, afinal de contas, para que se possa contribuir mais com a aprendizagem dos estudantes e com o professor em sua atividade de ensino, existe um vasto conhecimento sobre saberes pedagógicos que permitem refletir sobre a própria prática. São saberes que versam, por exemplo, sobre conhecimento, aprendizagem, mediação, didática, avaliação, planejamento, filosofia da educação e métodos de ensino. Estes saberes contribuem para formação da identidade docente como profissão,

para o exercício da qual também existe formação, e não como habilidade inata, dom ou vocação.

Um vez identificada a centralidade do “tirar dúvida” como sentido da monitoria, buscou-se analisar como este sentido mobiliza a organização do cotidiano da monitoria. Para tanto foram analisadas as categorias local de realização das atividades; orientação ao monitor; monitoria como iniciação à docência e características que o monitor deve apresentar.

Diante os relatos dos monitores, observa-se que a inexistência de um local fixo para a realização das sessões de monitoria implica na utilização de espaços precários: locais de circulação de pessoas e salas de professores que são pequenas, que por vezes não são mobiliadas adequadamente. Além disto, por ser significada como uma atividade para “tirar dúvidas” a própria condição do encontro presencial vem sendo substituída pelo *WhatsApp*. Por outro lado, significar o local da monitoria como espaço de aprendizagem, assim como a sala de aula o é para o professor, implica em reconhecer a necessidade de condições adequadas para a aprendizagem. Sobre o local ideal para a realização da monitoria, monitores e professores reconheceram que ele vai além de mesas, cadeiras e tomadas elétricas, ele precisa ser semelhante a uma sala de aula.

A respeito da orientação ao monitor foi visto que assim como o estudante procura o monitor apenas quando tem dúvida, o monitor também busca orientação apenas quando tem alguma dúvida. Quando a monitoria possui um sentido formativo, compreende-se que ela possui um compromisso em iniciar o monitor na atividade docente, envolvendo-o em atividades de planejamento da disciplina e aulas, na elaboração de material didático, participação nas aulas, discussão sobre critérios de avaliação da aprendizagem, discussão sobre avaliação da própria prática docente (NUNES 2007; NATÁRIO, 2001). Neste sentido, para Nunes (2007, p. 33), este sentido é alcançado quando o “professor que tenha um monitor como colaborador em suas atividades proporciona condições para que ele desenvolva seu potencial docente”. Toda via levou-se em consideração que a própria negligência quanto à formação pedagógica dos professores no mestrado e doutorado é um elemento que dificulta esta orientação aos monitores. Também observou-se que quando significada como “tirar dúvidas” negligencia-se a necessidade de formar o monitor, de maneira que este aprende a ser monitor a partir do que é descrito no regulamento do programa de monitoria e editais de seleção; a partir da própria prática em experimentações que envolvem erros e acertos; a partir de como outros monitores realizam sua prática e a partir da prática do próprio professor orientador.

Quando a monitoria assume o sentido de uma sessão para “tirar dúvidas”, ocorre um esvaziamento de seu sentido formativo, que implica em um esvaziamento da própria finalidade de a monitoria ser uma atividade que contribua para a socialização do monitor na profissão docente. Além disto, também observa-se que ainda existe uma compreensão de que a docência é uma vocação, ou ainda, que se aprende sobre o fazer docente na própria prática. Contudo, como aponta Tardif (2000), a docência é uma profissão que possui seus saberes profissionais específicos, e que para Grillo e Mattei (2005) é o saber pedagógico que efetivamente caracteriza a profissão do professor, pois é por meio dele que os saberes científicos e práticos serão mobilizados para mediar a aprendizagem do estudante, contextualizados pela visão de sociedade e de mundo que o professor possui e pelos marcos legais e institucionais que orientam a prática do professor.

Essa centralidade do “tirar dúvida” enquanto sentido que organiza o cotidiano da monitoria também apresentou implicações nas características que espera-se que o monitor apresente. As duas mais citadas foram o domínio do conteúdo e paciência. Em relação ao domínio do conteúdo ressalta-se que no trabalho de Grillo e Mattei (2005), muitos professores ao serem interrogados sobre o que é necessário para ser professor, respondem em um primeiro momento que é o conhecimento do conteúdo e por isso acreditam que a dimensão mais importante de sua atividade é a transmissão de conhecimento e que para isso precisam dissertar, explicar, argumentar. Assim, na fala de alguns dos participantes também observa-se a preocupação com habilidades de comunicação na busca por conseguir expor o conteúdo de maneira compreensível. Já em relação a paciência, ela foi mencionada a partir de diferentes perspectivas. Ela é necessária porque o monitor atenderá diferentes perfis de estudantes, poderá precisar explicar um mesmo conteúdo várias vezes para o mesmo estudante, e algumas vezes os estudantes estarão emocionalmente desestabilizados.

Após uma compreensão da organização do cotidiano da monitoria, analisou-se as contribuições e limitações que são construídas a partir dele. As principais contribuições identificadas para os monitores foram o aprofundamento do conhecimento a respeito da disciplina em que está vinculado; o desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal; o desenvolvimento da habilidade de comunicação; a remuneração; o contato próximo com o professor orientador; o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, organização e compromisso; a integralização de parte da carga horária de atividades extracurriculares. Também foi mencionado que a monitoria permite ao monitor vivenciar alguns aspectos da carreira docente, despertando seu interesse e oferecendo formação inicial

para a docência. Contudo, observou-se que foram mencionadas poucas contribuições relacionadas ao sentido formativo, que se limitaram ao aprofundamento do conteúdo, o desenvolvimento da comunicação no sentido de explicar o conteúdo de maneira compreensível e a vivência da atividade docente. Ao existir o compromisso com a formação inicial para a docência é possível que o monitor receba novas contribuições, principalmente relacionadas ao desenvolvimento de saberes pedagógicos.

Em relação aos professores, a principal contribuição que eles recebem ao ter um monitor é a diminuição da sobrecarga de trabalho, seja atendendo estudantes, preparando material didático, corrigindo atividades avaliativas ou lançando faltas. Diante isto foi discutido que a atividade do monitor não deveria ser vista como algo que poupa o tempo do professor, pelo contrário, é necessário que professores compreendam que a atividade do monitor exige tempo de orientação do professor, para que aconteçam sempre em colaboração. Também foi mencionado que o monitor pode oferecer contribuição ao professor ao atuar como um intermediário entre estudantes e professor ao realizar o atendimento dos estudantes, além de poder colaborar para o aperfeiçoamento das aulas e da própria disciplina.

Para os estudantes a principal contribuição mencionada foi o atendimento recebido, de modo que os estudantes passam a ter maior disponibilidade de horários em que podem ser atendidos para sanar dúvidas. Foi mencionada a possibilidade de ter acompanhamento do monitor ao longo de todo o semestre, o que não acontece uma vez que os estudantes buscam a monitoria apenas nas vésperas de prova. Em adição, os estudantes podem avaliar o próprio aprendizado e se sentirem mais seguros e confiantes para a realização das provas e atividades avaliativas, além de encontrar no monitor o exemplo de que é possível aprender o conteúdo da disciplina. Além disto, eles têm a oportunidade de aprender o conteúdo a partir da maneira como o monitor explica, por vezes com uma linguagem mais compreensível. Também foi mencionado como contribuição o estudante encontrar na monitoria maior liberdade para fazer uma pergunta. Em vários momentos das entrevistas, surgiram falas mencionando a importância da monitoria justamente como este espaço, pois os estudantes sentem medo, vergonha ou receio de fazerem perguntas durante as aulas, aspecto que foi discutido principalmente por se compreender que a sala de aula deveria ser o espaço por excelência para tirar dúvidas, fazer perguntas, expor pontos de vista.

E para a IES foram mencionadas como contribuições oferecidas pela monitoria a melhoria na qualidade da formação oferecida pela instituição aos estudantes, que também se reflete na redução dos índices de reprovação, retenção e evasão. Por outro lado, também foi

percebido por alguns participante a redução deste indicadores é colocada como uma finalidade da monitoria e não como uma consequência da aprendizagem, principalmente quando mencionam que algumas vezes os estudantes buscam a monitoria para prepararem-se para a realização de atividades avaliativas, sem o compromisso em realmente compreender o conteúdo. A monitoria também foi mencionada como uma forma de assistência estudantil, principalmente para aqueles estudantes com dificuldades na aprendizagem de algum conteúdo e que não podem pagar por acompanhamento particular, além de possibilitar um nivelamento considerando que os estudantes ingressam na universidade tendo trajetórias distintas no ensino básico. A instituição também recebe contribuições da monitoria quando desperta no monitor o interesse pela carreira docente e oferece formação inicial para ele. Deste modo o estudante dá continuidade aos seus estudos em cursos de mestrado e doutorado, além manter um público interessado em compor o corpo docente da instituição.

Também foram analisadas as dificuldades que surgem no cotidiano da monitoria, e que limitam o potencial que a atividade pode oferecer à comunidade acadêmica e à própria instituição. A principal delas foi a procura dos estudantes pela monitoria apenas nos períodos que antecedem a realização de provas e geram muitas dificuldades: desmotiva o monitor quando não é procurado, desmotiva o monitor quando é procurado na véspera da prova e não tem o tempo necessário para explicar o conteúdo de maneira adequada, o espaço físico se torna inadequado e a sessão de monitoria se torna bagunçada ao não ser possível estabelecer uma programação que relacione as diferentes dúvidas. Além disto, pode desmotivar o monitor a seguir a carreira docente e criar o hábito de que estudantes não compreendam a aula como principal local de aprendizagem, uma vez que na monitoria podem aprender o que é necessário para a realização das provas e atividades avaliativas.

Foi visto também que quando a atividade do monitor é significada principalmente como “tirar dúvida”, negligencia-se a necessidade de oferecer formação pedagógica à este estudante, uma vez que é entendido que apenas o domínio do conteúdo é o suficiente para tirar uma dúvida. Isto implica na dificuldades que os monitores enfrentam nas primeiras semanas como monitores, sentindo-se perdidos, além de nutrir o medo de em algum momento ser questionado sobre algo que não sabe explicar. Ademais, quando o estudante é visto como alguém que faz atividades “para” o professor tem-se uma relação que pode se basear no medo de não cumprir alguma atividade.

Ao realizar o estudo orientado pela perspectiva construcionista social e pela produção de sentidos no cotidiano, foi possível compreender como as significações atribuídas à

monitoria são mobilizadas para a construção do cotidiano da monitoria e as implicações deste cotidiano tanto nas contribuições para a comunidade acadêmica, quanto nas limitações ao potencial que a monitoria pode oferecer, principalmente no que diz respeito ao seu sentido formativo. Assim ela permitiu observar a monitoria para além dos fenômenos acontecem, auxiliando na compreensão de como estes fenômenos estão relacionados com a própria maneira como as pessoas atribuem sentido ao mundo, neste caso, à monitoria.

A respeito das limitações discutidas sobre o programa de monitoria é preciso mencionar uma vez mais que elas também representam o potencial para que sejam realizadas intervenções. Ainda que a sessão de monitoria seja significada como uma sessão para “tirar dúvidas”, ela ainda mantém um sentido de oferecer contribuições principalmente na aprendizagem de estudantes. Ainda que se compreenda que o simples fato de participar da monitoria já esteja contribuindo para a formação dos monitores, foi visto que espera-se que eles possam ser instruídos enquanto uma iniciação à docência. Ainda que os professores por vezes não oferecem uma formação pedagógica aos seus monitores, principalmente por também não terem recebido essa formação em sua trajetória acadêmica, foi visto que também encontram no monitor alguém que colabora no aperfeiçoamento de sua prática docente.

Neste sentido é nas limitações que existe o potencial para que a monitoria na instituição analisada também possa contemplar este sentido formativo a contento. Ao engajar-se neste empreendimento as contribuições proporcionadas podem ser potencializadas. Pode-se compreender que existem saberes pedagógicos que contribuem para o monitor mediar a aprendizagem dos estudantes, além de serem importantes para a formação do perfil docente. Além disto, é uma oportunidade para que a monitoria seja compreendida como um “fazer com” onde professores também possam refletir sobre a própria prática, também possam aprender com o monitor sobre estes saberes pedagógicos, e juntos poderem inclusive realizarem inovações pedagógicas para a instituição.

O estudo realizado também apresenta limitações. A primeira é que foi conduzido privilegiando uma análise da monitoria no tempo presente. Como apresentado em Spink (2013), a pesquisa construcionista social também deve ser capaz de resgatar a produção de sentidos enquanto uma construção sócio-histórica, pois nesta tarefa é possível desconstruir sentidos que são tomados como naturais. Outra limitação deste estudo é a não inclusão dos estudantes monitorados como participantes da pesquisa. Como visto, há um sentido compartilhado de que a monitoria está principalmente a serviço dos estudantes, de maneira que estes são sujeitos de interesse da pesquisa e não foram ouvidos.

Ao ser orientado pela perspectiva do construcionismo social e pela produção de sentidos no cotidiano é necessário comentar que os resultados encontrados no estudo não são generalizáveis. Entretanto este aspecto não se trata de uma limitação do estudo, mas de uma característica própria da orientação teórica-metodológica escolhida. Para Spink (2013) a pesquisa construcionista social não busca realizar um retrato do fenômeno estudado, mas de compreender como são construídos os sentidos a respeito desse fenômeno. Assim considera-se que os sentidos são construções únicas para cada sujeito participante da pesquisa e que compõem um tecido de significações que também é único. Além disto envolve um processo de interpretação das produções discursivas que também é única de cada analista. Para oferecer maior transparência no processo de análise foram incorporados nos resultados fragmentos das falas dos entrevistados que sustentam os resultados apresentados.

Por outro lado a perspectiva do construcionismo social, também permite o esforço criativo, no sentido de aspirar a criar narrativas e outros sentidos de como o mundo poderia ser percebido. Neste rumo, ao ser orientada por esta perspectiva, os sujeitos entrevistados foram convidados a refletirem sobre a maneira como significam a monitoria, colocando em curso ou evidenciando as contribuições que ela proporciona, dificuldades enfrentadas, potenciais que ela apresenta e limitações que impedem o pleno desenvolvimento deste potencial. Assim foi uma perspectiva adequada para a realização deste estudo, uma vez que a partir dele pretende-se elaborar uma proposta de intervenção que contribua para minimizar as limitações encontradas e desenvolver o potencial existente.

Por fim, apresenta-se como sugestões para o desenvolvimento de outros estudos. A respeito da discussão sobre produções de sentidos por participantes programas de monitoria, sugere-se a realização de estudos que contemplem a produção de sentidos dos estudantes monitorados, principalmente quando o programa de monitoria é colocado para atender principalmente aos estudantes. Além disto, acredita-se que estudos que estabeleçam comparação entre sentidos produzidos por participantes vinculados à cursos de bacharelado e participantes vinculados à cursos de licenciatura. Esta sugestão é proposta principalmente porque em cursos de licenciatura a formação pedagógica faz parte do currículo de formação do profissional e podem apresentar implicações na maneira como monitores e professores de cursos de licenciatura significam a monitoria. Também sugere-se que a realização de estudos em instituições de ensino superior em que existam iniciativas institucionais que contemplem a dimensão pedagógica como parte da formação oferecida ao monitor.

O estudo também apontou que por vezes os estudantes buscam a monitoria por sentirem medo, vergonha ou receio de fazer uma pergunta ao professor em sala de aula. Considera-se importante que esta situação seja investigada. Um estudo neste sentido pode ser empreendido também por meio da produção de sentidos no cotidiano, buscando compreender como se dá sua construção de sentidos sobre a sala de aula e como esses sentidos implicam no relacionamento professor-estudante e no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AARÃO, S. A. **Sentidos-e-significados no sistema de atividade monitoria**. 2010. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- AMATO, D. T. **Programa de monitoria no ensino superior**: estudo de caso no CEFET/RJ. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 33. ed.; tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes. 2011. 248 p.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **The social construction of reality**: a treatise in the sociology of knowledge. London: Penguin Books. 1991. 249 p.
- BIANCHI, C. G.; GODOY, R. R. P. A influência da monitoria na inovação pedagógica e formação docente. **Revista de Administração Educacional**, v.1, n. 1, p. 82-99, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/23122>>. Acesso em 14 fev. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 15 fev. 2018.
- CARVALHO, J. L. F.; CARVALHO, F. A. A.; BEZERRA, C.. O monge, o executivo e o estudante ludibriado: uma análise empírica sobre leitura eficaz entre alunos de administração. **Cadernos EBAPE.BR**, n. 3, p. 535-549, 2010. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5171>>. Acesso em: 11 maio 2019.
- CHAVES, F. M.. **A monitoria no curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará**: entre a especialidade técnica e a formação docente na década de 1970. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- CUNLIFFE, A. L. Orientations to Social Constructionism: Relationally Responsive Social Constructionism and its implications for knowledge and learning. **Management Learning**, v. 39, n. 2, p. 123-139, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1350507607087578>>. Acesso em: 5 jul. 2018.
- DANTAS, O. M. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 241, p. 567-589, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/301611386>>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- ENRICONE, D. A sala de aula universitária como cenário da docência. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Org.). **Educação Superior**: vivências e visão de futuro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 83-98.

- FARIA, J. P. de. **A monitoria como prática colaborativa na universidade**. 2003. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- FARIA, J. P. de. **A monitoria na escola pública: sentidos e significados de professores e monitores**. 2010. 144 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- FRISON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 133-153, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201607908>>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- _____.; MORAES, M. A. C. de. As práticas de Monitoria como possibilitadoras dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes. **Póiesis Pedagógica**, v.8, n.2, p. 144-158, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14064>>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- GERGEN, K. J. **Social Construction in context**. London: SAGE. 2001. 223 p.
- GERGEN, K. J. O movimento do construcionismo social na psicologia moderna. **R. Interdisc. INTERthesis**, v. 6, n. 1, p. 299-325, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/1807-1384.2009v6n1p299>>. Acesso em: 18 jul. 2018.
- GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **GESTÃO.Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, p. 80-89, 2005. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/11383/refletindo-sobre-criterios-de-qualidade-da-pesquisa-qualitativa/i/pt-br>>. Acesso em: 27 jun. 2018.
- GOERGEN, P. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 59-76, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000200005>>. Acesso em: 12 jul. 2018.
- GRILLO, M. C.; MATTEI, P. Saberes docentes, identidade profissional e docência. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Org.). **Educação Superior: vivências e visão de futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 99-109.
- HOMEM, C. S. **Contribuições do programa de monitoria da UFMT para a formação inicial à docência no ensino superior**. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.
- JESUS, D. M. O. de *et al.* Programas de monitorias: um estudo de caso em uma IFES. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 6, n. 4, p. 61-86, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v6i4.222>>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola Editorial. 2006. 144 p.
- NATARIO, E. G. **Programa de monitores para atuação no ensino superior - proposta de intervenção**. 2001. 132p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253564>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

_____.; SANTOS, A. A. A. dos. Programa de monitores para o ensino superior. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, n. 3, p. 355-364, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300007>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

NUNES, J. B. C. Monitoria acadêmica: espaço de formação. In: SANTOS, M. M. dos; LINS, N. de M. (Org.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias**. Natal: EDUFRN, 2007. p. 45-58.

PINHEIRO, O. de G. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Edição Virtual. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 156-187.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, Jul. 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

SPINK, M. J. P. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Edição virtual. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. 72 p. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9788579820465>>. Acesso em: 19 maio 2018.

_____. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Edição Virtual. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. 243p. Disponível em: <<http://www.bvce.org.br/LivrosBrasileirosDetalhes.asp?IdRegistro=259>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

_____.; FREZZA, R. M. Práticas discursivas e produção de sentido: a perspectiva da psicologia social. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Edição Virtual. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 1-21.

_____.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: a explicitação dos passos de interpretação. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Edição Virtual. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 50-78.

_____.; MEDRADO, B. Produção de sentido no cotidiano: Uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Edição Virtual. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 1-20.

_____. (Coord.). Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social. **Youtube**, 20m10s. 2018. Disponível em: <<https://youtu.be/poWicP3Ddd4>>. Acesso em 12 jul. 2018.

SPINK, P. Análise de documentos de domínio público. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. Edição Virtual. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2013. p. 1-20.

STEINBACH, G. **A monitoria no ensino superior**: um estudo de caso na UFSC. 2015. 232p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/156743>>. Acesso em 22 nov. 2019.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf>. Acesso em: 28 out. 2017.

_____.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2013. 320 p.

VALENTE, G. S. C.; BRITO, C. G. de; FERREIRA, S. C. M. O papel do monitor na formação do acadêmico de enfermagem e as interfaces com a sua própria formação para o ensino. **Revista Cuidado é Fundamental**, v. 3, n. 3, p. 2147-2156, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.9789/2175-5361.2011.v3i3.2147-2156>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

VIEIRA, L. R.; LOURENÇO, C. D. da S.; RESENDE, M. L. de S. Monitoria como atividade de iniciação à docência: o olhar de pós-graduandos. In: XI CASI - Congresso de Administração, Sociedade e Inovação. **Anais...** Rio de Janeiro(RJ) ECEME, 2018. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/11casi/119198-MONITORIA-COMO-ATIVIDADE-DE-INICIACAO-A-DOCENCIA--O-OLHAR-DE-POS-GRADUANDOS>>. Acesso em: 18/03/2019.

WOOD JR., T.; PAES DE PAULA, A. P. A mídia especializada e cultura do management. **Organizações & Sociedade**, v. 13, n. 38, p. 91-105, 2006. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/jfw92b>>. Acesso em 11 maio 2019.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Roteiro de entrevista

Monitores

1. Esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa e como os dados serão utilizados.
2. Deixar ciente que se desejar tem liberdade para não responder alguma pergunta, para desligar o gravador e inclusive para interromper a entrevista, bem como o uso dela na pesquisa.
3. Apresentar o TCLE, pedir para ler e assinar.
4. Iniciar a gravação. Você autoriza a gravação da entrevista e o uso de trechos dela no artigo, sem te identificar diretamente?

A) Identificação do entrevistado

1. Por que você escolheu o curso que está cursando?
2. Está gostando do curso? (se não, pensa em mudar para outro?)

B) Sobre a monitoria

1. Qual era sua afinidade com a disciplina antes da monitoria?
2. Quais são atividades que você realiza na monitoria?
3. Tem alguma delas que você gosta mais?
4. Onde você realiza estas atividades? O local é adequado para realizá-las? (Se não, o que falta para se tornar um local adequado?)
5. Antes de iniciar as atividades você recebeu algum tipo de orientação ou formação da instituição? E do professor orientador? Ele explicou o que teria que fazer e como faria?
6. Ao longo da monitoria, você está recebendo orientação da instituição ou do professor? Quando essas orientações são oferecidas?
7. Quais foram os motivos pelos quais você decidiu ser monitor? A princípio, qual deles foi mais importante para essa decisão?
8. Você está gostando de ser monitor? Por quê?
9. Como você diria que está aprendendo a ser monitor?
10. Ter sido monitor por mais de um semestre está sendo importante para você aperfeiçoar sua atuação? Por quê?

11. A monitoria está contribuindo para aprofundar seu conhecimento a respeito da disciplina que você está acompanhando?
12. Quais contribuições a monitoria pode trazer para sua formação?
13. Com relação à contribuição da monitoria:
 - a) Como ela auxilia no trabalho dos professores?
 - b) Para os estudantes que frequentam as monitorias, qual é a contribuição?
 - c) Para a instituição, qual você acha que é a contribuição?
14. Você acha importante que a IES mantenha esse programa de monitoria? Por quê?
15. Você acha que a atividade que o monitor desenvolve são semelhantes às atividade do professor? O que é semelhante e o que é diferente?
16. E você tem vontade de seguir carreira docente? (Se não, por quê?)
17. Você já tinha vontade de seguir carreira docente antes de participar da monitoria?
18. Você acha que este é o foco da monitoria da IES? Você acha que ela busca atrair quem deseja seguir carreira docente?
19. Você acha que a monitoria é uma atividade extracurricular que contribui inclusive para quem não deseja ser professor?
20. Os estudantes que você monitora perguntam se você tem interesse em se tornar professor(a)? Geralmente qual é a reação deles frente sua resposta?
21. Quais são as principais dificuldades que você está tendo na monitoria? O que poderia ser feito para melhorar isto?
22. Você acredita ter desenvolvido alguma inovação para auxiliar os estudantes? Por exemplo, uma maneira diferente de ensinar um tópico muito complicado, uma maneira de aumentar a frequência deles?
23. Os estudantes participam de suas monitorias?
24. Isso foi registrado e compartilhado com o professor ou com a instituição?
25. Você acredita que compartilhar as experiências dos monitores é algo importante? Acha que isto poderia ajudar os monitores?
26. Gostaria que houvesse algum evento organizado pela instituição para os monitores compartilharem suas experiências, como, por exemplo, no formato do Congresso de Iniciação Científica ou do Congresso de Extensão?
27. Você acha que ser monitor é algo valorizado pelos colegas? Tem outras atividades que são mais valorizadas? Por que você acha que isto acontece?

28. O que pode ser feito para a monitoria seja mais valorizada ou para que mais estudantes tenham interesse em participar dela?

C) Finalização

1. Tem algo que você gostaria de comentar e que considera ser importante para a pesquisa para compreender os sentidos da monitoria na IES?
2. Agradecer pela participação e se colocar a disposição para dúvidas futuras.

Roteiro de entrevista

Membro do Comitê de Acompanhamento do Programa de Monitoria

1. Esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa e como os dados serão utilizados.
2. Deixar ciente que se desejar tem liberdade para não responder alguma pergunta, para desligar o gravador e inclusive para interromper a entrevista, bem como o uso dela na pesquisa.
3. Apresentar o TCLE, pedir para ler e assinar.
4. Iniciar a gravação. Você autoriza a gravação da entrevista e o uso de trechos dela no artigo, sem te identificar diretamente?

A) A Monitoria na IES

1. Para você quais são os objetivos do Programa de Monitoria da IES? O que se espera como resultado deste programa?
2. Quais são os indicadores que são utilizados para mensurar isto?
3. Quais atividades espera-se que o monitor realize? Os relatórios elaborados por eles são analisados para verificar se estão realizando isto?
4. Nos últimos semestres o programa de monitoria da IES teve algumas alterações tanto em suas regras quanto no processo de inscrição. Quais foram as principais alterações e porque elas aconteceram? Como foi realizada a discussão destas mudanças? Elas foram orientadas pelo diálogo com representantes de outras instituições, isto é, buscou-se compreender quais práticas são adotadas em outras instituições?
5. Quais são principais as dificuldades existentes hoje em relação à monitoria?
6. Quais são as principais aspirações para o futuro do programa de monitoria da IES?
7. Com relação à contribuição da monitoria:
 - a) Como ela auxilia no trabalho dos professores?
 - b) Para os estudantes que frequentam as monitorias, qual é a contribuição?
 - c) Para a instituição, qual você acha que é a contribuição?
8. Você acredita que o programa é considerado como estratégico para a instituição? É um programa que recebe a devida atenção? E entre os estudantes, acreditam que eles valorizam a atividade de monitoria?
9. O Programa de Monitoria tem como foco atrair os estudantes com perfil para carreira docente ou busca despertar o interesse pela docência?

10. Tem sido realizada alguma ação para mapear práticas exitosas empreendidas por monitores e/ou orientadores e que poderiam ser compartilhadas com os demais?

11. Considerando que o projeto de pesquisa tem como finalidade contribuir para conhecer melhor os sentidos da monitoria para as pessoas da instituição e que assim possam ser traçadas ações para o aperfeiçoamento do programa, existe alguma informação que para vocês seria relevante de ser obtida?

B) Finalização

1. Tem algo que você gostaria de comentar e que considera ser importante para a pesquisa para compreender os sentidos da monitoria na IES?

2. Agradecer pela participação e se colocar a disposição para dúvidas futuras.

Roteiro de entrevista
Docente orientador de monitor

1. Esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa e como os dados serão utilizados.
2. Deixar ciente que se desejar tem liberdade para não responder alguma pergunta, para desligar o gravador e inclusive para interromper a entrevista, bem como o uso dela na pesquisa.
3. Apresentar o TCLE, pedir para ler e assinar.
4. Iniciar a gravação. Você autoriza a gravação da entrevista e o uso de trechos dela no artigo, sem te identificar diretamente?

A) Identificação do participante

1. Há quanto tempo você faz parte do corpo docente da IES?
2. Quais disciplinas você leciona?

B) Sobre a monitoria

1. Atualmente os monitores que você orienta atendem quais disciplinas?
2. Normalmente essas disciplinas sempre tiveram monitores?
3. Você já orientou outros monitores ou é a primeira experiência?
4. Quais atividades o monitor realiza? Foi você quem definiu elas?
5. Como você orienta o monitor na realização destas atividades? E como é feito o acompanhamento?
6. Com relação à contribuição da monitoria:
 - a) Como ela auxilia no trabalho dos professores?
 - b) E para os estudantes monitores?
 - c) Para os estudantes que frequentam as monitorias, qual é a contribuição?
 - d) Para a instituição, qual você acha que é a contribuição?
7. O Programa de Monitoria tem como foco atrair os estudantes com perfil para carreira docente ou busca despertar o interesse pela docência?
8. Você acha que a atividade que o monitor desenvolve são semelhantes às atividade do professor? O que é semelhante e o que é diferente?
9. Você acha importante que a IES mantenha esse programa de monitoria? Por quê?

10. Você acha que a monitoria é uma atividade extracurricular que contribui inclusive para quem não deseja ser professor?
11. Você tem conhecimento se o monitor desenvolveu alguma inovação pedagógica? Por exemplo, uma maneira diferente de ensinar um tópico muito complicado, uma maneira de aumentar a frequência dos estudantes nas monitorias?
12. Isso foi registrado e compartilhado com você ou com a instituição?
26. Gostaria que houvesse algum evento organizado pela instituição para os monitores compartilharem suas experiências, como, por exemplo, no formato do Congresso de Iniciação Científica ou do Congresso de Extensão?
27. Você acha que ser monitor é algo valorizado pelos estudantes? Tem outras atividades que são mais valorizadas? Por que você acha que isto acontece?
28. O que pode ser feito para a monitoria seja mais valorizada ou para que mais estudantes tenham interesse em participar dela?

C) Finalização

1. Tem algo que você gostaria de comentar e que considera ser importante para a pesquisa para compreender os sentidos da monitoria na IES?
2. Agradecer pela participação e se colocar a disposição para dúvidas futuras.

APÊNDICE B – TERMO DE ESCLARECIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

I - Título do trabalho experimental: Os sentidos da monitoria acadêmica: significações construídas por diferentes atores de um programa de monitoria acadêmica de uma Universidade Federal brasileira sob a perspectiva do construcionismo social.

Pesquisador(es) responsável(is): Lucas Rocha Vieira

Cargo/Função: Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Administração -PPGA

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras/Departamento de Administração e Economia

Telefone para contato: (37) 9 9984-2507 (Vivo e WhatsApp)

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Lavras, Campus Universitário

II - OBJETIVOS

A pesquisa para a qual você está sendo convidado a participar tem como objetivo compreender os sentidos que as pessoas dão ao Programa de Monitoria da Universidade Federal de Lavras. Diferentes pessoas serão ouvidas: monitores, orientadores de monitores, alunos da instituição e membros da comissão de monitoria. Após ouvir estas pessoas espera-se compreender como os sentidos atribuídos por cada entrevistado estão relacionados.

III – JUSTIFICATIVA

A realização desta pesquisa é importante principalmente para que se possa compreender os sentidos que a monitoria tem na instituição. Assim será possível pensar em maneiras para melhorar o programa de monitoria e as contribuições que ele pode oferecer.

Para que as entrevistas sejam mais rápidas e realizadas com mais atenção solicitamos sua permissão para:

- gravar o áudio da entrevista;
- fazer anotações importantes,
- transformar todo o áudio em texto (transcrição);
- utilizar o áudio transcrito na análise dos dados e na ilustração dos resultados.

Sua identidade será mantida em sigilo. Para isto sempre que nos referirmos a você usaremos outro nome diferente do seu, para que as pessoas não te identifiquem. Será mantida apenas 1 cópia do áudio e de sua transcrição, arquivados por prazo indeterminado. A qualquer momento você poderá solicitar exclusão destes arquivos.

IV - PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

AMOSTRA

Serão entrevistadas aproximadamente 40 pessoas: sendo 15 monitores, 10 professores orientadores de monitores, 10 discentes monitorados e 5 membros da Comissão de Monitoria.

PROCEDIMENTOS

Cada uma destas pessoas será entrevistada. A entrevista consiste em realizar algumas perguntas que serão respondidas pelos participantes. Se permitido, o áudio da entrevista será gravado. Após a entrevista o áudio será transcrito, ou seja, será transformado em texto. Estes textos serão analisados buscando identificar os sentidos que você atribui ao programa de monitoria. Ao final, buscaremos compreender como os sentidos que cada participante atribui à monitoria constroem um sentido geral para o Programa de Monitoria da UFLA.

V - RISCOS ESPERADOS

A pesquisa apresenta apenas riscos no plano imaterial, como por exemplo vazamento de informações confidenciais, constrangimento face questões propostas na entrevista, constrangimento frente à gravação do áudio da entrevista, identificação dos participantes da pesquisa pelos leitores do trabalho.

Para minimizar estes riscos serão tomadas as seguintes providências:

Campus Universitário da UFLA, Caixa Postal 3037
37200-000 Lavras-MG – Brasil
E-mail coep@nintec.ufla.br

Fone 35 3829 5182
CNPJ: 22.078.679/0001-74
Sítio: http://www.prp.ufla.br/site/?page_id=440



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

- 1) organização e manutenção do banco de dados da pesquisa apenas em dispositivos físicos e com acesso controlado por senha;
- 2) você é livre para recusar-se a responder a qualquer questão da entrevista.
- 3) você pode solicitar que toda a entrevista não seja registrada em áudio, ou que em qualquer momento da entrevista pode solicitar que a gravação do áudio seja interrompida ao tratar de assuntos delicados.
- 5) para que você não seja identificado seu nome será alterados no trabalho.
- 6) ao final da análise dos dados você poderá avaliar se suas falas foram interpretadas e utilizadas mantendo o sentido que quis manifestar, podendo solicitar alterações ou exclusões.

VI – BENEFÍCIOS

Ao compreender os sentidos que são atribuídos pelas pessoas ao Programa de Monitoria da UFLA os gestores do programa terão informações importantes para a realização de uma avaliação, o que permitirá discutir mudanças no programa que visem seu aperfeiçoamento.

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

A pesquisa será suspensa ou encerrada caso:
 Exista algum impedimento por parte da Universidade Federal de Lavras;
 Os participantes se recusarem a participar da pesquisa;
 Quando o trabalho for publicada a versão final do trabalho.

VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa. Lavras, ____ de _____ de 20__.

 Nome (legível) / RG

 Assinatura

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que ocorrerem (tais como gastos com transporte, que serão pagos pelos pesquisadores aos participantes ao início dos procedimentos); será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento, sem nenhuma penalidade e sem perder qualquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Na caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Administração e Economia. Telefones de contato: 0 37 9 9984-2507.