

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

LUCAS ROCHA VIEIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

CLÉRIA DONIZETE DA SILVA LOURENÇO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)

Agradecimento à órgão de fomento:

Agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).

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

1 Introdução

A monitoria pode ser descrita a partir de uma multiplicidade de significados. Ela 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.

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, programa institucional ou como política pública. 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. Além disso, dependendo do significado atribuído, as atividades desempenhadas por cada uma das pessoas envolvidas podem variar.

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 que uma disciplina propõe, 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, para 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 pode ter como consequência a redução de reprovações, retenção e evasão. Além destas, existem outras contribuições que podem ser oferecidas pela monitoria. É nesse conjunto de contribuições que a monitoria carrega seu sentido formativo.

Entretanto, quando esse sentido formativo é esvaziado, é possível que se obtenha apenas uma parte das contribuições mencionadas, restringindo-se quase sempre ao aspecto de reduzir os índices de reprovação, retenção e evasão. Além disto, quando este esvaziamento ocorre, 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. Por isto, 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.

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; FREZZA, 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.

É com base nestas reflexões que se circunscrevem as questões que orientaram a pesquisa cujos resultados são apresentados neste artigo: Quais são os significados e sentidos atribuídos à monitoria acadêmica, pela IES (Instituição de Ensino Superior), docentes e monitores? Como estas significações implicam na organização cotidiana da monitoria? Como esse cotidiano da monitoria proporciona contribuições ou limitações para os participantes? Além disto, em relação à IES, considerou-se as significações atribuídas à monitoria tanto em documentos institucionais, quanto as significações construídas pelos membros que integram o Comitê de Acompanhamento do Programa de Monitoria – CAPM.

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. 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.

Assim, o objetivo da pesquisa foi compreender como os significados e sentidos atribuídos à monitoria, pela IES, pelos docentes e monitores implicam no cotidiano dos envolvidos, gerando contribuições e dificuldades.

O trabalho está estruturado em seis seções além desta introdução. Na segunda seção discute-se sobre o sentido formativo da monitoria. Na terceira seção são apresentados os fundamentos do Construcionismo Social que possibilitam compreender como a produção de sentidos organiza o cotidiano. Os procedimentos metodológicos são apresentados na quarta seção. Os resultados e a discussão são apresentados na quinta seção, seguida das considerações finais abordadas na sexta seção. As referências citadas no trabalho são apresentadas ao final.

2 A monitoria no ensino superior

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), por sua vez, 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).

Faria (2003) traz uma importante contribuição para a discussão ao investigar as representações que o monitor tem de sua atividade e de seu papel, chamando atenção principalmente para 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. Em ambos trabalhos, a autora evidencia 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.

Os objetivos da monitoria geralmente são expressos nos documentos que regulamentam o programa de monitoria de cada IES. Ao estudarem estes documentos, de 59 universidades federais, Jesus *et al.* (2012) identificaram que um dos principais objetivos de um programa de monitoria acadêmica é o de despertar o interesse pela docência em 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 na docência no nível superior.

Conforme explica Nunes (2007), no que tange à letra da lei, é esperado que esta socialização e formação aconteçam 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. 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 no programa na socialização do monitor na atividade docente. Para Nunes (2007), uma vez que a atividade docente integra as dimensões do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, a monitoria também deve proporcionar ao monitor uma inserção nestas quatro dimensões.

Natário (2001) se mostra contrária a proposição de que o monitor seja necessariamente envolvido em atividades de pesquisa, de ensino e de 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. Assim, 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”.

Em relação a 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.

Além disso, Faria (2010) entende que 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 as partes possam construir novos significados e sentidos.

Por isso, ela menciona 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 inicial, no que diz respeito à carreira docente. Mais que despertar o interesse pela carreira docente, a monitoria deve ser um espaço onde o monitor possa aprender sobre docência, e necessariamente deve acontecer de maneira colaborativa com o orientador e estudantes. Quando o monitor é visto como um agente ativo – que colabora nos processos de ensino-aprendizagem de seus pares e com o orientador – 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.”

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, lançar 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 a 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 a realização de atividades avaliativas.

Diante do exposto, entende-se que a compreensão da monitoria implica na apreensão dos significados e sentidos atribuídos a ela. Nessa perspectiva, o Construcionismo Social – que será tratado na próxima seção – configura-se como uma fundamentação apropriada para entender a organização do cotidiano e o compartilhamento da noção do que é real na monitoria.

3 A realidade cotidiana enquanto construção social

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 tratar 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.

Em 1966, Peter Berger e Thomas Luckmann publicaram o livro “The Social Construction of Reality”, sendo considerado o marco de origem do Construcionismo Social. Nele apresentam que 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 comum 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” (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.

Ao focarem na compreensão 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 desenvolveram 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. 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). 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. 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, cujo foco é apresentar as diversas maneiras que estas interações podem acontecer e suas implicações. A interação face a 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.

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. É a 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 são compartilhadas nas sociedades. Acrescenta-se que embora ela se origina na situação face a 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 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). 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. Nunca 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.

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 o conhecimento está continuamente em transformação. 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. Também envolvem a negociação do que está objetivado e o conhecimento subjetivo produzido na vivência do cotidiano.

Para Gergen (2009, p. 301), 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)”. 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.

4 Procedimentos metodológicos

A pesquisa que deu origem a este trabalho classifica-se 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 da pesquisa é possível considerá-la como descritiva e explanatória uma vez que descreve e explica as relações entre as três dimensões do modelo.

Para a operacionalização do estudo, optou-se por selecionar um departamento didático-científico de forma a contemplar todos os monitores e orientadores de disciplinas vinculadas ao departamento. Assim, o estudo foi realizado com um departamento didático científico que mantém dois cursos de bacharelado na área de Ciências Sociais Aplicadas, sendo um curso ofertado em horário integral (Administração) e outro no período noturno (Administração Pública). 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, além de existirem no departamento outras atividades extracurriculares além da monitoria, como empresas juniores, programas de educação tutorial (PET), grupos de estudo, pesquisa e extensão, entre outros. 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.

As técnicas para coleta de dados foram a pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) e a entrevista qualitativa (PINHEIRO, 2013) realizada seguindo um roteiro semiestruturado. Neste trabalho, a pesquisa documental assumiu o propósito de identificar o discurso institucionalizado sobre a monitoria. Os documentos analisados foram o regulamento do programa de monitoria, alguns editais de seleção de monitores e a resolução que designa os membros do CAPM. Estes são importantes porque, conforme explica 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”.

As entrevistas qualitativas foram realizadas com 12 monitores, 8 professores orientadores e 5 membros do Comitê de Acompanhamento do Programa de Monitoria – CAPM. Segundo Pinheiro (2013), a entrevista enquanto momento de coleta de dados, se constitui em (inter)ação, em prática discursiva situada e contextualizada por meio da qual se produzem sentidos e versões da realidade.

As entrevistas foram realizadas ao longo dos meses de novembro e dezembro de 2018. Após a realização, todas foram transcritas na íntegra e revisadas buscando manter a fidedignidade entre a entrevista gravada e a transcrita. 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.

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

Baseando-se no referencial teórico e na revisão de literatura, foram estabelecidas três categorias [ou dimensões: no modelo apresentado na seção seguinte] temáticas de análise para compreender os significados e sentidos atribuídos à monitoria. A primeira – tecido de significações – é composta por três subcategorias: i) objetivos do programa de monitoria; ii) atividades realizadas pelo monitor; iii) sentido da monitoria. A forma como essas três temáticas são concebidas no contexto pesquisado trazem implicações diretas na organização do cotidiano da monitoria. Para analisar essa organização foram desenvolvidas as seguintes subcategorias: iv) local de realização das atividades; v) orientação ao monitor; vi) monitoria como iniciação à docência e vii) características que o monitor deve apresentar. Por fim, levando em conta as duas categorias analíticas anteriores, foram criadas a terceira – contribuições e dificuldades – sendo composta por duas subcategorias: viii) as contribuições que a monitoria oferece para monitores, professores, estudantes e instituição de ensino e ix) as dificuldades existentes na realização da atividade do monitor no cotidiano. A partir do conjunto dessas categorias analíticas foi criado um modelo que será apresentado na seção seguinte.

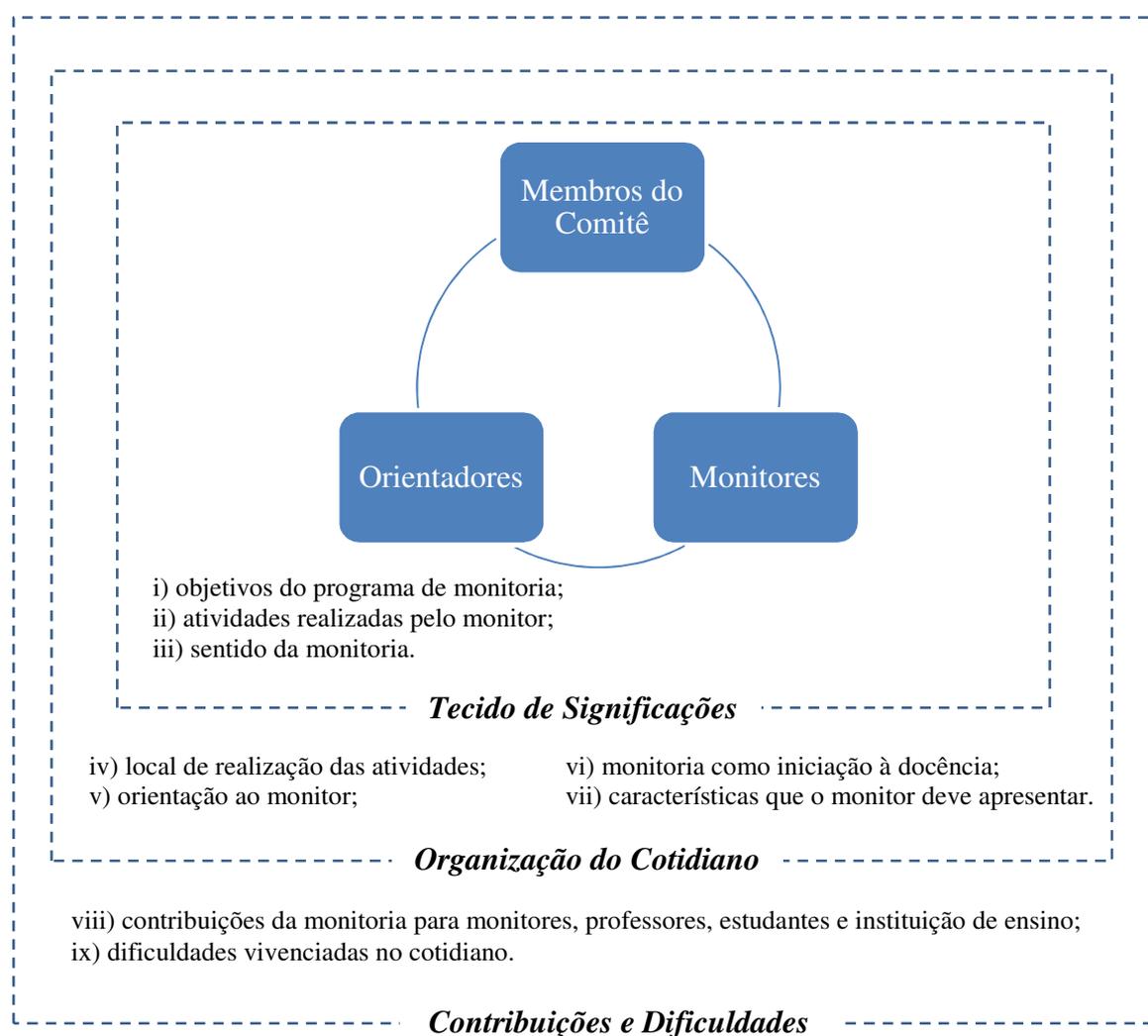
5 Significações do programa de monitoria e suas implicações

O conjunto de dados, especialmente devido à produção do mapa de associação de ideias proposta por Spink e Lima (2013), permite argumentar que existe uma significação compartilhada de que a monitoria é principalmente uma atividade de resolução de dúvidas dos estudantes. Embora ela também apresente outras significações manifestadas, como a de apoio ao docente e melhoria no desempenho dos estudantes e conseqüentemente da instituição, predomina o significado construído em torno da ideia de “tira dúvidas”.

A importância de discutir principalmente a partir desta significação [primeira categoria] justifica-se quando dela surgem implicações [segunda categoria] que possivelmente estão refletindo nas dificuldades enfrentadas pelos monitores e no potencial de realizar o sentido formativo que esta atividade deve proporcionar [terceira categoria]. Contudo, elas não são analisadas isoladamente.

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 um modelo analítico (Figura 1) estruturado em três dimensões: tecido de significações, organização do cotidiano e contribuições e dificuldades.

Figura 1 - Modelo Tridimensional da Análise de Produções de Sentidos



Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

O uso desse modelo 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.

5.1 Tecidos de significações da monitoria

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 1. 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.

Quadro 1 - Tecido de significações sobre a monitoria

	Objetivos	Atividades	Sentidos
Regulamento (IES)	Complementar a formação do aluno; Reforçar conteúdos já aprendidos pelo monitor; Possibilitar cooperação discente no ensino; Desenvolver aptidão nas carreiras profissionais, a exemplo da carreira docente; 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 (obs.: algumas pessoas não sabiam o objetivo da monitoria).	Atendimento aos estudantes, principalmente para tirar dúvidas em véspera de provas; estudar para tirar dúvidas; correção de atividades avaliativas; preparar material didático; lançar falta e organizar 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	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 pelos autores (2019).

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 vésperas de provas. Esse sentido é atribuído tanto por monitores quanto por professores conforme os fragmentos 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).

“Essencialmente o monitor exerce a função de atender os alunos. Os alunos, em vésperas de prova, geralmente é em véspera de prova, procuram pra tirar dúvidas” (P. Richard).

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 a uma sessão de ajuda, ou de tira dúvidas. Esse sentido atribuído influencia diretamente nas próximas categorias.

5.2 Organização do cotidiano da monitoria

Uma 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 seguintes subcategorias: local de realização das atividades; orientação ao monitor; monitoria como iniciação à docência e características que o monitor deve apresentar.

Embora a questão de espaço físico pudesse ser considerada um detalhe diante da importância de um programa de monitoria, não se pode deixar de contextualizá-la. No departamento didático-científico pesquisado, os outros núcleos como empresa júnior, PET, grupos de pesquisa e de extensão têm espaços próprios para trabalhar. A monitoria não tem. Talvez aqui já esteja uma primeira evidência de que, na graduação, ocorra algo semelhante ao que acontece na pós-graduação: o ensino é menos valorizado do que a pesquisa.

Diante dos relatos dos monitores, observa-se que a inexistência de um *local* fixo para a realização das sessões de monitoria implica na utilização de um espaço precário: locais de circulação de pessoas como *hall* de entrada do prédio e corredores. Entretanto, por atribuir à monitoria o sentido de “tirar dúvidas”, os monitores acabam por se conformar com esses espaços tendo em vista que se é apenas para tirar dúvida, qualquer espaço é apropriado conforme relato a seguir:

“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!” (M. Carlos).

Além disto, por ser significada como uma atividade para “tirar dúvidas” 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*. 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. O relato a seguir é bem representativo dessa ideia.

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 grande 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! (P. Daniel)

Sobre o local ideal para a realização da monitoria, monitores e professores reconheceram que ele vai além um espaço com mesas, cadeiras e tomadas elétricas; ele precisa ser semelhante a uma sala de aula tornando este espaço distinto de um corredor. Contudo, no departamento pesquisado, essas condições são inexistentes.

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. Essa situação aparece nos relatos a seguir da professora e do monitor:

“é o que eu faço basicamente quando não tem prova: a gente prepara o material. Quando tá longe da prova e que não tem procura [por parte dos estudantes], a gente pega e estuda a matéria de novo, resolve as listas de novo. Se tiver alguma dúvida procuro a professora” (M. Heitor).

“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).

Contudo, quando essa situação ocorre, ou seja, o contato restrito entre o professor orientador e o monitor, ocorre-se o esvaziamento do sentido da monitoria. 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”. Isso auxiliaria no desenvolvimento pedagógico do monitor. Mas, dificilmente isso pode ocorrer com um contato tão restrito.

Há que se considerar, contudo, que geralmente há a negligência da formação didático-pedagógica dos futuros professores nos programas de pós-graduação. É como se esperasse que os docentes fizessem algo que eles não sabem como fazer. Essa ausência é um elemento que dificulta a orientação aos monitores conforme reconhece-se no fragmento a seguir.

“Nem os professores tem na verdade, essa formação 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 com o monitor, acaba sendo assim, talvez até pior ainda! Isso dificulta orientar o aprendiz do monitor” (P. Marin).

Também observou-se que, quando a monitoria é significada como “tirar dúvidas”, negligencia-se a necessidade de formar o monitor de maneira que este aprenda 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 da monitoria como uma atividade que contribua para a socialização do monitor na profissão docente.

Além disso, 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: “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). Se considerar que ser docente é uma questão de vocação, então, não se precisa formar docentes.

Contudo, como aponta Tardif (2000), a docência é uma profissão que possui seus saberes profissionais específicos. O mais importante deles, conforme entendem 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.

A centralidade do “tirar dúvida” enquanto sentido que organiza o cotidiano da monitoria também apresentou implicações nas *características que se espera que o monitor apresente*. As duas mais citadas foram o domínio do conteúdo e a 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. Essa concepção reflete na fala de alguns dos participantes que manifestam 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.

5.3 Contribuições e dificuldades

Nesta categoria, procurou-se analisar as *contribuições do programa* para todos os envolvidos – monitores, professores, estudantes, IES – e também as dificuldades enfrentadas no âmbito do programa.

As principais contribuições 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 disso, é preciso ressaltar 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 orientação de um monitor demanda tempo do professor, para que aconteça 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.

Os participantes da pesquisa entendem que, para os estudantes dos cursos, a principal contribuição é o atendimento recebido, de modo que os eles 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 disso, 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, os monitores mencionaram a importância da monitoria justamente como este espaço de liberdade. De acordo com eles, 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.

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 mencionado por alguns participantes da pesquisa, que a redução destes 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 vindo de 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 de manter um público interessado em compor o corpo docente da instituição.

As pessoas (membros do CAPM, professores orientadores e monitores) e também a IES envolvidas nesta pesquisa reconhecem as contribuições da monitoria independente de elas se configurarem no departamento estudado. Contudo, percebem também *algumas dificuldades* encontradas no âmbito do programa que limitam o potencial que a atividade pode oferecer à comunidade acadêmica e à própria instituição.

A principal dificuldade percebida foi a procura dos estudantes pela monitoria apenas nos períodos que antecedem a realização de provas. Essa carga algumas implicações: desmotiva o monitor quando não é procurado, desmotiva o monitor quando é procurado na véspera da prova e ele 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 disso, 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 dos monitores é significada principalmente como “tirar dúvida”, negligencia-se a necessidade de oferecer formação pedagógica a eles, uma vez que é entendido que apenas o domínio do conteúdo é o suficiente para tirar uma dúvida. Isto implica nas dificuldades que os monitores enfrentam nas primeiras semanas como sentirem-se perdidos, além de nutrir o medo de em algum momento ser questionado sobre algo que não sabe explicar.

Os monitores ainda manifestam preocupação com a grande responsabilidade que lhes é atribuída.

“Eu acho que é diminuir a reprovação dos alunos” (M. Claude).

“eu acho que é aumentar o número de aprovados nas disciplinas” (M. Clara)

“Pra mim, a [IES] espera que o *monitor* faça um milagre e faça *todo mundo* passar” (M. Dimitri).

Esses relatos parecem caminhar na direção do entendimento de que o monitor é visto como alguém que faz atividades “para” o outro. Assim, tem-se uma relação que pode se basear no medo de não cumprir alguma atividade.

6 Considerações finais

As questões que nortearam a condução da pesquisa cujos resultados são apresentados e discutidos neste artigo foram: 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? Para responder a estas questões, o objetivo da pesquisa foi compreender como os significados e sentidos atribuídos à monitoria, pela IES, pelos docentes e monitores implicam no cotidiano dos envolvidos, gerando contribuições e dificuldades.

Uma síntese dos resultados pode ser apresentada da seguinte forma:

A partir do momento em que as pessoas envolvidas – monitores, professores e membros do comitê – atribuem à monitoria principalmente o sentido de “tirar dúvidas” dos estudantes

nas vésperas de prova, o potencial do programa fica comprometido uma vez que o sentido formativo da monitoria é esvaziado. Se a atividade do monitor é apenas “tirar dúvidas”, então:

- i. não há necessidade de um *local*, espaço físico planejado. Assim, o potencial de os estudantes vivenciarem o espaço da sala de aula na posição de quem ensina e/ou mobiliza saberes para que o outro aprenda é diminuído.
- ii. não há necessidade de *orientação do monitor* por parte do docente porque os estudantes não exigem muito do monitor. Afinal, se o monitor tiver alguma dúvida, ele procura o professor.
- iii. não há necessidade de: planejamento, acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, contato mais próximo entre docente e monitor, estudos de novas estratégias de ensino-aprendizagem, pensar novas formas de avaliação, dar *feedback* ao professor das condições dos estudantes, mobilizar saberes pedagógicos, elaborar material didático entre outros. Na ausência destes, a *iniciação à docência* fica comprometida.
- iv. o monitor não precisa desenvolver muitas habilidades ou *características para ser monitor*. Apenas saber se comunicar e ser paciente.

Diante do exposto, considera-se que o “tirar dúvidas” traz sérias implicações para a organização do cotidiano da monitoria influenciando nas contribuições do programa e impondo algumas dificuldades. Do ponto de vista institucional, na maioria das vezes, o programa é visto como uma forma de diminuir os índices de reprovação nas disciplinas, de retenção e de evasão. Contudo, é preciso salientar que essa visão olha para o resultado e não para o processo. Compreender a monitoria enquanto processo implica concebê-la também como uma atividade de iniciação à docência, um docente inicial (monitor) que “faz com” o professor e com o estudante monitorado e não “faz para” conforme foi discutido neste trabalho.

Sendo assim, pode-se afirmar que, no departamento didático-científico onde a pesquisa foi feita, a monitoria não assume um aspecto de vivência inicial da docência conforme é proposto nos documentos institucionais e também por autores que estudam a temática. Essa seria uma das potenciais contribuições do programa.

Por meio da pesquisa documental foi possível observar que o Regulamento do Programa de Monitoria da IES contempla a dimensão da iniciação à docência especialmente no Art. 4º.: “Dar oportunidade ao monitor de desenvolver aptidão nas carreiras profissionais, a exemplo da carreira docente”. Além disso, há docentes e membros do comitê que também tem esse entendimento. 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 estratégias de ensino e aprendizagem. 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.

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.

Ao orientar-se 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.

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.

Por fim, apresenta-se como sugestões para o desenvolvimento de futuros estudos sobre monitoria: a produção de sentidos da monitoria pelos estudantes monitorados; comparação entre sentidos produzidos por participantes vinculados aos cursos de bacharelado e participantes vinculados aos 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 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.

Referências

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.; 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. 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.

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.

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.

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. (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.

_____. (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.