

**MONITORIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: lições e práticas de professores e monitores da graduação em Administração em uma universidade pública**

**MURILO GABRIEL DA COSTA SILVA**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

**ISAAC ALMEIDA MORAES OLIVEIRA DE AZEVEDO**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

**LYNDA LEE BATISTA DOS SANTOS LIMA**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

**HEUDJA SANTANA VARELA RIBEIRO DE ARAÚJO**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

# MONITORIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: lições e práticas de professores e monitores da graduação em Administração em uma universidade pública

## 1 INTRODUÇÃO

Nas instituições de ensino superior (IES), o processo de ensino-aprendizagem envolve a utilização de técnicas e estratégias de ensino inovadoras pelo(a) professor(a), como forma de potencializar a aprendizagem ativa dos estudantes (HERRERA *et al.*, 2020). Nesse sentido, dentre as possíveis atividades que propiciam autonomia e desenvolvimento dos discentes, destaca-se a monitoria acadêmica (FRISON, 2016).

A monitoria proporciona ao estudante um processo de aprendizagem mais ativo, consistindo em oportunizar a autonomia perante a obtenção de conhecimento, visto que o aluno ‘aprende para ensinar’ (BOTELHO *et al.*, 2019), tornando-se um mediador da aprendizagem dos demais alunos (BATISTA; FRISON, 2009), e, conseqüentemente, aperfeiçoando conhecimentos e habilidades na área (ALBUQUERQUE *et al.*, 2012). A monitoria, como apontado por Dantas (2014), caracteriza-se também pelo viés incentivador, especialmente, à iniciação à docência.

As atividades realizadas pelo monitor, no processo de auxiliar o(a) professor(a) orientador(a) no desenvolvimento de uma disciplina na graduação (DANTAS, 2014), potencializam a melhoria no ensino para os demais estudantes, fortalece a execução do componente curricular pelo(a) professor(a) orientador(a) e oportuniza o desenvolvimento de competências do(a) próprio(a) monitor(a) a partir da aprendizagem experiencial (BOTELHO *et al.*, 2019; MERRIAM; BIEREMA, 2014).

Entretanto, em 2020, a pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19) impactou diversas áreas, como: saúde, transporte, economia e, também, a educação. O ensino no país foi afetado desde a educação infantil até a educação superior, já que as instituições tiveram que se adaptar à nova realidade, imposta pela pandemia de forma abrupta, pois, para continuarem mantendo suas rotinas, tiveram que aderir ao ‘ensino remoto emergencial’ (ERE). Essa modalidade de ensino é adotada quando ocorre algum período de emergência que impede os estudantes de frequentarem a instituição de ensino (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020).

Para adotar esse período emergencial, os(as) professores(as) precisaram se reinventar e readequar suas estratégias de ensino às novas tecnologias educacionais (HODGES *et al.*, 2020). Da mesma forma, a monitoria acadêmica passou por adaptações nessa modalidade emergencial, visto que os atendimentos aos discentes deixaram de ser realizados presencialmente, além de possivelmente contribuir com a adequação dos componentes curriculares e dar suporte aos(as) professores(as) com a utilização de novas tecnologias.

## 2 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVO

Em instituições de ensino superior, é provável que os(as) professores(as) sentiram mudanças causadas pela adesão do ERE, assim como os(as) monitores(as) que os acompanham o sentiram, transformando a sala de aula habitual em um espaço de aprendizagem *on-line*. O presente estudo possui, portanto, o seguinte problema de pesquisa: como funciona a prática da monitoria acadêmica em meio ao ensino remoto emergencial?

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo principal compreender a prática da monitoria acadêmica no ensino remoto emergencial sob a ótica dos docentes e monitores da graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Como objetivos específicos e norteadores, a pesquisa visa (i) estudar a mudança no papel do(a) monitor(a) entre o ensino presencial e remoto; (ii) entender o papel do(a) professor(a) nesse processo de adaptação; (iii) analisar as contribuições práticas dos atores para a execução das atividades remotas; (iv) avaliar como se deu o processo de aprendizagem ao longo da execução da

monitoria remota; e (v) depreender os resultados percebidos advindos dos esforços para adaptação.

Torna-se latente entender como se dá a atuação da dupla monitor-professor em meio a uma situação de instabilidade na atividade educacional, analisando os papéis de cada ator e sumarizando as práticas adotadas em meio a tal processo de adaptação. Assim, o estudo contribui para a teoria ao enriquecer um campo notadamente pouco estudado, apesar da relevância da atividade de monitoria para a perpetuação do interesse pela prática da docência superior (DANTAS, 2014). Além disso, o estudo contribui com reflexões sobre os papéis e as práticas de docentes e monitores frente ao ensino remoto emergencial, que podem inspirar direcionamentos para melhoria ou mesmo revelar boas práticas a serem adotadas.

### 3 MONITORIA ACADÊMICA E INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

A monitoria acadêmica é entendida como um ato acadêmico de acompanhar e/ou auxiliar um docente no desenvolvimento de uma disciplina (BORGES; GONZÁLEZ, 2017), promovendo uma experiência de ensino prévia ao desenvolvimento oficial do cargo de docência, reduzindo o estranhamento e as dificuldades naturalmente aflorados no momento do início da atuação enquanto docente.

Tal artifício vem sendo usado desde a Idade Média e tinha/tem o objetivo de aumentar a capacidade de ensino. Envolve redução de custos, tempo e esforços para propagar o conhecimento. Neste caso, potencializa também a capacidade do aluno em ser mais ativo em seu processo de aprendizagem, visto que, historicamente, os monitores são indivíduos que não completaram o ciclo de formação, mas já atuam (em maior ou menor medida) como um educador (FRISON, 2016). Essa dinâmica exige que o aluno aprenda para ensinar.

No contexto moderno, a monitoria se baseia no método *Lancaster*, proeminentemente buscando suprir a falta de professores(as) e a necessidade de repasse de conhecimento 'para as massas' (DANTAS, 2014). A monitoria, então, é introduzida como uma forma de auxílio à docência, uma maneira de ajudar a simplificar os conhecimentos repassados pelo 'mestre' e uma forma de tornar mais acessível o conhecimento a uma massa maior da população. No Brasil, as atividades de monitoria são atualmente direcionadas pela Lei nº 9.394/1996, que regula as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).

É motivação proeminente dos alunos, para a prática da monitoria, o aproximar-se da docência superior, ou seja, o interesse em, futuramente, ser professor/pesquisador (DANTAS, 2014; PINTO *et al.*, 2016; BOTELHO *et al.*, 2019), assim como se torna clara a atuação do(a) professor(a) orientador(a) enquanto um ponto de apoio e orientação para o iniciante à docência. De maneira reversa, o(a) monitor(a) também contribui para o aprendizado do(a) docente, tornando-se a prática uma 'via de mão dupla', por exemplo, ao prover-lhe *feedbacks* coletados com os discentes nos pontos de contato da monitoria.

A literatura sedimenta que a atuação, na monitoria acadêmica, promove ao aluno-monitor capacidades interpessoais e de capacidades técnicas para o futuro profissional (PINTO *et al.*, 2016); desenvolvimento para tomar decisões complexas, em momentos de crise (BORGES; GONZALEZ, 2017); estimula a criticidade e reflexividade, além da empatia para com a posição dos alunos (BOTELHO *et al.*, 2019). Finalmente, a atuação dos(as) monitores(as) oportuniza melhorias de desempenho aos discentes matriculados nas disciplinas, em comparação com o desempenho percebido pelos alunos nas disciplinas nas quais não se atuava nenhum(a) monitor(a) (FRISON, 2016).

A monitoria acadêmica se torna justamente uma forma de motivar os alunos a buscarem a atuação na docência superior, motivação tal que é reduzida, inclusive em cursos de licenciatura (DANTAS, 2014). Apesar da importância levantada, a monitoria acadêmica recebe pequena proeminência na literatura, estando concentradas as publicações na área da saúde (BOTELHO *et al.*, 2019; BORGES; GONZALEZ, 2017).

#### **4 APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

A aprendizagem pode ser considerada como o principal processo de adaptação dos indivíduos, pois ocorre em todos os aspectos da vida (ALMEIDA, 2007), e permite às pessoas aprenderem cotidianamente com suas vivências e experiências, visto que aprendizados extraídos de situações ocorridas tornam-se instrumentos para compreender e lidar eficazmente com a ação futura (MERRIAM; BIEREMA, 2014; SILVA, REBELO, 2006).

Nessa perspectiva, Beard (2010) aponta que experiências emergentes podem oportunizar aprendizados através do engajamento das diferentes dimensões (SILVA *et al.*, 2018), que envolvem adaptação, transformação e compreensão acerca do conhecimento obtido (KOLB; KOLB, 2009). Assim, a aprendizagem experiencial pode ser contextualizada com a situação atípica que o mundo vivencia desde 2020: a pandemia do novo coronavírus (COVID-19), que alterou a rotina de indivíduos, especialmente na educação, fruto da suspensão das aulas presenciais na educação básica e no ensino superior (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020). Estudantes e professores precisaram se adaptar à novas formas de ministração de aulas, tecnologias, estratégias de ensino, atividades e avaliações, além do próprio processo de aprendizagem a partir da experiência em um contexto de incertezas e dificuldades.

No contexto atual, foi adotado pelas instituições de educação a modalidade alternativa chamada ‘ensino remoto emergencial’ (ERE), que faz uso de tecnologias para a manutenção da rotina de aulas (HODGES *et al.*, 2020), impactando docentes e discentes que precisam dispendir esforços para adotar estratégias de ensino e aprendizagem que atendam às novas demandas trazidas pelo distanciamento social (AQUINO *et al.*, 2020). Além disso, outros fatores impactam a execução do ERE, como: diferentes condições de trabalho, domínio e acesso às novas tecnologias, bem como condições econômicas, sociais, físicas e de saúde mental (REIS, 2020; FIOR; MARTINS, 2020).

Como forma de contribuir com a adaptação das disciplinas ao ERE, a monitoria acadêmica permite auxiliar docentes com a utilização de tecnologias educacionais (HERMOGENES *et al.*, 2020) e novas estratégias de ensino, além de promover a cooperação com os discentes, esclarecendo dúvidas, dificuldades e conhecimentos. A monitoria faz-se necessária também ao auxiliar na utilização de ferramentas para busca por ajuda e interação durante as aulas (ARCANJO, 2021). Com efeito, a atuação enquanto monitor(a) permite aos discentes o desenvolvimento de competências e habilidades em um contexto pandêmico, como adaptabilidade, resiliência, flexibilidade e empatia (DYNIEWICS; PEREIRA, 2020), além das competências já habituais que a monitoria potencializa, como comunicação, proatividade e responsabilidade (BOTELHO *et al.*, 2019), propiciando aprendizagem a partir das experiências vivenciadas, além de possibilitar a obtenção de novos conhecimentos.

#### **5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente estudo tem por objetivo explorar a monitoria acadêmica no ensino remoto emergencial (ERE), de forma a compreender perspectivas acerca da adaptação da prática sob a ótica de professores orientadores e os próprios monitores. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa básica (MERRIAM, 2009), visto que as opiniões, valores, crenças e formas de pensar, relacionar-se e agir dos participantes permitem a compreensão do fenômeno observado (MINAYO, 2012).

A pesquisa foi realizada no curso de graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba (UFPB – Campus I). Por conta da dinamicidade e complexidade do estudo, foram definidas duas fases para o desenvolvimento da pesquisa empírica.

A primeira fase foi composta pela análise da percepção dos(as) professores(as) orientadores(as) de monitoria do Departamento de Administração, que atualmente conta com 39 (trinta e nove) docentes. Entretanto, após levantamento, apenas 9 (nove) professores(as)

cadastraram planos de trabalho no programa de iniciação à docência nos períodos letivos remotos 2020.1 e 2020.2. Estes(as) professores(as) foram convidados(as) para participar da pesquisa e, assim, 6 (seis) professores – com faixa etária de 33 a 59 anos, sendo 4 (quatro) participantes do gênero feminino e 2 (dois) do gênero masculino – foram entrevistados por meio de videochamadas na plataforma *Google Meet*. As entrevistas tiveram duração média de 50 (cinquenta) minutos e contaram com um roteiro semiestruturado, com 15 (quinze) questões, que envolveram perguntas sobre: o papel da monitoria, as contribuições para a adaptação ao ERE, os aprendizados, dificuldades e os resultados percebidos nessa prática.

A segunda fase consistiu em entrevistas com monitores(as) que participaram do programa nos períodos letivos remotos de 2020.1 e 2020.2. A partir do levantamento realizado, foram encontrados 12 (doze) monitores vinculados, que foram contactados para participação na pesquisa. Assim, 8 (oito) monitores – com faixa etária de 21 a 40 anos, sendo 6 (seis) participantes do gênero feminino e 2 (dois) do gênero masculino – foram entrevistados por meio de videochamadas na plataforma *Google Meet*, com duração média de 30 (trinta) minutos e contaram com roteiro semiestruturado, com 16 (dezesseis) questões que envolveram: uma autoanálise sobre o papel do monitor, o papel do(a) professor(a) orientador (a), o relacionamento entre os atores, as atividades realizadas, as orientações, as contribuições para a adaptação ao ERE, além dos aprendizados, resultados percebidos e dificuldades encontradas durante a prática da monitoria.

A coleta de dados foi realizada entre junho e julho de 2021. Como se tratava de entrevistas com roteiro semiestruturado, novas perguntas surgiram ao longo do relato dos atores. Além disso, a coleta de dados ocorreu simultaneamente à transcrição e à codificação dos dados (SCHREIER, 2014), buscando determinar o alcance da saturação teórica das fontes primárias, foram registrados os dados brutos, compiladas as análises e agrupadas por temas, alocados os temas e, por fim, foi constatada a saturação teórica, a partir da observação da não existência de elementos novos em cada agrupamento (NASCIMENTO *et al.*, 2018).

Com a saturação teórica, os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo, orientada pelo modelo teórico proposto por Bardin (2016), visando a descrever sistematicamente os dados, reinterpretando e compreendendo os significados presentes a partir de três etapas: (i) pré-análise dos dados; (ii) exploração sistemática e codificação do material; e por fim, (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, com categorias de análise temática alicerçadas na literatura adotada.

Os nomes de todos os participantes foram suprimidos. Assim, os depoimentos dos(as) professores(as) orientadores(as) foram identificados como P1, P2 até P6, enquanto os depoimentos dos(as) monitores(as) foram identificados como M1, M2 até M8. Dos dados coletados e analisados, emergiram categorias que foram organizadas em dois blocos: ‘Monitoria no Ensino Remoto Emergencial (ERE)’ e ‘Adaptação das disciplinas ao Ensino Remoto Emergencial (ERE)’. Para cada categoria emergiram novos elementos, denominados subcategorias, que podem ser observados na Tabela 1.

**Tabela 1 – Categorias de Análise dos Dados Coletados**

CATEGORIA	Monitoria no Ensino Remoto Emergencial	Adaptação das disciplinas ao Ensino Remoto Emergencial
SUBCATEGORIA	Competências requeridas Papel e relacionamento dos atores Mudanças na prática de monitoria Contribuições da monitoria Resultados percebidos	Contribuições dos atores para a adaptação Tecnologias utilizadas Aprendizagem

Fonte: Elaboração própria (2021).

## 6 RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, serão apresentados os resultados advindos das entrevistas. Dessa forma, os resultados serão apresentados de acordo com as subcategorias relacionadas à ótica das categorias acima listadas, depreendidas das narrativas de monitores e professores.

### 6.1 Monitoria no Ensino Remoto Emergencial

A primeira categoria analisada consiste nos aspectos relacionados a monitoria no ensino remoto emergencial (ERE).

#### 6.1.1 Competências Requeridas

Ao participar de um processo de seleção para monitoria, os alunos possuem um conhecimento prévio de que serão exigidas algumas habilidades para desempenhar a função. Neste aspecto, todos(as) os(as) professores(as) e monitores(as) foram unânimes em relação a competências requeridas aos monitores. Algumas citadas foram "*habilidades audiovisuais, [além de] que ele tivesse, obviamente, o domínio do conteúdo e que ele tivesse muita vontade, realmente, de ser um bom monitor, assim, e ele tiver disponibilidade de tempo [...]*" (P1); proatividade, capacidade de resolver problemas, ser um bom aluno, saber se comunicar, capacidade pedagógica (P2), competências técnicas (P5), disponibilidade de tempo e organização (P6), conhecimento a respeito da disciplina (M1 a M8), competências socioemocionais (P3, M3, M4 e M6) e senso analítico (M3).

Além das competências que eram exigidas antes da pandemia, foi citada pelos entrevistados uma nova categoria de competência, a tecnológica. Com o ERE, os(as) professores(as) e monitores(as) tiveram que adaptar suas práticas de ensino. Dessa forma, os(as) professores(as) conseguiram reconhecer que os(as) monitores(as) serviram de apoio para ajudá-los nessa transição de presencial para remoto, como relatado pelo P1 "*[...] nesse momento pandêmico, havia necessidade de acompanhamento para questões técnicas, então, eu tinha que ter disponibilidade [do monitor]*". Essa disponibilidade e necessidade maior da presença do monitor(a) ocorre em relação as tecnologias utilizadas para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, "*esse conhecimento aí, desse universo, né? Dessas ferramentas de audiovisual, sobretudo, por causa do contexto específico.*" (P1). Esse vínculo entre as competências e o papel de suporte aos professores pode ser percebido na fala do M5:

Eu acho que um conhecimento mínimo sobre a disciplina, porque querendo ou não a gente precisa, conhecimento sobre outras ferramentas, também como ferramenta de organização, de gestão de tempo, porque por mais que o professor já tenha planejado todo cronograma e tudo, a gente precisa auxiliar ele de alguma forma e nem todos os professores têm essa habilidade. (M5)

Tais apontamentos convergem com o estudo de Frison (2016), que aponta a necessidade do(a) monitor(a) possuir competências para atuar como mediador das aprendizagens discentes, permitindo a potencialização destas habilidades durante a sua atuação, momento em que o estudante obtém um conjunto de conhecimentos e saberes próprios para seu desenvolvimento profissional (DANTAS, 2014).

#### 6.1.2 Papel e Relacionamento dos Atores

Nesta subcategoria, foram analisados o papel do(a) monitor(a) acadêmico(a), o papel do professor(a) orientador(a) e o relacionamento professor-monitor no processo de monitoria.

(i) *Papel do(a) Monitor(a) Acadêmico(a)*

Eminentemente, os atores viram que o papel do(a) monitor(a) acadêmico(a), em meio ao ERE, é de fazer a ponte entre professor(a) e aluno(a). Nota-se que, como característica do ensino remoto, há uma maior retração dos alunos para sanar dúvidas diretamente com o(a) professor(a), no momento da aula. Isso poderia ser suprido, anteriormente, nos momentos de final de aula, em que se poderia ter um contato mais privativo com o(a) docente. "*Não tem a 'presencialidade' da sala, né, de depois o aluno poder perguntar, ter uma coisa próxima [...] ele [o monitor] dá uma certa proximidade para o aluno, mas também o aluno sabe que o monitor tem uma proximidade comigo. Então, ele é essa ponte, né?*" (P2).

O(a) aluno(a) monitor(a), então, pode ser visto como um elo de suporte ao aluno(a), por meio da tirada de dúvidas, ou até de apoio emocional, relatado por alguns atores, como uma consequência do vínculo de proximidade criado, já que o(a) monitor(a) também é aluno(a) e consegue desenvolver uma atuação empática. Há também uma relação de apoio ao(à) professor(a), por meio das atividades realizadas e interações obtidas ao longo da prática.

A gente deu muito suporte, a gente deu muito suporte a P2, assim, né, de ajudá-la nas atividades, na organização das atividades, dar mesmo, assim, um apoio a ela e o apoio aos alunos, de tirar dúvida que surgisse, de orientar como deveria ser feito um trabalho, de onde buscar algum tipo de informação (M2)

É possível demonstrar conformidade com a literatura levantada em relação ao que se entende como papel do(a) monitor(a) na prática da monitoria acadêmica (DANTAS, 2014; PINTO *et al.*, 2016; BOTELHO *et al.*, 2019).

Os atores estudados, unissonamente, entenderam que o papel do(a) monitor(a) acadêmico(a) não mudou frente à adaptação do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, permanecendo o mesmo, apenas com adaptações para a atuação em um contexto diferente (virtual). Essa evidência denota que, apesar da modificação do canal de ensino presencial para *on-line* (remoto) e das modificações técnicas, tecnológicas e contextuais derivadas da mudança, os monitores continuam tendo o mesmo papel que originalmente foi pensado desde os primórdios de sua prática, denotado na literatura por Dantas (2014), de disseminação e simplificação de conhecimento dos 'mestres'.

Em matéria de atividades efetivamente realizadas pelos monitores, tivemos uma proeminência de: sanar dúvidas dos alunos (M1, M2, M3, M5, M6, M7, M8), auxiliar na correção de atividades (M2, M3, M4, M5, M7), elaborar estratégias de ensino aprendizagem, tais como listas de exercícios ou trabalhos (M1, M6, M7, M8), lançar frequência (M3, M5, M6, M7); além de atividades que aparecem com menos frequência, como gravar videoaulas (M4 e M8) e organizar evento acadêmico *on-line* (M6). É possível notar que alguns dos alunos monitores, como M5, M6 e M8 possuíam uma gama maior de atividades, provavelmente relacionadas à complexidade da disciplina de que era monitor(a) (a exemplo de disciplina de Pesquisa Operacional), ou mesmo da carga de atividades designadas aos(às) alunos(as) (a exemplo da disciplina de Administração de Recursos Humanos).

Claramente, as atividades dos alunos monitores pouco mudaram ao que já se conhece na literatura-base deste trabalho, algo que causa estranhamento, pela disparidade de delegação de atividades diferenciadas para o ERE entre os alunos monitores participantes deste trabalho, vide que apenas M4, M6 e M8 demonstram ter realizado atividades notadamente adaptadas, tais quais gravação de videoaulas e organização de eventos *on-line*. Claramente, o ERE demanda de estratégias diferentes de ensino-aprendizagem, tal como denota Aquino *et al.* (2020), o que abre espaço para se entender a abertura dos docentes para envolver seus monitores nessas novas necessidades.

(ii) *Papel do(a) professor(a)*

Avaliando seus próprios papéis, os(as) docentes participantes expuseram que atuam como influenciadores dos alunos, em direção a ajudá-los a se tornarem futuros docentes. *"Eu seleciono o monitor para preparar o indivíduo que tem algum potencial, que passou no processo seletivo e que queira ser um futuro docente. A minha intenção é que a monitoria seja um laboratório, um início de uma carreira futura."* (P3).

É possível notar uma concordância dos(as) professores(as) e dos(as) monitores(as) participantes ao entender que eles desempenham um papel de suporte e de guia às atividades realizadas pelos alunos(as) monitores(as) e que sua atuação também serve como motivação/energização/estímulo para tais atividades e para inspirá-los com uma boa imagem da docência.

Porque o professor, nesse caso, a gente olha pra ele e ele é a pessoa que já tá no lugar aonde a gente quer chegar, na maioria das vezes, né? Pessoas que se envolvem com a monitoria. E aí ele dá o caminho das pedras para você, tem um professor que dá o caminho das pedras, aí você vai seguindo, mas você próprio vai desenvolvendo [...] ele, que vai te nortear nessa jornada, né? (M1)

Pela fala dos docentes, foi possível notar que não houve mudança proeminente em seu papel, que apenas ocorreram ajustes incrementais em matéria de: formato de reuniões de orientação, forma de comunicação e controle das atividades realizadas pelo monitor. Destarte, mantém-se sustentado o entendimento presente na literatura no sentido de o(a) professor(a) ter um papel de suporte e motivação em direção às atividades e à docência (BOTELHO *et al.*, 2019), além de um papel eminentemente educador para a prática docente dos 'aprendizes'.

(iii) *Relacionamento professor(a)-monitor(a)*

Ao se firmar um processo de monitoria, tanto o(a) professor(a) como monitor(a) estão cientes do relacionamento profissional que devem ter uns com os outros. Em alguns casos, esse relacionamento transcende os muros da universidade e se torna pessoal, como foi exposto por alguns alunos(as) monitores(as) e professores(as) orientadores(as). Destaca-se também a criação de um relacionamento participativo, ou seja, em que docentes aceitavam as opiniões dos(as) monitores(as), havendo troca constante de conhecimentos e experiências, além da utilização de *feedbacks* como forma de melhoria contínua tanto para os(as) professores(as) como monitores(as) (BOTELHO *et al.*, 2019).

Dentre os aspectos do relacionamento professor-monitor comentado pelos atores, tem-se: respeito, confiança e cordialidade (P3 e P4), as trocas constantes de vivências e conhecimento (P6), sentimento de amizade e uma relação próxima (M1, M3 e M5), participação dos monitores nas atividades e planejamento (M2), realização de *feedbacks*. Como dito pela P5 *"sim, eu sempre 'tô' aberta para receber feedbacks como também para dar. Tanto na minha relação, professor-monitor, como professora-aluna, eu sempre estou aberta a melhoria contínua."*

Um ponto abordado frequentemente por monitores(as) foi como o(a) professor(a) permitia e buscava a participação dos(as) monitores(as) no planejamento, desenvolvimento e execução das atividades, essa questão pode ser identificada nas falas da M2 e M5 abaixo:

Não, é um relacionamento, assim, bem amigável, a gente tem total acesso a ela, ela, assim, ela compartilhou tudo, tudo que ela tinha de conhecimento, tudo que ela tinha de didática que ela ia fazer com os alunos, ela pedia a nossa opinião. Então, assim, era uma, ela fazia questão que a gente participasse, né? Ela era, era uma monitoria bem participativa não era aquela coisa que a gente era só um tira dúvida de aluno. Não, a gente é, foi uma coisa bem participativa, ela fez mesmo a gente mergulhar no universo da disciplina. (M2)

O papel dela foi fundamental para que eu pudesse ter liberdade para opinar a liberdade para poder interagir com os alunos, ela nunca me restringia de nada, assim, de você não pode interagir na aula, você não pode, não, ela sempre me deixava muito à vontade, muito aberta, a confiança também que ela deposita em mim tanto em relação às atividades quanto em relação a outras obrigações referente a turma foi fundamental para que eu me sentisse segura [...] (M5)

A tecnologia também serviu como uma forma de oferecer um suporte nesse relacionamento dos(as) docentes e monitores(as), pois não existia mais aquele pós-aula onde os(as) monitores(as) ficavam e discutiam sobre o que foi aprendido na sala de aula, às até na ida ao estacionamento, como relatado pelo entrevistado P6: “*porque não tem aquele fim de aula, aquele andar até a cantina, aquele ‘eu acompanho a senhora até o estacionamento’, não tem isso, né? E eu sou desse tipo que a gente vai conversando até o estacionamento, que a gente vai até a cantina, eu sou dessa né? Da conversa, de ir ali a gente vai aprendendo também e vai vendo o que que foi apreendido, né?*”. Essa adaptação contextual já vinha sendo debatida por Hodges *et al.* (2020) e Aquino *et al.* (2020).

Com a tecnologia, as plataformas de videoconferência e os aplicativos de mensagens, esse relacionamento continuou sendo proveitoso, com reuniões rápidas, *feedbacks*, planejamentos e com o estreitamento do relacionamento (P2, P6, M2, M3, M4, M5, M7).

### 6.1.3 Mudanças na Prática de Monitoria

Ao avaliar se houve mudanças significativas na prática de monitoria, é possível perceber que os atores denotam apenas mudanças de ordem incremental. No entanto, as bases motivadoras da monitoria acadêmica não mudaram juntamente à mudança do ensino presencial para o ensino remoto. Foi possível ver, na narrativa dos atores, que houve uma mudança de contexto e ambiente em que a prática se dá, mas as necessidades básicas e os objetivos da monitoria permaneceram os mesmos. “*Algumas coisas não mudam, realmente, e a monitoria era essencial no presencial e vai ser essencial de uma forma remota, às vezes são dificuldades diferentes*” (P4).

As mudanças listadas podem ser entendidas como inerentes às dificuldades normais do ensino remoto, que afetam o relacionamento aluno-monitor-professor e demandam modificações de postura e de práticas. Podemos listar esforços empreendidos pelos atores: reforço discursivo acerca da disponibilidade do(a) professor(a) e monitor(a) para sanar dúvidas; a adoção proeminente do canal de comunicação aluno-monitor por meio de redes sociais; assim como o uso do artifício de videochamadas para momentos mais profundos de ensino-aprendizagem.

[O aluno] era tímido, vergonhoso para perguntar, você estava passando ali, ele olhava pra você, e você perguntava 'e aí, quer ajuda?'. Aí já se abria para aquilo, isso já é mais difícil no remoto, né? Então, eu meio que fico tentando fazer com que as pessoas, elas 'ah, gente, eu tô disponível. Vocês precisam de ajuda? Venham aqui, falem comigo'. (M6)

Os achados nesta categoria demonstram que o ERE, em consonância ao exposto por Hodges *et al.* (2020), é uma forma de manter o funcionamento das instituições de ensino com adaptações tecnológicas, para acompanhar as necessidades de distanciamento social. Podemos entender esse processo como um meio termo entre a perpetuação das práticas do ensino presencial, combinada com a adoção de práticas do Ensino à Distância (EaD), resultante em uma adaptação intencionalmente incompleta e provisória - já que se espera que, com o fim da pandemia, retorne-se ao ‘normal -, algo que pode explicar a forma incremental com que ocorreram essas mudanças.

#### 6.1.4 Contribuições da Monitoria

Uma das razões que levam um aluno a participar de uma monitoria é a perspectiva de carreira acadêmica (BOTELHO *et al.*, 2019), visando uma atuação futura como professor(a) universitário(a). Também há alguns outros motivos que podem ser levados em consideração, como enriquecimento do currículo, obtenção de uma nova experiência enquanto aluno da graduação, ou até mesmo identificar se o programa de monitoria pode despertar uma oportunidade de carreira.

Ao serem questionados sobre as contribuições da monitoria para seu desenvolvimento pessoal ou profissional, alguns entrevistados elencaram o enriquecimento do currículo como um meio para ajudá-los em uma entrevista de emprego, principalmente, se a monitoria for na mesma área que o cargo almejado (M1, M2, M3), além de trazer fatores subjetivos como “*desenvolvimento da liderança e do conhecimento*” (M4), aumento da base de conhecimento no programa da disciplina (M2, M4, M8), desenvolvimento de senso crítico (M3), autoconfiança (M5), “*a questão de relacionamento com as pessoas*” (M7).

Outro ponto destacado pelos monitores a partir do contato com a monitoria é a percepção diferente sobre os(as) professores(as), como apontado por M7, que passou compreender melhor a atuação e decisões tomadas pelo(a) professor(a): “*porque eu comecei a compreender o lado da outra pessoa de quem tá ali querendo passar algum conteúdo, de quem tá querendo trazer alguma informação e que é importante, mesmo que você não tenha total interesse sobre aquilo, mas tenta interagir um pouco*”.

Ainda sobre perspectivas de carreira, alguns monitores informaram que o processo de monitoria foi um fator importante para tomada de decisão em relação a que caminho pretendem seguir, profissionalmente, quando finalizarem a graduação. O M1 confirmou que a monitoria despertou seu interesse em se tornar um professor(a) universitário(a). A M5 viu a monitoria como uma forma de descobrir uma nova perspectiva de carreira profissional:

Como profissional me fez descobrir que eu tenho outros caminhos a trilhar, sabe? Não é só aquilo que é posto no mercado de trabalho tem que ser aquilo ali. Não, eu pensei, poxa, também tem esse caminho, porque até então, eu conhecia só um caminho, que era por onde eu já tinha passado. E eu achava que eu estaria presa naquilo ali, profissionalmente, para o resto da minha vida, mas depois da monitoria eu comecei a vislumbrar outros caminhos, comecei a enxergar outras oportunidades no futuro, não agora, mas futuramente (M5).

A M7 também teve experiência em trabalhar em empresas privadas e não via sentido em fazer a monitoria *a priori*, mas decidiu se desafiar em experienciar algo diferente do que já tinha costume. Como é possível verificar em sua fala abaixo, para ela a monitoria não poderia ser desempenhada por pessoas que já definiram sua carreira fora da academia:

O primeiro motivo foi que, assim, eu não tinha muito interesse em monitoria, não era uma coisa que eu queria fazer, porque eu tinha muita a cabeça voltada pro mercado, né? Pelas outras experiências que eu tinha tido e, na minha cabeça, funcionava muito assim. Então, eu quero experiência de mercado, vou viver isso aqui, se eu quero experiência de docência, vou viver isso aqui. Então, tipo, para mim não fazia muito sentido fazer a monitoria, porque eu não me imaginava numa carreira docente (M7).

E aí, quando eu passei pra monitoria, né? Quando eu tive a oportunidade de entrar no processo de relacionamento na mentoria, eu fiz, hum, tem outras coisas que eu posso fazer, eu acho que eu “tô” gostando disso aqui (M7).

Pela fala dos(as) monitores(as), é possível identificar que a monitoria age de forma transformadora em suas vidas, seja no âmbito pessoal ou profissional, despertando o interesse pela carreira docente (DANTAS, 2014), mas contribuindo para o desenvolvimento de habilidades necessárias a atuação em qualquer área profissional.

### 6.1.5 Resultados Percebidos

Um dos principais motivos de ser instituído o processo de monitoria em uma disciplina é para servir de auxílio aos alunos, como uma ponte entre o professor(a) e aluno(a). Como informado pelo P2 “*eu vejo que os alunos se sentem mais seguros tendo a figura do monitor, eles sabem que podem contar, né? Sem eles, se eles não estivessem sabendo como fazer ou alguma coisa, eles têm essa monitoria como um apoio extra.*”. Esse aspecto de servir como um meio de comunicação entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a), converge com os estudos de Frison (2016) e Batista e Frison (2009), podendo também ser percebido na fala do M1:

[...] às vezes o professor(a) e o aluno têm ali um intervalo, né? Uma discrepância de gerações ali, sabe? Então, às vezes, a gente fala ali um jargão, que a professora fala uma coisa, que você não entende, mas a gente fala, o jargão que a pessoa entende, sabe? Então, eu acho que sim, que teve muito resultado, né? (M1)

Todos os entrevistados, de certa forma mencionaram que os alunos se sentem mais à vontade de tirar alguma dúvida com os monitores, como pode ser verificado na seguinte fala “*nesse papel aí de segurança mesmo, do aluno se sentir como se ele estivesse representado*” (P1). Entretanto, nem sempre a relação de monitor(a) com os alunos tem em seu início essa confiança e segurança, conforme apontado pela M5:

No início foi complicado quebrar essa barreira deles entenderem que eu estava ali para ajudar e não para prejudicar eles, não para vigiar ninguém, enfim. E depois aí eles foram se abrindo, foram se sentir mais à vontade para perguntar, procuraram mais pelo *WhatsApp*, eles tiraram mais dúvidas [...] (M5)

A M5 acrescenta dizendo que “*[...] depois de um tempo que a gente foi se apresentando a eles e mostrando porque nós estávamos ali pra ajudar, aí essa aceitação passou a ser melhor e passaram a nos ver como aliadas e não como inimigas [...]*”. Dessa forma, assim como é complicado para os professores estabelecer essa relação a cada turma nova que iniciam as aulas, também é difícil para o monitor, mesmo ele sendo um aluno como os demais.

Outro resultado percebido, além do relacionamento dos atores que compõem a sala de aula, foi com relação as atividades e trabalhos solicitados pelos professores. A monitoria pode contribuir com o desempenho dos alunos (FRISON, 2016), como o exemplo dado pela M3: “*Eram cinco grupos, mas acho que três eram mais constantes em falar comigo. E por coincidência ou não, foram os três grupos que mais tiveram as melhores novas aulas, tiveram melhor desempenho na melhor disciplina*”.

P2 e M6 acreditam que o *feedback* dado pelo(a) monitor(a) com relação as atividades propostas contribuem para a qualidade da entrega dos alunos. O M2 compartilha da mesma opinião sobre os *feedbacks* e sobre a procura dos alunos, “*Então, eu vejo que os que foram atrás, que são os mais interessados, são os que tiveram melhores resultados. Então, eu acho que a monitoria, sim, ela consegue otimizar o trabalho desses alunos.*”

## 6.2 Adaptação das Disciplinas ao Ensino Remoto Emergencial

A segunda categoria analisada compreende elementos presentes na adaptação das disciplinas ao ensino remoto emergencial (ERE).

### 6.2.1 Contribuições dos Atores para a Adaptação

Os docentes pesquisados demonstraram que a sua contribuição para a adaptação de sua(s) disciplina(s) foi eminentemente experiencial, baseando-se na testagem de novas técnicas e tecnologias para implementar em sala de aula. Foram empreendidos esforços para modificação do formato de aulas e atividades para reduzir a citada ‘estafa’ que as aulas remotas causam/causavam, que envolveram: o desenvolvimento e edição de videoaulas para ministração

de conteúdos de maneira assíncrona; a descoberta de softwares e programas que auxiliassem o objetivo de aprendizagem proposto; a redução da carga horária síncrona, com o complemento de atividades voltadas à fixação/prática dos conteúdos.

Na verdade, eu atuo muito assim, sabe? Como eu trabalho muito com teste, né? ‘Vamos aqui, testar se isso aqui dá certo’. E aí, pra mim seria igual na questão do, do remoto. [...] E aí, tipo, no primeiro semestre deu certo. No segundo semestre agora, os alunos começaram a ter dificuldade de conexão. (P1)

Em face da oferta tardia de projetos de monitoria pela Instituição, os entrevistados P4, P5 e P6 demonstraram sentir falta da presença de monitores no exato momento da adaptação do formato de ensino presencial para o ensino remoto, em meados do primeiro semestre de 2020, pois consideram que a ajuda empreendida pela atividade de monitoria seria útil para a adaptação requerida.

Tanto os próprios monitores quanto docentes demonstraram que a contribuição do(a) aluno(a) monitor(a) para a adaptação das disciplinas ao ERE foi de ordem incremental, não havendo participação significativa no estágio de planejamento das disciplinas, provavelmente por não ter havido oferta de projetos de monitoria à época crítica de transição, como citado acima. Os alunos monitores contribuíram sobretudo com sugestões de melhoria nas atividades e com a gravação de videoaulas, além das atividades normais da monitoria.

E, quando foi passado *pra* esse período remoto, a professora já tinha tudo planejado, ela já tinha tudo pensado já, então isso ajudou muito. A adaptação mesmo foi a questão da comunicação com os alunos [...] O que eu fiz foi só contribuir com algumas mudanças, inserir alguns processos, inserir algumas ferramentas práticas para os alunos mesmo, mas, assim, digamos que noventa por cento ela já tinha encaminhado já. (M5)

O distanciamento da vivência desse planejamento de mudança pode ter empobrecido a apreensão dos significados associados às atividades realizadas pelos monitores, além de deixar de promover uma experiência profícua ao(à) monitor(a) para lidar com decisões complexas, situadas em momentos de crise (BORGES; GONZALEZ, 2017). Espera-se que os docentes orientadores tenham, com sucesso, atuado de maneira a significar as atividades e práticas de ensino repaginadas aos seus monitores, a fim de prover-lhes maior repertório de aprendizados com o ERE e com o planejamento de disciplinas remotas.

## 6.2.2 Tecnologias Utilizadas

Com a mudança da sala de aula presencial convencional para sala de aula virtual, os professores necessitaram adaptar suas ferramentas de trabalho para conseguirem ministrar suas aulas da melhor forma possível. Entretanto, nos ambientes virtuais, além das tecnologias já conhecidas, fez-se necessário o uso das *Digital Skills* (habilidades digitais), conforme ilustrado por Hermogenes *et al.* (2020), aplicando novas ferramentas ao ensino remoto emergencial.

Dentre as tecnologias utilizadas pelos(as) professores(as) e monitores (as) nesse ensino remoto, as mais frequentes foram, aplicativos de gravação e edição de vídeos, o próprio sistema de gestão da universidade (SIGAA) e *WhatsApp* foram mencionados por todos os professores e monitores. Porém, foram utilizados alguns aplicativos específicos, como o *Geogebra* (P4, M8) por se tratar de uma monitoria em disciplina de cálculo, assim como o *Padlet*, citado por P1 e M7.

Com relação as plataformas de videoconferência para realização das atividades, houve uma divisão entre os que optaram pelo uso do *Zoom* e outros pelo *Google Meet*. Outras ferramentas do *Google* também foram utilizadas para ajudar os(as) professores(as) e monitores (as) durante seu dia a dia de *homeoffice*, como o *Google Sheets*, *Google Docs*, *Google Forms* e *Google Drive*. Para tornar as aulas mais dinâmicas, os professores utilizaram de plataformas para a produção de quiz, como *Kahoot*, *Quizzes* e *Menti*, assim como a utilização de filmes em

plataformas de *streaming*, como a *Netflix*, ou vídeos curtos do *YouTube*, para serem discutidos durante a aula.

### 6.2.3 Aprendizagem

A aprendizagem consiste em um processo de adaptação vivenciado ao longo da vida (KOLB; KOLB, 2009), fazendo com que cada experiência vivenciada gere conhecimentos a partir da reflexão. No processo de adaptação das disciplinas ao ensino remoto emergencial, novos conhecimentos foram requeridos, dificuldades foram encontradas, novas competências foram desenvolvidas e a prática, tanto para os professores quanto para os monitores, gerou experiências ricas de aprendizado para todos os envolvidos (MERRIAM; BIEREMA, 2014).

Dentre as dificuldades encontradas na modalidade de ensino em questão, destacam-se as transformações causadas no ambiente de aprendizagem, tanto docente quanto discente. De acordo com Silva *et al.* (2018), o ambiente de aprendizagem é composto por elementos físicos, psicológicos, sociais e tecnológicos que afetam o desenvolvimento de indivíduos. No ERE, docentes e monitores passaram a, respectivamente, ministrar e participar das aulas diretamente de casa, tendo impactos consideráveis nos elementos físicos, visto que a sala de aula passou a ser um (ou mais) cômodos da residência, requerendo adaptações para propiciar um ambiente de aprendizagem efetivo, como apontado pelos entrevistados P3, P5, P6, M4 e M5.

Conciliar estar em casa com ter que estar na aula, presente, porque o fato de ser monitor não é apenas assistir a aula junto com os alunos, a gente precisa tá atento o tempo todo pra dar o suporte, tanto a professora, quanto aos alunos. Então, assim, é um período meio de tensão entre nós, porque a gente precisa tá ali cem por cento. E o fato de tá em casa, dificulta demais, o fato de estar cem por cento. Então, é um portão que bate alguém que chega, um cachorro que aprontou, a gente tem que ir lá. (M5)

Além disso, as transformações requereram adaptabilidade também nos elementos psicológicos, conforme descrito por P2:

A questão é, eu acho que é mais emocional e psicológica, a adaptação, porque é muito difícil, tipo, tá tudo acontecendo, né? Tipo, pandemia, não sei o que, a pessoa chega na frente de uma câmera ficar ali, eu não sei se as pessoas tão achando bom ou ruim, se elas tão triste, né? [...] cansaço de eu não sei nem dizer, tipo, é um cansaço mental, um cansaço emocional, né? De muitas coisas assim. (P2)

Entretanto, os elementos sociais e tecnológicos foram os mais impactados no ambiente de aprendizagem. Para os participantes, o distanciamento social afetou consideravelmente o relacionamento com os alunos, além das dificuldades com o acesso e utilização da tecnologia, como percebido nas falas de P1 e P5:

Minha dificuldade maior foi o formato em si, assim, essa coisa de tá distante, tá falando pra uma tela, é o esquisito [...] isso é uma coisa que a gente, na verdade, perdeu essa competência de relacionamento com o aluno, porque o relacionamento com aluno que a gente começou a ter é muito mais frio e isso pra mim é algo que foi prejudicial. (P1)

Dificuldades com a tecnologia, as dificuldades de classe que no nosso país é uma opção muito grande [...] além de ter que se adaptar a essa tecnologia, de ficar sentada, na frente do computador, para ministrar a aula [...] eu notei que essa dificuldade por parte dos alunos em transmitir as suas dúvidas ou conhecimentos para sala de aula.

Cabe destacar uma dificuldade listada pela entrevistada M5 acerca da necessidade de separação entre amizades prévias durante a atuação enquanto monitora: “o fato de ter amigos meus estando como alunos na disciplina que eu sou monitora, me fez buscar ter esse equilíbrio e dividir as coisas, aquela história, amigos, amigos, negócios à parte” (M5).

Todavia, vantagens também foram apontadas com a prática durante o ensino remoto emergencial, a partir da obtenção de novos conhecimentos. A busca por conhecimento reflete

uma postura ativa dos monitores (BOTELHO *et al.*, 2019) para seu desenvolvimento, aprendendo com tentativa e erro (M2, M4, M7) e extraíndo lições a partir da experiência (M5), como pode ser percebido nos seguintes trechos:

Se eu precisava de algo, eu pesquisava e fazia aquilo ali. [...] tive que buscar conhecimento, tive que me virar e, enfim, descobrir novas ferramentas, também em relação à própria disciplina, porque enquanto aluno você tá ali assistindo a aula, mas você não absorve 100% e quando você vai ver enquanto monitora surgem dúvidas extremamente específicas e você fica: Como assim, gente? Eu não, não lembro, não me recordo, sabe em que momento eu tava na aula, quando foi dito isso, mas aí, eu precisei aprofundar um pouco mais os conhecimentos da disciplina mesmo. (M5)

A gente não tinha conhecimento de outras pessoas que tinham tido essa experiência pra passar e pra chegar e dizer pra gente assim ó, na monitoria remota isso não funciona, tenta fazer desse jeito que funciona. Não tinha ninguém que fosse passar pra gente, né? meio que as coisas mastigadas, né? Então, a gente tinha que ver no que dava certo, o que dava errado e testando, coisas a gente enquanto tendo a visão enquanto alunas, tanto a gente, quanto a professora mesmo também. (M7)

Além disso, algumas lições aprendidas com a prática durante o ensino remoto emergencial, caracterizando a reflexão sobre as experiências de aprendizagem (MERRIAM; BIEREMA, 2014). Uma das lições destacadas envolve a empatia no relacionamento com as pessoas durante a pandemia, como pode ser observado no trecho a seguir: *“por trás dessa tela aí tem uma pessoa, tem um ser humano. E que esse ser humano precisa ser ouvido e compreendido antes das exigências profissionais [...]”* (M5). A empatia ao buscar compreender melhor a atuação e responsabilidades do professor também foi destacada: *“olhar de outra maneira para os professores, a gente tem muito aquela ideia de que professor de universidade não tá nem aí, de que professor é isso mesmo e ele faz o que ele quer, mas não é bem assim [...]”* (M4), fato que corrobora com os achados de Botelho *et al.* (2019).

Reflexões acerca do próprio aprendizado (KOLB; KOLB, 2009) foram citadas, conforme apresentado por M3: *“a pessoa aprende mais ensinando a outros [...], você ensinar um ao outro, você desperta, desperta aquele gatilho pra você estar buscando também”*, e por M6: *“passei por aquele processo de reflexão para entender o que eu conseguiria adaptar naquela minha experiência [...], entendendo como quais seriam os melhores recursos para utilizar, melhores abordagens para esse período remoto”*.

Os participantes M1, M2 e M8, refletindo sobre a experiência enquanto monitores(as), destacaram também a importância de rever os conhecimentos ministrados nas disciplinas, algumas vezes aprendendo novos elementos não percebidos enquanto alunos, como pode ser notado na fala de M1:

O processo de aprendizagem dentro da monitoria remota é mais ou menos assim. A gente tem uma percepção diferente da primeira vez que a gente paga a disciplina, eu acho que é uma ‘travinha’ que abre na sua cabeça, né? Que destrava. A gente paga a disciplina uma vez, aprende muita coisa, mas a gente vai acompanhar ela de novo, a gente aprende muita coisa totalmente diferente. Eu acho que esse é o principal processo, né? De aprendizagem e na prática também, né? Na prática também que você está corrigindo uma atividade, você aprende, você corrigindo uma atividade, você às vezes aprende coisas que você não aprendeu nem na aula, né? Então tem, tem uma dúvida de um aluno que chega assim que a gente nunca viu essa dúvida na vida, mas a gente, né? Destrava isso na nossa cabeça. (M1)

As experiências constituem-se como um elemento importante para o desenvolvimento de competências, aliado ao conhecimento, que envolve também o contexto vivenciado (SILVA; REBELO, 2006). De acordo com os entrevistados, competências foram desenvolvidas com as experiências vivenciadas durante o ensino remoto emergencial. Destacam-se competências socioemocionais, como inteligência emocional (P2, M6), resiliência (P1, P2), empatia (M5, P2, P5), adaptabilidade (M2, M3, M4, M7, M8, P2, P3, P6), além de competências como

comunicação (M1, M2, M4, M7, P4, P6), relacionamento interpessoal (M7, P1), habilidade ao falar em frente à câmera (P4, P5, P6) e as próprias habilidades tecnológicas (P2, P3, P4, P5, P6, M4, M8), compatíveis com as apontadas por Hermogenes *et al.* (2020).

Por fim, ao serem questionados sobre as lições que pretendem levar para o pós-pandemia, os entrevistados destacaram a adoção de metodologias de ensino ativas voltadas ao formato assíncrono, como a sala de aula invertida, em que são disponibilizados conteúdos previamente gravados (P1, P2, M2, M7), além de manter a utilização dos recursos tecnológicos no retorno ao ensino presencial (P1, P2, P4, P6, M8), realização de eventos *online* (P1, P2), e participação de convidados de outras localidades via videoconferência (P1, P6).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou avaliar a situação atual da prática de monitoria em meio ao ensino remoto emergencial (ERE), imposto pela pandemia ainda instalada, provocada pela COVID-19. Revistos os papéis dos atores envolvidos na prática, é possível perceber que a mudança no formato de ensino ocasionou mudanças incrementais tanto na condução das disciplinas do curso de Administração da UFPB, quanto na execução da prática de monitoria acadêmica. Professores(as) orientadores(as) e alunos(as) monitores(as) tiveram que revisitar suas competências e desenvolver-se para esta nova realidade, elaborando novas estratégias de ensino-aprendizagem, com criatividade e experimentação.

No entanto, é possível ver que as bases formadoras da prática de monitoria – assim como da prática docente – continuam as mesmas, vide a discussão sobre os papéis dos atores. A mudança considerada é mais contextual e urge apenas adaptações pontuadas às necessidades atuais. É possível identificar a capacidade transformadora da prática para os monitores e a capacidade de despertar o olhar dos alunos à vida acadêmica.

A mudança da prática da monitoria e do ensino, como um todo, envolveu uma forte carga de aprendizado, principalmente de ordem experiencial e reflexiva (sobre a ação), derivando diversas novas competências, notadamente socioemocionais e tecnológicas. É possível que esses novos conhecimentos transponham os momentos de restrição atuais e transformem a prática docente e de monitoria, incrementando-as com novas abordagens de ensino e direcionando a educação superior a um novo ciclo de reinvenção.

Como limitações, demonstramos que o nosso estudo não abordou a perspectiva dos alunos sobre a experiência com a monitoria no ERE, algo que se torna uma sugestão de estudo futuro: integrar a percepção dos alunos sobre como funcionou a prática da monitoria pela perspectiva do usuário. Ademais, por ser um estudo de natureza eminentemente exploratório, diversos construtos foram estudados pontualmente, o que gera oportunidades para aprofundamento em tópicos tais como resultados percebidos da prática da monitoria e competências técnicas e socioemocionais desenvolvidas.

É possível demonstrar ainda a contribuição para a teoria, com exploração de uma temática importante, mas limitadamente estudada (BOTELHO *et al.*, 2019; BORGES; GONZALEZ, 2017) e contribuições para a prática, com a exposição das ações tomadas pelos atores para adaptação das disciplinas, tecnologias usadas, além de expor as principais dificuldades de ordem técnica e psicossocial que devem ser oportunamente superadas pelas instituições e pelos atores envolvidos no campo, para a boa execução do ensino remoto.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. G. S. A. **Questões dos alunos e estilos de aprendizagem**: um estudo com um público de Ciências no ensino universitário. 2007. 519p. Tese de Doutorado em Didática, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007.

ALBUQUERQUE G. S.; MENDES R. R. S.; ROCHA B. C.; CARREIRO M. C. Monitoria de técnica operatória e cirurgia experimental e sua relevância na formação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Salvador, v. 36, n. 4, p. 564-569, dez. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022012000600017>

ARCANJO, T. Como ficam as monitorias no Ensino Remoto? **Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**. Salvador, 2021. Disponível em: <<http://www.uesb.br/noticias/como-ficam-as-monitorias-no-ensino-remoto/>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

AQUINO, E. M. L.; SILVEIRA, I. H.; PESCARINI, J. M.; AQUINO, R.; SOUZA-FILHO, J. A. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**. Salvador, v. 25, p. 2423-2446, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, J. B.; FRISON, L. M. B. F. Monitoria e aprendizagem colaborativa autorregulada. In: VOOS, D. & BATISTA, J. B. (Orgs.), **Sphaera**: sobre o ensino de matemática e de ciências. Porto Alegre: Premier, p. 232-247, 2009.

BEARD, C. **The experiential learning toolkit**: blending practice with concepts. London: Kogan Page, 2010.

BORGES, R. M.; GONZÁLEZ, F. J. O início da docência universitária: a importância da experiência como monitor em disciplinas acadêmicas. **Revista Docência Ensino Superior**. Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 50-62, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2017.2236>

BOTELHO, L. V.; LOURENÇO, A. E. P.; LACERDA, M. G.; WOLTZ, L. E. B. Monitoria acadêmica e formação profissional em saúde: uma revisão integrativa. **ABCS Health Sciences**. Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, p. 67-74, mai. 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.7322/abcshs.v44i1.1140>

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19 jul. 2021.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. M. P. #FIQUEEMCASA: educação na pandemia da Covid-19. **Interfaces Científicas-Educação**. Aracajú, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p200-217>

DANTAS, O. M. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 95, n. 241, p. 567-589, set./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/301611386>

DYNIEWICS, L.; PEREIRA, R. Na pandemia, habilidades comportamentais passam a ser ainda mais valorizadas por empresas. **Estadão**, São Paulo, 10 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/infograficos/economia,na-pandemia-habilidades-comportamentais-passam-a-ser-ainda-mais-valorizadas-por-empresas,1105194>>. Acesso em: 23 jul. 2021.

FIOR, C. A.; MARTINS, M. J. University teaching in the pandemic context and higher education entrance. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, n. 024742, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24742>.

FRISON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-posições**. Pelotas, v. 27, n. 1, p. 133-153, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607908>

- HERMOGENES, L. R.; SANTOS, M.; NASCIMENTO, P. F.; TEIXEIRA, L. F. A importância das Digital Skills em tempos de crise: alguns aplicativos utilizados durante o isolamento social devido à pandemia do Covid-19. **Revista Augustus**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 198-218, jul./out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p198>
- HERRERA, Y. R.; SÁNCHEZ, M. L. Z.; VALDIVIA-MORAL, P.; MARÍN-MARÍN, J-A.; GARCÍA, S. A. Active Methodologies in the Training of Future Health Professionals: Academic Goals and Autonomous Learning Strategies. **Sustainability**. Riobamba, v. 12, n. 4, art. 1485, fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12041485>.
- HODGES, C. B.; MOORE, S.; LOCKEE, B. B.; TRUST, T.; BOND, M. A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review Online**, mar. 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. **Experiential Learning Theory**: A dynamic, holistic approach to management learning, education, and development. In: ARMSTRONG, S.; FUKAMI, C. Handbook of management learning, education & development. Londres: SAGE, 2009, p. 42-68.
- MERRIAM, S. B. **Qualitative research**: a guide to design and interpretation. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
- MERRIAM, S.B. BIEREMA, L. L. **Adult Learning**: Linking Theory and Practice. San Francisco: Jossey-Bass, 2014, p. 104-126.
- MINAYO, M. C. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>.
- NASCIMENTO, L. C. N.; SOUZA, T. V.; OLIVEIRA, I. C. S.; MORAES, J. R. M. M.; AGUIAR, R. C. B.; SILVA, L. F. Theoretical saturation in qualitative research: an experience report in interview with schoolchildren. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Rio de Janeiro, v. 71, n. 1, p. 228-233, abr./jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0616>.
- PINTO, M. B.; MEDEIROS, C. S. A.; ANDRADE, L. D. F.; SANTOS, N. C. C. B.; ALBUQUERQUE, A. M.; RAMALHO, M. N. A. Monitoria acadêmica: importância e contribuição para a formação do enfermeiro. **Revista de Enfermagem UFPB Online**. Recife, v. 10, n. 6, p. 1990-1997, jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5205/1981-8963-v10i6a11210p1990-1997-2016>.
- REIS, D. S. Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v. 23, n. 1, pág. 1-5, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/http://orcid.org/0000-0001-6977-7166>.
- SCHREIER, M. Qualitative content analysis. In: FLICK, U. **The SAGE handbook of qualitative data analysis**. New York: SAGE, pp. 170-183, 2014. DOI: <https://www.doi.org/10.4135/9781446282243.n12>.
- SILVA, A. B.; REBELO, L. M. B. A gênese da aprendizagem no contexto social: a experiência vivida de gerentes. **Revista Alcance**. Santa Catarina, v. 13, n. 1, p. 09-27, 2006. DOI: <https://doi.org/10.14210/alcance.v13n1.p09-28>.
- SILVA, M. D. S.; SILVA, A. B.; COELHO, A. L. A. L. Implications of the Learning Environment in Professional Master's Degree in Business Administration in Brazil. **Learning Environments Research**. João Pessoa, v. 1, p. 1-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9272-2>.