

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

**KAMILLA BOTELHO DE OLIVEIRA**

**A MONITORIA NAS LICENCIATURAS: ANALISANDO  
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA  
DOCÊNCIA**

**VIÇOSA - MINAS GERAIS**

**2020**

**KAMILLA BOTELHO DE OLIVEIRA**

**A MONITORIA NAS LICENCIATURAS: ANALISANDO PROCESSOS DE  
APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Coorientadora: Heloísa Raimunda Herneck

**VIÇOSA - MINAS GERAIS**

**2020**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

Oliveira, Kamilla Botelho de, 1989-

O48m  
2020

A monitoria nas licenciaturas : analisando processos de  
aprendizagem profissional da docência / Kamilla Botelho de  
Oliveira. – Viçosa, MG, 2020.

173 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexo.

Inclui apêndices.

Orientador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.130-145.

1. Professores - Formação. 2. Formação profissional.  
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22 ed. 370.71

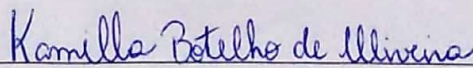
**KAMILLA BOTELHO DE OLIVEIRA**

**A MONITORIA NAS LICENCIATURAS: ANALISANDO PROCESSOS DE  
APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA**

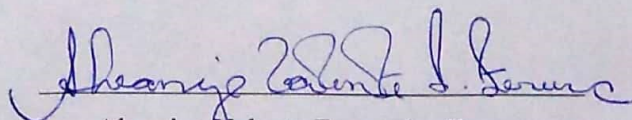
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 02 de julho de 2020.

Assentimento:



Kamilla Botelho de Oliveira  
Autora



Alvanize Valente Fernandes Ferenc  
Orientadora

## AGRADECIMENTOS

### MINHA FAMÍLIA:

Ao meu pai, José Regina, o grande herói da minha vida, tudo que faço é para honrá-lo e orgulhá-lo. A minha irmã, Márcia, que vem abrindo caminhos para mim desde que nasci. Ao meu marido, Vidigal, que demonstrou apoio incondicional desde o início desta jornada e que cuidou de mim durante esses meses. Aos meus gatos, Haroldo, Meg e Xuliana, que foram intervalos de doçura nas fases difíceis. Esta dissertação não seria possível nem faria sentido, sem o apoio, torcida, paciência e amor de vocês.

Às avós, tios e tias, primos e primas que torcem por mim, mesmo quando estão longe.

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA:

À esta instituição que me acolheu como graduanda em Educação Infantil, me mostrando um mundo novo; que me recebeu como funcionária e tem me mostrado as dores e prazeres da profissão; que me abraçou como pós-graduanda, possibilitando que eu me dedicasse a este árduo processo.

Ao Departamento de Economia Doméstica por, igualmente, consentir que eu realizasse este sonho de maneira a conciliar o estudo e o trabalho, em especial as Chefes em exercício durante estes anos, por considerarem minhas demandas. À Pró-Reitoria de Ensino e ao Arquivo Histórico da UFV, pelas informações prestadas e pela vontade em ajudar.

Ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação pelas reflexões e aprendizados. A todos os professores deste programa, em especial aqueles com os quais tive o prazer de cursar disciplinas; aos professores que participaram das bancas de defesa de projeto e qualificação desta pesquisa: este trabalho tem a contribuição de cada um de vocês. Aos colegas do grupo de estudos e pesquisas FORMEPE pelas discussões frutíferas, e aos companheiros do Clube da Leitura por compartilharem momentos tão leves e necessários. Às técnicas do Departamento de Educação, Eliane, Naiany e Mayara, pela paciência, gentileza e eficiência.

À equipe do curso de Educação Infantil e às Meninas do LDH, por serem meu abrigo e minha rocha em inúmeros momentos, assim como por permitirem que eu desfrutasse deste processo e aproveitasse as oportunidades. Nada disso seria possível sem todas vocês que me mostraram que valeria a pena, que me socorriam nas dificuldades, que estiveram disponíveis durante todo este tempo, que partilharam comigo as preocupações, que me ensinaram como ser forte, me perdoaram nas falhas e que sorriram comigo nas alegrias. Espero poder retribuir a

imensa ajuda que me deram. Não poderia deixar de agradecer nominalmente à Nayara Jardim, por me auxiliar na jornada pela Análise de Conteúdo, pacientemente, me fornecendo dicas, estimulando reflexões e tranquilizando meu coração.

#### ORIENTADORA E COORIENTADORA:

À minha querida orientadora, prof<sup>a</sup> Alvanize Valente Fernandes Ferenc, um de meus exemplos de mulher nas ciências. Agradeço imensamente seus ensinamentos, sua paciência, sua maneira de conduzir as orientações, sua compreensão. Obrigada pela vivência e por se fazer presente mesmo que, por algum tempo, fisicamente distante. A minha querida coorientadora Prof<sup>a</sup> Heloísa Raimunda Herneck que também se fez um exemplo de inteligência e resistência. Obrigada por acreditarem em mim e me conduzirem neste processo.

#### AMIGOS E COLEGAS:

Aos meus amigos, pela torcida e carinho, por compartilharem a vida além do mestrado. Aos meus colegas da turma do mestrado do ano de 2018, por contribuírem para minha formação como pesquisadora e como pessoa. Em especial a Bruno Costa, por todas as discussões sobre saberes, identidade, avaliação, por todos os cafés, por ser meu companheiro nesta jornada desde o primeiro dia e por me permitir exercitar a paciência.

#### MEMBROS DA BANCA:

Agradeço aos membros da banca, por aceitarem o convite e pelas valiosas contribuições.

#### MONITORES:

Agradeço aos sujeitos que participaram desta pesquisa, pelo tempo investido em responder ao questionário, participar do Grupo Focal e por serem tão atenciosos em nossas conversas presenciais ou virtuais. A solicitude de vocês fez com que esta pesquisa florescesse e fez com que eu me animasse ainda mais durante o processo. Ver a valorização que nutrem pela monitoria e pela docência me enche de esperança.

#### CAPES:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## RESUMO

OLIVEIRA, Kamilla Botelho, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, julho de 2020. **A monitoria nas licenciaturas: analisando processos de aprendizagem profissional da docência.** Orientador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Coorientadora: Heloísa Raimunda Herneck.

Esta pesquisa teve como campo de estudos a formação de professores. Nesse contexto, tivemos como objetivo analisar a monitoria como atividade de aprendizagem da docência e de construção de saberes profissionais e suas implicações na formação inicial de professores. Especificamente, buscamos caracterizar o perfil destes monitores; descrever suas atividades; identificar os saberes docentes presentes na monitoria, suas fontes de aquisição e relação com tais saberes; verificar se o exercício da monitoria motiva os monitores a seguir a carreira docente e se auxilia na construção de uma identidade docente; compreender processos de aprendizagem dos saberes e fazeres; identificar estratégias e embates vividos na atividade. Buscando compreender as fontes do saber docente e construir categorias analíticas sobre o tema, nos baseamos em autores como Tardif (2011), Gauthier *et al.* (1985); para analisar a relação com o saber nos respaldamos em Charlot (2000; 2005; 2013); na análise da identidade docente, nos embasamos em autores como Dubar (1997) e Chakur (2000; 2001). Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, que teve como participantes estudantes de cursos de Licenciatura que atuam como monitores na UFV. Para produção de dados, realizamos pesquisa documental, analisando leis e resoluções sobre a monitoria; aplicamos 22 questionários para caracterização do perfil dos monitores; realizamos Grupo Focal com 4 destes sujeitos para discussão sobre saberes, identidade e socialização profissional; dialogamos por aplicativo de mensagem para complemento dos dados. Percebemos que a atividade de monitoria originou-se no método Lancasteriano, ampliando-se e modificando-se até a chegada ao Ensino Superior; tem se configurado, regimentalmente, como alternativa para auxiliar professores e estudantes e para que o monitor possa aprender a ser professor. No contexto da UFV, as análises mostram ampliação dos direitos dos monitores, e substituição de terminologias nos regimentos da UFV que indicam valorização de postura crítica dos envolvidos. Diante da análise do perfil dos participantes, percebemos que são jovens de 20 a 31 anos, maioria branca, do gênero feminino, solteiros e sem filhos, embora haja outras etnias, gêneros masculinos e não binário, casado e viúvo com filhos. Consideramos que os monitores têm construído ou reforçado saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos durante a monitoria, tendo este último uma frequência

maior; quanto às fontes dos saberes as principais são: o contato com diferentes pessoas, como estudantes e professores, textos e vídeo aulas. Constatamos a construção de diferentes figuras do aprender, por meio do (re)aprendizado de conteúdos; domínio de atividades e objetos; relações com diferentes sujeitos. Além disso, os monitores parecem ter o “desejo de saber”, demonstrando motivação para desenvolver a atividade e incentivando estudantes a ter “gosto pelo aprender”. A configuração da identidade profissional na monitoria pode ser compreendida por meio de características docentes as quais os monitores consideram possuir, pelas responsabilidades assumidas e enfrentamento de conflitos. Assim, inferimos que monitoria constituiu, para os participantes da pesquisa, em atividade de aprendizagem da docência. Porém, é necessário aprofundamento na temática, ampliando no contexto do Ensino Superior, em especial na UFV, e socialização do conhecimento produzido, buscando um projeto formativo que possa contribuir para a prática dessa atividade.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Monitoria. Aprendizagem da profissão.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, Kamilla Botelho, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, July, 2020. **The monitoring of undergraduate courses: analyzing learning processes of professional teaching.** Adviser: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Co-adviser: Heloísa Raimunda Herneck.

This research had as its field of studies the Teacher Training. In this context, we had as objective to analyze the monitoring as teaching learning activity and the construction of professional knowledge and its implications in the initial teacher training. Specifically, we seek to characterize the profile of these monitors; describing their activities; to identify the teaching knowledge presenting in the monitoring, their acquisition sources and its relation with these knowledges; to check if the monitoring activities motivate the monitors to follow the teaching career and if it helps in the construction of a teaching identity, to understand learning processes of knowledge and practices; identify strategies and clashes experienced in the activity. By seeking to understand the sources of teaching knowledge and build analytical categories about the subject, we based on authors such as Tardif (2011), Gauthier *et al.*(1985); to analyze the relation with the knowledge we are supported by Charlot (2000; 2005; 2013); in the analysis of teaching identity, we based on authors such as Dubar (1997) and Chakur (2000; 2001). It is a qualitative and descriptive research, which had as participants undergraduate students who act as monitors at UFV. For data production, we made a documental research, analyzing laws and resolutions about the monitoring; we applied 22 questionnaires for profile characterization of the monitors; we made a Focus Group with four of these subjects for discussion about knowledge, identity and professional socialization; we dialog by message application to complement the data. We noticed that the monitoring activity originated in the Lancasterian method, expanding and modifying itself until the arrival to Higher Education; it has been configured, regimentally, as an alternative to help teachers and students so that the monitor can learn to be a teacher. In the UFV context, the analyses show that the rights of monitors have been extended, and terminology has been replaced in the regulations in the UFV that indicates valuing the critical posture of those involved. Given the analysis of the profile of the participants we noticed that they are young from 20 to 31 years- old, majoring white, being female gender, single and with no children, although there are other ethnicities, male and non-binary genders, married and widowed with children. We consider that the monitors have built or reinforced disciplinary, pedagogical and curricular knowledges during the monitoring, the latter having a higher frequency, regarding the sources of knowledges the main are: the contact with different

people, such as teachers and students, texts and video classes. We note the construction of different figures of learning through (re)learning of contents; dominion of activities and objects; relations with different subjects. In addition, the monitors seem to have the “desire to know”, demonstrating motivation to develop the activity and encouraging students to have “a taste for learning”. The configuration of the professional identity may be understood through educational features in which monitors consider owning, through responsibilities assumed and facing conflicts. Thus, we inferred that monitoring constituted, for the participants of the research in teaching learning activity. However, it is necessary a deepening the subject, expanding in the context of Higher Education, in special in the UFV, and socialization of the knowledge produced, seeking a formative project that can contribute to the practice of this activity.

**Keywords:** Teacher Training. Monitoring. Learning the profession.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 Linha do tempo: Documentos relativos à monitoria .....	36
Quadro 2 Objetivo do Programa de Monitoria da UFV, conforme Resoluções de 2003 e 2019 .....	48
Quadro 3 Expressões utilizadas para sintetizar a relação com sujeitos .....	80
Quadro 4 Categorias de ser e fazer docente dos monitores .....	101
Gráfico 1 Idade (em anos completos) dos monitores que responderam o questionário .....	56
Gráfico 2 Renda mensal familiar dos monitores .....	62

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Relação entre valor da bolsa de monitoria, salário mínimo e vencimento bruto de Professores Auxiliares (DE) .....	46
Tabela 2	Relação de Monitores por curso em que estão matriculados.....	55
Tabela 3	Distribuição dos monitores em relação à modalidade/nível em que atuam.....	56
Tabela 4	Relação entre estado civil e moradia estudantil dos monitores .....	57
Tabela 5	Relação entre gênero e raça/etnia dos monitores licenciandos.....	61
Tabela 6	Relação entre tipo de estabelecimento de ensino em que cursou o ensino médio e renda bruta mensal.....	64
Tabela 7	Relação entre número de tentativas para entrar no ensino superior e tipo de estabelecimento em que cursou o ensino médio.....	65

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1: TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>21</b>
1.1 Pontos de partida: enfoques, abordagens e instrumentos .....	21
1.2 Primeira parada: as descobertas da pesquisa documental.....	25
1.3 A jornada em busca dos monitores e a experiência com o questionário <i>online</i> .....	27
1.4 A “saga” do Grupo Focal e Análise de Conteúdo .....	29
<b>CAPÍTULO 2: A MONITORIA NO BRASIL E NA UFV: UMA PERSPECTIVA DOCUMENTAL .....</b>	<b>32</b>
2.1 Origens da monitoria: método <i>Lancasteriano</i> ou monitoral.....	32
2.2 A monitoria no Ensino Superior brasileiro .....	35
2.3 Regimentos do Programa de Monitoria na Universidade Federal de Viçosa .....	41
2.3.1 As terminologias utilizadas e suas transformações .....	42
2.3.2 Os direitos do monitor .....	45
2.3.3 Os objetivos da atividade de monitoria .....	48
2.4 A aprendizagem da docência nos documentos que regem a monitoria no ensino superior .....	49
<b>CAPÍTULO 3: O PERFIL DOS MONITORES LICENCIANDOS NA UFV .....</b>	<b>54</b>
<b>CAPÍTULO 4: O SABER DOCENTE E OS MONITORES.....</b>	<b>68</b>
4.1 O conceito de saber docente .....	68
4.2 Os de saberes docentes no exercício da monitoria.....	71
4.3 Com quem/com o que os monitores aprendem – as fontes dos saberes .....	78
<b>CAPÍTULO 5: OS MONITORES E SUA RELAÇÃO COM O SABER.....</b>	<b>84</b>
5.1 A relação com o saber: aspectos teóricos .....	84
5.2 Apropriação de um conteúdo intelectual .....	86
5.3 Domínio de atividades e objetos .....	88
5.4 Domínio de dispositivos relacionais .....	89
5.5 Considerações sobre as formas de relação com o saber dos monitores.....	92
5.6 Os monitores e o desejo de saber .....	93
<b>CAPÍTULO 6: IDENTIDADE DOCENTE DOS MONITORES .....</b>	<b>99</b>
6.1 A identidade docente: aspectos teóricos .....	99
6.2 O ser docente .....	102
6.3 O fazer docente .....	107

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>170</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como Campo de Estudos a formação de professores, mais especificamente os processos de aprendizagem da docência de estudantes monitores da Universidade Federal de Viçosa (UFV). A formação docente é um processo contínuo, contida de etapas. Uma dessas etapas é a formação inicial, que acontece por meio de cursos específicos para este fim e por meio da qual o estudante começa a aprender a ensinar, podendo construir diferentes saberes (TARDIF, LESSARD, GAUTHIER, 1998; NONO, 2001; MIZUKAMI et al., 2002; IMBERNÓN, 2006).

Esta aprendizagem da profissão é um processo individual e coletivo, não linear e reflexivo (MIZUKAMI, 2005-2006) que, pautado no paradigma da racionalidade prática, orientará a formação de um professor que deve refletir sobre o que está fazendo no momento de sua ação em sala de aula, bem como pensar, descrever, ressignificar e avaliar sua prática (PÉREZ GÓMEZ, 1992; SCHÖN, 1992; PEREIRA, 2000).

Segundo Garcia (1999), a maneira como se estrutura a formação docente é guiada pelas concepções do que é ser professor e das diferentes imagens que se apresentam sobre seu papel. Em um modelo de formação baseado na racionalidade prática<sup>1</sup>, definido por Schön (1992) e retomado por autores como Pérez Gómez (1992) e Pereira (2000), a prática tem grande importância e o professor deve refletir na ação, refletir sobre a ação e refletir sobre a reflexão na ação.

Além disso, na racionalidade prática, esta formação docente se conduz por uma dimensão tanto teórica quanto prática, igualmente valorizadas, havendo uma articulação entre estas, o que pode acontecer em diferentes configurações e espaços, como o da universidade e o da escola (GARCIA, 1999; PEREIRA, 2000; MIZUKAMI, 2005-2006; SERRES, 2011). Essa articulação também se encontra presente na legislação que trata das Diretrizes Curriculares para os cursos de formação inicial, que contempla, por exemplo, horas de estágios, conhecimentos comuns e específicos (BRASIL, 2015; 2019).

De acordo com levantamento realizado por Gatti (2010), há um desequilíbrio entre teoria e prática na matriz curricular de cursos de Licenciatura e uma fraca preparação para que o futuro professor exerça a docência. Tal cenário é reiterado pela mesma autora (2016) ao dizer da formação de professores inadequada, que

---

<sup>1</sup> Ao estabelecer os níveis de reflexão, Zeichner e Liston (1987) estabelecem o mais apurado deles, que vai além da ação prática, a reflexão crítica, que seria a ação prática com valores éticos e morais, considerando fins, significados e também o contexto.

não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio-educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas. (GATTI, 2016)

Esses cursos responsáveis pela formação inicial têm proposto em seus currículos disciplinas que possam preparar o futuro professor, como fundamentos teóricos da educação, conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, aos níveis de ensino e ao exercício da docência, sendo o último negligenciado (GATTI, 2010). Gatti (2010), ao pesquisar currículos de cursos de Pedagogia, Letras, Ciências Biológicas e Matemática, nos mostra que, nos cursos de Pedagogia, é registrado de forma incipiente o que e como ensinar. Já nos cursos de Letras, esse tipo de disciplina ocupa 11% da formação, nos cursos de Ciências Biológicas ocupa 10%, e nos de Matemática há um maior equilíbrio.

Além disso, uma parte da carga horária<sup>2</sup> dos cursos tem sido reservada para Atividades Complementares (GATTI, 2010), o que pode ser chamado de “Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular” e para o qual são reservadas 200 horas da matriz curricular (BRASIL, 2015)<sup>3</sup>. Assim, entendendo que, tanto para o cumprimento das Atividades Complementares<sup>4</sup>, quanto para enriquecer a formação dos estudantes, os cursos de Licenciatura devem oferecer oportunidades de participação em outras atividades.

Na UFV, as atividades de enriquecimento e aprofundamento podem ser cursos, estágios extracurriculares, atividades culturais, apresentações de trabalho, programas de monitoria, dentre outros – de acordo com levantamento realizado nos documentos institucionais disponíveis *online* no *site* da UFV, desempenhar a função de monitor figura nos regulamentos da disciplina de Atividades Complementares de cursos como Ciências Sociais, Pedagogia, Educação Infantil, Geografia e Química.

As Resoluções que dizem respeito às Diretrizes Curriculares dos curso de graduação da UFV (UFV, 2016; 2018B) definem que no Projeto Pedagógico desses deve se observar oferecimento de disciplinas, projetos e a atuação em programas de monitoria, dentre outros. No Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Física da UFV, por exemplo, consta

---

<sup>2</sup> Os currículos pesquisados reservam de 5% a 7,2% para Atividades Complementares.

<sup>3</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada (BRASIL, 2015) trazem explicitamente a participação em atividades como eventos, iniciação científica e monitoria como uma oportunidade para enriquecimento do currículo. Já nas Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019), documento que substitui o do ano de 2015, não localizamos menção explícita à atividades complementares, de enriquecimento ou extracurriculares.

<sup>4</sup> O oferecimento de Atividades Complementares depende das condições de cada instituição, sua autonomia e as determinações para o Ensino Superior da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Na UFV, de acordo com resolução nº 13/2006 de 2016 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, o projeto pedagógico dos cursos deve apresentar o oferecimento de disciplinas, projetos, programas de monitoria, dentre outros.

que, das 210 horas de atividades complementares, poderão ser consideradas 40 horas por semestre de monitoria ou tutoria. Já no curso de Letras – modalidade Português-Espanhol – podem ser consideradas até 60 horas (UFV, 2013; UFV, 2018A).

Assim, chegamos a nosso objeto de estudos nesta pesquisa: o Programa de Monitoria, compreendido como uma atividade que pode ter implicações na formação inicial de professores, no qual se pode acontecer a aprendizagem da docência e articulação de aspectos teóricos e práticos.

A motivação para investigar esse Programa remete ao meu envolvimento e interesse nas atividades de apoio ao curso de Educação Infantil da UFV, nomeadamente o ensino, a pesquisa, a extensão e as atividades administrativas. Assumi o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais em 2014 e, desde então, lotada no Departamento de Economia Doméstica, desempenho tais funções de apoio ao curso, entrando em contato com estudantes e profissionais dos cursos de Educação Infantil e outros, como Serviço Social, Dança, Educação Física e Pedagogia.

Uma das atividades pelas quais tenho sido responsável se refere à organização e mediação de um grupo de discussão sobre os conteúdos de uma disciplina específica, com o intuito de auxiliar os alunos a criarem o hábito de estudo e reflexão. Para realizar tal prática foi necessário que me preparasse e estudasse a matéria, o que me forneceu mais entendimento sobre o tema, maior segurança e capacidade para conduzir as discussões. Ao refletir sobre o meu crescimento pessoal e profissional, nessa atividade, me questionei sobre como ocorreria esse processo para um estudante que, de maneira semelhante, se responsabilizasse por preparar e desempenhar atividades que auxiliassem na aprendizagem de outros estudantes.

Levando em consideração que a monitoria consiste na participação do estudante universitário em atividades no ensino e pesquisa na instituição (BRASIL, 1996), indaguei-me sobre a importância desse apoio aos discentes e o papel da monitoria na formação de estudantes monitores, em especial, àqueles que estão matriculados em um curso de graduação que os prepara para a docência.

Percebemos que a monitoria insere-se no contexto dos cursos de formação inicial de professores como uma das oportunidades de atividade a ser desenvolvida pelo estudante. Pode ser considerada, ainda, relevante para a docência, quando auxiliar na construção de conhecimentos próprios para esta profissão (HOMEM, 2014); auxiliar o estudante a se iniciar nesta profissão (NUNES, 2007; BEZERRA, 2012) e favorecer a construção de um ambiente de aprendizagem entre monitor e estudantes com menos tensões (FLORES, 2018).

Ainda que este programa possa se constituir em um espaço considerado relevante no Ensino Superior, Almeida (2019) afirma que há poucos estudos sobre ele e suas contribuições para a formação docente e para a redução de dificuldades na ação do professor. Nunes (2007) também aponta a necessidade de pesquisas sobre o impacto deste programa na formação dos monitores e que tais iniciativas cheguem também às esferas políticas das instituições de ensino superior. Dantas (2014), corrobora tais autores, ao constatar uma escassez de trabalhos sobre monitoria fora da área da saúde. Ao realizarmos um estudo do tipo Estado do Conhecimento, percebemos que há pesquisadores que se ocuparam em estudar a monitoria nas áreas humanas, sociais e exatas, porém, levantamos outros tipos de lacunas, referentes a, por exemplo, o recorte da população utilizada, número de sujeitos, categorias teóricas utilizadas, que buscamos responder.

De 2008 a 2018<sup>5</sup> dezesseis trabalhos exploravam este tema, havendo um aumento de interesse por ele nos últimos cinco anos, visto que quatorze desses foram finalizados neste período. Quinze dos trabalhos encontrados apresentavam uma abordagem qualitativa, o que demonstra o interesse em entender sentidos, significados e contextos, no que tange ao tema, o que contribuiu para a transferibilidade dos resultados, uma vez que podemos notar semelhanças e diferenças entre eles e nosso próprio trabalho (ALVES-MAZZOTTI, 2001; GATTI, ANDRÉ, 2010).

Autores como Maciel (2017), Medeiros (2018), Moutinho (2015), Aarão (2010) e Flores (2018) elaboraram trabalhos de mestrado e doutorado sobre a monitoria no ensino superior, porém, no contexto de apenas um curso de graduação. Outros se dedicaram ao estudo do programa em vários cursos de graduação simultaneamente, como Bezerra (2012), Homem (2014), Steinbach (2015). No entanto, a primeira autora (BEZERRA, 2012) optou por produzir seus dados por meio de questionários, visto o grande número de sujeitos, o que fez explorar informações mais gerais. A segunda (HOMEM, 2014) se dedicou a contribuição da monitoria para a formação inicial docente e entrevistou professores egressos do programa. A terceira, (STEINBACH, 2015), embora traga no último de seus objetivos específicos “analisar contribuições do Programa de Monitoria na formação acadêmica”, tem como objetivo geral “Caracterizar as concepções históricas em geral e teórico-normativas do Programa de Monitoria nas licenciaturas da Universidade Federal de Santa Catarina”.

---

<sup>5</sup> Essas informações são decorrentes do mapeamento do tipo Estado do Conhecimento realizado no contexto da disciplina EDU 641 – Formação de professores e trabalho docente, no banco de teses e dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no dia 03 de dezembro de 2018. O descritor utilizado foi “monitoria” e o recorte temporal englobou os anos de 2008 a 2018.

Constatamos que outros pesquisadores, também mostrando um panorama geral do programa de monitoria na instituição, optaram por investigar aspectos relativos a processos administrativos, como a avaliação e política de funcionamento do programa (BRIGIDA, 2018) e propor melhorias (AMATO, 2016). Há, ainda, os autores que consideraram a monitoria dentre outros programas, como iniciação científica (SILVA, 2018), e enquanto uma das experiências formativas do estudante de camada popular (SILVA, 2017).

Já no contexto de pesquisas da UFV, no Programa de Pós-Graduação em Educação da instituição, a relação entre os temas monitoria e formação docente ainda não foi explorada. Também não foram localizadas teses e dissertações que tratem sobre monitoria nos outros 49 Programas de Pós-graduação da UFV<sup>6</sup>. Portanto, ainda que a monitoria seja uma atividade prevista em lei e recorrente em Universidades, merece mais estudos que se aprofundem sobre a questão.

Portanto, por meio do levantamento realizado em nossa pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, localizamos poucos estudos que tratem sobre monitoria. Aqueles estudos encontrados não levam em consideração, de maneira simultânea, o estudante matriculado em cursos de licenciatura que oferecem monitoria e o papel desta atividade para sua aprendizagem da profissão, explorando os saberes que constroem, a relação com tais saberes e constituição de uma identidade profissional.

Frente ao que os estudos têm dito é que destacamos as relevâncias social e profissional de nossa pesquisa. Essas se alicerçam nas contribuições quanto à organização da monitoria e ao incentivo para oferecimento de mais vagas nos editais; do acréscimo de monitorias em mais disciplinas, colaborando, ainda que parcialmente, para a qualidade no ensino superior. Como, pertinentemente, afirma Nunes (2007), a valorização da atividade de monitoria nas instituições de ensino superior remete à valorização de um dos pilares que sustenta a Universidade: o ensino. Isso posto, temos esperança de que este trabalho possa servir para fortalecer este pilar no contexto da universidade.

---

<sup>6</sup> Essas informações são decorrentes de mapeamento realizado em março de 2019 na sessão de teses e dissertações de cada Programa de Pós-graduação da UFV, buscando pelo termo "monitor" ou "monitoria" nos títulos dos trabalhos. Alguns programas não disponibilizam a lista de teses e dissertações em suas páginas, por isso, realizamos uma busca nos sites da Biblioteca Setorial (BBT) da UFV e no Repositório Institucional LOCUS UFV (que abriga teses e dissertações defendidas na instituição e está em fase de implantação). No site da BBT buscamos pelo termo "monitoria" nas categorias "assunto", obtendo nenhum resultado, e "título", obtendo quatro resultados, no entanto nenhum que tratasse sobre o programa de monitoria (estes trabalhos abordavam monitoria de afluentes e de projetos de desenvolvimento agrícola, por exemplo). No site LOCUS realizamos a busca com o descritor "monitoria", optando pelo filtro "teses e dissertações", e obtivemos 96 resultados. Após a leitura dos títulos dos trabalhos, observamos que nenhum indicava tratar do programa de monitoria no Ensino Superior.

Levando em consideração a necessidade de uma formação docente que compreenda a relação entre teoria e prática, em uma perspectiva convergente, e o lugar do programa de monitoria como possibilidade de formação docente na matriz curricular das Licenciaturas e a escassez de trabalhos sobre a problemática do monitor/licenciando, nossa pesquisa busca responder a seguinte questão: **A monitoria exercida pelos licenciandos tem lhes proporcionado a aprendizagem da profissão docente? Quais aprendizagens, identidades, saberes, fontes e relações com os saberes profissionais são constituídos nesse processo de socialização profissional?**

Necessitamos explicitar duas dimensões teóricas que aparecem na questão de pesquisa. Nessa questão de pesquisa: a relação com o saber e a socialização profissional. Ao tratar de relação com o saber, nos baseamos em Bernard Charlot (1996, 2000, 2013), ao afirmar que essa é uma forma de relação com o mundo, com nós mesmos e com o outro. É uma relação com o aprender e, neste sentido, o autor distingue 3 figuras do aprender: Objetos-saberes, nos quais o saber está incorporado; Objetos cujo uso deve ser aprendido; Atividades a serem dominadas; Dispositivos relacionais (CHARLOT, 2000).

Quanto à socialização profissional, partilhamos da visão de autores que definem a socialização profissional da docência como um processo não linear que acontece na relação entre alunos, professores e a própria cultura escolar (ZEICHNER; GORE, 1990 apud MARCELO, 1997). Entendemos, ainda, como nos esclarece Imbernón (2006), que a socialização profissional docente se distingue em aquisição do conhecimento pedagógico comum, que acontece ao frequentar o sistema educativo nos anos de escolarização, e a socialização profissional, que se inicia na formação inicial por meio do aprendizado de regras e princípios.

Esta pesquisa objetiva, de maneira geral, analisar a monitoria como atividade de aprendizagem da docência e de construção de saberes profissionais, e compreender suas implicações para a formação inicial de professores, junto a monitores dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Viçosa. Já os objetivos específicos são:

- Caracterizar o perfil dos monitores dos cursos de Licenciatura da instituição lócus da pesquisa;
- Descrever as atividades exercidas pelo monitor desde o planejamento para a atuação até a prática da monitoria;
- Identificar os saberes docentes presentes no exercício da monitoria, suas fontes sociais de aquisição e relação desses estudantes com tais saberes;

- Verificar se o exercício da monitoria motiva os monitores a seguir a carreira docente;
- Identificar se o exercício da monitoria auxilia na construção de uma identidade docente para os monitores;
- Compreender os processos de aprendizagem dos saberes e fazeres necessários ao exercício da monitoria;
- Identificar as principais estratégias de ensino aprendizagem utilizadas pelos monitores e os embates vividos no exercício da atividade.

Desse modo, trata-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa, embora tenhamos utilizado dados quantitativos para caracterização do perfil. Produzimos dados por meio de documentos, questionário e de Grupo Focal. Nesse último, contamos com a participação de 4 monitores – das Ciências Biológicas, Exatas e Humanas. Posteriormente, a partir de suas falas, investigamos as seguintes categorias: tipos de saber docente, fonte de saberes, relação com saber e identidade docente<sup>7</sup>. Optamos por não dedicar um capítulo à parte para a revisão de literatura, visto que abordaremos tais dimensões teóricas no decorrer do trabalho, promovendo um diálogo entre as teorias e nossos dados analisados.

No capítulo 1, apresentamos os caminhos trilhados no desenvolvimento da pesquisa. Nele explicitamos os procedimentos metodológicos do estudo, como a abordagem teórico-metodológica, o tipo e o *locus* da pesquisa, os sujeitos participantes e as técnicas de produção e análise de dados. Além disso, acrescentamos considerações sobre a trajetória da pesquisadora no desenvolvimento da pesquisa.

Os capítulos seguintes (2 e 3) concentram as seguintes discussões:

- O capítulo 2, intitulado *A monitoria no Brasil e na UFV: uma perspectiva documental*, tem como objetivos compreender os documentos legais que dispõe sobre a atividade de monitoria; indicar suas transformações, semelhanças e diferenças; apontar se, no passado e presente, levam/levavam em consideração o exercício desta atividade como uma possibilidade de aprender a ser professor.
- No capítulo 3, apresentamos uma análise do perfil dos estudantes monitores participantes da pesquisa. Esse tem como objetivo caracterizar o perfil dos monitores dos cursos de Licenciatura da instituição, no que diz respeito aos aspectos socioeconômicos, de gênero, de raça/etnia e da trajetória escolar.

---

<sup>7</sup> Consideramos, sinteticamente, a relação dessas categorias da seguinte maneira: a aprendizagem da profissão envolve a construção de diferentes saberes (MIZUKAMI, 2005-2006), tal construção é um dos indícios para se construir a identidade profissional (DUBAR, 1997) e acontece por meio da socialização (TARDIF, 2011).

Os capítulos 4, 5 e 6 contemplam as análises qualitativas e discussões dos dados produzido por meio do Grupo Focal e entrevista *online* pelo aplicativo *Whatsapp*: .

- No capítulo 4, apresentamos considerações sobre o conceito de saber docente, as categorias de saber construídas e ampliadas pelos monitores durante a monitoria, bem como, considerações sobre as fontes destes saberes para os monitores, incluindo aí a socialização durante o exercício da monitoria – discussões pautadas em autores como Tardif (2011) e Gauthier et al. (1985).
- No capítulo 5 trazemos a dimensão teórica da relação com saber. Baseando no autor Bernard Charlot (2000; 2005; 2013), identificamos as figuras do aprender construídas pelos monitores e analisamos o desejo de saber destes sujeitos em relação a monitoria.
- O capítulo 6 é dedicado às análises e discussões sobre a identidade profissional dos monitores, como é ela construída por meio do ser docente e do fazer docente, tendo como base autores como Dubar (1997) e Chakur (2000; 2001).

Para finalizar este trabalho, apresentamos as considerações finais, indicando o alcance dos objetivos ou as aproximações que se mostraram possíveis, apontando lacunas e perspectivas futuras desta pesquisa que nos propusemos a realizar.

## **CAPÍTULO 1 TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA**

Neste capítulo apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, tais como sua caracterização e o paradigma do qual partimos, número de sujeitos, métodos e recursos utilizados. Expomos, ainda, informações sobre o desenvolvimento da pesquisa, o relato sobre a experiência de produção e análise dos dados. Buscamos revelar como a pesquisa foi feita, visando inspirar e conversar com outros pesquisadores leitores.

### 1.1 Pontos de partida: enfoques, abordagens e instrumentos

Esta pesquisa, que busca analisar a monitoria na formação inicial de monitores/licenciandos da UFV, baseia-se em um enfoque fenomenológico que, de acordo com Bogdan e Biklen (1999), é uma abordagem que estuda os fenômenos e seus significados na perspectiva dos sujeitos, tendo, portanto, um caráter subjetivo. Sendo assim, sob este enfoque, nos esforçamos em investigar a perspectiva dos monitores sobre o programa de monitoria no que tange a aprendizagem da docência e construção de saberes profissionais.

Para Lofland (1971 apud TRIVIÑOS, 2012), os fenômenos sociais são constituídos de seis categorias, a saber: atos, que são ações que duram de segundo a horas; atividades, que duram de dias a meses; significados, que são verbalizações “em determinadas situações e que comandam as ações que se realizam” (TRIVIÑOS, 2012 p. 127); participação, que é o envolvimento nas situações; relações, que são intercâmbios entre pessoas em uma mesma situação; situações, que “estão constituídas pelo foco em estudo, pela unidade que se pretende analisar” (TRIVIÑOS, 2012 p. 127).

Tomando a monitoria enquanto um fenômeno social, procuramos investigá-la no âmbito dessas seis categorias, que se manifestaram de diferentes maneiras. As relações se evidenciaram no contato entre monitor/orientador/estudantes que frequentam a monitoria/outros sujeitos, seja presencial ou virtualmente. Nosso encontro com os monitores pode ser compreendido como um ato e, por sua vez, também um fenômeno social – encontro esse no qual os estudantes puderam verbalizar os significados da própria experiência com a atividade de monitoria.

Considerando a abordagem teórico-metodológica, levando em consideração que nos interessa os significados, as perspectivas, as concepções de nossos sujeitos, a presente pesquisa é compreendida como qualitativa, pois, conforme afirma Minayo et al. (1994), a pesquisa desta natureza “(...) se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (...)” (MINAYO et al., 1994, p. 21, 22).

Podemos justificar, ainda, a caracterização de nossa pesquisa como qualitativa, pois durante o processo nos esforçamos para que ela apresente as seguintes características, explicitadas por Bogdan e Biklen (1999): ser descritiva, examinando os dados do mundo minuciosamente; interessar-se pelo processo em vez de resultados; analisar dados de forma indutiva, construindo hipóteses e questões à medida que levanta os dados; e importar-se com os significados e a perspectiva dos participantes. Além disso, embora compreendamos esta pesquisa como qualitativa, no momento da análise do perfil dos monitores, buscamos enriquecê-la, realizando quantificação na análise de dados, com o uso da estatística básica para o cruzamento de variáveis relativas ao perfil dos estudantes.

Buscando um melhor entendimento do objeto de pesquisa, realizamos, ainda, uma pesquisa documental, que caracteriza-se por utilização de fontes que não receberam tratamento, como documentos de órgãos públicos ou instituições como igrejas – ditos de “primeira mão” – e aqueles que já passaram por algum tipo de análise como relatórios e tabelas. A utilização de documentos apresenta-se como fonte rica, estável e de baixo custo (GIL, 2002). Assim, utilizamos documentos como registros da atividade de monitoria e editais de vagas.

Com base nos objetivos, que envolvem caracterizar o perfil dos monitores, descrever suas atividades, identificar as implicações da monitoria na construção de seus saberes e identidade, compreender seus processos de aprendizagem e estratégias, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva. Conforme Gil (2002) nos esclarece, a pesquisa descritiva busca descrever as características de uma população, levantar as opiniões e atitudes de determinados sujeitos, identificar e descobrir associações entre as variáveis.

Quanto ao *locus* da pesquisa, essa foi realizada na UFV, no campus localizado no município de Viçosa, que fica a cerca de 225 km de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais. Nesse campus, no 1º semestre de 2019, havia 11.448 estudantes matriculados na graduação. Na pós-graduação havia 2.918, no *strictu sensu*, e 608, no *lato sensu* (UFV, 2019B). No ano de 2018, a instituição contava com 1.286 docentes e 2.298 servidores Técnico-Administrativos, em seus três campi (UFV, 2018).

Os dados foram produzidos por meio do diálogo com estudantes de graduação, matriculados em cursos do campus da cidade de Viçosa, que atuavam como monitores em disciplina(s) no segundo semestre de 2019. Inicialmente, realizamos um mapeamento por meio de questionário *online*, levantando informações pertinentes sobre todos os monitores da instituição quanto ao perfil socioeconômico, gênero, raça/etnia e trajetória escolar dos estudantes participantes.

Optamos por este instrumento, pois, segundo Marconi e Lakatos (2011), atinge um maior número de pessoas simultaneamente e obtém respostas rápidas e precisas. Por meio do questionário realizamos uma caracterização inicial do perfil dos participantes e a produção de dados que nos permitiram selecionar monitores para as próximas etapas.

Em seguida, realizamos o Grupo Focal e, para isso, consideramos alguns aspectos que consideramos relevantes para selecionar sujeitos, como: experiências prolongada na função de monitor; equilíbrio entre os gêneros; e as respostas a questão do questionário sobre qual a contribuição da monitoria na formação inicial. Os estudantes selecionados atuavam em monitoria no ensino superior, visto que nosso propósito é analisar como se constitui a aprendizagem da docência durante a formação inicial, podendo perceber se estimula ou não a vontade de seguir a carreira docente – da educação básica ao ensino superior.

O Grupo Focal é uma técnica que vem sendo bastante utilizada em pesquisas qualitativas, sendo visto como um instrumento interessante nas Ciências Sociais e Humanas. Trata-se de uma discussão, em grupo, quando os participantes compartilham alguma característica e apresentam experiências cotidianas sobre o tema. No nosso caso, todos os participantes eram monitores no segundo semestre de 2019.

O encontro com os participantes no Grupo Focal foi conduzido de maneira não diretiva, porém com encaminhamentos sobre o tema monitoria aliado aos saberes docentes, identidade docente e socialização profissional (GATTI, 2005). Para sintetizar a discussão com os monitores usamos um Mapa Conceitual, compreendido como uma rede que conecta conceitos, descreve a relação entre eles, representa conhecimentos e conteúdos; diagrama que busca relacionar conceitos, hierarquizando-os e/ou evidenciando significados e relações (ARAÚJO, MENEZES, CURY, 2002; MOREIRA, 2002).

Na etapa do Grupo Focal, o planejamento inicial envolvia a escolha de dois sujeitos de cada Centro de Ciências da UFV – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH), Centro de Ciências Exatas (CCE) e Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCB) – que abrigue cursos de Licenciatura. Na UFV existem 13 cursos deste tipo, a saber: Ciências Biológicas e Educação Física (pertencem ao CCB); Ciências Sociais, Dança, Educação do Campo, Educação Infantil, Pedagogia, Geografia, História, Letras (pertencem ao CCH), Matemática, Química e Física (pertencem ao CCE) (UFV, 2017).

Quanto ao número de sujeitos para realização do Grupo Focal, conforme afirma Duarte (2002), é difícil determiná-lo a priori, o que esse pesquisador indica como mais adequado diante de suas experiências é o mínimo de 20 sujeitos. No entanto, em virtude do desejo de realizar uma pesquisa qualitativa em profundidade e devido à necessidade de viabilidade da pesquisa e

sua relação com as limitações de tempo, optamos por selecionar dois monitores licenciados de cada um dos Centros de Ciências, conforme exposto.

Também realizamos uma entrevista *online* com os mesmos participantes do Grupo Focal por meio do aplicativo de mensagens *Whatsapp*. Tais aplicativos de comunicação instantânea pela internet mostram-se ferramentas “potentes” para produção de dados de pesquisa que tenham como público os jovens – mas pode ser explorada também com outras faixas etárias. Configuram-se em alternativas que permitem acessar sujeitos fisicamente distantes e possibilitam flexibilidade de horários, dentre outras vantagens, como o anonimato. Nesta pesquisa, essas conversas foram realizadas síncronicamente, ou seja, tanto pesquisadora quanto sujeito estavam *online* no mesmo momento e desenvolveram uma conversa (FÉLIX, 2012, p. 149).

Conforme afirmamos acima, esta pesquisa compõe-se também por uma etapa documental. Dessa forma, analisamos regimentos, relatórios, planejamentos, editais e demais documentos relevantes relativos à monitoria. Para analisar estas fontes, consideramos as recomendações de Cellard (2008), que apresenta as seguintes dimensões para análise preliminar dos documentos: contexto social, político, econômico e cultural no qual foi produzido o documento; autores; autenticidade e confiabilidade; natureza; conceitos-chave e lógica interna do documento. Isto feito, por meio de leituras e releituras, de induções e deduções, buscando explicar aspectos relativos à monitoria (CELLARD, 2008).

Assim como recomenda Ludke e André (1996), consideramos a comunicação com os sujeitos intensa e pautada na confiança, bem como nos esforçamos em utilizar fontes diferentes que permitissem certa triangulação: documentos, questionários com maior número de monitores, conversa em grupo, conversa individual. Tal triangulação aconteceu em momentos como a retomada do perfil de determinado monitor no esforço de entender a justificativa para uma resposta, ou após o levantamento dos objetivos da monitoria nos documentos a busca se eles aconteciam na prática.

Ainda quanto a análise dos dados, as informações levantadas pelo questionário *online* foram organizadas e analisadas com estatística simples, buscando cruzamento de variáveis como perfil socioeconômico, trajetória escolar, gênero, raça/etnia, período do curso em que o participante se encontrava, oferta de monitoria, anteriormente, dentre outros.

Buscando uma ferramenta que pudesse nos auxiliar nos cálculos necessários para atingir os objetivos em relação à análise do perfil, selecionamos o programa *Statistical Package for the Social Sciences*, optando pela versão *software IBM SPSS Statistics 22*. Esse aplicativo nos permite comparar, descrever e relacionar variáveis e por meio dele promovemos contagem de

frequências e tabulação cruzada de dados de nosso questionário. Segundo Laureano e Botelho (2017), suas vantagens envolvem flexibilidade, facilidade no uso, complexidades que podem ser adequadas de acordo com a necessidade do usuário, da mais simples à mais sofisticada, elaboração de relatórios.

Na análise dos dados do Grupo Focal, realizamos uma organização inicial dos dados, transcrevendo as gravações de áudios realizadas durante o encontro. Naquele momento estávamos atentas às falas e às trocas realizadas pelos participantes, quando concordaram, ou não, quando silenciaram (GATTI, 2010). Optamos pela Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (1994) é uma técnica composta de três etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e interpretação. Moraes (1999) propõe 5 etapas para a análise de conteúdo: preparação das informações; unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; categorização ou classificação das unidades em categorias; descrição; interpretação. Por se tratar de um enfoque preponderantemente qualitativo, utilizaremos a análise de conteúdo descrita e explicada por Moraes (1999).

A seguir, apresentamos algumas considerações referentes à trajetória e a experiência na utilização das diferentes metodologias e técnicas para concretização deste trabalho.

## 1.2 Primeira parada: as descobertas da pesquisa documental

A pesquisa documental sobre a monitoria começou a ser construída, timidamente, no primeiro semestre do ano de 2018, no contexto da disciplina EDU 612 – Educação Contemporânea, ministrada pelo professor Denilson Santos de Azevedo, no Programa de Pós-graduação da UFV. Para um dos trabalhos desta disciplina, realizamos a construção inicial de um histórico, partindo do método monitoral, tomado como precursor do Programa de Monitoria como o conhecemos hoje.

No segundo semestre desse mesmo ano, realizamos um aprimoramento desse histórico, que foi apresentado no Simpósio de Integração Acadêmica (SIA) da UFV. Em seguida, realizamos um breve refinamento deste histórico, incluindo, ainda, os objetivos da monitoria do passado – na Escola das Primeiras Letras – ao presente – nas Universidades. Tal esforço foi apresentado em forma de comunicação oral no X Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação de Minas Gerais (COPEHE), na cidade de Diamantina, no primeiro semestre de 2019.

No segundo semestre do ano de 2019, com o intuito de conhecer a história de nosso objeto de estudo, aprofundamo-nos na história da monitoria na UFV, enfrentando novos

desafios – dificuldade na localização de uma Resolução do ano de 1971, a primeira sobre este programa na instituição. Houve, também, o encontro com as siglas COMCREDITE e COPERTIDE<sup>8</sup>, que se mostram importantes para a gênese da monitoria nas instituições de ensino superior no Brasil, sobre as quais não tínhamos, ainda, aprofundamento. Além disso, à medida que encontrávamos pistas documentais, elas nos levavam a novas pistas, havendo a dificuldade em determinar um ponto final para o levantamento de documentos e iniciar a análise documental. A finalização da busca por documentos e o início da análise deu-se sem perder de vista os objetivos da pesquisa e do que gostaríamos de entender diante dos documentos – suas transformações e relações entre a monitoria e a aprendizagem da docência. Encontramos no Arquivo Histórico da UFV, por exemplo, cartas e relatórios de monitoria da década de 1970, que, embora muito instigadores à reflexão, inferimos que não nos seriam adequados ao contexto desta pesquisa. Conforme recomendações de Cellard (2008), inicialmente realizamos a localização dos documentos pertinentes à atividade de monitoria – a legislação nacional foi encontrada no *site* da Câmara dos Deputados e do Planalto brasileiros; os documentos relativos à atividade na UFV foram localizados nos *sites* da Secretaria de Órgãos Colegiados da instituição/SOC, Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento, bem como na página eletrônica da UFV e do Programa de Monitoria na instituição; também foram acessados documentos físicos no Arquivo Histórico da UFV, como Resoluções, fichas de inscrição e avaliação, editais, dentre outros.

Inspiradas pela definição de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) e Cellard (2008), entendemos estes documentos como testemunhos da atividade de monitoria de outrora. Avaliamos sua credibilidade – a julgar que trata-se de textos legais e normativos – e sua representatividade – visto que realizamos uma consulta exaustiva<sup>9</sup> em busca de documentos e, diante disso, inferimos possuir um *corpus* satisfatório, novamente, em relação ao que nos propusemos nesta pesquisa, composto por 6 documentos nacionais e 8 documentos da UFV, cobrindo um período de 51 anos – de 1968 a 2019.

Com todos os documentos selecionados em mãos, necessitávamos de uma organização, uma metodologia que nos guiasse a análise. Para isso, nos baseamos também em Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), Cellard (2008).

---

<sup>8</sup> COMCREDITE foi a Comissão Coordenadora de Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva e COPERTIDE foi a Comissão Permanente de Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva. Nos debruçaremos sobre estas siglas em seções posteriores deste trabalho.

<sup>9</sup> Levando em consideração o período dedicado à pesquisa documental em nosso cronograma de pesquisa.

Iniciamos com a análise crítica inicial, considerando 5 dimensões, sendo elas: contexto global, autores, autenticidade e confiabilidade, natureza, conceitos chave e lógica interna. Buscamos contemplar todas essas dimensões no decorrer de nosso texto, ainda que por vezes de forma implícita, conforme analisamos cada documento.

Optamos, inicialmente, por uma organização temporal destes documentos, indicando a evolução da atividade de monitoria e como esta tem sido tratada nas Universidades desde 1968, mesclando o que a lei ditava e como a UFV aplicava por meio de suas Resoluções internas. Em seguida, nos aprofundamos nos Regimentos do Programa de Monitoria na UFV, indicando semelhanças e diferenças, da primeira Resolução àquela em vigor atualmente. Por fim, exploramos, nos documentos nacionais e Ufevianos, a presença – ou não – da ideia da monitoria como referência para a docência. Buscamos, dessa maneira, compreender os documentos legais que dispõe sobre a atividade de monitoria, bem como indicar suas transformações, semelhanças e diferenças e apontar se, no passado e presente, levam em consideração o exercício desta atividade como uma possibilidade de aprender a ser professor.

### 1.3 A jornada em busca dos monitores e a experiência com o questionário *online*

Para traçar o perfil dos estudantes monitores que cursam Licenciatura na Universidade Federal de Viçosa/UFV, optamos o uso do questionário *online* (Apêndice A e B).

Ainda que o questionário tenha começado a ser pensado na fase de construção do projeto de pesquisa que originou este estudo, ele começou a ser lapidado nos meses de junho e julho de 2019, em preparação para submissão do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFV. Após a aprovação do projeto pelo CEP, em setembro deste mesmo ano, sob o número de registro CAAE 17485719.1.0000.5153 (Anexo 1), o questionário foi transcrito para a plataforma do *Google Formulário*, apresentando poucas modificações.

Elaboramos um ofício para que a Pró-reitoria de Ensino/PRE da instituição nos encaminhasse os e-mails dos estudantes monitores. O que, diante da política de confidencialidade de informações, não foi possível. A PRE nos informou, então, que ela própria encaminharia a todos os estudantes monitores de licenciaturas que constavam em sua lista de controle. Tal lista continha 63 estudantes, separados pelos Departamentos que abrigam cursos de licenciatura, no entanto, nos foi informado que alguns deles poderiam ser estudantes de bacharelado, que oferecem monitoria à disciplinas de licenciatura – como uma das primeiras questões obrigatórias do questionário era a confirmação de que o estudante cursava licenciatura, a presença de bacharéis na lista se tornou irrelevante. Munidas da lista e por meio do intermédio

das secretarias dos Departamentos, pudemos confirmar que pelo menos oito destes monitores se encontravam matriculados em cursos de Bacharelado.

Assim sendo, em 04 de novembro, o link do questionário foi enviado. No primeiro dia, obtivemos 7 respostas e no segundo dia, mais uma. Ao nos depararmos com esse número, resolvemos investir em um convite realizado pessoalmente aos estudantes. Para isso, necessitaríamos de locais e horários das monitorias, informação que é controlada diretamente pelos Departamentos, portanto, a PRE não a obtinha.

Munidas da lista de monitores disponibilizada pela PRE, entramos em contato com cada Departamento. Algumas secretarias forneceram as informações, outras disponibilizaram e-mail dos professores que coordenam disciplinas com monitoria, o e-mail ou contato telefônico desses estudantes, ou encaminhou diretamente aos monitores a solicitação de participar do questionário.

No dia 10 de novembro, a nosso pedido, a PRE reenviou o link do questionário aos monitores. Nesse momento, já contávamos com 10 respostas.

Diante do levantamento de horários e locais de monitorias – disponibilizados pelas Secretarias ou pelos professores orientadores que responderam ao e-mail por meio do qual solicitávamos a informação – reservamos os dias 11 a 14 de novembro para, presencialmente, ir até os monitores em seu exercício, convidando-os e disponibilizando novamente o link de acesso ao questionário.

Inferimos que a ação de reenvio do questionário pela PRE e por nós, e o contato telefônico, por e-mail ou pessoal com os monitores, foi o que possibilitou o número considerável de respostas ao questionário, comparando com o que tínhamos inicialmente com o envio por e-mail pela PRE: no dia 18 de novembro tínhamos um total de 21 respostas. Como contávamos com apenas duas respostas de estudantes oriundos de cursos do Centro de Ciências Exatas, tentamos mais um contato com um estudante do curso de Matemática, que respondeu o questionário no dia 21 de novembro. Assim, desabilitamos o aceite de respostas no dia 22 de novembro e iniciamos as análises do perfil e da escolha de estudantes para a próxima etapa da pesquisa. Desta maneira, totalizamos 22 respostas em nosso questionário e passamos para análise.

Posteriormente, iniciamos a análise objetivando caracterizar o perfil dos monitores dos cursos de Licenciatura da UFV, no que diz respeito aos aspectos socioeconômico, de gênero, raça/etnia e trajetória escolar. Para tal análise, conforme dito, utilizamos o *software IBM SPSS Statistics 22*, sendo esse mais um desafio. Embora, em um primeiro momento, o programa possa parecer extremamente difícil, bastou entender sua lógica e exercitá-la, explorando a ferramenta,

e buscando conhecer suas possibilidades, para compreender porque Laureano e Botelho (2017) apontam como uma de suas vantagens a facilidade. Considerando que realizamos contagem de frequência e cruzamento de variáveis, diante de nossos objetivos, conseguimos superar os desafios iniciais. É relevante destacar que a conversa com outros pesquisadores, que já haviam utilizado o programa, nos auxiliou a desmistificá-lo e forneceram dicas e caminhos a serem trilhados, como, por exemplo, quais comandos poderiam ser úteis no momento e a uniformização dos dados para melhor leitura deles pelo software.

#### 1.4 A “saga” do Grupo Focal e Análise de Conteúdo

Realizamos uma pré-análise das respostas do questionário *online*, com intuito de selecionar os sujeitos para a próxima etapa da pesquisa: o Grupo Focal. Os critérios utilizados foram: ter se colocado disponível para a próxima etapa da pesquisa – 11 monitores; estar presente na semana em que o Grupo Focal seria realizado<sup>10</sup> – 7 monitores, sendo que 2 não responderam; equilíbrio entre Centros de Ciências da UFV; equilíbrio entre gênero.

Como utilizaríamos Mapa Conceitual no Grupo Focal, conforme já exposto, providenciamos a sua impressão, a reserva das salas e os últimos ajustes no roteiro do Grupo Focal (Apêndice C e D). Como uma das monitoras se autodeclarou mãe solo no questionário, reservamos outra sala no mesmo prédio, onde organizamos um ambiente que fosse adequado para receber seus filhos, com jogos e outras atividades lúdicas e o acompanhamento de duas estudantes do curso de Educação Infantil. No entanto, no dia de realização do Grupo Focal, a monitora entrou em contato conosco para avisar que não poderia comparecer, por motivos de saúde de um dos filhos, desculpando-se. Assim, o Grupo Focal foi realizado com 4 monitores: 3 do gênero masculino e 1 do gênero feminino; 1 do CCB, 1 do CCE e 2 do CCH.

A duração foi de 02 horas, 02 minutos e 18 segundos e houve uma participação equilibrada de todos os temas discutidos: saberes docentes, identidade docente e socialização profissional. Os participantes foram avisados da gravação em áudio e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme orienta Ludke e André (1996). Ao final do Grupo confraternizamos em um lanche coletivo.

O registro do Grupo Focal foi realizado por gravação em áudio e anotações que buscaram apontar as interações não verbais dos participantes e destacar elementos pertinentes

---

<sup>10</sup> O Grupo Focal foi realizado no dia 10 de dezembro de 2019 e, de acordo com o calendário escolar da UFV, nesta semana haveria as provas finais e não aulas presenciais.

em suas falas. Durante a transcrição, devido ao número reduzido de participantes, não sentimos falta de uma gravação em vídeo, pois foi possível identificar a voz e as características nas falas dos participantes. Caso o número de sujeitos fosse maior, seria necessária a gravação de vídeo. O registro do Grupo também foi feito de maneira escrita por meio do Mapa Conceitual, preenchido pelos próprios participantes.

Após a transcrição, em que foram utilizados nomes fictícios escolhidos pelos próprios monitores, foi enviado aos participantes, por e-mail, no dia 18 de janeiro, apenas a transcrição de suas próprias falas, para que fosse preservado o anonimato. Solicitamos que os participantes lessem o material e comunicassem, até o dia 22 de janeiro se estavam de acordo, se gostariam de acrescentar ou excluir algo. Um dos participantes solicitou, por e-mail, duas exclusões; outro autorizou na íntegra. Os outros dois participantes não responderam, mesmo sendo lembrados, por rede social, no dia 25 de janeiro. As decisões de utilização de nome fictício e de direito ao veto da transcrição do Grupo Focal foram baseadas nas recomendações de Ludke e André (1996).

Alguns temas importantes para a pesquisa não foram tratados durante o Grupo Focal, em virtude do tempo. Optamos por realizar mais uma conversa, individual, com os monitores, via aplicativo de mensagem *whatsapp*, a qual chamamos de entrevista Online (Apêndice E e F) com horário previamente marcado conforme a disponibilidade de cada sujeito, entre os dias 24 e 27 de janeiro. Para esse diálogo foi preparado um novo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi enviado no momento ao monitor, e somente demos seguimento após a manifestação do estudante quanto a sua aprovação.

Assim como experienciou Félix (2012) em sua pesquisa, percebemos que conversar com os monitores pelo *Whatsapp* nos permitiu acesso àqueles que não estavam presentes em Viçosa, devido às férias do ensino da UFV, possibilitou que eles pudessem marcar o horário que melhor se adequasse a sua rotina; e não foi necessário fazer a transcrição, visto que os próprios monitores digitavam. Percebemos como uma dificuldade a não visualização da expressão facial e corporal do entrevistado.

Analisamos as respostas do Grupo Focal por meio de Análise de Conteúdo, realizada de acordo com as recomendações de Moraes (1999) e levamos em consideração alguns pontos, como, por exemplo, as questões sobre objetividade e validade na pesquisa qualitativa, como nos atesta Ludke e André (1996; 2017).

Separámo-nos as análises de acordo com os temas tratados: primeiro realizamos a análise das relações com o saber, depois as análises relativas à identidade docente e, posteriormente, aquela relativa ao saber docente. A socialização se conectou ao saber docente, quando

levantamos as relações com o saber. Para cada um destes temas, nos esforçamos para seguir as etapas definidas por Moraes (1999): preparamos as informações, separando o que era pertinente em cada tema e codificamos cada elemento da nossa amostra que, por ser pequena, pudemos utilizar os nomes fictícios dos sujeitos; definimos as unidades de análise por temas, isolando-as em um documento separado, acompanhada das unidades de contexto – falas dos sujeitos – que as representava; agrupamos as unidades de análise em categorias; descrevemos cada categoria, prezando pelo uso do depoimento dos sujeitos; interpretamos as categorias, trazendo autores que discorressem sobre cada tema, categoria e subcategoria tratada.

Esse foi um momento desafiador, pois as dificuldades em pensar nas unidades de análise e nas categorias se apresentaram inicialmente com intensidade. Entretanto, foram superadas diante de conversas com pesquisadores experientes e muitas leituras sobre o assunto, tanto sobre a metodologia em si quanto sobre os temas tratados.

Conforme apresenta Moraes (1999), as definições das categorias de análise podem acontecer a priori ou durante a leitura dos dados. Os temas saber docente e relação com o saber já tínhamos definido, anteriormente, diante da literatura, o que fez com que o processo fosse ligeiramente mais rápido. Quanto ao tema identidade, não predefinimos categorias, elas foram emergindo na leitura dos dados paralelamente à leitura sobre teóricos que versavam sobre este tema, tornando esse caminho bastante desafiador.

Antes de finalizar as considerações metodológicas, é necessário justificar ao leitor e à leitora a escolha dos termos utilizados nos subtítulos desse capítulo. Ao nomeá-los desejei fugir de denominações “duras” e ditas Positivistas. Permiti-me o exercício de resgatar na memória as experiências vivenciadas em cada uma das etapas. O ponto de partida refere-se ao local de onde iniciamos, metodologicamente e também geograficamente, em que apoiamos os pés para começar e prosseguir a caminhada. A “primeira parada” refere-se a, principalmente, as horas em que fiquei no Arquivo Histórico da UFV e com os documentos de maneira geral, lendo-os e tendo contato com informações de outras épocas, que me levariam a produção e análise dos primeiros dados. A dita “jornada”, metafórica e literal, refere-se à busca pelos possíveis sujeitos da pesquisa e exploração das possibilidades de um questionário *online*. A “saga”, a aventura que foi experienciar um mundo novo que gerou desafios, o Grupo Focal e Análise de Conteúdo, no qual mergulhei durante um tempo.

Tais subtítulos não buscam dizer que a minha experiência foi mais dramática ou difícil que a de outros pesquisadores, mas visam simbolizar o exercício da escrita e o esforço de reflexão sobre o que senti e sinto ao lembrar as vivências do caminho da pesquisa.

## **CAPÍTULO 2 A MONITORIA NO BRASIL E NA UFV: UMA PERSPECTIVA DOCUMENTAL**

Neste capítulo buscamos compreender os documentos legais que dispõem sobre a atividade de monitoria, indicar suas transformações, semelhanças e diferenças, bem como apontar se, no passado e presente, levam/levavam em consideração o exercício desta atividade como uma possibilidade de aprender a ser professor.

Optamos, inicialmente, por uma organização temporal desses documentos, indicando a evolução da atividade de monitoria e como ela tem sido tratada nas Universidades desde 1968, mesclando o que a lei ditava, e como a UFV aplicava, por meio de suas Resoluções internas. Em seguida, nos aprofundamos nos Regimentos do Programa de Monitoria na UFV, indicando semelhanças e diferenças, da primeira Resolução àquela em vigor atualmente. Por fim, exploramos, nos documentos nacionais e Ufevianos, a presença – ou não – da ideia da monitoria como referência para a docência.

### 2.1 Origens da monitoria: método *Lancasteriano* ou monitoral<sup>11</sup>

Inúmeras estratégias e métodos podem ser utilizados para ensinar, eles constituem direções, caminhos, metas que, por sua vez, são baseados em diferentes concepções de educação. Até o século XVIII, o ensino era baseado em um método individual, domiciliar; aquelas pessoas que apresentavam melhores condições econômicas prosseguiram nos estudos em colégios, locais onde os professores também lançavam mão de métodos mais individuais (FARIA FILHO, 2003).

Em 1700, aproximadamente, houve uma exigência pela democratização e universalização da instrução (MANACORDA, 2002). Nesse contexto, ocorreu um aumento da demanda por escolas e o método individual tornou-se incapaz de atender à nova proposta de uma escola universal. Assim, surgem novos métodos de ensino, como o simultâneo, no qual a grande quantidade de alunos era dividida em grupos menores e cada professor atendia mais de uma classe (MENEZES, SANTOS, 2001), e o monitoral (FARIA FILHO, 2003).

---

<sup>11</sup> O texto publicado sobre o tema, “Monitoria: da escola às Universidades, passado e presente”, no evento X COPEHE - Congresso de pesquisa e ensino de história da educação em Minas Gerais, em 2019, de autoria de Kamilla Botelho de Oliveira e Alvanize Valente Fernandes Ferenc, foi incorporado na dissertação, sofrendo modificações.

Ainda que haja indícios da utilização de métodos semelhantes anteriormente, como em 1747, por Herbault, foi durante a Revolução Francesa que Andrew Bell e Joseph Lancaster criaram o método monitorial, também chamado de mútuo ou *Lancasteriano* (MANACORDA, 2002). Esse método consistia em se atribuir a alunos monitores, instruídos por mestres, as atividades de ensinar e supervisionar outros alunos (MANACORDA, 2002; FARIA FILHO, 2003). Alguns dados e características relevantes desse método podem ser destacados, tais como: a instrução de mil alunos utilizando um mestre, que se sentava em local alto para que tivesse visão de toda turma; as lições duravam aproximadamente 15 a 30 minutos; os exercícios envolviam leitura e escrita, usando uma tábua com areia na qual os alunos reproduziam com os dedos, o que estava escrito em uma lousa (HAMEL, 1819 *apud* MANACORDA, 2002). Além disso, os procedimentos dos monitores incluíam: tomar lições decoradas; utilizar disciplina rígida, dar ordens, avaliar o comportamento e aproveitamento (MANACORDA, 2002); e castigo físico (CASTANHA, 2017).

Esse modelo objetivava diminuir as despesas e o trabalho dos mestres e acelerar os progressos dos alunos e espalhou-se na Inglaterra, chegando a 15 escolas com 30 mil alunos em 1811, nos Estados Unidos da América, bem como na África do Sul e Austrália. Iniciou-se por contemplar o ensino masculino, mas ampliou-se ao feminino para, por exemplo, ensino de música e ginástica (MANACORDA, 2002).

Com o sucesso do método monitorial em países da Europa e por sua popularidade em ser econômico, ele foi recomendado no Brasil pela Lei Geral de 1.827 (CASTANHA, 2017). A lei determinava a criação das Escolas das Primeiras Letras e trazia como conteúdo curricular o ensino da escrita, leitura, língua nacional, quatro operações aritméticas e recomendava a utilização do ensino mútuo/monitorial (SAVIANI, 2013).

No entanto, no Brasil, esse método passou a ser criticado por não apresentar, nesse contexto, os mesmos resultados que os países da Europa. Para justificar o insucesso, alegavam-se motivos de falta de docentes qualificados, local e material, desleixo das famílias, bem como a baixa quantidade de alunos para ser atendido por um método que fora criado para atender muitos estudantes (CASTANHA, 2017).

Com o declínio do poder da igreja e a responsabilização do Estado em criar escolas, ocorreu o crescimento da utilização de outros métodos, como o simultâneo. Nessa perspectiva, o método monitorial começou a ser abandonado, mesmo em outros países, e em meados do século XIX as turmas, que já estavam menores, passaram a ser regidas por um professor. Porém, o método monitorial continuou a ser utilizado em turmas maiores ou até mesmo uma mistura do método simultâneo e monitorial. Posteriormente, a partir de 1870, surge o método intuitivo

(CASTANHA, 2017), que utilizava material didático variado – de caixas para ensinar cores, mapas, diagramas, pedras, louças, a alimentação e vestuário, dentre outros – métodos definidos diálogo e proposição de questionamentos e situações próximas à realidade da criança. Além disso, era tido como racional, ativo e apoiava-se na percepção sensível; os professores eram guiados por manuais com modelos de atividades. Os defensores do ensino intuitivo criticavam o ensino mecânico, que utilizava em exagero a memorização (GHEMAT – BR, Grupo de Pesquisa da História da Educação Matemática. Ensino Intuitivo, 2016; SAVIANI, s/d).

Para melhor se compreender o método monitorial, em uma perspectiva crítica, autores como Villela (1999 apud SAVIANI, 2013) nos auxiliam, ao destacar suas falhas e afirmar que este método atendia um grande número de alunos, mas com pouca qualidade. Além desses autores, Steinbach (2014) também declara que o método mútuo era um instrumento de dominação da classe mais favorecida. Tratando-se de um ensino para as massas, não permitia reflexões, mas apenas repetições e a utilização de uma disciplina rígida.

O método monitorial foi se expandindo gradativamente através dos tempos, sendo utilizado em outros níveis de ensino (DANTAS, 2014; STEINBACH, 2014). Na década de 1960 e 1970 foi utilizado em programas como “Comunidade Tutorial”, nas escolas primárias dos Estados Unidos da América (EUA), voltado para culturas étnicas e em outras localidades, como Israel, onde estudantes tutoravam alunos do primário. No contexto universitário, foi utilizado na Inglaterra, onde alunos de Mecânica auxiliavam aqueles que entraram recentemente no curso. Também foi utilizado nos EUA e no Projeto ASPIRAMACE, no qual estudantes universitários tutoravam crianças de origem latina no ensino de línguas. Nesses projetos podia-se notar que a tutoria e monitoria eram proveitosas para reforçar a confiança dos que ensinavam, ou promover a aprendizagem e melhorar a imagem da escola na perspectiva dos estudantes (FRANCISCATO, MALUF, 2004).

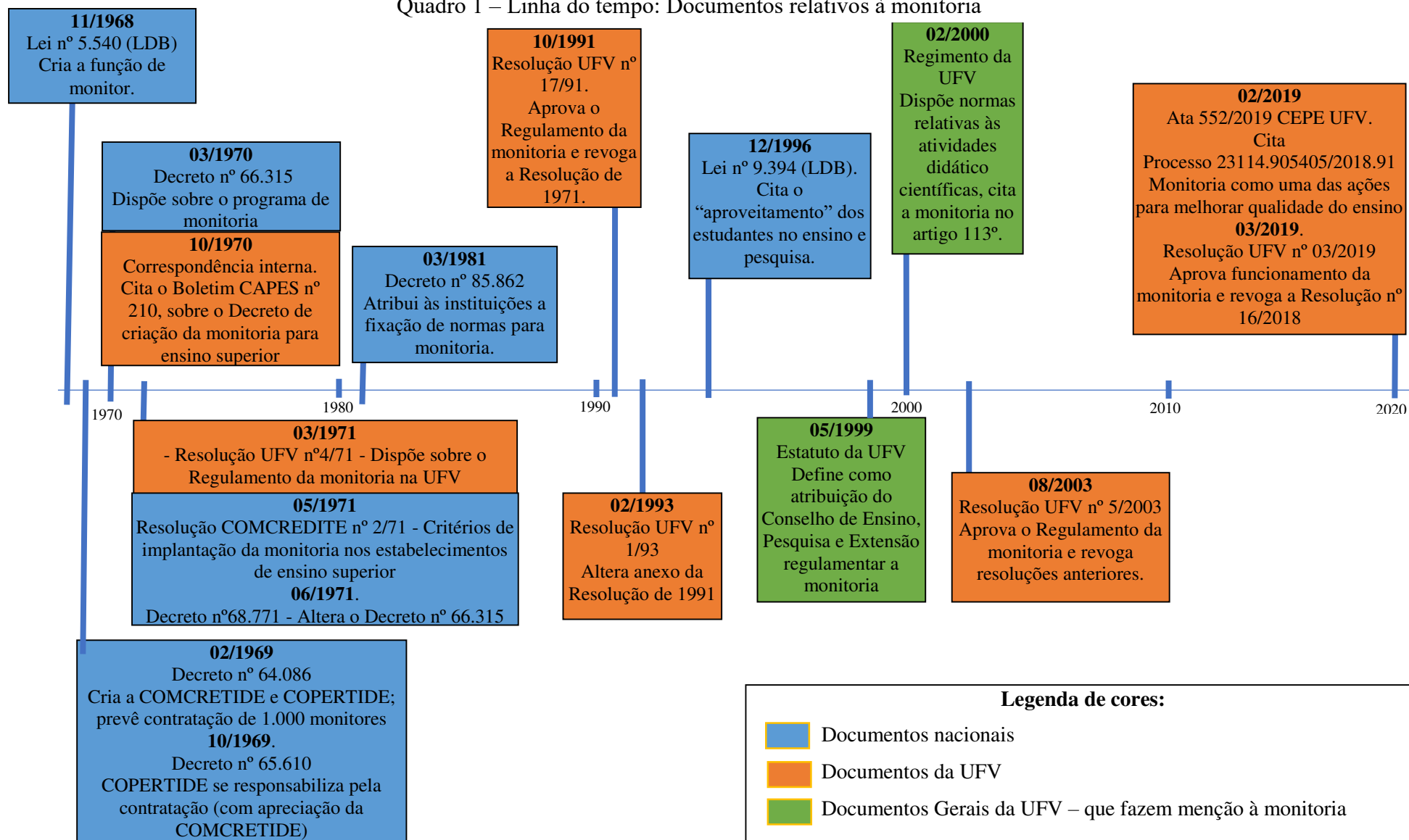
Tratando-se da monitoria no ensino superior brasileiro, em 1942 houve a menção a essa atividade, no Decreto-lei nº 4.725 de 22 de setembro de 1942, sobre a Escola Profissional de Enfermeiros Alfredo Pinto, que dizia que o monitor deveria, diante de remuneração e supervisão do professor, dirigir estágios e atividades práticas dos alunos nos hospitais (MEDEIROS, 2018). Na próxima seção, nos aprofundaremos no histórico da monitoria como atividade desenvolvida no ensino superior, especificamente, no contexto brasileiro.

## 2.2 A monitoria no Ensino Superior brasileiro

Conforme exposto, o berço do Programa de Monitoria encontra-se no método monitoral e a ideia de um estudante auxiliando o outro é centenária, embora os objetivos e níveis apresentem distinções com o passar dos anos. Para compreender como a monitoria se desenvolve nas universidades e instituições de ensino superior, é necessário continuar a imersão em sua história, que se desenvolve há algumas décadas no Brasil.

Realizamos um levantamento de documentos que podem servir a esse propósito. Para tanto, sintetizamos em uma linha do tempo, no Quadro 1, a partir da Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540 de 1968, apresentada a seguir, que entrelaça leis e decretos nacionais à Resoluções e Regimentos da própria UFV. Em seguida, nos debruçaremos na tarefa de tentar entendê-los.

Quadro 1 – Linha do tempo: Documentos relativos à monitoria



As diretrizes e bases para o ensino superior no Brasil já haviam sido fixadas em 1961, pela Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), no entanto, a Lei nº 5.540/1968<sup>12</sup>, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior, é tomada como a primeira referência legal de nossa linha do tempo, pois a consideramos um marco histórico da monitoria no ensino superior brasileiro, visto que é ela que previa a criação da função de monitor (BRASIL, 1961; 1968). Além disso, ao realizar o histórico da monitoria priorizando o contexto da UFV, levamos em consideração que, embora esta instituição tenha sido inaugurada em 1926 – como Escola Superior de Agricultura e Veterinária – foi apenas em 1969 que passou a ser nomeada “Universidade Federal de Viçosa” (UFV, s/d).

Conforme pode ser observado na linha do tempo, na década de 1970 notamos uma produção frequente de documentos, como leis e decretos, em comparação às décadas seguintes. Inferimos que, após a criação da função de monitor, era necessário que os dirigentes pensassem na implantação do programa, seus critérios, remuneração, seleção e avaliação de monitores. Tal frequência vai diminuindo com o passar das décadas, o que pode representar a consolidação das regras referentes à monitoria no ensino superior.

De acordo com Olivie (2002), ainda que nesta época o Brasil vivesse um período de governo militar (de 1964 a 1985), a Lei nº 5.540/1968 trouxe inovações depois de vários anos de penumbra – anos esses em que a reforma universitária era discutida burocraticamente em gabinetes fechados. Em contrapartida, Durhan (1998) afirma que nos anos anteriores a esta lei houve debate público e movimentação dos estudantes. Tal lei configurava-se como um esforço para “acompanhar a tendência mundial de expansão acelerada do ensino superior” (DURHAN, 1998, p. 4) e que trouxe como modificação importante a ideia de uma universidade, pelo menos a pública, dedicada à pesquisa. Porém, a implantação desse modelo encontrou dificuldade, principalmente no que diz respeito à quantidade de professores qualificados para desenvolver a pesquisa – na década de 1990, como trataremos mais a seguir, este modelo estava em crise (DURHAN, 1998).

Foi a Lei nº 5.540/1968 que, além de estabelecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e valorizar a titulação e produção dos professores, estabeleceu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva dos docentes (OLIVE, 2002). No entanto, conforme

---

<sup>12</sup> A Lei nº 5.540/1968, conhecida como a Lei da Reforma do Ensino Superior, foi complementada pelo Decreto-Lei nº 464/69, que estabeleceu normas complementares – nenhuma delas relacionada à monitoria.

afirmam Catani e Oliveira (2002), o texto da Lei nº 5.5540/1968 pretendia uma homogeneidade das instituições de ensino superior, como se fosse possível um modelo único.

Em 1969, por meio dos Decretos nº 64.068 e nº 65.610, foram criadas – e a elas delegadas funções – a Comissão Coordenadora de Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (COMCRETIDE) e Comissão Permanente de Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (COPERTIDE) (BRASIL, 1968; 1969B). Tais comissões estavam vinculadas ao programa de implantação do regime de tempo integral e dedicação exclusiva para o magistério superior, o qual tinha como um de seus objetivos a contratação de mil (1.000) monitores (BRASIL, 1969B).

Cada universidade possuía a sua COPERTIDE e uma de suas funções<sup>13</sup> era examinar a contratação de monitores que, posteriormente, era apreciada pela COMCRETIDE – articulada diretamente ao Ministério da Educação e Cultura e ao Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 1969B).

Conforme podemos notar por meio da linha do tempo, dois anos após a criação da função de monitor, pela Lei nº 5.540 de 1968, há a publicação do Decreto nº 66.315, de 13 de março de 1970, que fixa detalhes sobre esta atividade. O documento fixa que, harmonicamente ao programa de tempo integral dos docentes e ao orçamento disponível, o COPERTIDE de cada universidade deveria implantar programas de monitoria, identificando as matérias, critérios e normas de seleção. Além disso, este Decreto fixou que para exercer monitoria os alunos deveriam estar nos dois últimos anos do curso, atuar em regime de 30 horas semanais e receber, no ano de 1970, bolsa de NC\$ 300,00 cruzeiros novos providenciados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1970).

Em março de 1971, a UFV, por meio de sua Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão, publicou a Resolução nº 4 de 1971, regulamentando a atividade de Monitoria na Instituição<sup>14</sup>. Menos de 2 meses após a publicação desta Resolução, a COMCRETIDE publicou e divulgou às Universidades a Resolução nº 2/1971, com os critérios de implantação do plano de monitoria no ensino superior.

Os parâmetros apontados pelo documento para a criação da monitoria seriam a qualificação do monitor, o índice de matrícula na disciplina e a aplicação, preferencial, em disciplinas de caráter experimental. Diante da disponibilidade financeira no ano de 1971, o

---

<sup>13</sup> Outras funções da COPERTIDE envolviam a carreira docente, como: fixar normas de estágio probatório, fiscalizar atividades, examinar a extensão ou suspensão do regime de dedicação exclusiva a diferentes docentes (BRASIL, 1969)

<sup>14</sup> Reservamos a próxima seção deste trabalho para tratar sobre as Resoluções da Monitoria na UFV, de 1971 até a atual.

documento comunicava o valor da bolsa de C\$ 250,00 cruzeiros. Para a seleção do monitor, a Resolução nº2/1971 apontava: qualificação do estudante, condição de desenvolvimento profissional, necessidade de atração para recrutamento de docentes no futuro, disponibilidade de docentes em regime especial de trabalho.

Ainda no ano de 1971, é publicado o Decreto nº 68.771, de 17 de junho de 1971, que retirou a exigência do monitor estar nos últimos dois anos de curso, vetou o estudante repetente a exercer monitoria, diminuiu o tempo de atuação para 12 horas semanais e fixou bolsa no valor de C\$250,00 cruzeiros.<sup>15</sup> (BRASIL, 1971A).

Em março de 1981, é publicado o Decreto nº 85.862, que atribuiu às instituições de ensino superior fixação de condições para o exercício das funções de monitoria, seguindo o artigo 41 da lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. O Decreto afirma, da mesma maneira que seus dois predecessores, que a monitoria não acarretava vínculo empregatício e que o Ministério da Educação e Cultura se responsabilizaria pelos custos do programa.

Conforme pode ser percebido por nossa linha do tempo, não localizamos documentos nacionais ou Resoluções da UFV que se referiam à monitoria entre os anos de 1981 e 1991. O que nos leva a inferir que, durante esses dez anos, nenhuma decisão legal de grande impacto foi tomada em relação ao programa de monitoria nas instituições de ensino superior e que a atividade continuou a ser desenvolvida conforme a legislação vigente. Os documentos que regiam a atividade no momento eram, em caráter nacional, o Decreto nº 85.862 de 1981 e Lei 5.540 de 1968, e, localmente, a Resolução sobre a monitoria nº 3 de 1971 da UFV.

No ano de 1991, no entanto, tal Resolução sobre a monitoria na UFV é substituída pela de número 17, de 1991, que, por sua vez, tem um anexo alterado no ano de 1993 pela Resolução nº 1/193 – inclui-se a autorização do professor orientador do curso de pós-graduação na inscrição de monitores nível II, que são aqueles estudantes da pós-graduação na UFV.

Em 1996 é publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, dessa vez contemplando a educação nacional em vários níveis e modalidades. Além da flexibilização, da ampliação do ensino superior e do aumento das instituições privadas (BITTAR, OLIVEIRA, MOROSINI, 2008), a LDB/1996 fixou como uma das formas de avaliação das instituições o percentual de professores com título de mestre e doutor – o que representa uma preocupação com a qualidade do ensino, mas que pode ser problematizado devido ao fato que mestrado e

---

<sup>15</sup> Acrescentamos, como informação adicional, que em 1971 foi publicada outra LDB, Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971B), porém, este documento tratava das diretrizes e bases do ensino chamado à época de 1º e 2º grau, portanto, não contemplando o ensino superior e, por consequência, a monitoria.

doutorado têm se preocupado em formar pesquisadores e não professores (PIMENTA, ANASTASIOU, 2005; ALMEIDA, 2012).

Se a Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540/1968, criava a função de monitor, a LDB, de 1996, fixava que os alunos do ensino 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. 84º).

No entanto, Souza e Silva (1997, p. 122) julgam o artigo da LDB/1996 que fala sobre a monitoria, como “casuísmo desnecessário”, ou seja, uma obediência formal e engenhosa à lei. Os autores sugerem que seria mais adequado outra lei que fixasse regime de trabalho nas universidades. Os autores ainda complementam que se tratava de “um artigo de sabor experimental” (SOUZA, SILVA, 1997, p. 122).

Apesar deste posicionamento, esses autores afirmam que o capítulo dedicado ao ensino superior na LDB, de 1996, trazia normas muito importantes, relativas ao funcionamento e estrutura. Tratava-se de conteúdos já presentes tanto na Lei da Reforma Universitária de 1968 quanto no Decreto-Lei que a complementa, mas tomando-o em conjunto com outros níveis, em uma única Lei e não com uma legislação específica para o nível superior (SOUZA, SILVA, 1997).

A lei supracitada estabeleceu ainda uma avaliação regular dos cursos de graduação, condicionada à sua avaliação satisfatória, o recredenciamento do curso – provão aos alunos, situação de biblioteca, laboratório, qualificação docente (OLIVE, 2002). Além disso, essa lei assegurou à universidade, no exercício de sua autonomia e observando o orçamento disponível, dentre outras ações, elaborar e reformar regimentos em consonância com as normas gerais vigentes. Assim, a legislação que rege a monitoria no ensino superior, atualmente, forneceu autonomia às instituições para definir objetivos dessa atividade, fazendo que seja possível encontrar algumas diferenças e semelhanças. Portanto, cada Universidade desfruta desta autonomia<sup>16</sup>, seguindo a LDB/1996, vigente até o momento.

No contexto da UFV, seu Estatuto (1999)<sup>17</sup> e Regimento Geral (2000) afirmam que compete ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)<sup>18</sup> da instituição o estabelecimento

---

<sup>16</sup> Reforçamos que a autonomia didático-científica das universidades e de seu exercício pelos colegiados de ensino e pesquisa é assegurada, além da LDB de 1996, pelo Parecer nº 600/97, do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 3 de novembro de 1997.

<sup>17</sup> O Estatuto da UFV é datado de 1999, foi revisto em 2014 e novamente revisto e publicado no ano de 2019.

<sup>18</sup> O CEPE é um órgão superior de coordenação e supervisão de atividades que tem função normativa, consultiva e deliberativa. Ele é composto pelo reitor (presidente), que possui voto de qualidade, vice-reitor, os Pró-reitores de Ensino, Pesquisa e Pós-graduação, Extensão e Cultura e Assuntos Comunitários, Diretores de todos os Centros de Ciências, Diretores dos Campi da UFV de Florestal e Rio Paranaíba, Diretor do Colégio de Aplicação

de qualificações, regulamentos para a atividade de monitoria e a seleção de monitores (UFV, 1999; 2000).

São os membros do CEPE, portanto, que deliberam sobre os regulamentos do Programa de Monitoria na UFV, seguindo a Legislação vigente. Foi esse órgão que instituiu e regulamentou, por meio da Resolução nº 13/2018, a Comissão Permanente de Acompanhamento do Ensino de Graduação (COPEG). Essa Comissão é responsável por receber os relatórios de desempenho de monitores encaminhados por seus orientadores, avaliar o programa, além de ter papel relevante no estabelecimento de número de vagas de monitores.

Um dos frutos da COPEG está no processo nº 23114.905405/2019-91<sup>19</sup>, conforme a Ata nº 552/2019 do CEPE, em que se apresenta um conjunto de Resoluções específicas para reduzir a reprovação e a evasão na graduação da UFV. Dentre elas está a Resolução nº 16/2018<sup>20</sup>, que altera o Programa de Monitoria, mas que foi substituída pela Resolução 03/2019. Assim, a Resolução do Programa de Monitoria da UFV de 2019 configura-se como uma tentativa da instituição em melhorar o ensino de seus cursos de graduação.

Nos anos de 2003, 2018 e 2019, portanto, foram atualizados os Regulamentos da monitoria na UFV. Tais documentos podem nos dizer da história da monitoria na instituição, portanto, na seção seguinte, os analisaremos, comparando-os e nos esforçando para atribuir significados a suas modificações.

### 2.3 Regimentos do Programa de Monitoria na Universidade Federal de Viçosa

Existiram, na história da UFV, cinco Resoluções que buscaram normatizar as atividades de monitoria, datadas dos anos de 1971, 1991, 1993, 2003 e 2019. Algumas diferenças, alterações e semelhanças, podem ser notadas nestes documentos, e podem nos fornecer indícios sobre qual (quais) perspectiva(s) a instituição apresentava sobre tal atividade com o passar das décadas. Apontaremos alguns aspectos a seguir, excluindo a Resolução de 1993, visto que este documento apenas modifica um dos anexos, conforme citado anteriormente.

---

(COLUNI), representantes – dos Conselhos Técnico das Pró-reitorias, de docentes do ensino superior de todos os campi e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, dos técnico administrativos, discentes da graduação e pós-graduação e da Secretaria Municipal de Educação de Viçosa (UFV, ESTATUTO, 2019).

<sup>19</sup> Em contato com a Pró-reitoria de Ensino da UFV, não nos foi autorizado acesso ao processo, visto que não está finalizado e não é, ainda, de domínio público. No entanto, tal contato foi útil para, ainda que verbalmente, elucidar alguns trâmites do processo – informações essas utilizadas neste trabalho.

<sup>20</sup> Ao não localizarmos a Resolução nº 16/2018 na página da Secretaria de Órgãos Colegiados (SOC), estabelecemos contato telefônico com o setor e fomos informadas que tal Resolução foi substituída pela Resolução nº 03/2019, com conteúdo idêntico. Portanto, para fins de análise, não levamos em consideração a Resolução nº 16/2018.

### 2.3.1 As terminologias utilizadas e suas transformações

As quatro Resoluções sobre o Programa de Monitoria na UFV foram publicadas no decorrer de quase cinquenta anos, portanto, é previsível que apresentem mudanças entre si, visto que foram pensadas em contextos históricos diferentes por Comissões compostas por variados sujeitos e assinadas por diversos reitores.

Algumas terminologias foram modificadas, nomenclaturas foram sendo substituídas por outras. Resolução de 2019, por exemplo, substituiu a palavra *treinamento* (utilizada em Resoluções anteriores) por *capacitação*, direito que só passou a ser explicitado na Resolução de 1991. Hypolitto (2000) nos auxilia no entendimento do uso destas diferentes terminologias no contexto da monitoria<sup>21</sup>. Esta autora apresenta, semanticamente, os termos: *reciclagem*, *treinamento*, *aperfeiçoamento*, *atualização* e *capacitação*.

Segundo Hypolitto (2000), o termo *reciclagem* remete a cursos rápidos e descontextualizados, adequando-se mais a objetos e, ainda que tenha surgido na década de 1980, não é utilizado em nenhuma das Resoluções. Para Marcelo Garcia (1999), citado por Hobold (2018), o termo representaria algo mais pontual, focando em um conteúdo ou disciplina específicos; para o autor<sup>22</sup>, a reciclagem é um dos aspectos do aperfeiçoamento docente.

Por sua vez, o termo *aperfeiçoamento* refere-se a tornar algo completo, perfeito – algo impossível. Já a palavra *atualização* remete a tornar algo atual, por meio de cursos que tratem de técnicas e métodos, por exemplo (HYPOLITTO, 2000).

Quanto ao termo *treinar*, de acordo com Hypolitto (2000), este remete à repetição, a fazer com que o outro seja apto a, por exemplo, desenvolver uma atividade muscular. Conforme Imbernón (2016)<sup>23</sup>, o modelo de formação baseado em treinamento, utilizado até a década de 1980, era visto como padronizado e teórico, não valorizando a prática e focando em desenvolver habilidades que levassem a resultados esperados.

O termo *capacitação* começou a ser utilizado e valorizado a partir da década de 1960, e significa ações que busquem promover qualificação, não apenas técnica, mas de mudança de prática. (FUSARI, 1988; HYPOLITTO, 2000).

---

<sup>21</sup> Ainda que Hypolitto (2000) se refira à formação continuada de profissionais da educação, pensamos que suas definições nos são úteis neste trabalho. Marcelo (1999) também cita termos como formação contínua, permanente, em serviço, reciclagem e capacitação, mas opta pelo termo “desenvolvimento profissional” como exporemos mais adiante.

<sup>22</sup> Hobold (2018) explicita que, ao falar em reciclagem, Marcelo Garcia (1999) apoia-se em Landsheere (1987).

<sup>23</sup> Embora Imbernón (2016) se refira a formação permanente docente no contexto espanhol, podemos utilizar esta definição para compreender o sentido de se utilizar o termo treinamento no contexto do Programa de Monitoria.

Podemos nos apoiar, ainda, nas referências legais no campo da educação para compreender a mudança do termo *treinamento* para *capacitação* nas Resoluções de monitoria da UFV. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, por exemplo, utiliza o termo *capacitação*, ao tratar da formação docente – embora utilize o termo *treinamento* ao tratar, em suas disposições transitórias, da admissão de professores “habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, Art. 87, § 4º).

As Resoluções sobre a monitoria deixam implícito em que momento essa capacitação do monitor acontece, quem a oferece, como se organiza e quais conteúdos aborda. Caso aconteça enquanto os monitores já atuam, nos deparamos com a possibilidade de outro termo, cuja utilização pode ser relevante nesse contexto, desde que adaptada. Este é o termo *desenvolvimento profissional*, que remete à evolução e continuidade e pressupõe:

uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (GARCIA, 1999, p. 137).

Assim, o *desenvolvimento profissional* vai envolver alguém que aprende conhecimentos, ações e competências ligados a um contexto real e concreto, adequando-se a ideia de evolução e continuidade do processo individual e coletivo de formação docente (GARCIA, 1999; MARCELO, 2009). De maneira semelhante, Passos, Oliveira e Gama (2013, p. 328) vão definir este conceito como “um processo pessoal, interativo, dinâmico, contínuo, evolutivo e sem fim, que envolve aspectos conceituais e comportamentais”.

Essa ideia de desenvolvimento envolve tarefas concretas, experiências que se relacionem aos conhecimentos prévios e que guardem ligação com as atividades cotidianas da escola, colaborativa, além de ser pautada em um professor que reflete sobre seus saberes e experiências e constroi teorias e práticas (MARCELO, 2009). Sabemos que os monitores ainda não são profissionais, mas sim estudantes, no entanto, o termo *desenvolvimento* poderia ser adaptado a este contexto, considerando: 1) o que o conceito significa; 2) que é amplo e composto de diferentes processos (MARCELO, 2009); 3) que há a possibilidade de ampliá-lo para a formação inicial docente, compreendendo-o como algo que se inicia na licenciatura ou magistério (HOBOLD, 2018).

Levanto em consideração o que os autores anteriormente citados bem como nos termos utilizados pela legislação vigente, inferimos que o termo *capacitação*, utilizado na Resolução de 2019, é adequado ao contexto atual e exprime a ideia de qualificação técnica e crítica. No

entanto, a explicitação de aspectos desta capacitação nas Resoluções poderia nos auxiliar a refletir sobre outros termos, como, por exemplo, *desenvolvimento*.

Outra substituição relevante em termos de nomenclatura que podemos observar na Resolução de 2019 é a palavra *aluno* por *estudante*, embora em alguns artigos do documento a palavra *aluno* ainda seja utilizada. Ao contrário do que difunde o senso comum, a palavra *aluno* não quer dizer aquele sem luz. Essa palavra tem sua origem no latim *alumni*, que significa “criança de peito, lactente, menino, aluno, discípulo” (HOUAISS, VILLAR, FRANCO, 2009, p.106). O significado da palavra, que data do século XVI, mais especificamente 1572, remete a pessoa que recebe instrução, educação, que tem pouco conhecimento sobre determinado conteúdo (HOUAISS, VILLAR, FRANCO, 2009; FERREIRA, 1986).

Já o termo *estudante*, datado do século XV, é aquele que frequenta algum curso regularmente, por meio do qual adquire habilidades e conhecimentos. Sua etimologia nos revela trata-se do termo *estudar* acrescentado ao sufixo *-nte* (HOUAISS, VILLAR, FRANCO, 2009), ou seja, o agente do processo de estudar, que pratica a ação do estudo (HOUAISS, VILLAR, FRANCO, 2009; PORTAL SÃO FRANCISCO, s/d).

No entanto, para entender a utilização de tais terminologias, precisamos ir além de sua etimologia. Chervel (1990), ao refletir sobre a história das disciplinas escolares, nos diz sobre a utilização do termo *aluno*. Segundo este autor, no ensino primário e secundário era necessário, não apenas ensinar aos alunos os conteúdos das disciplinas, mas transmitir a eles a cultura. No entanto, como o próprio autor diz, no ensino superior, cujo intuito seria transmissão direta de um saber sem a necessidade de adaptar esse conteúdo a faixa etária do sujeito, “o que se solicita ao aluno é ‘estudar’ esta matéria para dominá-la e assimilá-la: é um ‘estudante’” (CHERVEL, 1990, p. 185).

Um indício da adequação do termo *estudante* ao tratar do sujeito que cursa o ensino superior pode ser a utilização de tal termo por pesquisadores desse campo de estudos. Alguns exemplos são o livro organizado por Santos e Sampaio (2012) e a obra de Coulon (2008), em que é frequente a utilização de tal termo para se referir a estudantes universitários.

Além dos termos citados anteriormente, outro que figura nas Resoluções é o termo *discente*. Em relação aos outros, este termo é mais recente, datado de 1899, e remete ao ato de estudar, saber, aprender, sendo o antônimo de docente (HOUAISS, VILLAR, FRANCO, 2009; FERREIRA, 1986) – termo também bastante utilizado no contexto acadêmico (HOUAISS, VILLAR, FRANCO, 2009).

Um termo que não é explicitado nas Resoluções, mas merece ser mencionado, é a palavra *educando*, que significa “aquele que está sendo educado” (HOUAISS, VILLAR, FRANCO, 2009, p. 722) ou que “recebe educação” (FERREIRA, 1986, p. 619).

Para além do significado de *educando* no dicionário, a principal referência para que mencionemos este termo é Paulo Freire, que o utiliza com frequência. Para o autor, os educandos – assim como os educadores – são seres inacabados e imperfeitos e os professores, ao ensinarem, devem respeitar os saberes que tais educandos trazem consigo, aproveitando esses conhecimentos no ensino de conteúdos (FREIRE, 1996, 2002).

Freire (1996) é categórico ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Para ele, o educando, seja ele adulto, jovem ou criança, é um sujeito capaz de produzir e construir conhecimentos (FREIRE, 1996).

Como pudemos observar, as diferentes terminologias utilizadas para representar aqueles sujeitos que frequentam o ensino superior remetem ao aprender, construir conhecimentos. Muito além do que seus significados, devemos entender que surgem em tempos diferentes e que podem remeter a ideias divergentes. Portanto, embora possam ser considerados sinônimos, os termos encontrados nas Resoluções sobre a monitoria, *aluno, estudante e discente*, remetem a significados diferentes, evocando ou não passividade do sujeito matriculado em um curso do ensino superior. Além disso, um quarto termo pode ser adequado a este contexto, *educando*, que expõe a ideia de um ser inacabado, mas capaz de construir seu conhecimento.

### 2.3.2 Os direitos do monitor

A comprovação de atuação na monitoria é, conforme visto na seção anterior, um dos direitos garantidos aos monitores desde a primeira regulamentação da monitoria da UFV. Outros direitos, atualmente, incluem: direito a bolsa – exceto os monitores voluntários, acrescentados na Resolução de 2019; horário para planejamento e exercício da monitoria; e capacitação para realizar a monitoria. Todos esses direitos são garantidos desde a Resolução de 1991. Já a Resolução de 1971 explicita apenas dois destes direitos: recebimento de bolsa e certificado de exercício, sendo o último apontado como título para posterior ingresso na carreira docente no ensino superior.

No que diz respeito à bolsa de monitoria, na Resolução de 1971 é estabelecido que os valores seriam fixados pelo Conselho Diretor da UFV, no entanto, a Resolução COMCRETIDE nº 02/71, que apresentava critério para implantação do programa no ensino superior, fixava o

valor de Cr\$ 250,00 mensais<sup>24</sup> (COMCRETIDE, 1971). Da Resolução de 1991 até a Resolução de 2003 era estabelecido que o valor para Monitor Nível I seria de 17,5% da remuneração básica do cargo de Professor Auxiliar I (com dedicação exclusiva).

No entanto, em 2008 foi publicada a Resolução nº 12/2008 do Conselho Universitário (CONSU), que tratava de valores da bolsa de monitoria e revoga o valor estabelecido pela Resolução de 2003. Segundo este documento, o monitor I deve receber o valor de R\$300,00 e o monitor II um valor de R\$600,00 (UFV, RESOLUÇÃO nº 12/2008).

A partir da Resolução de 2019 ficou estabelecido que o valor da bolsa de monitoria seria definido por resolução específica do CONSU. A Resolução que define o valor da bolsa ainda é a nº 12/2008. Assim, podemos perceber que o valor da bolsa permanece, regimentalmente, o mesmo desde o ano de 2008.

Nesse sentido, demonstramos abaixo, na Tabela 1, a relação entre o valor da bolsa e o vencimento básico do professor Auxiliar I com Dedicação Exclusiva (DE) – critério que foi utilizado como parâmetro para estabelecer o valor da bolsa do monitor na Resolução de 1991. O salário mínimo foi incluído por nós como uma referência de remuneração.

Tabela 1 – Relação entre valor da bolsa de monitoria, salário mínimo e vencimento bruto de Professores Auxiliares (DE)

<b>Ano da Resolução</b>	<b>Valor da bolsa</b>	<b>Valor do salário mínimo</b>	<b>Vencimento básico de professor Auxiliar (DE)</b>
2008	R\$ 300,00	R\$ 415,00	R\$ 456,92
2019	R\$ 300,00	R\$ 998,00	R\$ 2.236,32

Fonte: Salário mínimo – Tabela de valores nominais; Tabelas salariais; Tabela de remuneração dos servidores públicos federais<sup>25</sup>; Ufv (2008; 2019A).

A partir da tabela acima, é possível perceber que no ano de 2008 o valor da bolsa de monitoria era cerca de 72,2% do salário mínimo brasileiro. Já no ano de 2019 este valor caiu para 30%, aproximadamente. Em 2008, a bolsa consistia em, aproximadamente, 65,7% do vencimento básico de um professor de magistério superior no Nível Auxiliar I (DE), com graduação; em 2019 a bolsa chega a cerca de 13,4% desse vencimento básico. Devemos lembrar que, segundo a Resolução de Monitoria de 1971, a bolsa do monitor seria de 17,5% do salário

<sup>24</sup> Antes disso, o valor estabelecido era de NCr\$ 300,00 cruzeiros novos, estabelecido pelo Decreto 66.315 de 1970.

<sup>25</sup> Links consultados: [https://www.gov.br/economia/pt-br/arquivos/planejamento/arquivos-e-imagens/secretarias/Arquivos/servidor/publicacoes/tabela\\_remuneracao/2008/tab\\_44\\_ago2008.pdf](https://www.gov.br/economia/pt-br/arquivos/planejamento/arquivos-e-imagens/secretarias/Arquivos/servidor/publicacoes/tabela_remuneracao/2008/tab_44_ago2008.pdf); <http://www.proifes.org.br/tabelas->; [http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/servidor/publicacoes/tabela\\_remuneracao/2008/tab\\_44\\_ago2008.pdf](http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/servidor/publicacoes/tabela_remuneracao/2008/tab_44_ago2008.pdf); [http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario\\_minimo](http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario_minimo); [http://buscajus.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2319&catid=8](http://buscajus.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2319&catid=8)

do professor nesta fase da carreira. Portanto, inferimos que o valor real da bolsa do monitor tem diminuído<sup>26</sup>, chegando atualmente a menor porcentagem em relação aos fatores acima citados.

Além disso, de acordo com o Termo de Compromisso de Monitoria, que os monitores devem assinar antes de iniciar suas atividades, consta que “Cláusula 2ª - O pagamento da bolsa será proporcional às horas trabalhadas, no limite do disposto no art. 10 da Resolução Nº 03/2019 do CEPE, condicionado à apresentação do Relatório de Frequência e de Atividades do Monitor”. Retomando os demais direitos dos monitores, conforme apresentado, esses apresentaram um aumento entre as Resoluções de 1971 e 1991, sendo incluídos o direito a poder se capacitar para exercer a atividade e ter horário reservado para planejar e exercer a atividade.

Quanto ao direito a receber certificado de exercício de monitoria, colocar a atividade de monitoria no currículo é uma vantagem que já figurava na Resolução de 1971 – como título para ingresso no magistério superior (UFV, 1971, Art. 12). Atualmente, a atuação na monitoria ainda é valorizada em concurso para docentes, podendo ser comprovado, no caso da UFV, pelo Regimento de Admissão, Progressão, Promoção e Aperfeiçoamento do Pessoal Docente (RAPPAD) da instituição, de que trata a Resolução do CONSU nº 08/2019.

O RAPPAD fixa que para ingresso na carreira docente na UFV é necessário concurso contendo três provas: prova de conhecimento; prova de didática e prova de títulos. Nesta última prova são avaliados os títulos dos candidatos, por meio do *Curriculum Vitae*, em duas partes: Parte A, são as comprovações de níveis de escolarização e a Parte B, são as comprovações de Atividade Docentes. As atividades Docentes podem ser divididas em ensino, pesquisa, extensão e atividades profissionais. A atuação na monitoria figura como uma das possíveis atividades de ensino apresentadas pelo candidato, com uma pontuação 0,01 hora aula – ao lado de 0,02 hora aula de atividade em Ensino Fundamental/ Médio/Técnico/Tecnológico/Graduação e 0,03 hora aula em Pós-graduação: 0,03/hora-aula (UFV, 2019B). Se levarmos em consideração que o monitor deve atuar em regime de 12 horas semanais, com uma validade de admissão de um período letivo, ele pode pontuar aproximadamente 1,44 pontos se comprovar tal atividade. Se pensarmos que a validade da monitoria pode ser prorrogada, esta pontuação pode subir.

Portanto, podemos inferir que os direitos à bolsa e à comprovação da atividade de monitoria foram assegurados ao monitor desde a Resolução de 1971. Nas duas Resoluções seguintes foram acrescentados mais direitos, na perspectiva do monitor e do estudante que frequenta a monitoria.

---

<sup>26</sup> Levando em consideração a moeda brasileira Real.

### 2.3.3 Os objetivos da atividade de monitoria

Os objetivos da atividade de monitoria são explicitados na Resolução do Programa de Monitoria da UFV pela primeira vez na Resolução de 1991<sup>27</sup> e mantendo-se os mesmos na Resolução de 2003. Porém, tais objetivos foram consideravelmente modificados na Resolução de 2019, o que pode ser visto em detalhes, no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Objetivo do Programa de Monitoria da UFV, conforme Resoluções de 2003 e 2019

<b>Objetivos na Resolução nº 5/2003</b>	<b>Objetivos na Resolução nº 3/2019</b>
<p>I - melhorar o nível de aprendizado dos alunos, promovendo contato mais estreito entre discentes e docentes e com o conteúdo das matérias da(s) disciplina(s) envolvida(s);</p> <p>II - propiciar ao monitor a oportunidade de enriquecimento didático-científico, capacitando-o a desenvolver melhor as atividades de ensino, pesquisa e extensão;</p> <p>III - propiciar ao monitor a oportunidade de desenvolvimento científico e cultural; permitindo-lhe ampliar a convivência com pessoas de interesses diversificados;</p> <p>IV - tornar a monitoria parte integrante do processo educativo dos estudantes que a exerce.</p>	<p>I - elevar o nível de aprendizado dos estudantes de graduação;</p> <p>II - reduzir as taxas de reprovação em disciplinas e de evasão do curso, da instituição e do sistema de educação superior;</p> <p>III - propiciar ao monitor formação didático-científico e capacitá-los à docência.</p>

Fonte: Resoluções sobre o Programa de Monitoria da UFV (UFV, 2003; 2019).

Pode-se notar que alguns termos foram modificados, como, a palavra *melhorar* que foi substituída por *elevar*, e *alunos* por *estudantes* – conforme já apontado anteriormente neste trabalho. Alguns termos foram suprimidos, como a promoção de contato estreito entre discentes e docentes e com conteúdo, bem como a oportunidade de desenvolvimento cultural e convivência com pessoas com diferentes interesses. Outros termos foram acrescentados: a possibilidade de redução de taxas de reprovação e evasão por meio da monitoria e a capacitação do monitor para a docência.

<sup>27</sup> Quanto aos objetivos da monitoria, estes não são explicitados na Resolução de 1971, no entanto, a Resolução COMCRETIDE nº 02/71, enviada à UFV à época, ditava os critérios para implantação do programa e fixava que a monitoria levaria a assegurar cooperação às atividades docentes e despertar “o gosto pela carreira docente e pela pesquisa” (COMCRETIDE, 1971, item 1.1).

De acordo com a Ata nº 552/2019 do CEPE, o Programa de Monitoria faz parte de uma das ações para reter a reprovação e evasão nos cursos de graduação da UFV, o que fica explícito como um de seus objetivos na Resolução de 2019. A preocupação da administração superior da instituição com melhorias no ensino da graduação, por meio da monitoria, fica, atualmente, explícita na Resolução de 2019. Quanto à capacitação para a docência por meio da monitoria, trataremos aspectos diretamente relacionados a isto no item 1.5 deste trabalho.

De acordo com estudo comparativo entre os objetivos da monitoria, realizado por Oliveira e Ferenc (2019), utilizando regulamentos dos programas de monitoria em 10 instituições de Minas Gerais, sendo uma delas a UFV, nota-se que a iniciação à docência e o contato e cooperação entre docentes e discentes têm sido aspectos relevantes e contemplados como objetivos da monitoria pelas instituições. Outros aspectos figuram nos objetivos, como o suporte às atividades acadêmicas, buscando a melhoria na aprendizagem; o enriquecimento do monitor, seja no ensino, pesquisa e extensão, em aspectos culturais, técnicos e científicos ou em atitudes de responsabilidade e liderança; e cooperação entre discentes (OLIVEIRA, FERENC, 2019).

Neste contexto, a UFV se encontra alinhada às demais universidades, levando em consideração a importância da iniciação à docência – na perspectiva do monitor – e a melhoria da aprendizagem – na perspectiva daqueles que frequentam a monitoria.

#### 2.4 A aprendizagem da docência nos documentos que regem a monitoria no ensino superior

Nesta seção, apresentamos a análise dos documentos sobre a monitoria apresentados em nossa linha do tempo. Para tanto, o faremos sob a perspectiva da aprendizagem da docência. Esse tema tem sido objeto de pesquisas desde a década de 1980, com posterior intensificação (MIZUKAMI et al., 2002). Aprender a ser professor envolve conteúdos, metodologias, habilidades e pode acontecer por meio de exemplos de outros professores, por leituras, teorias ou experiência, por meio da reflexão (FERENC, 2005; SARAIVA, 2005, NEVES, 2014). Nesse sentido, verificamos se os documentos que fixavam ou fixam normas e regulamentos à monitoria explicitavam/explicitam relação entre o exercício desta atividade e a possibilidade de aprender a ser professor.

Iniciamos<sup>28</sup> pela Lei nº 5.540, de novembro de 1968, que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior brasileiro. O documento afirmava que os estudantes de graduação que demonstrassem capacidade poderiam exercer a função de monitor e que tal exercício seria considerado título<sup>29</sup> para ingressar na carreira de magistério. A Resolução nº 4/71 da Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFV, que regulamentava as atividades de monitoria da instituição, também trazia que provar o exercício da função de monitor seria considerado título para ingresso na docência (ou outras atividades profissionais), o que pode demonstrar a valorização da monitoria como uma experiência para exercer futuramente a docência.

Um dos indícios de que a monitoria tem relação com a carreira docente pode ser notado pelo fato de que as funções da Comissão Permanente do Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (COPERTIDE) incluíam estabelecer normas para o estágio probatório, fiscalizar atividades dos professores e avaliá-los, examinar a conveniência da extensão ou suspensão da dedicação exclusiva de docente, além de contratar estudantes monitores (BRASIL, 1969A; 1969B). Assim, os Departamentos poderiam levantar a carga de trabalho dos professores e, diante desta, solicitar monitores. Inferimos que, ao estabelecer que uma Comissão sobre carreira docente tenha decisões que envolvam a monitoria, admite-se uma estreita relação entre essas atividades.

O Decreto nº 66.315, de março de 1970, fixava que os monitores seriam aqueles que demonstrassem conhecimento da matéria e a capacidade de auxiliar o professor em “aulas, pesquisas e outras atividades técnico-didáticas” (BRASIL, 1970, Artº 1º). Além disso, este Decreto afirmava que os programas de monitoria deveriam acontecer nas áreas prioritárias da saúde, tecnologia e formação de professores para atuação no nível médio. Portanto, inferimos que a monitoria tinha uma relação com a docência no ensino superior, uma vez que era estabelecido que os monitores auxiliassem nas atividades docentes da universidade, bem como uma ligação com o nível médio.

Além disso, a ideia de monitoria como um “despertar para a docência” aparece explicitamente na Resolução nº 2 de 1971 da COMCRETIDE, que fixava critérios para

---

<sup>28</sup> Conforme já explicitado, iniciamos por este documento, pois ser ele que estabelece a função de monitor e pelo fato de a Universidade Federal de Viçosa ter este nome e composição a partir de 1969. Citaremos apenas os documentos nos quais localizamos elementos que indiquem relação entre a monitoria e a aprendizagem da docência.

<sup>29</sup> No seu artigo 41º, parágrafo único, da Lei nº 5.540, de novembro de 1968, fica estabelecido que “as funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior.”

implantação do programa nas instituições de ensino superior. Segundo este documento a monitoria destinava-se a

1º – despertar no aluno, que apresente rendimento escolar geral comprovadamente satisfatório, o gosto pela carreira docente e pela pesquisa. 2º – assegurar cooperação ao corpo docente nas atividades do ensino e pesquisa (COMCRETIDE, 1971, item 1.1).

Atualmente, no contexto da UFV, o Regulamento da monitoria explicita em seus objetivos uma relação estreita entre esta atividade e a capacitação para a docência, como pode ser notado abaixo.

I. elevar o nível de aprendizado dos estudantes da graduação;  
I. reduzir as taxas de reprovação em disciplinas e de evasão do curso, da instituição e do sistema de educação superior;  
III. propiciar ao monitor formação didático-científica e capacitá-los para a docência (UFV, 2019A, Art. 1º).

Já no Regulamento anterior, de 1991, um dos objetivos era capacitar o monitor a desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão (UFV, 1991). Inferimos, assim, que este documento não remetia, ainda, a uma ligação explícita entre docência e monitoria, o que foi modificado em seu sucessor, a Resolução de 2019, em que deliberadamente opta-se por expor a palavra “docência”.

Ainda que os objetivos da atividade de monitoria atualmente na UFV foquem mais na perspectiva do estudante que frequenta a monitoria – melhoria do aprendizado, na diminuição da evasão e reprovação<sup>30</sup> – leva-se em consideração a perspectiva daquele que exerce a atividade, ou seja, as vantagens para o monitor, em forma de uma capacitação para exercer a docência. Percebemos uma via de mão dupla nos caminhos da monitoria, sendo essa uma atividade de apoio ao ensino da graduação e uma possibilidade formativa para o monitor.

Nota-se, portanto, que alguns documentos que tratam sobre a monitoria a consideram, desde a criação da função de monitor, uma atividade que pode possibilitar a aprendizagem da docência. Mas o que os estudiosos, que tem esta atividade como objeto de estudo, têm realizado de achados científicos sobre sua relação com a docência?

De acordo com estudo realizado por Homem (2014)<sup>31</sup>, a atividade do estudante de exercer a função de monitor pode gerar “diversas possibilidades de aprendizagem para a sua

---

<sup>30</sup> Como exposto anteriormente neste trabalho, o foco da monitoria como uma das estratégias possíveis para melhorar o ensino da graduação é explicitado por meio da Ata nº 552/2019 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que cita a Resolução nº 03/2019 como uma das Resoluções específicas para reduzir reprovação.

<sup>31</sup> Homem (2014) realizou um estudo com professores doutores, da Universidade Federal de Mato Grosso, egressos do Programa de Monitoria.

formação como discentes de modo geral, e como futuros docentes e particular” (HOMEM, 2014, p. 137). Os sujeitos que participaram da pesquisa de Homem (2014) evidenciaram os saberes necessários ao professor, que foram construídos durante sua atuação como monitores, tais como ampliar os conhecimentos sobre a disciplina, auxiliar na preparação de atividades didáticas, planejar, buscar estratégias para sanar dúvidas. Além disso, a monitoria também envolve interações entre alunos e entre o professor e o aluno – aspecto este também presente na vida docente (HOMEM, 2014)

Medeiros (2018)<sup>32</sup>, corrobora as contribuições da monitoria ao afirmar que a monitoria pode contribuir para a construção de saberes que envolvem o planejamento, execução e avaliação, aprofundamento no conteúdo da disciplina, socialização de conhecimento em eventos, e a vivência com outros alunos e professor orientador. Para além da docência do ensino superior, a monitoria pode contribuir para a formação do professor em outros níveis de ensino (MEDEIROS, 2018).

No entanto, ainda que a monitoria seja vista pelas instituições como uma atividade que pode promover a identificação com a carreira docente, algumas destas têm reproduzido ideias problemáticas. Como é o caso apontado por Oliveira e Ferenc (2019), de dois sites institucionais que citam o despertar para a *vocação* à docência e a oportunidade de *trabalhar* como docente.

Conforme apontam as autoras, a docência como vocação data do século XVI, quando não era necessária uma formação para exercer a atividade (NÓVOA, 1992; TEDESCO; FANFANI, 2004; TARDIF, 2013). Já quanto à ideia da monitoria como trabalho, as autoras inferem que seria mais adequado pensá-la como oportunidade de aprender a ser professor, visto que, conforme apontam Nóvoa (1992) e Tardif (2013), a docência passou a ser vista como um ofício para o qual é necessária uma formação específica ainda no século XIX (OLIVEIRA, FERENC, 2019).

Além disso, mesmo que os Regimentos explicitem a aprendizagem da docência, o Programa de Monitoria vai muito além do que está estabelecido em documentos. Neves e Ferenc (2016), ao investigarem estudantes participantes do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), apontam para as divergências que podem acontecer entre proposições contidas em um projeto e ações realizadas na prática. Estas modificações são esperadas em virtude de influências temporais, contextuais e pessoais. Neste sentido, as autoras trazem aspectos que podem impactar a implementação de um projeto, como a imprevisibilidade da prática cotidiana, as demandas impostas aos estudantes no dia a dia, necessidade de maior orientação daqueles

---

<sup>32</sup> Medeiros (2018) pesquisou monitores estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba.

envolvidos no processo, o caráter relacional das atividades e a dependência dos estudantes às autoridades a que eles se submetem. Neves e Ferenc (2016) localizaram em sua pesquisa que a aprendizagem da docência pode acontecer, ainda que haja algumas modificações entre o que está posto no projeto e as ações que de fato são implementadas.

O Regimento da Monitoria se concretiza, ou não, no dia a dia. Isto posto, precisamos pensar sobre como os Programas de Monitoria estão sendo colocados em prática, sendo necessário considerar sua gestão e seu aperfeiçoamento, como estão sendo acompanhados e avaliados (BRIGIDA, 2018; AMATO, 2016).

### CAPÍTULO 3 O PERFIL DOS MONITORES LICENCIANDOS NA UFV

Neste capítulo da pesquisa buscamos caracterizar o perfil estudantes monitores matriculados em cursos de Licenciatura da UFV. Para isso, realizamos questionário *online* e obtivemos 22 respostas. Apresentaremos a análise destas respostas a seguir, levando em consideração os aspectos socioeconômicos, de raça/etnia, gênero e trajetória escolar.

Um dos critérios para que o estudante respondesse ao nosso questionário era estar matriculado em cursos de Licenciatura, portanto, todos nossos sujeitos são monitores licenciandos da UFV. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documento/INEP (INEP, 2018), os estudante de cursos de licenciatura correspondem à menor porcentagem de ingresso no ensino superior: 20,5%. Já os curso de Bacharelado concentram 58% dos ingressos e os cursos tecnológicos, 20,9%.

Os cursos de Licenciatura têm sido classificados como aqueles de menor prestígio no ensino superior, tendo uma menor relação candidato/vaga (PEREIRA, 2006). No ano de 2016<sup>33</sup>, para o campus UFV, situado na cidade de Viçosa, por exemplo, os 3 cursos mais concorridos<sup>34</sup> eram Medicina Veterinária, Medicina e Arquitetura e Urbanismo, enquanto os menos concorridos<sup>35</sup> eram Física, Química e Matemática. Embora também possa ser observado que cursos de Licenciatura como Educação Infantil e Pedagogia forma muito concorridos<sup>36</sup> enquanto cursos de engenharia, como a Engenharia de Agrimensura, tinha uma relação de 7,2 pessoas por vaga (UFV, 2016), ou seja, meor concorrência.

Ainda que os monitores participantes de nossa pesquisa estejam matriculados em cursos de Licenciatura e esses possam ter menos prestígio e menos concorrência em relação a cursos de Engenharia, por exemplo, a trajetória acadêmica deles tem um aspecto diferencial: foram aprovados em editais de seleção de monitoria, sendo avaliados no domínio de uma disciplina específica, sua competência para transmí-la e seu histórico escolar (UFV, Regimento da Monitoria, 2019).

---

<sup>33</sup> De acordo com a relação candidato/vaga referente ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) de 2016, divulgada pela página oficial de Processos Seletivos da UFV, cursos com maior concorrência foram: Medicina Veterinária 43,4; Medicina 37,0 ; Arquitetura e Urbanismo 35,0; Educação Física 34,3; Direito 32,0; Educação Infantil 29,4; Nutrição 26,0; Pedagogia 25,6; Administração 23,4. Cursos Com Menos Concorrência Foram: Bioquímica Integral 7,7; Ciências Econômicas (Matutino) 7,5; Engenharia de Agrimensura e Cartográfica Integral 7,2; Matemática (Integral) 6,8; Química (Integral) 6,2; Física (Integral) 5,4. O Sisu é o “sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem” (sisu.mec.gov.br).

<sup>34</sup> Cursos com mais de 35 pessoas por vaga.

<sup>35</sup> Cursos com menos de 7 pessoas por vaga.

<sup>36</sup> Cursos com 29,4 e 25,6 pessoas por vaga, respectivamente.

Partimos, portanto, do pressuposto de que o desempenho acadêmico desses monitores os levou a cumprir os critérios exigidos: ter cursado e sido aprovado na disciplina da monitoria ou equivalente; ter obtido acima de 70 pontos nas etapas de seleção; e estar em um período de seus cursos em que já tenham cumprido, no mínimo, 320 horas de sua matriz curricular (UFV, 2019A). Em relação ao curso em que os monitores estão matriculados, temos a seguinte distribuição, apresentada na Tabela 2:

Tabela 2 – Relação de Monitores por curso em que estão matriculados

	Frequência	Porcentagem
Ciências Biológicas	8	36,4
Ciências Sociais	2	9,1
Educação Infantil	1	4,5
Física	1	4,5
Letras	5	22,7
Licenciatura em Educação do Campo	1	4,5
Matemática	1	4,5
Pedagogia	2	9,1
Química	1	4,5
Total	22	100,0

Fonte: Dados da Pesquisa.

Os estudantes matriculados no curso de Ciências Biológicas representam a maioria dos monitores. Esse dado pode se dever ao fato de que a área de Biologia tem várias subdivisões, com dois a seis monitores cada. Além disso, esse foi o único curso do Centro de Ciências Biológicas representado nas respostas, uma vez que os estudantes da Educação Física não responderam ao questionário<sup>37</sup>.

Além disso, percebemos uma baixa representação de estudantes matriculados em cursos de Ciências Exatas<sup>38</sup>. Na lista de monitores disponibilizada pela Pró-reitoria de Ensino, constavam 11 monitores, destes tivemos a confirmação de que 7 eram estudantes de cursos de bacharelado, portanto não estavam aptos a participar da pesquisa. Dos 4 monitores restantes, 3 responderam ao questionário, mas apenas um se disponibilizou a participar da próxima etapa da pesquisa. Portanto, inferimos que a amostra de participação dos estudantes licenciandos das

<sup>37</sup> Na lista disponibilizada pela PRE constavam 21 monitores das Ciências Biológicas, 8 responderam ao questionário.

<sup>38</sup> Em um primeiro momento, suspeitamos do baixo interesse destes estudantes em participar da pesquisa, visto que a lista disponibilizada pela PRE contava com 11 monitores e obtivemos 3 respostas.

Ciências Exatas no questionário foi considerável, no entanto, não estavam dispostos a prosseguir com a participação. Todos os Centros de Ciências propostos foram contemplados com respostas de seus monitores.

Embora sejam estudantes de cursos de Licenciatura, os monitores podem concorrer a editais referentes a outras áreas – se cumprirem os requisitos necessários, um deles, ter cursado a disciplina na qual será oferecida monitoria ou afins. A monitoria na qual atuam pode variar conforme o nível ou modalidade. Conforme lista disponibilizada pela PRE, os estudantes licenciandos estão distribuídos nas monitorias de: Biologia Animal, Entomologia, Biologia Geral, Biologia Vegetal, Bioquímica e Biologia Molecular, Educação Física; Física, Matemática, Química; Dança/Artes e Humanidades, Ciências Sociais, Laboratório de Desenvolvimento Infantil, Educação, Geografia, Letras; Colégio de Aplicação/COLUNI; Unidade de Políticas Inclusivas/UPI.

Na Tabela 3, relacionamos os monitores que responderam ao questionário e em qual destas modalidades eles atuam. Podemos notar que a maior parte destes estudantes atua em disciplinas da graduação, que é o nível em que há mais vagas para tal função.

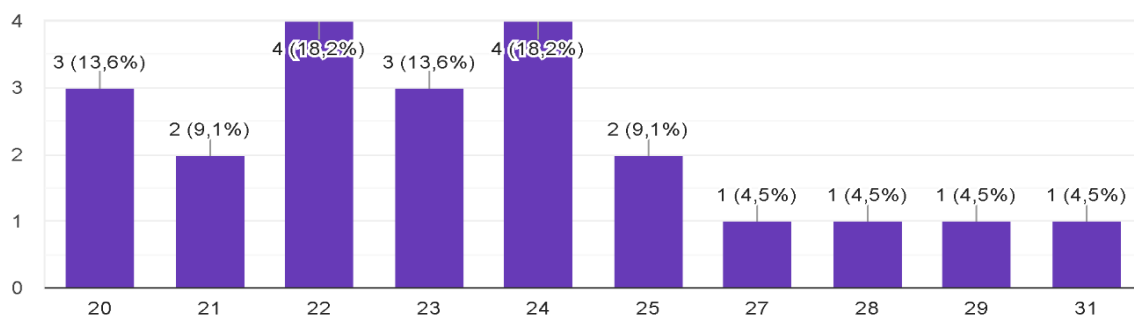
Tabela 3 – Distribuição dos monitores em relação à modalidade/nível em que atuam

Ensino Superior	COLUNI	Educação de Jovens e Adultos	Educação Infantil	Total
17	2	2	1	22

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à idade dos monitores, esta varia de 20 a 31 anos, conforme podemos verificar no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Idade (em anos completos) dos monitores que responderam o questionário



Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos que dezesseis (72,7%) dos monitores encontram-se no que Gatti (2010) chama de “faixa etária ideal”, dos 18 aos 24 anos de idade; cinco (22,6%) têm de 25 a 29 anos

e um (4,5% ) tem 31 anos<sup>39</sup>. Os dados encontrados divergem da pesquisa de Gatti (2010), que mostra que 46% do licenciandos tinha até 24 anos, 21,1% tinha 25 a 29 anos, 20,9% tinha de 30 a 39 anos, 9,4% tinha de 40 a 49 anos e 2,1% tinha de 50 a 64 anos. De acordo com Jardim (2017), os estudantes que ingressaram na UFV entre os anos de 2010 e 2016 tinham, em média, 20,91 anos de idade, apresentando uma elevação quanto a faixa etária. No ano de 2010 esta média era 20,24 anos e no ano de 2016 era de 21,48 anos.

Se levarmos em consideração a distribuição de pessoas com 25 anos ou mais e o nível de instrução, a média nacional daquelas com Ensino Superior incompleto é de 3,8%. A região Sudeste, na qual residem todos os sujeitos de nossa pesquisa, tem média superior à nacional, de 4,0% (IBGE, Instituto de Geografia Estatística, 2017).

Outros dados que chamam nossa atenção são o estado civil e com quem os monitores residem. Conforme mostra-nos tabulação cruzada, explícita na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 – Relação entre estado civil e e moradia estudantil dos monitores

	Estado civil			Total
	Casado(a)/ mora com companheir o(a).	Solteiro(a).	Viúvo(a).	
<b>Com quem mora</b>	Amigos ou colegas.		63,6%	63,6%
	Esposa(o)/ Companheiro(a).	4,5%		4,5%
	Filho(s).			4,5%
	Irmão(s).		4,5%	4,5%
	Mora sozinho(a).		13,6%	13,6%
	Pai.;Mãe.;Irmão(s).		4,5%	4,5%
	Pai.;Mãe.;Irmão(s).;So brinha		4,5%	4,5%
	<b>Total</b>	4,5%	90,9%	4,5%

Fonte: Dados da Pesquisa.

<sup>39</sup> O gráfico é gerado automaticamente pelo google formulários – plataforma usada para o questionário. Nota-se que a porcentagem exibida não totaliza 100%, isto se deve ao fato de terem sido arredondas, com apenas uma casa decimal após a vírgula (por exemplo, a porcentagem 13,6% seria, originalmente, 13,63636363...)

De acordo com a tabela acima, notamos que 90,9% dos monitores, que representa 20 sujeitos, é solteiro, destes, 63,6%, ou seja, 14 estudantes, reside com amigos e colegas<sup>40</sup> – inferimos que vivam nas chamadas “repúblicas” ou no alojamento. Ainda sobre os monitores com este estado civil, três (13,6%) moram sozinhos(as), um (4,5%) mora com irmão(s), um mora com pai, mãe e irmão(s), e outro, além de morar com estes familiares, reside com a sobrinha. Uma monitora é casada e mora com o companheiro – na cidade de Ponte Nova – e uma monitora é viúva e mora com filho(s); todos os monitores do gênero masculino são solteiros.

Outro aspecto que consideramos importante para compreender quem são estes monitores é o de gênero<sup>41</sup>. Podemos considerar este termo como uma “(...) construção social feita sobre as diferenças sexuais. Em outras palavras, o que nos interessa não é propriamente a diferenças sexual, mas a forma como essa diferença é representada e valorizada, aquilo que se diz ou se pensa sobre a diferença” (LOURO, 1997, p. 77). Scott (1995, p. 86), complementa esta definição, ao firmar que “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Silva (1999) corrobora, ao distinguir sexo e gênero, sendo o primeiro os aspectos biológicos e o segundo os aspectos socialmente construídos.

Nesse sentido, uma das perguntas de nosso questionário convidava os monitores a assinalar qual gênero cada um se considerava tendo as seguintes opções: *Feminino*, *Masculino* e *Outros*. Quinze dos vinte e dois monitores (68,2%) se atribuíram o gênero feminino, seis (27,3%) se atribuíramo gênero masculino e um (4,5%) se identifica como não binário.

A expressão “não binário” representa uma oposição às identidades definidas binariamente, como por exemplo de “mulher/homem” ou “masculino/feminino”, que seriam construídas socialmente. De acordo com a teoria/analítica *Queer*, que tem em Judith Butler sua principal representante, o gênero não é definido pelo órgão genital (SOUZA, CARRIERI, 2010; KRASOTA, 2016). A teoria *Queer* seria uma “consequência da fissura do núcleo duro do sexo” (KRASOTA, 2016, p. 42), ou, como define Souza e Carrieri (2010) – que não a consideram teoria e sim analítica – *Queer* é “uma forma de analisar a sexualidade sem cair nas armadilhas construídas pelas relações de poder que produzem uma visão binária e identitária sobre a sexualidade, o principal alvo é o estudo das relações de poder que envolvem o dispositivo da sexualidade sob uma perspectiva foucaultiana de análise” (SOUZA, CARRIERI, 2010, p. 63).

---

<sup>40</sup> É necessário pontuar que para esta opção consideramos aqueles que marcaram a alternativa “amigos e colegas”, bem como um dos monitores que marcou a opção “outros” e escreveu “moro no alojamento com mais 3 meninas”.

Os dados relativos ao gênero se encontram bem próximo dos apresentados pelo INEP (2018), em que o sexo feminino é responsável por 71,3% das matrículas em cursos de licenciatura, e o masculino por 28,7%. Ainda se aproxima dos achados da pesquisa realizada por Gatti (2010), em que 75,4% dos estudantes de Licenciatura são mulheres.

No perfil dos estudantes que ingressam na UFV, considerando tanto cursos de bacharelado quanto licenciatura, as porcentagens em relação a gênero são menos díspares: do ano de 2010 a 2016, 50,30% dos ingressantes era do sexo feminino. Além disso, houve aumento dos ingressantes do sexo masculino nos anos 2010 e 2016 – 45,89% e 55,60%, respectivamente (JARDIM, 2017).

Percebemos, por meio desses dados, que o gênero feminino consegue um acesso às universidades, mas conforme destaca Silva (1999)

não se trata simplesmente de ganhar acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado mas de transformá-las radicalmente para refletir os interesses e as experiências das mulheres. O simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens – mas num mundo ainda definido pelos homens. (SILVA, 1999, p. 93)

Nesse sentido, as mulheres conseguem o acesso a um mundo ainda pensado sob a lógica e perspectiva masculinas, em que características supostamente masculinas são valorizadas, como dominação, controle, poder e até violência; e as características socialmente ligadas à experiências femininas são desvalorizadas – como criar conexões e ligações pessoais, intuição, cooperação e artes. Ao contrário do que acontece neste cenário, todas as pessoas deveriam cultivar características consideradas dos dois gêneros (SILVA, 1999).<sup>42</sup>

Apesar de estarem em um mundo escolar em que os valores são masculinos – ainda que implícitos, as mulheres obtêm sucesso em acessá-lo. De acordo com Charlot (2013), isso pode se dever ao fato que o discurso explícito da escola é que, com o esforço suficiente, a mulher pode obter tanto sucesso quanto o homem, o que acaba por mobilizá-la a fazer um investimento pessoal. Configura-se, então, um jogo de valores implícitos e explícitos nas instituições educativas (CHARLOT, 2013).

Conforme constatamos que o gênero feminino representa a maioria nas licenciaturas, é necessário mencionar que a docência e as mulheres apresentam uma estreita ligação histórica – sua feminização não é recente (GATTI, 2010). Ainda que no início da escolarização no Brasil, com os jesuítas, ela tenha sido dominada pelo gênero masculino, a profissão docente passou a ser associada ao feminino, como se as mulheres possuíssem habilidades naturais para serem

---

<sup>42</sup> O autor não deixa de mencionar a tensão existente nesta perspectiva: enfatizar características “femininas” pode acabar por reforçar estereótipos.

professoras de crianças (LOURO, 1997). No século XIX foi proposto ao Parlamento brasileiro aquilo que Saffioti (1976) chama de "consagração prática no futuro", ao recomendar que nas escolas de primeiras letras o magistério seja exercido preferencialmente por mulheres. Tal afirmação pode se pautar na crença de que ensinar crianças era apenas uma "prolongação das funções maternas" (SAFFIOTI, 1976, p. 106).

Durante o século XX a presença das mulheres na docência da Educação Básica continuou sendo forte; uma relação justificada pela feminilidade, cuidado e amor. (VIANNA, 2001; SILVA, SCHERER, DAL'LAGNAL, 2019). No século XXI a relação entre amor e docência tem sido recorrente em pesquisas. Tais estudos envolvem, por exemplo, a descrição de dimensões sobre a docência, dentre as quais figuram o amor, cuidado, paciência, carinho, dedicação aos alunos. Outros, lançam um olhar mais crítico, desnaturalizando a articulação entre amor e docência, problematizando os afetos que são permitidos (e negados) aos professores e a visão de um professor vocacionado e salvador (SILVA, SCHERER, DAL'LAGNAL, 2019<sup>43</sup>).

Conforme percebemos, ainda que dados mostrem que há mais matrículas femininas no Ensino Superior, a distribuição de mulheres é carregada de desigualdade – estão presentes mais nas áreas de Educação, Artes e Humanidade do que Agricultura e Engenharia, por exemplo (BARSTED; PITANGUY, 2011). De acordo com os dados de Barsted e Pitanguy (2011), em 2009, a distribuição de mulheres dava-se da seguinte forma: Ciências Sociais, Negócio e Direito: 54,8%; Ciências, Matemática e Computação: 32,9%; Educação: 70,4%; Humanidades e Artes: 56%; Saúde e Bem-estar: 73,2%; Serviços: 62,8%; Agricultura e Veterinária: 41,4%; Engenharia, Produção e Construção: 28%. Estudantes mulheres de cursos majoritariamente masculinos, como Engenharia Elétrica e Ciências da Computação, por exemplo, acabam por criar estratégias para lidar com os desafios de um campo que pode ser hostil (SABOYA, 2012).

A situação fica ainda mais problemática se acrescentarmos o aspecto raça/etnia<sup>44</sup> à discussão, pois, ainda que as mulheres sejam maioria no Ensino Superior, estas são as mulheres

---

<sup>43</sup> Silva, Scherer e Dal'lagnal (2019, p.125) fizeram “uma revisão detalhada do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)” de pesquisas que abordam os temas amor e educação e posteriormente a separaram em conjuntos. O conjunto a que nos referimos no parágrafo é intitulado pelas autoras como “pesquisas que abordam a temática da docência e sua relação com o amor” e incluem trabalhos de: Judith Perez (2017) Jameson Campos (2008), Rodrigo Carvalho (2011) e Letícia Caetano (2017).

<sup>44</sup> De acordo com Silva (1999), devido à dificuldade de distinção entre os termos raça e etnia, muitos autores utilizam-nos como equivalentes. Este autor nos apresenta uma das distinções: raça para características físicas (cor da pele) e etnia para características culturais (língua, modo de vida), mas destaca que há uma grande discussão a respeito disso e que, em uma perspectiva pós-estruturalista, estes não são termos fixos e estabelecidos e livres de mudanças. Silva (1999) utiliza os termos raça e etnia para nomear um dos capítulos de seu livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, já o IBGE, por sua vez, utiliza as nomenclaturas “cor ou raça”.

brancas, que representam 41,9%, enquanto as mulheres negras representam 12,8% (BARSTED; PITANGUY, 2011). Em relação às respostas de nosso questionário, a distribuição no que tange raça/etnia e gênero se deu da maneira como mostra a Tabela 5.

Tabela 5 – Relação entre gênero e raça/etnia dos monitores licenciandos

		Raça/etnia			Total
		Branco(a).	Pardo (a).	Preto (a).	
Gênero	Feminino.	12 (54,5%)	2 (9,1%)	1 (4,5%)	15 (68,2%)
	Masculino.	4 (18,2%)	1 (4,5%)	1 (4,5%)	6 (27,3%)
	Não-binário	1 (4,5%)			1 (4,5%)
Total		17 (77,3%)	3 (13,6%)	2 (9,1%)	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Percebemos que o gênero feminino, representado por 68,2% de nossos sujeitos, é majoritariamente branco – 54,5%. Assim, são quinze monitoras e doze delas brancas – explicitando uma desigualdade ainda mais acentuada do que a exposta por Barsted e Pitanguy (2011).

Na Tabela 5 fica evidente a disparidade racial entre monitores: dezessete (77,3%) se consideram brancos(as), enquanto três (13,6%) se consideram pardos(as) e dois (9,1%) se consideram pretos(as) – evidenciando que apenas 1 monitora do gênero feminino e 1 monitor do gênero masculino se consideram pretos(as). De acordo com Jardim (2017, p. 63), nos anos de 2010 a 2016, o ingresso de estudantes autodeclarados pardos e pretos aumentou na UFV, embora os estudantes brancos ainda representassem, em 2016, 47,67% dos ingressantes.

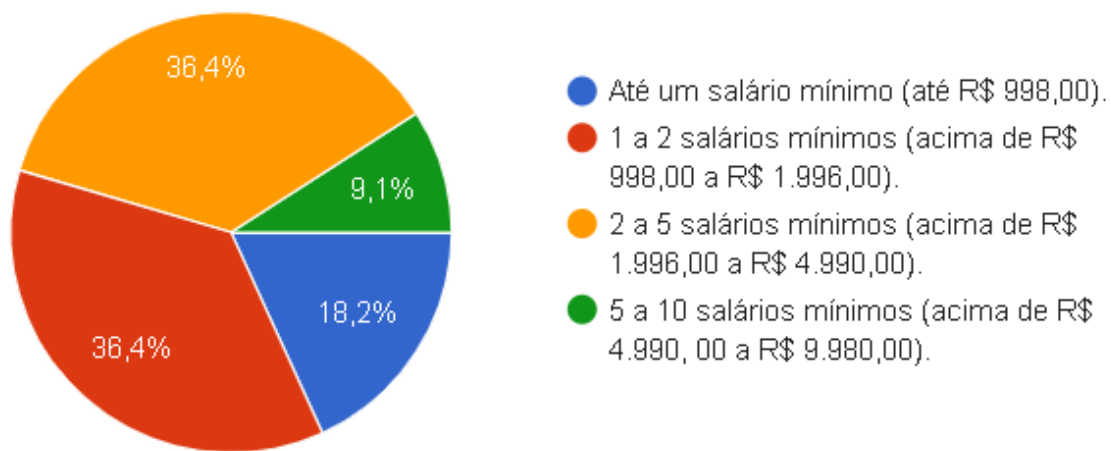
Percebendo a maioria branca, tanto no que diz respeito a nossos sujeitos de pesquisa e estudantes da UFV, quanto do ensino superior brasileiro de maneira geral, é necessário trazer a questão do racismo como algo institucional e histórico, portanto, estrutural. Trata-se uma hierarquia de relações de poder na qual estão inseridos os estudantes – mas não apenas eles. Uma das maneiras de se combater o racismo está justamente em utilizar estratégias pedagógicas, como por exemplo, incorporar no currículo tais temas – não superficialmente ou com simples “acréscimo de temas” – de maneira a problematizar como, historicamente, uma identidade racial e étnica subordinou outras, como acontece a manutenção desta subordinação, como estas identidades são representadas e como se expressam (SILVA, 1999).

No que diz respeito ao gênero e à raça/etnia, ao pontuarmos tanto a teoria *Queer* (ao falar do sujeito não-binário) quanto o racismo estrutural (ao falar dos sujeitos pretos e pardos), o fazemos com o intuito de direcionar um feixe de luz a tais temas, tornando-os visíveis nesta

pesquisa, ainda que em nosso perfil eles correspondam a porcentagens baixas. Consideramos pontuar tais problemáticas importante, inspiradas nas reflexões Hooks (2019, p. 97) sobre o lugar da teoria para embasar e fortalecer a prática e nomear e enfrentar as dores. A autora, ao dizer da relevância que um texto escrito tem para convidar e engajar a reflexão, nos inspira também a convidar os leitores e as leitoras desta pesquisa a buscar, como nós, um aprofundamento e uma crítica sobre estes temas.

Outro aspecto que consideramos relevante para analisar quem são estes monitores que responderam ao nosso questionário é o perfil socioeconômico, assim, optamos por questionar os monitores qual era a renda bruta mensal familiar, levando em consideração todos os provedores da família. De acordo com o IBGE (2018), medidas de distribuição de renda demonstram diferenças de rendimentos entre grupos, porém “não existe um único indicador que seja capaz de captar todas essas nuances e diferenças” (IBGE, 2018, p. 49). O Gráfico 2 mostra-nos a distribuição da renda bruta mensal familiar dos monitores licenciandos:

Gráfico 2 – Renda mensal familiar dos monitores



Fonte: Dados da pesquisa.

Uma das formas de analisar esses dados é a classificação de estrato econômico aos quais pertencem os monitores. Uma estimativa de renda média de acordo com cada estrato socioeconômico é apresentada pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa/ABEP (ABEP, 2019). Essas estimativas de renda domiciliar de estratos socioeconômicos brasileiros são apresentadas pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, baseadas na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2018. Ainda que a variância seja elevada e as informações sejam complementadas por um questionário, estes estratos fornecem uma ideia de características socioeconômicas (ABEP, 2019).

A ABEP classifica estes estratos como: Estrato socioeconômico A, que teria uma renda de R\$ 25.554,33; Estrato Sócioeconômico B1, com renda de R\$ 11.279,14; Estrato socioeconômico B2, R\$ 5.641,64; Estrato socioeconômico C1, R\$ 3.085,48; Estrato socioeconômico C2, R\$ 1.748,59; Estrato socioeconômico D-E, R\$ 719,81. Dos monitores que responderam ao questionário, de maneira aproximada, 9,1% estaria localizado entre o estrato B1 e B2; 18,2% entre os estratos C1 e B2; 36,4% no estrato C2; e 36,4% no estrato C2.

De acordo com pesquisa desenvolvida por Gatti (2010)<sup>45</sup>, 50,4% dos licenciandos tem renda média ou baixa – o que a autora define como 3 a 10 salários mínimo, havendo uma escassez de estudantes com renda acima de 10 salários mínimos. Os dados por nós encontrados estão em consonância com as afirmações da autora, visto que nenhum de nossos sujeitos tem renda familiar acima de 10 salários mínimos e a grande maioria deles tem renda de até 5 salários mínimos.

De acordo com Jardim (2017), de 2010 a 2016, 9% dos estudantes da UFV possuía a renda bruta per capita de até um salário mínimo. Este dado difere daquele encontrado em nossa pesquisa, em que 18,2% (4 sujeitos) dos monitores tem esta renda bruta familiar, considerando todos os provedores da família. Já aqueles com renda de mais de 10 salários mínimos representam 10% dos estudantes da UFV (JARDIM, 2017), ao passo que, em nossa pesquisa, não encontramos monitores que representem esta faixa salarial.

Não obstante, a definição de classes é problemática, como mostra-nos Nogueira (2010), que, ao definir classe média, diz dos aspectos que a compõe, como o econômico, simbólico, material, de visão de mundo e de acesso a bens de educação, saúde, habitação.

Um outro aspecto que pode ser considerado para caracterizar um perfil socioeconômico é a habitação. Verificamos que treze (59,1%) monitores responderam que sua família reside em moradia própria, seis (27,3%) em moradia alugada e três (13,6%) em moradia cedida. A casa própria tem sido um dos aspectos da trajetória escolar bem sucedida, conforme demonstrado por Portes (2000), pois é uma preocupação e instabilidade a menos para a família. Esse autor afirma ainda que o tamanho da família também pode ser um fator de implicação na trajetória escolar – seus sujeitos de pesquisa são oriundos de famílias populares, foram aprovados em universidade públicas em cursos de prestígio e dentre suas características está o pertencimento, de maneira geral, a famílias pequenas, de três filhos. Nossos sujeitos, embora estejam matriculados em Licenciatura – cursos com menos prestígio – também se encaixam

---

<sup>45</sup> As tabelas de dados apresentadas por Gatti (2010) têm como fonte dados do Exame Nacional de Desempenho de estudantes/ENADE de 2005. Pretendemos, no decorrer de nossa pesquisa, recorrer a dados mais atualizados disponíveis do ENADE.

neste perfil de família pequena: quatorze (63,6%) possuem apenas um irmão, três (13,6%) possuem dois irmãos e um (4,5%) não possui irmãos. Dessa forma, podemos refletir sobre os dados socioeconômicos dos monitores relacionando-os à trajetória escolar destes estudantes, conforme dados apresentados na Tabela 6.

Tabela 6 – Relação entre tipo de estabelecimento de ensino em que cursou o ensino médio e renda bruta mensal

		<b>Tipo de estabelecimento de ensino em que cursou o ensino médio</b>			<b>Total</b>
		A maior parte em escola pública.	Todo em escola privada (particular).	Todo em escola pública.	
<b>Renda bruta mensal familiar</b>	1 a 2 salários mínimos (acima de R\$ 998,00 a R\$ 1.996,00).	1 (4,5%)	1 (4,5%)	6 (27,3%)	8 (36,4%)
	2 a 5 salários mínimos (acima de R\$ 1.996,00 a R\$ 4.990,00).		4 (18,2%)	4 (18,2%)	8 (36,4%)
	5 a 10 salários mínimos (acima de R\$ 4.990,00 a R\$ 9.980,00).		2 (9,1%)		2 (9,1%)
	Até um salário mínimo (até R\$ 998,00).			4 (18,2%)	4 (18,2%)
<b>Total</b>		1 (4,5%)	7 (31,8%)	14 (63,6%)	22 (100,0%)

Fonte: Dados da pesquisa.

Notamos que quatorze (63,6%) dos monitores cursaram todo o ensino médio em estabelecimentos públicos, destes, dez (45,5%) correspondem aqueles com renda mensal de até 5 salários mínimos. Os sete monitores que estudaram todo o ensino médio em escolas privadas representam 31,8%. Nossos dados a respeito do tipo de estabelecimento cursado pelos estudantes se assemelham aos resultados da pesquisa apresentada por Gatti (2010), em que 68,4% dos licenciandos cursou todo o ensino médio em escola pública. No entanto, há uma divergência sobre os dados daqueles que cursaram parcialmente: enquanto a autora constatou que 14,2% cursou parcialmente no setor público, nós encontramos que 4,5% cursou a maior parte em escola pública.

Os dados apresentados anteriormente confirmam a segmentação do sistema educacional brasileiro, visto que as escolas públicas atendem a um nível socioeconômico menos elevado e as escolas particulares são mais restritas e atendem os mais favorecidos, embora mesmo as escolas públicas representem um mercado oculto, em que umas podem ser vistas com mais prestígio que outras pelas famílias (ALVES, FRANCO, 2008; RESENDE, NOGUEIRA, C., NOGUEIRA, M., 2011).

Os dados sobre a rede de ensino médio frequentada pelos monitores também se assemelham aos constatados por Jardim (2017), a respeito da origem escolar dos estudantes que ingressaram na UFV entre 2010 e 2016. A autora indica que 57% dos estudantes cursaram o ensino médio em escolas públicas e que houve uma elevação de estudantes oriundos desse tipo de rede.

Os monitores que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas também representam boa parte daqueles que passaram no vestibular na primeira tentativa, conforme podemos verificar nos dados apresentados pela Tabela 7, a seguir.

Tabela 7 – Relação entre número de tentativas para entrar no ensino superior e tipo de estabelecimento em que cursou o ensino médio

		Tipo de estabelecimento de ensino em que cursou o ensino médio.			Total
		A maior parte em escola pública.	Todo em escola privada (particular).	Todo em escola pública.	
<b>Número de tentativas para entrar no ensino superior.</b>	Na 1ª tentativa.	1 (4,5%)	5 (22,7%)	11 (50,0%)	17 (77,3%)
	Na 2ª tentativa.		1 (4,5%)	1 (4,5%)	2 (9,1%)
	Na 3ª tentativa.		1 (4,5%)	2 (9,1%)	3 (13,6%)
<b>Total</b>		1 (4,5%)	7 (31,8%)	14 (63,6%)	22 (100,0%)

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dezessete monitores que foram aprovados no vestibular na primeira tentativa representam 77,3% de nossa amostra, destes, 11 (50%) são advindos do ensino médio em escolas públicas. Além disso, 50% dos monitores concluíram essa etapa do ensino aos 17 anos,

enquanto 45,5% aos 18 anos, indicando percursos lineares na escolarização – conforme definido por Henrique e Lacerda (2016) ao iniciar a educação básica aos 6 anos de idade o estudante concluirá o ensino médio com 17 anos, se não houver reprovações ou evasões.

A modalidade de ensino médio cursada pelos monitores também apresentou variação, quatro (18,2%) afirmam que cursaram Educação Profissional e dezoito (81,8%) frequentaram o ensino regular, assim como o turno cursado: quatro cursaram parte diurno e parte noturno e dezoito cursaram apenas diurno – nenhum dos monitores cursou apenas o turno noturno. Embora as porcentagens concidam, destacamos que não apresentam correlação direta, ou seja, aqueles que cursaram Educação Profissional não necessariamente o fizeram em período noturno e diurno, assim como dentre aqueles que fizeram o ensino regular incluem os que o fizeram somente no período diurno e aqueles que fizeram tanto diurno quanto noturno.

De acordo com Gatti (2010), 57,9% dos estudantes da Licenciatura cursou ensino regular ou educação geral e 14,1% cursou ensino Profissionalizante Técnico – a autora localizou outras modalidades que não figuraram em nossas respostas, como profissionalizante magistério (consistia em 20%) e supletivo.

Por meio da análise do perfil dos 22 estudantes que responderam ao questionário *online* pudemos perceber, em linhas gerais, que a maior parte desses monitores atua no ensino da graduação, é jovem; é solteira e vive nas chamadas “repúblicas” ou alojamentos. Além disso, em consonância com dados de outras pesquisas, há grande presença do gênero feminino, refletindo a feminização presente nas licenciaturas, e escassez de monitores autodeclarados pardos e pretos, o que reflete a situação do ingresso destes estudantes na UFV e nos leva a refletir sobre o contexto educativo atual e suas disparidades.

Quanto ao aspecto socioeconômico, grande maioria dos monitores possui uma renda mensal familiar de até 5 salários mínimos, e há ausência de renda acima de 10 salários mínimos. Indicadores como moradia própria, apresentada por treze monitores, e família pequena, apresentada por 18 monitores, também foram considerados, visto que podem influenciar na trajetória escolar dos estudantes.

Ao analisar esta trajetória, pudemos perceber que os dados se aproximam de pesquisas realizadas tanto com estudantes da UFV quanto com estudantes de cursos de Licenciaturas no Brasil, sobre a frequência dos monitores em estabelecimentos públicos durante o ensino médio. Além de grande parte dos monitores terem concluído esta etapa do ensino com 17 ou 18 anos e ter sido aprovados no vestibular na primeira tentativa, indicando trajetória linear. Embora no aspecto relativo a idade, os dados divergem daqueles encontrados por Gatti (2010).

Além dessas considerações sobre o perfil, julgamos necessário realizar alguns apontamos sobre o perfil dos monitores que participaram no Grupo Focal, nas falas dos quais se baseiam as análises dos próximos capítulos. Omitimos os cursos nos quais eles estão matriculados e as disciplinas nas quais oferecem monitoria, no intuito de preservar suas identidades. No entanto, julgamos relevante destacar a quais Centros de Ciências da UFV estão vinculadas as licenciaturas que estes estudantes cursam. A monitora Sônia e o monitor Peter vinculam-se à cursos do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes; o monitor Maurício, à curso do Centro de Ciências Exatas; e o monitor Vitor, à curso do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde.

## CAPÍTULO 4 O SABER DOCENTE E OS MONITORES

Neste capítulo, discutimos sobre os saberes construídos pelos monitores, identificando os saberes docentes presentes no exercício da monitoria e suas fontes sociais de aquisição, além de buscar compreender os processos de aprendizagem dos saberes necessários aos monitores. Os dados aqui analisados foram produzidos predominantemente<sup>46</sup> durante as discussões e a construção do Mapa Conceitual no Grupo Focal com quatro monitores – dois do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, um do Centro de Exatas e um do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – no qual os monitores puderam se expressar a respeito do papel exercido pela monitoria em sua formação inicial.

### 4.1 O conceito de saber docente

Ao se pensar em formação de professores nas últimas décadas, uma das dimensões de investigação tem sido o saber docente. De acordo com Tardif (2011), o conceito de saber tem inúmeros significados, várias correntes e concepções. Esse autor entende o saber docente como ações, discursos e ideias que o professor é capaz de racionalizar, ou seja, justificar por meio de falas ou procedimentos, explicando o porquê e o como age ou pensa de determinada forma, e que tenham ligação direta com seu trabalho. Eles são implícitos, práticos, temporais, partilhados entre os atores e se manifestam por meio das atitudes na relação com o outro. Eles são sociais, pois estão ligados às condições históricas e sociais dos professores. Diante dessa realidade são imperfeitos e limitados por normas; são individuais, pois os professores – sua personalidade e experiência – auxiliam na construção deste saber, ou seja, o que eles são e o que fazem em seu cotidiano profissional compõe esses saberes.

Inicialmente, é importante destacar que há diversas fontes e naturezas do saber docente. De acordo com tipologia apresentada por Tardif (2011), relacionando-os com suas fontes, são eles: pessoais, que vem da socialização primária, da vida, da família; originários da formação escolar, pela formação na escola e socialização pré-profissional; resultantes da formação profissional, pela formação e socialização profissionais nas instituições em que os professores se formam; provenientes de programas, livros didáticos, por utilização dessas ferramentas em seu trabalho; oriundos da experiência na profissão, pela sua prática de seu ofício.

---

<sup>46</sup> Dados produzido durante conversa por aplicativo de mensagens *Whatsapp* também foram utilizados neste capítulo, em especial no que se refere ao desejo de saber dos monitores e que atividades mais gostam de realizar.

Outra definição de saber pertinente nos é fornecida por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2011). Estes autores definem os saberes em: disciplinares, profissionais, curriculares e da experiência. Os saberes disciplinares são transmitidos por meio das disciplinas oferecidas pelas instituições que formam os professores, seja na formação inicial ou continuada. Referem-se ao saber das diversas áreas de conhecimento, como matemática e história, por exemplo (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991; TARDIF, 2011).

Os saberes profissionais também são transmitidos pelas instituições de formação de professores e referem-se à formação científica e erudita. Em sua prática docente, o professor pode utilizar saberes das ciências da educação – conhecimentos científicos produzidos e incorporados à prática – articulados à saberes pedagógicos – concepções que fornecem ideologias e técnicas que orientam a prática (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991; TARDIF, 2011).

Os saberes curriculares são construídos ao longo da carreira e da prática e referem-se aos programas escolares, aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais, a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelo da cultura erudita e de formação cultural erudita” (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p. 220; TARDIF, 2011, p. 38).

Por sua vez, os saberes da experiências são produzidos e validados no exercício da prática docente, refere-se ao saber fazer, um saber produzido individual e coletivamente, visto que o professor entra em contato com variados sujeitos. Pelo fato da prática docente possuir um caráter imprevisível e interativo, o professor desenvolve habilidades e capacidades (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991; TARDIF, 2011).

Já Pimenta (1997) classifica os saberes docentes em: saberes da experiência, que são construídos na vivência como aluno ou como professor, por meio da prática, leitura e reflexão sobre textos; o conhecimento, que consiste em ter uma informação, ser capaz de classificá-la, analisá-la e relacioná-la a outros conhecimentos que já construiu, além disso, envolve refletir sobre esta informação e produzir algo novo; pedagógico, que se refere ao saber ensinar, levando em consideração que não há técnica ou estratégia que garanta sucesso em todas as situações em sala de aula.

Guimarães (2004), por sua vez, agrupou os saberes profissionais docentes em disciplinares, que são os conhecimentos e matérias ofertadas nas disciplinas; pedagógico-didáticos, que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem, teoria, trabalho coletivo e organização escolar; relacionados à cultura profissional, que são o compartilhamento do ofício docente, integrando a “formação da profissionalidade e o desenvolvimento de uma identidade

profissional, principalmente ‘para si’, contrapondo-se às maneiras como a profissão é predominantemente representada na sociedade, tendo como âncora a formação inicial” (GUIMARÃES, 2004, p. 55).

Ainda que os tipos de saber apresentados não devam ser trabalhados de maneira fragmentada, o saber da experiência, também chamado de prático, da ação ou pedagógico, pode ser o primeiro elemento a ser explorado para que o estudante comece a se ver como professor, partindo daquilo que ele já sabe, da experiência pré-existente e realizando uma reflexão que o auxilie na construção de sua identidade (PIMENTA, 1997; TARDIF, LESSARD, GAUTHIER, 1998).

Outro conceito relevante de ser trazido à luz neste trabalho é de “conhecimentos”. Para aprender a ser professor há uma base de conhecimento para o ensino, que são as compreensões e habilidades que o docente precisa construir para ensinar, a saber: conhecimentos relativos ao conteúdo específico de sua área; conhecimentos pedagógicos; conhecimentos pedagógicos do conteúdo, ou seja, dominar o conteúdo e saber como ensiná-lo. O modelo que se refere ao processo de raciocínio pedagógico (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987; SHULMAN, 1987 apud MIZUKAMI, 2004), diz respeito a “como os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender” (MIZUKAMI, 2004, p. 40). Esse processo é constituído por compreensão da matéria a ser ensinada, transformação da matéria para ensiná-la, instrução e avaliação dos alunos, reflexão e análise sobre seu desempenho, nova compreensão a respeito dos conteúdos, dos alunos, de si próprio (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987; SHULMAN, 1987 apud MIZUKAMI, 2004).

De acordo com levantamento realizado por Neto e Costa (2016)<sup>47</sup>, a categorização de saberes docentes de Maurice Tardif e Clermont Gauthier *et al.* (2006) apresentam aproximações e têm sido utilizadas em pesquisas para categorizar e interpretar a docência. Nós nos baseamos nestes autores para definir as categorias de saber docente construídas durante o exercício da monitoria, embora utilizemos, também, outros autores para interpretar os dados. Portanto, a dimensão teórica apresentada por eles, nesse texto destacado, orientará a análise a seguir.

---

<sup>47</sup> Neto e Costa (2016) realizaram um levantamento sobre quais autores são mais utilizados em trabalhos que utilizam a temática saberes docentes, na plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, considerando os anos de 2014, 2015 e 2016.

#### 4.2 Os saberes docentes no exercício da monitoria

Durante o exercício da monitoria os monitores podem construir aprendizados ou utilizar aprendizados que já possuam. Eles demonstram, por exemplo, que aprendem mais sobre a matéria na qual desempenham sua função, como podemos exemplificar nas falas a seguir:

Então, tipo assim, eu sempre estou aprendendo algum conteúdo novo, por mais simples que seja (Sônia).

(...) Como monitor, você tem que estudar para poder dar a matéria para os alunos, você tem que saber o que você está falando, porque se você passar algo errado você está dando uma aula errada, seu aluno não está aprendendo (Vitor).

Por meio destes excertos podemos perceber que os estudantes reforçam saberes disciplinares construídos durante a sua formação inicial e constroem novos saberes (no caso da monitora Sônia).

Em consonância com Tardif (2011), percebemos também que os saberes disciplinares dos monitores são transmitidos por seus cursos e disciplinas nas quais atuam, emergindo durante a atuação na monitoria, quando são exercitados e/ou complementados. Notamos que, para que eles ensinem e apoiem os estudantes que frequentam a monitoria, os monitores se esforçam para dominar os conteúdos (GAUTHIER *et al.*, 2006).

A percepção sobre a organização, tanto da disciplina quanto da monitoria, pode ser exemplificada pelo seguinte depoimento:

Eu não sei se é por causa do patamar que eu já cheguei. Já cheguei com experiência para dar monitoria. Mas, assim, a gente tem o que aprender. Eu penso isso. A minha [monitoria] é sistematizada, o conteúdo das provas é fixo, a ementa é seguida direitinho (Maurício).

O conteúdo das disciplina/matéria precisa passar por transformações para que seja ensinado, sendo selecionado e organizado em um programa que guia o professor em seu planejamento e avaliação, portanto, um saber sobre o currículo (GAUTHIER *et al.*, 2006). Localizamos, portanto, o saber curricular em relação ao público que os monitores estão atendendo – estudantes do ensino superior – o que denota a construção de um saber sobre o currículo da disciplina, no que tange as provas, planejamento e definição de métodos. Especificamente, a respeito das avaliações e planejamentos, os monitores expõe percepções como as que se seguem:

[Após dizer que solicita ao orientador informações sobre quais matérias deve abordar na monitoria] A disciplina é muito grande, sabe, é a mesma matéria de disciplina de quatro créditos que é de dois créditos; com uma galera que não fez [estudante diz o nome de um conteúdo referente a disciplinas anteriores] direito, não fez as outras [estudante diz o nome de um conteúdo referente a disciplinas anteriores] direito. É uma disciplina que depende de tudo isso antes (Maurício).

Poque eu tenho que saber até que ponto eu posso ajudar o aluno. Assim, a segunda atividade, a segunda avaliação, é montar um plano de aula. Eu não posso ajudar os meninos nessa, eu posso citar coisas dadas na aula, mas eu não posso chegar e falar: \_“você não pode colocar isso aqui, tem que colocar em métodos”. Porque isso aí eles tem que fazer sozinhos. E aí eu tenho que saber em que momento a disciplina está (Vitor).

O saber curricular dos monitores parece se construir também sobre as dimensões do avaliar e do planejar. Os monitores constroem saberes sobre o planejamento dos encontros de monitoria, como por exemplo na escolha de conteúdos, mas os conteúdos e objetivos das disciplinas são definidos pelos professores que as ministram. A fala de Maurício, por exemplo, demonstra o entendimento da necessidade da organização do dos conteúdos no programa de uma disciplina em relação ao seus créditos e, conseqüentemente, a carga horária a qual esses conteúdos estão submetidos. Vitor, por sua vez, explicita a adequação de suas ações e estratégias em relação aos objetivos e programa da disciplina. Já o monitor Peter demonstra preocupação com a falta de uma ordem nos conteúdos a serem tratados na monitoria:

E pelo que eu ouvi falar aqui, ter uma certa ordem correta de seguir as coisas; de um plano de aula, uma sequência didática, um acompanhamento em relação às matérias do professor. Eu acho que isso já é uma coisa que melhoraria bastante, principalmente na frequência das monitorias. (Peter).

Ainda sobre o planejamento para atuar em suas monitorias, a monitora Sônia também relata que confecciona material didático, com um resumo do conteúdo, imagens e desenhos. Souza e Oliveira (2013) inferem que a construção de material educativo pode proporcionar não só aprendizado sobre planejamento e objetivos, como do conteúdo específico. Conforme a pesquisa dessas autoras, o caráter colaborativo na construção deste material, com diálogo entre diferentes sujeitos, é rico tanto em termos de conhecimento, quanto motivação e rompimento do isolamento. Assim, inferimos que a construção do material didático é importante para o aprendizado da docência de Sônia, mas poderia ser potencializado caso fosse uma construção colaborativa.

Quanto a esses aspectos do planejamento da disciplina, considerando o objetivo e as atividades da monitoria, já é esperado que os monitores apenas sigam o conteúdo programado pelo professor, o que não impede que eles entrem em contato com a organização da disciplina, a ordem dos conteúdos, e se familiarizem com o currículo – ainda que possa acontecer o planejamento com o professor, às vezes de maneira informal.

Quanto à realização e a condução da monitoria, os depoimentos dos monitores durante o Grupo Focal nos levam a inferir que eles se encontram mais “livres” para escolher qual metodologia utilizar. No entanto, em suas falas fica mais explícito o uso de discussões

(presenciais e à distância) – os sujeitos não verbalizam o uso de recursos como vídeos e apresentação em *slides* durante a monitoria, ou citam o planejamento de outros tipos de metodologias. Diante do exposto, inferimos que os monitores têm construído o saber curricular no exercício da monitoria, no que tange a avaliação e planejamento (planejar conteúdos e como realizar os encontros).

Outro aspecto relativo à condução dos encontros da monitoria, os monitores se expressam sobre aprendizagens afeitas ao saber ensinar:

E também como exemplificar e explicar de diversas maneiras o mesmo conteúdo. Eu acho que isso que é o ponto que mais vi na monitoria, que eu mais aprendi na monitoria (Peter).

A forma de ensinar, eu coloquei. Porque existem várias metodologias, qual a melhor forma de você ensinar determinado conteúdo para determinado grupo de pessoas que está ali? (...) A metodologia que você vai usar vai depender do objetivo que você quer alcançar. Então, eu acho que você trabalha muito essa forma de ensinar (Sônia).

O que acontece muito é pegar: \_“olha, na minha época, quando eu fiz, a maioria das pessoas errou nisso, gente, fica ligado nisso que ela cobra”. Porque tem umas pessoas que, por exemplo, unidade de medida: \_“gente, se esquecer a unidade de medida vai tirar ponto”. Então, coisinhas que eu vejo que todo mundo erra, quando eu estou fazendo a matéria, eu gosto de trabalhar bastante também, se as pessoas erraram muito nisso, pode ser que se repita (Sônia).

Os monitores parecem construir e exercitar técnicas e maneiras de ensinar durante o exercício da monitoria, as quais são compreendidas como saberes pedagógicos. Para Tardif (2011), o saber profissional, desenvolvido durante a formação inicial e continuada, pode estar voltado a conhecimentos advindos das ciências da educação ou aqueles provenientes de concepções que orientam a prática educativa. O saber pedagógico seria, nessa perspectiva, o saber dar aula.

Diante do exposto, as falas de Sônia e Peter nos fornecem indícios dos conhecimento pedagógicos de conteúdo, categoria definida por Shulman e que julgamos pertinente destacar, que “inclui compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica assim como os princípios e técnicas que são necessárias para tal ensino, como representações, ilustrações, demonstrações” (MIZUKAMI, 2004). Esse conteúdo traz o protagonismo do professor e é “aprendido do exercício profissional”. No entanto, no caso desses monitores parece estar sendo construído já no contexto da monitoria, nas estratégias para exemplificar e variar as explicações, bem como no levantamento de conteúdos que geram dúvidas comuns e ênfase neles (MIZUKAMI, 2004, p. 40).

Os monitores também expõem percepções críticas sobre o ato de ensinar, como, por exemplo, as a seguir:

Porque, às vezes, o que eu percebo em sala de aula é um professor que passa a conta e não explica por que que um sinal mudou; por que que isso aqui veio parar, por que que esse número estava aqui e está aqui agora, entendeu? (Sônia).

As nossas metodologias e formas de ensino são totalmente diferentes disso, de você chegar e colocar matéria no quadro. A gente busca mais uma educação libertadora, entendeu? Então, eu me identifico em ser educadora como meu curso mostra, entendeu? Não da forma tradicional que as pessoas são. Eu acho que por isso que eu gostei, porque é uma forma diferente de você aprender (Sônia).

Tais posicionamentos expõem determinada concepção de educação e crítica ao ensino tradicional, semelhante aos resultados da pesquisa de Nono (2001), na qual estudantes de nível médio para formação de professores manifestam a importância de variados métodos de ensino e avaliação – o que a autora chamou de conhecimento pedagógico geral.

Outras facetas do ensinar são exposta pelos monitores:

Ela [monitoria] é mais esse contato com os alunos mesmo. Tanto que eu estou lá, converso com eles, pergunto da matéria. Não tem uma matéria pra tirar dúvida comigo, tem auxílios, eu ajudo no que eu posso ajudar (Vitor).

Tirar dúvidas, mesma coisa, me vendo como Jesus ali: \_“me salva aqui pelo amor de Deus” (Maurício).

Ter começado a monitoria antes me ajudou muito. A postura em sala de aula, como você lida com os alunos (Sônia).

É o momento [encontro com o professor] que eu tenho para dar o *feedback* pra ele. Porque em sala de aula os alunos têm muito medo. Eles não dão. Os professores sabem disso (Maurício).

O saber pedagógico construído pelos monitores, portanto, também envolve solucionar as dúvidas, sanar os problemas, lidar com diferentes estudantes, identificar as dificuldades. Maurício acrescenta um conceito interessante à nossa discussão sobre saber pedagógico:

Bom, eu coloquei aqui “linguagem, percepção, formas diferentes... de diferentes abordagens e os padrões de dificuldades” também, que a gente tinha discutido, mas o principal mesmo é adaptar essa linguagem, tá ali sempre adaptando (Maurício).

A sua linguagem? (Pesquisadora)

A minha linguagem, a forma que faço a tradução, porque nós estamos falando de língua [estudante diz o nome da matéria], portuguesa, a língua informal, a formal, a da [estudante diz o nome da matéria] (Maurício).

Esta adaptação da linguagem pode ser entendida como transposição didática, que refere-se à transformação de um conteúdo científico a um saber a ser ensinado. A transição – ou como Maurício chama, tradução – de um conhecimento feito para ser usado na prática para um conhecimento que deve ser aprendido é difícil. Não basta saber um conteúdo, o professor precisa saber ensiná-lo (CHEVALLARD, 2013). Esse conceito nomeia a transformação do saber sábio para adaptar-se aos currículos, livros didáticos e situações de ensino para que este saber seja entendido (CHEVALLARD, JOSHUA, 1991 apud ALMOULOU, 2011).

Durante o exercício da monitoria, os monitores demonstram perceber o público que atendem, como por exemplo:

Isso. “Ah, não, essa resposta não está igualzinha a que o professor passou, não. A que o professor passou não tinha nada dividindo ninguém; nada elevado ao quadrado” [risos]. “Tem uma raiz ali. De onde que vem essa raiz?”. Entendeu? Aí a galera tem o costume de me falar: \_“não, essa resposta está feia”. Aí ele apaga. Por quê? Porque ele prefere deixar. É costume a gente achar que se não estiver cem por cento certo, não está certo. Os alunos que são confiantes. “Olha, essa resposta está feia, mas eu fiz o que eu sei”. Aí ele passa para próxima página (Maurício).

Eu sempre resgato a galera quando eles falam que vão trancar o curso (...) (Maurício).

Nesse sentido, saber ensinar também pode envolver entender sobre a quem se está ensinando. Para Shulman (2014), conhecer os alunos e suas características pode ser considerado um dos conhecimentos do professor. Os monitores parecem construir saberes sobre os alunos que frequentam a monitoria, observando suas características e estimulando-os. Os monitores demonstram incentivar e valorizar a relação com aqueles que frequentam a sua monitoria. Eles caracterizam essa relação como respeitosa e amigável (Sônia), de carinho e preocupação (Vitor), de passar confiança (Peter), e de amizade e recobrar a confiança dos alunos (Maurício). Para os sujeitos da pesquisa de Nono (2001), o conhecimento das características dos estudantes tem muito valor, o professor da escola deve conhecer a trajetória de seu aluno para adaptar sua prática – mas que nem sempre isto é possível, devido ao tempo, às condições de trabalho.

Em seu depoimento, Peter afirma que sua primeira ação diante de estudantes com falta de autoconfiança é explicar para eles o que é filtro afetivo. Callegari (2006) e Cittolin (2003) nos auxiliam no entendimento desse conceito, que faz parte da teoria do linguista Stephen Krashen. A teoria de aquisição de uma segunda língua, criada por Krashen, é:

composta por cinco hipóteses: a distinção entre aquisição e aprendizagem, a ordem natural, o monitor, o insumo e o filtro afetivo, sendo as duas últimas hipóteses consideradas por ele como causativas para que a aquisição ocorra (CITTOLIN, 2003, p. 1).

O filtro afetivo é “parte do processo interno no qual configuram os estados emocionais, as atitudes, as necessidades, a motivação do aprendiz ao aprender uma língua (...)” (CITTOLIN, 2003, p. 3). Estudantes com filtro afetivo alto, estão tensos e sem confiança, o que diminui a capacidade de aprender. Já aqueles com filtro afetivo baixo estão motivados, têm confiança e não estão ansiosos e, assim, aprendem mais fácil e eficazmente – o que seria a situação ideal (KRASHEN, 1987, apud CITTOLIN, 2003; KRASHEN, 1985, apud CALLEGARI, 2006).

Ao compreender que alguns estudantes têm como característica a falta de confiança em sua capacidade de aprender o conteúdo, e entendendo que a motivação e confiança podem ser facilitadores da aprendizagem (CITTOLIN, 2003), Peter parece se esforçar para que os

estudantes se aproximem afetivamente da matéria em questão, nutrindo uma boa relação com ela: *“Começa a assistir alguma série que você gosta”*; *“porque você já está naturalizado; já se sente bem naquilo”*.

Para além dos saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos, os monitores dão indícios de suas perspectivas sobre o contexto educacional geral. No caso de Maurício, por exemplo, o monitor expõe a conexão que faz entre os problemas dos estudantes do ensino médio e os do ensino superior.

Mas tem uma coisa que é interessante. [A monitoria] Me deu uma outra visão que eu tinha. Na minha opinião, antes de pegar a monitoria, eu achava que os problemas do ensino básico eram problemas do ensino básico; os problemas do superior eram problemas do superior. Hoje, depois de passar um ano e meio de monitoria quase, eu cheguei à conclusão que os problemas são os mesmo problemas do ensino básico. Na realidade são eles perpetuando aqui. Então, se a gente quer resolver o problema aqui a gente tem que ir pra lá [ensino básico]; não aqui, aqui já não dá mais tempo mais (Maurício).

(...) Exatamente. Eles repetem comportamento de maturidade, e imaturidade na realidade, aqui no superior. E repetem comportamentos de, falando assim agora na questão em questão do conteúdo mesmo, eles repetem as mesmas dificuldades do ensino médio. Então, isso que me fez, assim, abrir o olho: se eu resolver o problema lá, isso acabou me fazendo aproximar mais na educação (Maurício).

Em conformidade com a fala de Maurício, Campos e Cruz (2009, p. 373) apontam que *“as consecutivas melhoras nos indicadores do ensino médio possibilitam aperfeiçoamentos também nos resultados da educação superior”* – Maurício parece ciente desta relação. Vitor e Peter também destacam a situação do ensino público brasileiro – o que acaba por influenciar até mesmo o projeto profissional deles:

E agora, formando, eu estou: *“êh [estudante faz expressão de dúvida e risos dos colegas]. Talvez eu faça um mestrado, para ser professor da faculdade.”* Porque o ensino está muito difícil, o ensino público. E a gente está formando pra cair lá dentro (Vitor).

Porque meu pai era professor [estudante diz o nome do curso] também, formado aqui na universidade também. Toda uma mesma trajetória que agora eu estou seguindo. Mas eu via a luta dele na escola pública e quanto ele passava mal, passando um monte de coisa. Aquela situação que a gente vê sempre, a precariedade do ensino. Então eu ficava pensando assim: *“Meu Deus eu não vou passar o mesmo na minha vida, se eu virar professor eu vou ter que ficar com a mesma situação, assim?”*. E eu me sentia mal por causa disso (...) Eu pretendo não continuar na escola pública. Talvez em algum momento eu chegue a passar por ela e tudo mais, mas eu não me vejo parado lá na escola pública. Principalmente por causa de tudo que eu já vi acontecendo com meu pai, e tudo mais. Isso me deixa pesado de continuar naquilo ali, eu não sei se eu vou conseguir, se eu conseguiria ultrapassar os limites que muitas vezes vem com o tempo na escola. Mas meu ideal é de que eu continue sendo professor, eu amo pesquisa também (...) (Peter).

Percebemos, por meio das falas de Maurício, Vitor e Peter, que os monitores dão indícios de uma visão crítica sobre a educação brasileira – perspectivas até pouco animadoras, o que

pode ser entendido como um saber do contexto educativo. Para esta categoria, nos inspiramos na base conhecimentos do contexto educativo, proposta por Shulman (2014, p. 206). Trata-se do “conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas”.

Os excertos referentes dos monitores Vitor e Maurício nos levam a refletir sobre as condições do trabalho docente. Segundo Pereira (2007), no contexto brasileiro, tais condições não são boas, ainda que variem conforme a região, zonas urbanas ou rurais, e escolas públicas ou privadas. Cabral (2019) nos fornece um panorama mais atual, em que as condições permanecem desanimadoras. Segundo esta autora, nos últimos vinte anos, nossa sociedade passou por mudanças, como flexibilização de leis trabalhistas e desemprego, que acabaram por impactar também a profissão docente.

Os professores “estão sendo desafiados a trabalharem em condições materiais e emocionais inóspitas, a permanentemente baterem metas de produtividade e via de regra responsabilizados pelo insucesso” (CABRAL, 2019, p. 25). Esse contexto pode levá-los ao desânimo, a diminuição da qualidade de seu trabalho e ao prejuízo de seu estado de saúde (CABRAL, 2019). Os monitores se mostram cientes destas condições desfavoráveis do trabalho docente, seja por meio de histórias na família ou de observação do contexto atual.

Até o momento, ressaltamos os saberes nas atividades de monitoria relativos mais diretamente ao ensino, quando do auxílio aos estudantes. No entanto, notamos por meio dos depoimentos dos monitores durante o Grupo Focal que eles realizam atividades referentes a outras funções, administrativas e burocráticas. Temos, por exemplo, o contato e preenchimentos de documentos obrigatórios, como os relatórios próprios da monitoria, como é o caso de Peter, que afirma que recorria a outros monitores para auxílio no preenchimento de documentos, ou como Maurício, que diz reconhecer a importância do aspecto burocrático, não se aborrecendo por causa dele, e cita como exemplo o relatório mensal e o controle de frequência.

O desempenho de tais funções pode trazer aos monitores o que intitulamos de um aprendizado sobre atividades, obrigações e normas burocráticas. Alguns monitores realizam chamada para repassar ao departamento a frequência de estudantes na monitoria, divulgam a monitoria de forma presencial e se utilizando da internet. Comunicam-se remotamente com os estudantes utilizando e-mail e outros sistemas e mídias, e um deles se responsabiliza pela organização, catalogação e empréstimos de livros e materiais. Inferimos que o preenchimento de documentos demandados pela universidade, o controle de presença e a comunicação podem ser atividades que o docente do ensino superior precisa dominar. No entanto, seria necessário

um aprofundamento para a confirmação de que o desempenho de tais atividades resulta em um saber, ou seja, algo que os monitores sabem fazer e sabem explicar o porquê e como o fazem.

Ao descrever a formação do professor reflexivo, Zeichner e Liston (1987)<sup>48</sup> apresentam algumas qualidades relevantes. Inferimos, diante das análises anteriores, que os monitores participantes desta pesquisa estão construindo-as durante a monitoria. Dentre essas qualidades, podemos destacar: a habilidade para tratar de conteúdo, desenvolver métodos, analisar o próprio comportamento e o comportamento e diferenças dos alunos, enfrentar a imprevisibilidade e se esforçar no entendimento das consequências que a sua atuação pode gerar nos estudantes – buscando, assim, de maneira geral, a melhoria de suas práticas. Além dessa apresentação de qualidades, Zeichner (2008) explicita que o professor reflexivo deve refletir sobre experiência e, desta maneira, melhorar sua atuação.

No entanto, cabe o destaque de que uma formação inicial voltada para a dimensão do professor reflexivo pode “apenas, e quando muito, preparar professores para se iniciarem na profissão” (ZEICHNER, 2008, p. 539<sup>49</sup>). Formadores que se apoiam nesta dimensão podem ter diferentes compromissos ideológicos e utilizar diferentes pedagogias para desenvolver um ensino reflexivo – como, por exemplo, pesquisa ação, autobiografia, estudo de caso, estágios (ZEICHNER, 2008).

Ademais, as formas como o conceito de professor reflexivo tem sido, concretamente, utilizado em cursos de formação têm prejudicado o desenvolvimento profissional docente, como refletir de maneira delimitada somente às demandas superiores, não acrescentar nesta reflexão aspectos morais, éticos, sociais e sobre a quem a educação se destina, não refletir coletivamente, apenas individualmente (ZEICHNER, 2008).

#### 4.3 Com quem/com o que os monitores aprendem – as fontes dos saberes

Conforme apresentado na seção anterior, durante o exercício da monitoria, os monitores constroem e se utilizam de alguns saberes considerados próprio da docência. Dessa forma, pretendemos nos aprofundar nas fontes desses saberes, trazendo para a discussão o conceito de socialização profissional.

---

<sup>48</sup> Zeichner e Liston (1987) afirmam que há 3 níveis de reflexão: racionalidade técnica, que tem como objetivo o alcance eficiente de metas e fins, sem problematizar os contextos; ação prática, que refere-se a explicar assuntos práticos, vinculados a valores específicos; e reflexão crítica, que seria a ação prática com valores éticos e morais, considerando fins, significados e também o contexto. Esses autores apoiam-se em autores como Manen (1977), Roemer (1983), Schön (1983) e Tom (1985) e apresentam a experiência na Universidade de Wisconsin, Madison, na qual se utiliza um modelo alternativo de formação docente reflexiva, estimulando a reflexão dos estudantes nestes três níveis.

<sup>49</sup> Ao realizar tal afirmação, Zeichner (2008) se baseia em Feiman-Nemser (2001).

Como apontam Berger e Luckmann (1985), nós não nascemos membros das sociedade, nós nos tornamos, iniciando por uma interiorização da realidade. A socialização é a “incorporação dos modos de ser (de sentir, de pensar e de agir) de um grupo, da sua visão do mundo e da sua relação com o futuro, das suas posturas corporais, assim como das suas crenças íntimas” (DUBAR,1997, p. 79). No entanto, segundo este autor, esta é uma perspectiva que reduz a socialização a um condicionamento inconsciente que o sujeito tem para se integrar e se adaptar a um grupo. De acordo com Gecas (1981), a socialização pode ocorrer em diferentes locais, grupos e instituições, como a família, escola, colegas, trabalho ou pode ser uma resocialização, em prisões, por exemplo.

No que diz respeito à socialização, essa pode ser compreendida em uma dupla perspectiva: a socialização primária e a socialização secundária. A socialização primária acontece na infância e se refere ao tornar-se membro da sociedade, impactada tanto pelo local em que se encontra no mundo social, quanto pela maneira como a família – ou outros sujeitos que a socializam – se vê neste contexto<sup>50</sup>. (BERGER, LUCKMANN, 1985).

A socialização secundária, por sua vez, é interiorização das instituições, principalmente a aquisição de conhecimentos relativos ao trabalho, como o vocabulário e normas, que acontece conforme o sujeito exercita sua função. Pelo fato de a socialização secundária vir após a primária, o sujeito possui uma personalidade já formada e várias regras do mundo social já aprendidas, o que pode persistir mesmo com a socialização secundária (BERGER, LUCKMANN, 1985).

Levanto em consideração as fontes dos saberes e a socialização, e considerando o fato de que os sujeitos de nossa pesquisa estão na etapa da formação inicial, partimos do pressuposto de que eles não apresentam saberes da experiência profissional ou socialização no trabalho, propriamente ditos.

É nesta formação inicial que se inicia a socialização profissional e momento de aprendizado de regras e princípios. Ela deve, ainda, “dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal” (IMBERNÓN, 2006, p. 60), bem como formar para a reflexão, flexibilidade, atitude interativa, estratégica, cooperativa e investigativa. A socialização profissional “engloba elementos biográficos, relacionais e institucionais, capazes de nos fornecer importantes respostas ou pistas na compreensão do aprender a ensinar” (FERENC, 2005, p.21). Conforme dados apresentados

---

<sup>50</sup> Berger e Luckmann (1985) fornecem como exemplo crianças de classe social baixa que, dependendo da “lente” que o sujeitos responsáveis por sua socialização primária têm, podem apresentar comportamento contrastantes quanto a sua realidade: contentamento, rebeldia, resignação, ressentimento.

na seção anterior, inferimos que tais regras, conhecimentos científicos, contextual, pedagógicos, institucionais e pessoais estejam acontecendo.

Durante a elaboração do Mapa Conceitual no Grupo Focal, os monitores puderam se expressar e sintetizar sobre “com o que e com quem aprendem” e sobre a relação com professor orientador, outros monitores e estudantes que frequentam a monitoria, o que nos permitiu considerações relevantes sobre a aprendizagem deles, em relação a suas fontes e interações.

Os monitores demonstram que sua atuação não tem caráter individual. Eles têm contato com outros sujeitos e, assim, sintetizam as relações:

Quadro 3 – Expressões utilizadas para sintetizar a relação com sujeitos<sup>51</sup>

<b>Monitor</b>	<b>Professor Orientador</b>	<b>Outros Monitores</b>	<b>Estudantes que frequentam a monitoria</b>
Sônia	Enriquecedor	-	Respeito e amizade
Vitor	Distante, autonomia	Troca de experiências	Carinho, preocupação
Peter	Confiança, amizade, independência	Amizade, compartilhamento, apoio	Transmissão de confiança, escuta (dúvidas, problemas, etc)
Maurício	Independência; já foi melhor, mas não tenho o que reclamar	Troca de experiências em disciplinas de prática de ensino, instrumentação e conversas informais, mas são somente esporádicas	Parceria, incentivo, retomar autoconfiança. Principal: removedor de preconceitos

Fonte: Dados da pesquisa.

A coletividade é um aspecto importante do aprendizado da docência, visto que aprender a ser professor é uma aprendizagem em equipe, com contato com professores mais velhos (LELIS, 2010), por meio de “socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (TARDIF 2011, p. 14). Tal coletividade pode trazer também conflitos, pois há os desafios da competitividade, de estabelecer parcerias, em constante estado de adaptação e transformação de sua identidade (FERENC, 2005). Os monitores parecem estar construindo esta coletividade, o que, como

<sup>51</sup> Sobre a relação com diferentes sujeitos durante a monitoria, solicitamos que os monitores sintetizassem no Mapa Conceitual, utilizando uma expressão ou palavra, algo que descrevesse a relação com orientador, monitores e estudantes que frequentam a monitoria.

veremos no capítulo que trata da construção da identidade docente, pode levar a desafios e conflitos.

Conforme percebemos na fala de Maurício, o contato com outros sujeitos pode acontecer de maneira informal e esporádica. Fortes e Flores (2012, p. 910)<sup>52</sup>, sugerem que o trabalho docente colaborativo pode estar limitado à informalidade e à baixa frequência, como, por exemplo, conversas no corredor, elaboração de documentos, atividades específicas. No entanto, os professores consideram importante a prática de tais atividades colaborativas para seu desenvolvimento profissional, pois podem levar à satisfação profissional, à solução de problemas, à partilha de dúvidas e à melhoria das relações interpessoais. Souza e Oliveira (2013, p. 863) corroboram, ao nos mostrar que o trabalho colaborativo pode ser profícuo para “compartilhar problemas, vivências e objetivos de interesse comum”.

De acordo com as autoras, o trabalho colaborativo pode ser inibido por fatores organizacionais e estruturais, como a carência de espaço e horários; referentes ao sistema educativo, como exigência dos programas escolares e excesso de burocracia; profissionais, como profissionais que se isolam e a própria natureza individual do trabalho; pessoais, como a desmotivação e a dificuldade de conciliação entre vida pessoal e profissional.

Sobre com quem ou com o que os monitores aprendem, podemos destacar:

Com quem: é com pessoas. Porque o conhecimento, ele é produzido por pessoas para pessoas. Então, por que não aprender com elas? E com o que: eu aprendo com as situações (...) Se der tempo o suficiente, todas as situações ocorrerão em uma vida. Então, experiência é a chave aqui, situações. Se você vivenciar cada vez mais experiências, você vai ter situações que vão contribuir para você interagir (...) (Maurício).

Na monitoria eu aprendo mais com a dúvida dos alunos. E também eu aprendo com a minha experiência, com aquilo que, como professor, eu aprendo com a minha experiência. Do que eu já vivi, do que eu já vi acontecendo; isso tudo quando se repete eu já sei como fazer porque eu aprendi. Então, é mais ou menos assim (...) (Peter).

Com pessoas, com quem aprendo. A pessoa que eu sempre me espelhei muito, que me motivou sempre dar aula de [estudante diz o nome da disciplina], foi minha orientadora, que é minha professora de [estudante diz o nome da disciplina]. Ela é fascinante, eu sou apaixonada com ela. Então, eu aprendo com as pessoas. Com as pessoas que eu estudo junto, com as pessoas que eu estou dando a monitoria (...) E com o que aprendo: com as dúvidas, porque eu acho, se você não questiona algo, você não vai buscar saber a resposta, então você não vai ter um conhecimento novo. Quando eu tô estudando, eu falo assim: \_“Mas o porquê disso aqui?”. Surgiu uma dúvida, e a partir disso eu vou buscar uma resposta (Sônia).

Eu coloquei com quem eu aprendo: eu fui colocando. Por fim, eu resumi com “pessoas”. Coloquei estudantes, professores, ex alunos, aí eu parei para pensar,

---

<sup>52</sup> Fortes e Flores (2012) desenvolveram sua pesquisa com professores de uma escola em Portugal, sobre as perspectivas e experiências de colaboração no local de trabalho. Porém, ainda que os sujeitos desse estudo já estejam atuando na profissão, ao contrário de nossos monitores, julgamos que os dados das referidas autoras sobre o trabalho colaborativo se configuram em relevantes contribuições para nosso trabalho.

qualquer pessoa que tiver no [estudante diz o nome do prédio no qual atua como monitor] a gente está aprendendo; a gente está conversando, a gente está discutindo alguma coisa ou tomando só um café mesmo, não tem problema. A conversa é a alma do aprendizado; a troca de conhecimentos ali (Vitor).

Levando em consideração a tipologia de fontes de saberes definidas por Tardif (2011), ponderamos que o exercício da monitoria para nossos monitores, enquanto oportunidade durante a formação inicial, possibilita saberes da socialização pré-profissional, saberes oriundos de textos, bem como se constitui um programa do qual provém saberes – a julgar pelos dados apresentados na seção anterior.

Notamos que dois monitores citam explicitamente o papel das experiências no aprendizado durante a monitoria, enquanto os outros fazem referência indireta a ela. Ao falar sobre a dimensão da experiência para John Dewey, Teixeira (2010, p. 33) afirma que esta constitui-se como “agir sobre outro corpo e o sofrer de outro corpo uma reação”. Tais corpos podem ser humanos ou não; e tal ação, na perspectiva humana, é ampla, impermanente, constante e pessoal, “chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência” (TEIXEIRA, 2010, p. 34).

Mais especificamente na experiência educativa, quando há o envolvimento da cognição, quando houver percepção, análise e reflexão, há construção de conhecimento e transformação – tanto de quem está comunicando, quanto de quem recebe essa comunicação (TEIXEIRA, 2010). Nesta perspectiva, na Pedagogia de Dewey, o professor tem o relevante papel de propor, de forma não diretiva, situações problema, questões teóricas e práticas que suscitem reflexões (DEWEY, 1902 apud WESTBROOK, 2010). Assim, notamos que os monitores fazem referência a essas experiências, que compreendem diversas situações e diferentes pessoas, por meio das quais constroem seus aprendizados.

Em pesquisa realizada por Borges (2002), levantou-se que os sujeitos valorizam os conhecimentos da formação inicial no que tange a prática e estágios e o contato com professores, sendo a primeira (prática) tida como uma das mais importante para constituir os saberes. Experiências pré-profissionais também são mencionadas, no contexto da família e amigos. Portanto, o papel da experiência é muito citado para a aprendizagem da docência.

Os monitores também destacam a importância dos alunos em seus aprendizados. De acordo com achados da pesquisa de Campos (2016), os atores que mais influenciam a socialização no estabelecimento de ensino são os alunos (a autora trata de Pibidianos e estudantes no estágio supervisionado). No caso de nossos sujeitos de pesquisa, esses relatam a importância da presença deles para seu crescimento como monitor, no entanto, três dos quatro

monitores expõe a baixa frequência de estudantes. Inferimos que se mais estudantes frequentassem a monitoria, a socialização dos monitores se daria de maneira mais contundente.

Notamos, ainda, que, além dos estudantes, os monitores citam outros sujeitos, como fonte de aprendizado, como os professores orientadores. Por meio da socialização com estes diferentes sujeitos, inferimos que houve construção de competências do monitor, enquanto mediador de aprendizagens, tal como pesquisa realizada por Frison (2016); bem como ganho intelectual e social do monitor, troca de conhecimentos entre os monitores e monitorados e entre orientador e monitor, semelhantes a achados de Lins, Ferreira e Ferraz (2009).

Todos os monitores citam, de alguma maneira, pessoas como fonte para suas aprendizagens. Tais depoimentos reforçam a importância da socialização. Levando em consideração revisão, crítica e análise de Zeichner e Gore (1990)<sup>53</sup> sobre socialização profissional de professores, concluímos que os monitores se encontram no estágio da carreira docente da formação inicial. E, com a entrada na carreira, continuarão se socializando profissionalmente na vida do trabalho (IMBERNÓN, 2006).

Uma das fontes de saber dos monitores poderia ter sido a capacitação, garantida como direito do monitor na Resolução do Programa na UFV. No entanto, a apenas um monitor foi sugerido pelo orientador que realizasse um curso para se capacitar na utilização do PVANET – no entanto não havia vaga.

Quanto à socialização profissional, mais especificamente dos professores, Zeichner e Gore (1990) realizam uma revisão, crítica e análise, considerando os estágios da carreira docente: antes da formação docente, durante a formação inicial e durante o trabalho docente.

Conforme apontam Ferenc (2005), Saraiva (2005) e Neves (2014), aprender a ensinar pode acontecer por meio de exemplos de professores, leituras, por meio da experiência, pela reflexão sobre a própria atuação, com os alunos, por meio de teoria e vivência. Percebemos que os monitores têm tido por meio de alguns destes canais, de maneira semelhante, a aprendizagem da profissão.

---

<sup>53</sup> Zeichner e Gore (1990) mostram que estes estágios da carreira docente são: antes da formação docente, durante a formação inicial e durante o trabalho docente. A socialização antecipatória refere-se às experiências antes da formação inicial que formam conhecimentos, ideias, crenças, capacidades que influenciam o aprendizado docente (POSNER et al. 1982, apud ZEICHNER, GORE, 1990). Estas explicações foram pesquisadas durante muito tempo e alguns estudiosos têm se dedicado a explorar outras influências de socialização antes da formação inicial, tais como: trabalhar como babá ou conselheiro de acampamento (ZEICHNER, GORE, 1990). No trabalho, local em que adultos tendem a passar grande parte de seu tempo, também acontece a socialização, que pode variar conforme as relações de poder, a burocracia, o envolvimento do trabalhador e a natureza de sua atividade. (GECAS, 1981).

## CAPÍTULO 5 OS MONITORES E SUA RELAÇÃO COM O SABER

Neste capítulo discutimos sobre as relações com os saberes, construídas durante a prática da monitoria, e o desejo de saber manifesto pelos estudantes monitores. Os dados aqui analisados foram produzidos predominantemente<sup>54</sup> durante a realização do Grupo Focal com quatro monitores – dois do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, um do Centro de Exatas e um do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – no qual os monitores puderam se expressar a respeito das diferentes atividades que desempenham.

### 5.1 A relação com o saber: aspectos teóricos

Para tratar desse tema, nos baseamos em Bernard Charlot<sup>55</sup>, estudioso que faz parte da equipe de pesquisa ESCOL – Educação, Socialização e Coletividades Locais, da Universidade Paris VIII, na França. Ele explora em seus estudos as experiências de estudantes, em especial de camadas sociais menos favorecidas. Outro pesquisador de referência que compõe esta equipe é Jean-Yves Rochex, que também estuda a relação com o saber, a produção e reprodução de desigualdades e percursos de estudantes (CHARLOT, 2000; ROCHEX, 2006; VIANA, 2003).

Conforme Charlot (2005) aponta, a questão da relação com o saber não é nova. Essa expressão foi utilizada na década de 1960, na área da Psicanálise e Sociologia, e foi desenvolvida e confrontada com dados na década de 1990, quando também foi utilizada no campo da Didática. Por ser um conceito passível de ser utilizado em tantas áreas, Charlot (2005) apresenta dois princípios a serem considerados, para evitar generalizações indevidas. A relação com o saber não se propõe a dar respostas, ela apresenta questionamentos, “a resposta supõe que se enunciem os processos (articulados), as operações, as relações, etc., que dão conteúdo à expressão ‘relação com o saber’” (CHARLOT, 2005, p. 44). O conceito remete a uma concepção de sujeito que aprende; que é social, cultural e singular; que tem desejos e interpreta os outros e a si mesmo. Porém, tal aprendizado acontece mediado pelo outro durante uma atividade com características específicas que devem ser consideradas (CHARLOT, 2005).

---

<sup>54</sup> Dados produzidos durante conversa por aplicativo de mensagens *Whatsapp* também foram utilizados neste capítulo, em especial no que se refere ao desejo de saber dos monitores, que atividades mais gostam de realizar.

<sup>55</sup> Embora nos textos de Charlot, que foram utilizados, o autor trate de pesquisas com alunos de escolas, pensamos ser pertinente o seu uso no contexto do ensino superior. Trazemos os conceitos “as figuras do aprender e do desejo de saber” para entender como os monitores aprendem a docência. Cabe ressaltar, ainda, que ao utilizar estes conceitos, tomamos o caminho teórico metodológico de não incluir as teorias da reprodução, embora entendamos que Charlot as enfrenta e enriquece (FRANCO, 2013).

O conceito de relação com o saber de Charlot (2000) modificou-se com o passar das décadas, sendo ora mais intuitivo, ora mais formal<sup>56</sup>, mas menos plural. No ano de 2000, o estudioso o definiu da seguinte forma:

(...) é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2005, p. 81).

Ao desenvolver uma pesquisa que trate da relação com o saber, pode-se analisar relações de diversos elementos. Essas relações se apresentam em configurações chamadas “figuras do aprender”, em que se pode analisar, identificar os processos que as caracterizam e as articulações entre elas (CHARLOT, 2000).

As figuras do aprender representam diferentes elementos e formas de se apropriar do mundo. Podem ser objetos-saberes, incorporar um saber, um conteúdo intelectual; objetos cujo uso deve ser aprendido; atividades que devem ser dominadas; dispositivos relacionais, ou seja, apropriar-se de formas de se relacionar. Podemos aprender várias coisas, como adquirir um saber, por exemplo. Tais figuras nos permitem encontrar três formas de relação com o saber: possuir um saber advindo de locais, objetos e pessoas; dominar uma atividade ou o uso de um objeto; e dominar e regular uma relação (CHARLOT, 2000).

Frente a essa conceitualização, acreditamos na pertinência de seu uso para a identificação de formas de aprender e o desejo dos monitores em se envolverem nas atividades que compõem a monitoria. Especificamente em nosso contexto de estudo, mobilizaremos este conceito para analisar as relações com instituições de educação, com os sujeitos que compõem estas instituições, com as matérias, com instrumentos, com o futuro, ou seja, a relação do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo (CHARLOT, 2000). Portanto, essa dimensão teórica orientará a análise a seguir.

---

<sup>56</sup> Charlot (2000) problematiza suas próprias definições, dizendo que, em 1982, essa se apresentava como um acúmulo de conteúdos, deixando um pouco de lado as relações, ao dizer que relação com o saber era o “conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos” (CHARLOT, 1982, apud CHARLOT, 2000). Já em 1992, preocupou-se em deixar explícito o aspecto relacional, mas acaba por ocultar a pluralidade, o conjunto de relações, ao afirmar que “a relação com o saber é uma relação de sentido, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT, BAUTIER, ROCHEX, 1992, apud CHARLOT, 2000).

## 5.2 Apropriação de um conteúdo intelectual

Conforme podemos verificar nos excertos a seguir, os monitores tendem a afirmar que não aprenderam nenhum conteúdo novo com a monitoria, mas apenas reforçaram a matéria que já sabiam:

Hoje, as matérias que eu dei, eu posso falar que eu realmente sei elas. Antes você tinha um conteúdo, mas quando você ensina, consegue passar isso pra alguém, para alguém entender, eu acho que é o momento que você aprendeu (Sônia).

Eu não ampliei o meu conhecimento da área da educação, dando monitoria. Mas eu mantive nutrido essa... a questão, por exemplo, de fazer plano de aula, eu sempre mantive, porque eu tinha que ajudar os meninos a fazer. Então eu não esqueci como faz. Não é nem a questão de aprender mais, mas eu mantive a matéria acesa (...) (Vitor).

(...) serviu para deixar mais fresca, na minha cabeça, mas eu não cheguei a aprender nada de novo não; assim, em termos do conteúdo mesmo. (Maurício).

Os dados indicam que os estudantes, ao oferecerem monitoria, se apropriam de conteúdos intelectuais, aprendendo saberes e se apropriando do conteúdo de novas maneiras. Inferimos que tal apropriação acontece de duas formas: o aprendizado de um conteúdo intelectual novo e o reforço de um conteúdo intelectual já possuído.

Na fala de um dos monitores percebemos a necessidade de se complementar o conteúdo tratado durante a monitoria:

Eu coloquei “conteúdos” também, porque se eu tenho um conteúdo simples, vamo lá, eu vou falar sobre [estudante fala sobre conteúdo da disciplina], eu gosto de ir além disso, entendeu? Eu nunca me satisfaço apenas com aquele conteúdo. Eu gosto de ter conteúdo sobrando, para poder dar conteúdo extra na monitoria do que faltar. (Sônia).

Diante deste depoimento, foi possível verificar que os monitores podem ir além da matéria preestabelecida, portanto, aprendendo um conteúdo intelectual novo. Conforme apontamos anteriormente, Shulman vem nos mostrar que o professor necessita de um repertório de conhecimentos para possibilitar a aprendizagem dos estudantes. De acordo com este autor, o conhecimento do conteúdo específico da área deve vir acompanhado da compreensão das diferentes maneiras que aquele conteúdo pode ser comunicado (MIZUKAMI, 2004).

A aprendizagem de um conteúdo intelectual novo pode, ainda, se dar sobre temas que vão além da matéria da monitoria, como, por exemplo, aprender mais sobre o curso dos estudantes que frequentam a monitoria, eliminando preconceitos e entendendo sobre outras áreas de atuação.

Os monitores relatam que tais aprendizados acontecem em interações com diferentes sujeitos, como o professor orientador, estudantes, ex alunos, pessoas que estão no prédio onde atuam, como ilustra Maurício:

A relação que eu tenho ainda é uma relação de troca de experiências, porque lá no meu Departamento sou conhecido por estar abertamente relacionado com educação, ensino por investigação, e eu gosto muito de conversar sobre isso. Então a galera, a gente senta, faz as disciplinas juntos, ou, às vezes, senta no DCE<sup>57</sup>, senta lá pra conversar, tem uma relação de troca de experiência mesmo. (Maurício).

Conforme aponta Charlot (2000), os conteúdos intelectuais podem ter como fonte objetos, locais e pessoas. A esse respeito, percebemos que os monitores aprendem ou reforçam estes conteúdos, colocando-se em relação com os professores que oferecem as disciplinas nas quais eles atuam, com estudantes que frequentam a monitoria e aqueles que também são monitores, bem como com outras pessoas com as quais eles entram em contato ao exercer a função de monitor.

Os monitores também aprendem conteúdos intelectuais ao se relacionarem com objetos, conforme mostrado em suas falas a seguir:

Com que aprendo: textos, práticas em sala de aula, e resumi de novo no final com “as diversas situações”, a gente aprende com o que a gente tá fazendo ali (Vitor).

Pra monitoria eu leio alguns textos, mas a... o próprio ensino na [estudante diz o nome do curso] te faz aprender vários textos sobre educação e, então, acho que no curso em geral eu aprendo, mas sobre monitoria, sobre aulas e tudo mais não é tão recorrente na monitoria, mas eu aprendo com os textos (Peter).

Eu acho que eu aprendo bastante com os textos. Pra monitoria, especificamente, eu estudo muito com vídeo aulas, é, e eu acho que, tipo assim, o próprio curso, a própria construção dos textos que você lê, sobre metodologias, práticas de ensino, essas coisas, já me ensina bastante a respeito de como você dar uma monitoria, né (Sônia).

Conforme verificamos, para além do contato com pessoas durante a monitoria, os monitores aprendem por meio de objetos como livros e videoaulas. Embora num primeiro momento do Grupo Focal um monitor tenha afirmado que não aprendeu nada de novo com a monitoria e dois monitores tenham dito que apenas reforçaram aquilo que já sabiam, podemos inferir por meio das falas expostas que houve aprendizado. Tais objetos-saberes aprendidos pelos monitores ocorreram, conforme destaca Charlot (2000), por meio da linguagem, seja escrita ou falada, e os monitores se mostraram conscientes de tal apropriação durante o desenvolvimento do Grupo Focal.

---

<sup>57</sup> Na UFV, até o segundo semestre de 2019, havia um estabelecimento que os estudantes chamavam de “Barzinho do DCE” ou apenas “DCE”, que se configurava em um local de encontro para conversas e lanches entre os estudantes e demais frequentadores do campus da UFV.

### 5.3 Domínio de atividades e objetos

Em relação às figuras do aprender que envolvem o domínio de atividades e objetos, os dados indicam que os monitores têm a oportunidade de, por meio de seus próprios corpos, se apropriarem do uso de alguns elementos.

Eu, por ser do curso [estudante diz o nome do curso], que ele tem uma metodologia, uma forma de funcionar diferente dos outros cursos... eu trabalho muito pelo PVANET também. Então, assim, eu dou a monitoria presencial, mas eu também faço pelo PVANET (Sônia).

E aí depois tem os professores podando: \_“ah, vamos trabalhar no quadro hoje”! Aí eles passam técnicas de ensinar no quadro, técnicas de montar slide. Então ela é muito, é uma disciplina que não tem que tirar dúvida comigo ou chegar e falar: \_“não fui na aula, como é que eu monto... Vê se meu slide tá bom?”. Aí eu olho. (...) Aí acaba que eu faço mais de vinte horas porque eu fico, eu fico no setor fazendo empréstimo, recebendo material de volta muito mais do que eu ficaria dando horário de monitoria. (...) Tanto que meu horário como monitor, eu tenho seis horas reservadas na parede. O resto é catalogar livro, organização da sala, é... orientar os usos dos materiais (...) acaba que eu assumi os outros papéis que eu expliquei de cuidados do setor, mais do que orientação (Vitor).

Não depender de eu ficar, às vezes, anunciando no *Facebook* ou indo em cada sala para poder falar, acho isso.. (...) Eu anuncio no *Facebook*... posto as coisas (Peter).

Sobre o domínio de atividades e uso de objetos, podemos destacar ações como o controle de empréstimo, devolução e catalogação de materiais, bem como domínio de novas tecnologias por meio de ferramentas como PVANET<sup>58</sup> – ambiente de aprendizagem virtual da UFV –, e utilização de programas para montagem de *slides*. Diante desses dados, podemos notar que Vitor é o monitor que mais verbaliza seu aprendizado de objetos e atividades, pois suas funções como monitor envolvem, além de auxílio aos estudantes, cuidados com o setor em que ele atua – este último não sendo expressado pelos outros monitores.

Neto e Silva (2019, p. 149), ao desenvolverem pesquisa sobre alunos do Instituto Federal do Pará, que produzem vídeos de Sociologia para o *Youtube*, apontam que estes estudantes desenvolveram:

Novas relações com o aprender sociológico mediadas por figuras do aprender que usualmente deixamos fora de uma sala de aula tradicional: a organização da câmera, os materiais utilizados, dos desenhos a serem feitos, dos softwares de edição de vídeo, das redes sociais para divulgação (NETO, SILVA, 2019, p. 149).

---

<sup>58</sup> PVANET é o ambiente virtual de aprendizagem da UFV, que possui recursos para sanar dúvidas com professores e tutores, acessar materiais, agendar cursos, enviar atividades avaliativas, dentre outros. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=vcMVrEQUJOM>.

Da mesma maneira, podemos inferir que dominar atividades como empréstimo, devolução e organização de material, e ferramentas como *Facebook*, *PowerPoint* e *PVANET* não são usualmente ensinadas em uma sala de aula, na universidade. Portanto, o contato com este tipo de figura do aprender na monitoria pode permitir uma nova percepção e novos domínios – da mesma maneira encontrada por Neto e Silva (2019) em relação à Sociologia.

É importante destacar que Charlot (2000) distingue o aprendizado da atividade e o se posicionar, reflexivamente, diante dela, o que tomaria contornos de “objeto-saber”, ou seja, a aprendizagem de um conteúdo intelectual sobre tal atividade. O autor utiliza como exemplo a natação: podemos aprender a nadar – dominando uma atividade –, mas podemos, ainda, aprender a natação, o que envolveria aprender saberes sobre a atividade.

Concluimos que, pela fala dos monitores, eles não apenas dominam as atividades, como refletem sobre elas, tornando-as objeto-saberes, um conteúdo intelectual. Por exemplo, para ensinar como usar *slides* não é suficiente apenas dominar o *software*, mas entender suas funções para explicá-las a outros.

#### 5.4 Domínio de dispositivos relacionais

O domínio de relações pressupõe entender o outro, conhecer a si mesmo e o outro (CHARLOT, 2000). Vejamos nos depoimentos a seguir quais relações os monitores estabelecem durante o exercício da monitoria:

E a gente faz muito com a monitoria. Então, assim, com a minha orientadora, eu tenho muito essa relação, dela assistir, por exemplo, a minha monitoria e reunir depois falando, fazendo uma avaliação: \_ “ah, esse ponto aqui foi muito bom. Esse aqui você precisa melhorar”. É, trazer, também, um feedback de como que está a avaliação dos alunos em relação à monitoria, aos conteúdos. Então, a gente tem essa relação, assim, bem forte. Eu acho isso muito bom, me ajuda muito (Sônia).

No exercício da monitoria, os estudantes entram em contato com variados sujeitos: um deles é o professor orientador, ou os professores que oferecem as disciplinas nas quais eles atuam como monitores. Trata-se de exercer um processo que Charlot (2000) chama de *distanciação-regulação*, no qual essa relação é regulada e onde se encontra uma distância conveniente entre os sujeitos que a compõem. Percebemos que algumas das relações entre monitores e professores podem se dar de maneira formal e organizada, conforme exporemos adiante.

Outras relações podem acontecer de maneiras diferentes, conforme os exemplos a seguir:

Eu sempre encontro com o orientador, sempre encontro com os professores da matéria porque eles estão no Departamento. Eu estou lá também, eles perguntam alguma coisa (Peter).

Eu tenho o professor orientador e tem os professores que dão as disciplinas relacionadas à matéria. Mas de todo modo eu não tenho contato de reuniões, de assuntos semanais ou mensagem, na verdade, praticamente é muito raro a gente se encontrar pra falar da monitoria, mesmo com a professora orientadora (Peter).

Percebemos que estas relações são mais informais e esporádicas. Sejam relações baseadas em encontros formais ou informais, elas podem apresentar certas regras, princípios, conflitos. Alguns monitores relatam que seus orientadores são mais “fechados” e com os quais já tiveram conflitos (a exemplo de Maurício), outros dizem da relação de confiança, amizade e autonomia (como Peter), falam ainda de falhas na comunicação e repasses de informação com alguns professores das disciplinas que acompanham (a exemplo de Sônia).

Os monitores parecem se esforçar em dominar suas regras e princípios, tentando exercer o que Charlot (2000) chamou de “regular e distanciar”. Mas as relações dos monitores não se resumem aos professores. Elas também envolvem os estudantes que frequentam a monitoria, como por exemplo:

Então, tipo assim, isso é trabalho da gente também; como que você vai explicar de uma forma que aquela pessoa que não entendeu, entender... é interessante. (...) A relação com os alunos que frequentam a monitoria é de respeito e amizade, eles têm um respeito muito grande por mim, me tratam com bastante respeito, e tem uma relação de amizade mesmo (Sônia).

Porque tem estudantes que eu criei amizade; tem estudantes que a gente criou... eu tive um sistema, assim, tipo a pessoa... teve os estudantes que eu me identifiquei. Então eu fazia questão de tentar recobrar na pessoa, retomar na pessoa a autoconfiança (Maurício).

Eu percebo muito isso [estudante que tem falta de autoconfiança] quando, às vezes, alguns alunos vinham na monitoria e eles mostravam isso, interessante que na [estudante diz o nome do seu curso] gente trabalha (...) muito com crenças e emoções. E, aí, às vezes, chegava o aluno assim: \_ “mas eu não consigo aprender [Estudante diz o nome da disciplina] de jeito nenhum; não entra na minha cabeça. Eu não sei fazer isso” (...) Então é um quadro muito comum de você ver, aí eu, sempre, eu chegava, a primeira coisa que eu fazia é: eu explicava o que era filtro afetivo (...) eu falava assim: \_ “não, bom, então, vou indicar como que você vai praticar” (Peter).

E a relação com os estudantes, é uma relação de carinho e preocupação, porque, além de ser os meus calouros diretos, eu tenho a preocupação de eles assumirem a disciplina da forma que eu aceitei. A disciplina de [estudante diz o nome da disciplina], ela foi o primeiro passo, o primeiro contato com a licenciatura de [estudante diz o nome do curso] e foi ali que eu descobri que era essa matéria que eu ia seguir dando aula. (...) Sim. É mais um carinho de mãe preocupada, sabe: \_ “eu quero que vocês consigam fazer”; \_ “pega esse material aqui, e vai dar aula assim” (Vitor).

Nestas relações com os outros estudantes, os monitores podem aprender a serem solidários, pacientes, respeitosos, a auxiliar o outro – características possíveis de serem

aprendidas nos dispositivos relacionais, conforme Charlot (2000). Podem, ainda, lidar com a percepção de sua própria atuação frente a uma turma de alunos:

Você está ali como professor mesmo; a pessoa que vai passar o conhecimento. Então a sua postura, ela tem que ser diferente. Você não pode ir como um colega, um amiguinho que está batendo um papinho. Você, a sua postura ela tem que mudar. Então eu acho que trabalha muito isso (Sônia).

O principal mesmo é adaptar essa linguagem. Estar ali sempre adaptando. (...) A minha linguagem, a forma que faço a tradução, porque nós estamos falando de língua matemática, portuguesa, a língua informal, a formal, a da [estudante diz o nome da matéria] (Maurício).

[quando os alunos perguntam o que vai cair na prova]. Vou dar uma dica, quando vocês tiverem nessa situação, faz igual eu faço, os professores não vão me passar (...) o que vai passar na prova. Aí eu vou com base no que eu já vi das provas do professor (Maurício).

Percebemos por meio destes depoimentos que, nesta relação, o monitor pode, ao compreender o seu papel, aprender a manter a distância necessária e regular a relação com os estudantes que frequentam a monitoria.

Os frequentadores da monitoria, às vezes, nem mesmo são estudantes matriculados na disciplina, o que pode permitir aos monitores o estabelecimento de relações com outros sujeitos, até mesmo aqueles que não frequentam a monitoria, conforme podemos verificar a seguir:

(...) tive contato com todos os alunos e os três professores e alunos de todos os outros cursos da [estudante diz o nome de um dos Centros de Ciências da UFV] tão lá, ou da [estudante diz o nome de um curso], todo mundo que tá no [estudante diz o nome do prédio] passa lá um pouquinho. Então eu tive contato com muita gente, mesmo dando pouquíssimas orientações (Vitor).

E alguns alunos, desse [estudante diz o nome da disciplina], também vieram a minha monitoria, para poder acompanhar, para poder tirar dúvidas. Então é, realmente, não é só limitado a uma matéria, mas, sim, todo aquele campo de conhecimento. Acaba que as pessoas vêm na monitoria (Peter).

Aí, então, eu, às vezes, eu também cubro outras matérias de [estudante diz o nome da disciplina] que estejam próximas a [estudante diz o nome do curso], então, tem uma matéria do mestrado, que é [estudante diz o nome da disciplina], que eu lembro que uma vez eu fui na aula da professora pra ajudar ela a poder fazer a revisão de exercício e tudo mais (Peter).

Até o pessoal que trabalha no [estudante diz o nome do prédio]. O pessoal que trabalha lá, direto e reto a monitoria está vazia, eu converso demais, o cara chegar lá a gente faz amizade. Aí inclusive com eles, sabe, eles têm um conhecimento, sabe, eles têm uma experiência de vida (Maurício).

Além destes sujeitos, os monitores citaram outros, como secretários do setor em que atuam, professores da educação básica interessados nos conteúdos da monitoria. Para além de professores, estudantes que frequentam a monitoria e demais sujeitos, os monitores foram

estimulados, durante o Grupo Focal, a se expressarem sobre a relação com outros monitores. Seleccionamos os depoimentos a seguir, que dizem destas interações:

Eu tenho contato com os outros monitores, assim, informalmente porque os horários de monitoria, às vezes, batem. Eu estou numa sala, os alunos estão em outra, então a gente meio que passa olhando e conversa, tudo mais, mas não tem aquela formalidade de você fazer uma reunião com todos eles (Peter).

Outros monitores, eu coloquei como amizade, compartilhamento e apoio, porque muitos deles, realmente, são meus amigos, e nós dividimos nossos problemas, nós dividimos nossas dúvidas. Então, um apoia o outro ali durante todo trabalho (Peter).

Pela a monitoria acontecer no [estudante diz o nome do prédio], eu tive contato só com os monitores que eu sei que são; meus amigos que são monitores, ou as monitoras das disciplinas, e os monitores das disciplinas. É mais eles (Vitor).

Com os outros monitores, mesmo eu tendo pouco contato. Eu tomei a experiência com os monitores da disciplina, somos três, e a gente tem uma relação de troca de experiências, já que a gente se baseia na matéria toda da de didática de licenciatura. A gente troca, ali, tipo: \_ “como montar tal aula?”; \_ “ah, monta... eu montaria desse jeito”; \_ “eu montaria de outro jeito” (Vitor).

Notamos que os outros monitores também são figuras relevantes neste universo de dispositivos relacionais de nossos entrevistados, ainda que tais contatos pareçam realizados de maneira informal. De forma semelhante, Fortes e Flores (2010) explicitam que a colaboração entre pares – no caso das autoras, pares sendo professores de uma escola – pode gerar amizade, confiança e compartilhamento de dúvidas e experiências, ainda que os contatos sejam informais ou dificultados por aspectos como falta de espaço e horários.

Percebemos, por meio dos dados apresentados, a valorização que os monitores dão as relações que eles estabelecem com variados sujeitos, desde estudantes e profissionais que frequentam sua monitoria a professores e demais profissionais, como aqueles lotados na secretaria. Pudemos identificar em suas falas as aprendizagens apontadas por Charlot (2000, p. 70) em relação aos dispositivos relacionais como “aprender a ser solidário, desconfiado, responsável, paciente...; a mentir, a brigar, a ajudar os outros...; em suma, a ‘entender as pessoas’, ‘conhecer a vida’, saber quem se é”.

### 5.5 Considerações sobre as formas de relação com o saber dos monitores

Conforme aponta Charlot (2000), as figuras do aprender dependem da atividade do sujeito e se diferenciam pela relação com o saber estabelecida. O domínio de objetos, atividades e relações, podem levar ao aprendizado de um conteúdo, ou seja, as outras figuras podem estar relacionadas ao objeto-saber, basta que o sujeito tenha se posicionado criticamente e aprendido um conteúdo intelectual.

Esse contato simultâneo entre as figuras do aprender é apontado por Dieb (2009). O autor infere que, ao utilizar um computador com acesso à internet, entra-se em contato com a figura do aprender “objeto-saber”, por meio de todo conteúdo e conhecimento ali disponível, e também com a figura do aprender “domínio de objeto”, visto que o sujeito deve saber operar o computador, acessar a internet, utilizar seus recursos.

Outro contato simultâneo entre as figuras do aprender é exemplificado por este autor, tratando dos “dispositivos relacionais” e “domínio de objeto”: quando um estudante solicita auxílio a um tutor em um ambiente de aprendizado virtual, ele pode se preocupar com a maneira que escreve, para que os outros não o julguem. Além disso, para pedir essa ajuda, ele precisa dominar as ferramentas deste ambiente (DIEB, 2009).

Assim como demonstra Dieb (2009), podemos perceber em nossa pesquisa que mais de uma figura do aprender podem ocorrer em uma mesma situação. Ao se relacionar com o professor orientador – dispositivos relacionais –, a monitora Sônia discute conteúdos – objeto-saber. Da mesma maneira, ao auxiliar os estudantes na montagem de *slides* (dispositivos relacionais), o monitor Vitor pode explorar as funcionalidades de um *software* (domínio de objeto), e também reforçar o aprendizado sobre a matéria em questão (objeto-saber).

## 5.6 Os monitores e o desejo de saber

Conforme exposto anteriormente, a noção de relação com o saber na obra de Bernard Charlot envolve a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo; é uma relação com o aprender em suas diversas figuras (CHARLOT, 2000). No entanto, cada indivíduo é único e se constrói enquanto sujeito epistêmico de maneira singular e social (CHARLOT, 2005; 2013). Encontra-se, neste fato, a diferença entre o estabelecimento de relações com o saber de pessoa para pessoa.

Este é o ponto onde o ensino mostra os seus limites. Ele não consegue desencadear a aprendizagem se não encontrar, da parte do aluno, uma atividade intelectual que vá ao encontro daquilo que se quer ensinar. Só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas, para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar sentido para isso (CHARLOT, 2013, p. 159).

Para que esta aprendizagem ocorra é preciso que o sujeito entre numa atividade intelectual. Para tal, ele precisa ver sentido, e ter prazer em aprender – pois esta aprendizagem vai lhe demandar esforço e exigências. Portanto, o sujeito precisa estar mobilizado (CHARLOT, 2013).

Levando tais aspectos em consideração, a seguir, apresentaremos a identificação do desejo de saber dos monitores, que os leva a estabelecer relações com o saber no exercício da

monitoria – nas diversas figuras do aprender já apresentadas, sem perder de vista o carácter individual e social de cada um.

Durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, nos perguntamos quais eram as mobilizações dos estudantes para se submeterem pela primeira vez a um edital de monitoria, pois, conforme afirma Charlot (2013, p. 145), “quando não existe nenhum sentido, não há atividade alguma: ninguém faz algo sem nenhum motivo”.

Ao serem indagados sobre o porquê, decidiram tentar concorrer à monitoria. Os monitores contemplaram, em suas respostas, vários aspectos. A afinidade com o conteúdo da disciplina na qual a monitoria seria oferecida é destacada por três monitores. Alguns deles também demonstram outro tipo de afinidade, conforme percebemos a seguir:

Descobri um amor pela licenciatura durante as aulas (Vitor).

Gosto de ensinar. Ensinava, sempre ajudei meus colegas em algumas matérias, principalmente nas de exatas. E depois que vi uma grande oportunidade de "treinar" minha futura profissão (Sônia).

Pois até o momento eu só tive a experiência de dar aulas em apenas um lugar, e eu gostaria de saber como eu me desenvolveria num ambiente novo. Eu esperava que tivesse que preparar aulas, e acompanhar mais próximo os professores (Peter).

Um dos motivos, portanto, é a afinidade pela licenciatura, tipo de curso em que todos eles estão matriculados. É importante percebermos se tais mobilizações se sustentaram ou foram atendidas quando os monitores finalmente assumiram a função de monitores. Maurício e Sônia destacam que suas expectativas foram atendidas e eles se sentem mais confiantes em suas respectivas áreas. Já Peter e Vitor afirmam que foram parcialmente atendidas, visto que gostariam de ter acompanhado mais os professores, preparado mais aulas e exercido mais a prática, respectivamente.

Os motivos expostos até o momento pelos monitores envolvem a vontade em aprender um conteúdo, seja ele sobre a matéria ou sobre o saber ensinar. Para além disso, percebemos em suas falas mobilizações que não estão diretamente relacionadas a objetos saberes, como, por exemplo, a preocupação com a melhora no currículo:

Decidi, pois achei que seria uma oportunidade boa para meu currículo (Peter)

Outra mobilização que nos chama atenção está relacionada ao valor monetário da bolsa, aspecto expressado por um dos monitores:

E ao mesmo tempo melhorar minha condição financeira, já que eu que me sustento em Viçosa desde o início da minha graduação (Maurício).

Conforme aponta Charlot (2005), para entendermos a relação com o saber de um sujeito, não podemos nos desvencilhar de sua história, de seu caráter social e cultural. Maurício nos fornece alguns indícios para que uma de suas mobilizações para oferecer a monitoria seja financeira – ele é o quinto filho de sua família, que tem uma renda bruta mensal de 1 a 2 salários mínimos. A relevância de desempenhar uma atividade remunerada para se sustentar é evidente. No entanto, este monitor também demonstra grande afinidade em trabalhar com a educação, conforme explícito no excerto a seguir:

Eu tive a oportunidade de poder trabalhar durante um ano e meio com ensino de investigação. Foi maravilhoso. É aquela coisa que eu ia, eu saía de casa: “estou indo obrigado, estou indo lá ganhar dinheiro”. Aí eu tinha que ficar lá de duas às quatro. Eu chegava em casa oito horas da noite. Fiquei lá, os meninos também, até esse horário todo. Por que?? Porque era empolgante; porque uma coisa começava a levar a outra; a gente começava a conversar, começava a desenvolver. As coisas estavam acontecendo, estavam sendo divertidas, eu precisa ficar duas horas lá e eu fiquei muito mais do que isso, sabe. Então, é difícil, é contagiante [risos], vicia mesmo, vicia mesmo (Maurício).

Diante do conceito de mobilização de Charlot (2000), deduzimos que os monitores se põem em “movimento”, engajam-se e vêem sentido na monitoria, principalmente, em virtude do contato com o saber, seja da matéria ou do saber ensinar – o que pode ser elemento importante para a aprendizagem da docência. Eles se dedicam a tal atividade e aprendem saberes, objetos, atividades e relações, pois parecem ter prazer em desempenhar tais funções – sobre o que mais gostam de fazer na monitoria, os sujeitos afirmam:

Eu gosto do atendimento, pois me sinto útil, com uma função definida que vai ajudar a alguém (Peter).

O ato de tirar dúvidas, explicar conteúdos, resolver exercícios (a aula propriamente dita) e confeccionar material didático é algo que gosto de fazer (Sônia).

Eu gosto muito da parte de cuidados do setor, que também envolvem o empréstimo de material! Em grande maioria por conta do contato com os diversos estudantes. (...) Os cuidados em si tem relação com organização dos materiais e papelada (Vitor).

Olha, esse *trem* de gostar é bem relativo. Eu particularmente me empolgo bem mais com as aulas e o planejamento com o professor, pois são os momentos onde posso (e tenho que) usar minha criatividade sem restrições (Maurício).

Para além de atividades que lhes agradam desempenhar, os monitores destacam desafios que eles precisam enfrentar durante a monitoria e explanam como os superam. Peter cita a baixa frequência dos estudantes na monitoria, o que ele tenta superar por meio de divulgação em redes sociais e pessoalmente.

Maurício também cita esta falta de estudantes, com exceção das monitorias anteriores às provas da disciplina. Ele cita, também, a falta de confiança e de motivação por parte dos alunos, o que pode se agravar ao final do semestre, devido ao cansaço. Para superar tais desafios, o

monitor tenta auxiliar os estudantes na organização de horários, solicita que os professores reforcem a importância da presença na monitoria e, quanto ao cansaço e falta de confiança, o monitor busca mostrar que as situações ruins podem ser revertidas, bem como, às vezes, busca sugerir a procura de ajuda profissional.

Percebemos que Maurício pode estar auxiliando os estudantes com quem tem contato em estratégias de filiação à Universidade. Para Coulon (2008), se filiar configura-se, sucintamente, como uma adaptação à instituição e assimilação de suas regras e práticas. Uma das estratégias desta filiação é conseguir controlar o tempo, realizando previsão e projeção de futuro. Ao atuar desta maneira, Maurício nos recorda da importância de um trabalho colaborativo para melhoria de relações interpessoais, integração na instituição e comunicação (FORTES, FLORES, 2012<sup>59</sup>).

Já Sônia afirma que o seu maior desafio são “as deficiências na aprendizagem no ensino básico que, infelizmente, muitos [estudantes] têm”. Para superar, a monitora estuda mais para dar este auxílio aos frequentadores da monitoria. O monitor Vitor cita a atualização com relação às atividades; que ele tenta superar mantendo-se informado das atividades dos professores e lendo materiais sobre o conteúdo.

Embora enfrentem estes desafios e atuem em funções que, algumas vezes, não gostam muito, os monitores ponderam:

Toda tarefa a ser realizada requer uma dedicação, horas de trabalho, e isso nos tira da nossa zona de conforto. Toda atividade exige um pouco da gente. Acredito que a parte menos prazerosa, ter aquele compromisso quando podia está descansando, por exemplo. (...) Ficar até tarde resolvendo exercícios, para preparar os materiais didáticos, por exemplo, requer tempo, estudo, criatividade, para ser algo atrativo, ter cuidado com a escrita. (...) Acredito que um desafio seja as deficiências na aprendizagem no ensino básico que infelizmente muitos têm. Acabo por estudar mais para suprir alguns conteúdos (Sônia).

Eu gosto muito da parte de cuidados do setor, que também envolvem o empréstimo de material! Em grande maioria por conta do contato com os diversos estudantes. No entanto a mesma também é a mais desgastante. Então, muitas vezes, é a mais chata de fazer (Vitor).

(...) Já a parte burocrática eu reconheço ser necessária, e como é bem simples e rápido, não é algo que me aborrece (Maurício).

Os monitores parecem conscientes de que é necessário enfrentar situações não tão prazerosas, de vez em quando. Por meio destas manifestações, inferimos que uma atividade não

---

<sup>59</sup> Conforme salientamos no capítulo 4, Fortes e Flores (2012) desenvolveram sua pesquisa com professores de uma escola em Portugal, no entanto, julgamos que seus dados sobre o trabalho colaborativo se configuram em relevantes contribuições para nosso trabalho.

fornece apenas prazer, mas gera também esforço, pois um não exclui o outro (CHARLOT, 2013) – algo que os monitores também parecem ter ciência.

Podemos depreender que a falta de estudantes na monitoria e o esforço em desenvolver todas as funções de monitor parece, portanto, fazer com que os monitores despendam esforços, mas, mesmo diante das adversidades, continuam a desempenhar seus papéis.

Além de terem a mobilização para estabelecerem uma relação com o saber, os monitores parecem cientes de que é preciso encontrar sentido para entrar em uma atividade intelectual. Essa mobilização é expressada também no que diz respeito aos estudantes que frequentam a monitoria, como pode ser notado nos seguintes depoimentos:

Isso é uma coisa muito bacana. Eu também vou muito por esse lado aí, porque eu vejo muito, os meninos olham, a galera olha para aquilo ali e vê um monte de conta, e vê um monte de desenho, vê uma monte de coisa abstrata. E é realmente abstrato e, tipo assim, não tem significado pra eles. Aí a minha ideia lá é justamente dar significado pras coisas (Maurício).

São coisas simples, mas que são fundamentais para você compreender todo o contexto. E eu pego muito nesses pontos, entendeu, que eu acho que é a base pra você compreender, o porquê que uma forma estava aqui e agora ela está aqui. \_“Ah, porque você isolou isso aqui, você quer descobrir isso aqui”. Mas por que, entendeu? Eu gosto muito de pegar nesses pontos. Por isso que eu acho que a monitoria foi muito enriquecedora para mim (...) É por isso que quando você traz esse porquê das coisas, na cabeça do aluno aquilo começa a fazer sentido, entendeu? \_“Ahh, entendi” Por causa disso, porque faz sentido. E eu acho que quando faz sentido é quando você começa a se apropriar do conhecimento e entender realmente (...) (Sônia).

Então, às vezes, eu paro, explico um monte de outras questões ali. Vou dando a origem, o significado, como usar bem, como que isso é usado em uma parte da [estudante diz o nome da disciplina], como que é usado em outra parte. E eu vejo que eles realmente gostam muito, eles sentem muito bem, tipo assim, em saber que eles estão aprendendo direito; não estão aprendendo assim: \_“ah isso aqui porque é isso aqui” mas sim porque isso acontece de tal forma (Peter).

Inferimos que, diante de tais ações, os monitores procuram despertar nos alunos que frequentam a monitoria um interesse pela disciplina, se esforçando para que eles se mobilizem, cumprindo um papel de mediadores neste processo. Sobre esse aspecto, é importante destacarmos que Charlot (2013) utiliza a palavra “mobilizar” e não “motivar”, pois a primeira dá ideia de um fenômeno interno que o próprio sujeito passa. O autor afirma que o grande problema é como podemos despertar esse fenômeno, esse desejo interno no outro. Ele mesmo dá pistas ao dizer que é necessário ver sentido e eficácia, que “talvez uma das coisas mais importantes a se ensinar aos alunos seja o que significa ir à escola, a especificidade da escola, o que se faz na escola” (CHARLOT, 2013, p. 161).

Ao transpormos esta fala do autor à nossa situação de pesquisa, uma das coisas que os monitores podem fazer – e entendemos que eles se esforçam para tal – é ensinar o significado

do conteúdo, o que os estudantes farão com aquele conteúdo, qual a utilidade do aprendizado em questão para a vida (âmbitos profissionais e pessoais) dos estudantes.

Para além das dimensões abordadas, é importante destacar algumas características dos monitores, que dão indícios de que mesmo de serem monitores eles já apresentavam mobilização e desejo de saber. Primeiramente, o fato de serem monitores demonstra que foram aprovados em um processo seletivo com diversas etapas e pré requisitos. Além disso, três deles foram aprovados no vestibular na primeira tentativa; dois concluíram o ensino médio com dezessete anos, um com dezoito anos e um com vinte anos<sup>60</sup>. Tais aspectos podem demonstrar a qualidade do desempenho acadêmico destes estudantes.

Diante do exposto, se faz necessário refletir sobre a monitoria como resultado ou produtora da relação com saber. Estar disposto para prestar um processo seletivo de monitoria, buscá-lo e se disponibilizar a exercer essa função demonstra mobilização; e durante o desenvolvimento da atividade os monitores estabelecem as relações com o saber. No entanto, são necessárias mais pesquisas para investigar e refletir sobre esta questão, que pode ser sintetizada como: a participação na monitoria resulta da ou produz (ou as duas coisas) relação com o saber?

O desempenho acadêmico dos monitores licenciandos, sua mobilização e a relação com o saber que estabelecem, difere de concepções sobre o docente apresentadas em matérias jornalísticas. Em pesquisa realizada por Galindo (2004), por exemplo, percebemos visões negativas sobre a profissão, relacionando o docente à greve e prejuízo do ano letivo dos estudantes. Em levantamento da Global Teacher Status (2018), dos trinta e cinco países pesquisados, o professor brasileiro é o que possui status mais baixo.

Diante do exposto neste capítulo, nos parece que os monitores possuem um desejo de saber a respeito da monitoria, bem como tentam despertar este prazer nos estudantes que eles auxiliam. Por fim, diante de todos os dados apresentados e o diálogo com a teoria de Bernard Charlot, concluímos que os monitores estabelecem relações com o saber, uma vez que possuem desejo e prazer em desenvolver a atividade de monitoria; veem sentido nesta função, seja um sentido que envolve o aprender, desenvolver o currículo ou se sustentar. Justamente por terem este desejo de saber, os monitores desenvolvem várias formas de aprender, envolvendo conteúdos, uso de objetos e domínio de atividades e relações com vários sujeitos.

---

<sup>60</sup> Maurício concluiu o ensino médio com 20 e passou no vestibular na primeira tentativa; Vitor concluiu com 17 e passou na primeira tentativa; Peter concluiu com 17 e passou na terceira tentativa; Sônia concluiu com 18 e passou na primeira tentativa.

## CAPÍTULO 6 IDENTIDADE DOCENTE DOS MONITORES

A análise e discussão deste capítulo têm como objetivos descrever as atividades exercidas pelo monitor e identificar os fazeres necessários ao exercício da monitoria; identificar se o exercício da monitoria auxilia na construção de uma identidade docente; verificar se a monitoria motiva a seguir a carreira docente, identificar os embates vividos pelos monitores no desempenho desta atividade. Os dados aqui analisados foram produzidos predominantemente<sup>61</sup> durante as discussões e elaboração do Mapa Conceitual no Grupo Focal com quatro monitores – dois do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, um do Centro de Ciências Exatas e um do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – no qual os monitores puderam se expressar a respeito das diferentes atividades que desempenham.

### 6.1 A identidade docente: aspectos teóricos

No que se refere à identidade, existem tipos que variam de acordo com os campos em que elas ocorrem, bem como o contexto social, biográfico e histórico. A identidade é constituída desde a infância, seja ela sexual, étnica, de classe, e principalmente se constitui nos anos escolares. Assim, ela continua por toda adolescência e desemboca em esferas como a do trabalho e da formação. Neste trajeto encontram-se várias “estratégias identitárias” e um dos momentos importantes de construção desta identidade é o início da inserção no mercado de trabalho (DUBAR, 1997).

Em nossa sociedade globalizada há constantes mudanças, rupturas e diferentes divisões nas quais diferentes sujeitos ocupam posições variadas. Assim, há uma pluralidade de identidades, em relação a gênero, raça/etnia, posição política, cultura, consumo, classe, não havendo no sujeito uma “identidade mestra”; as identidades podem ainda variar, conforme contextos e momentos. Essas múltiplas identidades podem, inclusive serem contraditórias entre si (HALL, 2003; ZABALZA, CERDEIRIÑA, VITORIA, 2019).

A construção da identidade é um processo dinâmico, mutável e longitudinal, que se faz e se refaz desde o nascimento e continua durante toda a vida adulta (PIMENTA, 1997; PELLEITIER, MORALES-PERLAZA, 2018). De acordo com Pimenta (1997, p. 6), a

---

<sup>61</sup> Dados produzidos durante conversa por aplicativo de mensagens *Whatsapp* também foram utilizados neste capítulo, em especial no que se refere ao desejo de saber dos monitores, que atividades mais gostam de realizar.

identidade é “um processo de construção do sujeito historicamente situado” e é mutável, dinâmica, visto que é construída em meio à revisão ou reafirmação de significados e práticas.

Para Dubar (1997), há 2 categorias para analisar a identidade, incluindo aí a identidade profissional, que são: a identidade para o outro, o que o sujeito é; e a identidade para si, que significa o que a pessoa quer ser, os atos de pertença. Nesse sentido, as instituições podem atribuir identidade às pessoas e estas pessoas podem incorporar, interiorizar, estas identidades. De maneira semelhante, Penna (1992, apud GALINDO, 2004) distingue as identidades em pessoal, construída pelo próprio sujeito, e social, uma identidade comum partilhada por uma mesma categoria de pares que compartilham determinadas características.

Ao tratar especificamente de identidade dos docentes, Guimarães (2004) apresenta uma discussão que inferimos ter as mesmas orientações teóricas, acima citadas, de Penna (1992 apud GALINDO, 2004) e Dubar (1997). Guimarães (2004) afirma que a identidade dos professores divide-se em “identidade para si”, construída na formação inicial e “identidade para os outros”, que se refere a como a profissão do professor é vista socialmente.

De acordo com Guimarães (2004), a identidade profissional é o desenvolvimento de conhecimentos, requisitos e disposições em relação à profissão e relaciona-se com a forma como essa profissão é configurada e vista na sociedade, com os saberes e competências deste profissional, além de como a pessoa se relaciona com esta profissão. A profissão docente atualmente em nossa sociedade não tem muitas referências positivas ou mobilizadoras, o que pode dificultar a identificação do professor com ela. Conforme levantado no Global Teacher Status (2018), 88% dos brasileiro pensa que o professor tem baixo status, 9% acredita que o aluno não respeita o professor – colocando o status do professor brasileiro como o mais baixo dentre os trinta e cinco países pesquisados, apenas 20% encorajaria seu filho a ser professor.

Galindo (2004) corrobora a existência deste conflito que envolve a identidade profissional docente, ao comparar o auto reconhecimento (identidade para si ou pessoal) dos professores e o alter reconhecimento (identidade para os outros ou social). A autora aponta que os professores que se reconhecem como tal, e se identificam com a profissão, têm referências positivas sobre seu trabalho no que tange aspectos pedagógicos – convivência com crianças, continuar se capacitando para melhorar o trabalho. No entanto, a perspectiva dos professores entra em conflito com o alter reconhecimento, que percebe o professor em sua coletividade como grevista, que prejudica o andamento das aulas. Ele quase não é reconhecido como aquele que busca aperfeiçoamento profissional. O alter reconhecimento afeta o autoconhecimento, na medida em que, diante do conflito e para reorganizar sua própria identidade, o professor atribui significados negativos àqueles que participam ativamente dos sindicatos e greves, por exemplo.

No que se refere à construção da identidade por estudantes nos cursos de formação de professores, Guimarães (2004) constatou que há uma insuficiência na formação pedagógica para se construir a competência profissional, e que alguns aspectos são determinantes para a identificação ou não destes estudantes, a saber: envolvimento do curso com a formação de professores, objeto de estudo e método do curso, demandas da realidade do trabalho, status social do curso, motivos para selecionar o curso, dentre outros (GUIMARÃES, 2004). O conceito e classificações de identidade, apresentados neste texto, guiarão nossa análise, a seguir.

Diante da revisão apresentada, focaremos na identidade para si do monitor, o que Dubar (1997) chamou de atos de pertença, ou seja, que tipo monitor os sujeitos são e que tipo de professores querem ser. Embora em alguns momentos seja necessário evocar também a identidade para o outro – como os monitores pensam que a profissão docente é vista pela sociedade enquanto categoria (DUBAR, 1997).

Reconhecemos a importância dos saberes como indicadores para a construção da identidade (DUBAR, 1997), porém, não nos aprofundamos nesse tema neste capítulo, visto que há uma seção reservada, exclusivamente, para tratar da identificação e compreensão dos saberes docentes e suas fontes no exercício da monitoria.

Assim como Papi (2005) e Nóvoa (1992A), entendemos que a identidade do professor é uma forma de ser e fazer/estar na profissão. Assim, separamos esses dois eixos e categorizamos as falas dos monitores de acordo com eles, conforme sintetizado no quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Categorias de ser e fazer docente dos monitores

<b>Categorias “ser docente”</b>	<b>Categorias “fazer docente”</b>
<b>1 Projeto profissional</b> <b>2 Características docentes</b> 2.1 Auxiliar, mediar 2.2 Ir além, inovar, acreditar em si 2.3 Estar disposto a aprender <b>3 Características não docentes</b> 3.1 “Salvador” 3.2 Não ser reconhecido em seu papel	<b>1 Responsabilidades</b> 1.1 Acompanhar de estudantes – encontros presenciais 1.2 Comunicar com professor orientador 1.3 Realizar de planejamento 1.4 Elaborar Relatórios institucionais 1.5 Divulgar da monitoria 1.6 Organizar de materiais 1.7 Utilizar de sistemas <b>2 Embates e conflitos durante a monitoria</b> 2.1 Em relação aos alunos 2.2 Em relação aos professores 2.3 Em relação a falta de sistematização 2.4 Em relação ao tempo 2.5 Em relação aos aspectos burocráticos

Fonte: Dados da pesquisa.

A seguir, apresentaremos as categorias, iniciando pelo eixo *Ser Docente* e, em seguida, expondo a análise e discussão sobre o Fazer Docente.

## 6.2 O ser docente

Para identificar se o exercício da monitoria auxilia na construção de uma identidade docente, antes nos perguntamos se os monitores têm, de fato, construído tal identificação e reconhecimento com a carreira. Assim, buscamos por meio da categoria Projeto Profissional verificar quais planos para a carreira futura os quatro monitores apresentam:

Então, quando entrei na [estudante diz o nome do curso] eu tinha certeza: \_“Não, eu quero ser professor”. Porque não dá pra não ser professor, não teve como. [estudante diz da vontade de cursar Mestrado e ser professor de ensino superior]. Eu estou disposto a trabalhar no ensino público, mas não é (...) eu sei que eu não vou parar lá. Não vai ser meu último lugar, eu posso até começar, mas eu não vou [parar lá]. Por questão mesmo de base, a gente, eu venho de uma família estruturada, tem professores universitários. Então eu tenho, eu não vou conseguir parar lá. É isso, eu posso até ficar, mas... (Vitor).

E, realmente, hoje eu me vejo, eu vou formar, eu vou ser professor (...) Eu pretendo não continuar na escola pública. Talvez em algum momento eu chegue a passar por ela e tudo mais, mas eu não me vejo parado lá na escola pública. Principalmente por causa de tudo que eu já vi acontecendo com meu pai, e tudo mais. (...) Mas meu ideal é de que eu continue sendo professor, eu amo pesquisa também. Então, eu quero seguir a carreira acadêmica e fazer isso tudo, professor, pesquisar, ensinar. E isso tudo para mim é o que eu defini para minha vida, eu quero ser professor (Peter).

Eu não posso falar que eu quero ser professor. Eu não quero ser professor porque o professor pra mim, até então, tudo que eu vi até hoje, foi aquele cara que chegava, metia a matéria no quadro, falava que eu tinha que saber aquilo ali, falava que eu tinha que saber aquele monte de conta sem saber. O cara, às vezes, não sabe o que é ensinar. Isso daí eu não quero ser professor, não. Mas eu quero mexer com educação. E eu pretendo muito também trabalhar na academia pra ver se eu conseguia reverter alguma coisa lá, sabe. Mas antes eu quero ir para o básico mesmo. E trabalhar com educação, ser professor é consequência (Maurício).

E eu tenho vontade de fazer um mestrado e dar aula no ensino superior, só que que tem uma coisa comigo também que é: eu quero dar aula [estudante diz o nome da disciplina]. (...) Então, é isso, eu tenho vontade de ir para o ensino superior, mas também eu acho que eu gosto da área que eu estou formando para ver se eu consigo fazer a diferença nessa área (Sônia).

Percebemos por meio desses excertos que, de maneira geral, os projetos verbalizados pelos monitores contemplam o investimento na área da educação. Dois monitores afirmam o desejo em trabalhar no ensino básico, mas nutrem a vontade de serem professores do ensino superior. O monitor Maurício expressa o desejo de atuar no ensino básico e depois no superior, mas apresenta interessantes ressalvas – não se considera professor, não entrou em contato com professores que fossem o “modelo” do que ele idealiza para sua carreira. Já a monitora Sônia

cogita o ingresso no magistério superior, no entanto, enfatiza a vontade de seguir a carreira de professora do ensino básico, na área em que está se formando.

O monitor Peter também nos propicia reflexão. O estudante nos conta que não pretende ser professor de escola pública devido a vivência de seu pai, que é professor nesse contexto. Santos, Pereira e Lopes (2014) afirmam, apoiando-se em Bertaux (2010), que a socialização primária realizada no seio familiar pode interferir nos projetos de vida. No caso da pesquisa destas autoras, por exemplo, alguns professores tinham docentes na família, embora haviam outros que eram os primeiros membros da família com formação universitária. Inferimos, por meio dos dados dessas autoras e dos nossos, que esta influência pode ser tanto para encorajar quanto para inibir a pretensão pela carreira docente.

O projeto profissional dos monitores apresenta algo em comum: cogitam atuação no ensino superior – “para ser professor de faculdade”, “eu quero seguir a carreira acadêmica”, “trabalhar na academia”, “tenho vontade de ir para o ensino superior”. Por isso, é pertinente apresentar aspectos da construção da identidade do docente no ensino superior.

Pimenta e Anastasiou (2005) destacam que não há um processo formativo específico para se tornar professor do ensino superior e que a formação nas licenciaturas discute elementos sobre ensino e aprendizagem, mas voltados a outro nível de ensino. Na pós-graduação, apesar de focar muito mais em formar pesquisadores que professores, pode haver a participação em atividades de ensino como, por exemplo, monitorias<sup>62</sup>, podendo colaborar para a preparação para docência – fato que Vitor parece estar ciente ao dizer que “talvez eu faça um mestrado, para ser professor da faculdade”.

Assim, as ocasiões institucionais para se aprofundar na docência no ensino superior são escassas e, também, dependem de iniciativas individuais, conforme afirmam Pimenta e Anastasiou (2005, p. 108): “nesse contexto, não é de estranhar a permanência de uma relação entre professor, aluno e conhecimento na sala de aula de modo secularmente superado, tradicional, jesuítico, cientificamente ultrapassado”. Almeida (2012) corrobora, ao afirmar que, tanto em instituições brasileiras quanto internacionais, os professores do ensino superior têm se mostrado despreparados para desenvolver as atividades de ensino – embora tenha crescido a preocupação com tal problema.

Podemos inferir, diante das falas dos monitores, que eles manifestam ideias de “identidade para o outro” referente à carreira docente. De acordo com Dubar (1997) os atos de

---

<sup>62</sup> Este tipo de monitoria para estudantes de pós-graduação é chamado na UFV de “Monitor II”, há, ainda, a possibilidade de estágio de docência, por meio do acompanhamento de uma disciplina da graduação, junto a um professor.

atribuição explicitam como a profissão é vista como classe, categoria, ou seja, o que se diz que é ser professor. Os monitores reconhecem as dificuldades enfrentadas pela profissão, principalmente na escola pública, e Maurício, especificamente, aponta que não gostaria de ser um docente que apenas reproduz e transmite conhecimento. Conforme encontrado em pesquisa por Marques (2018)<sup>63</sup>, a identidade para si pode se chocar com a identidade para o outro, podendo até mesmo sufocar os docentes. Ainda que nossos sujeitos reconheçam os atos de atribuição, eles não o simplesmente aceitam e entram em um estado de negociação, possibilidade prevista por Dubar (1997). No entanto, precisamos destacar que os monitores ainda estão em fase de formação inicial. Quando entrarem no mercado de trabalho enfrentarão uma gama nova de desafios à sua identidade.

Ainda sobre o projeto profissional, aspectos relevantes emergem das falas dos monitores durante o Grupo Focal. Peter foi aprovado no vestibular na terceira tentativa, Sônia e Maurício na primeira (esse último ingressou em 2013 e depois em 2015). Ambos não queriam ser professores antes de entrar em seus cursos de licenciatura, mas as experiências na graduação impactaram a visão que tinham sobre o ensinar. Vitor, por sua vez, ingressou na primeira tentativa, mesmo antes de entrar no curso de licenciatura, queria ser professor. Agora em que está se formando afirma “estar na dúvida” em ser professor do ensino básico, mas ainda quer ser professor.

Três monitores, Vitor, Maurício e Peter, têm professores próximos, na família. A presença de professores na família pode nos sugerir um suporte para a identificação com a carreira docente. A presença de docente na família de nossos monitores é mais numerosa do que a encontrada por Back *et.al.* (2019)<sup>64</sup>, visto que esses autores encontraram sua presença, mas apenas 3, dos 16 sujeitos de pesquisa, a apresentaram.

Para além da presença de professores na família, o envolvimento em iniciativas durante a graduação colaboraram para que os monitores se aproximassem da carreira docente. Maurício atuou em projeto de iniciação à docência e estagiou em uma escola e Peter atuou como ministrante em curso de extensão em sua área, e desde tal experiência se identifica com a docência. Campos (2016) afirma que a participação em projetos como PIBID, entre outros que permitem a inserção nas escolas, são favoráveis para relacionar teoria e prática docente e para a decisão entre seguir ou não a docência.

---

<sup>63</sup> Marques (2018) estudou a identidade de pedagogos em Institutos Federais de Minas Gerais.

<sup>64</sup> Esses pesquisadores tinham como sujeitos de pesquisa estudantes de Licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

Desses dados, podemos destacar o período em que a decisão de seguir a carreira docente foi tomada, seja antes ou após o início do curso de Licenciatura; a presença de professores na família, estimulando ou inibindo a vontade de seguir a carreira docente na educação básica ou ensino superior; e a participação em outros projetos durante a graduação, momentos profícuos de aproximação com o contexto do ensino. Esses são elementos que julgamos relacionados à construção da identidade docente durante trajetória de cada um dos monitores.

Os projetos de carreira dos monitores, portanto, encontram-se direta ou indiretamente relacionados à profissão docente, o que inferimos ter relação com a monitoria, mas também a outros aspectos da vida dos monitores, e que pensamos ser um indicativo de identificação com esta profissão.

A próxima categoria que diz respeito ao *Ser Docente* refere-se às características de um bom professor. Durante o Grupo Focal os monitores foram convidados a se expressar por meio da escrita sobre quem eles eram enquanto licenciandos e enquanto monitores e, posteriormente, poderiam marcar quais das características apontadas eles consideravam que correspondiam a ser um “bom professor”.

Alguns monitores destacam a característica docente de auxiliar e mediar:

Eu coloquei aqui que eu sou ajudador, auxiliador, suporte. Porque, às vezes, eu sempre estou, eu sempre falo que eu estou ali à disposição de quem precisar, independente se realmente é a matéria da disciplina ou se não é (Peter).

Eu acredito muito na mistura que você [referindo-se a Peter] colocou. De quem ajuda, quem está auxiliando, que está dando suporte. Porque o aluno, ele tem que aprender. Acredito que o aluno, ele sabe, ele não sabe, mas vai aprender sozinho se você ajudar ele aprender. Você não precisa passar para ele a resposta, aliás você não pode passar para ele a resposta. Você tem que fazer. Não fazer, mas instigar ele a aprender. E quando aprende sozinho, gente, nossa senhora (Vitor).

Em pesquisa realizada por Steinbach (2015), a caracterização do monitor também envolve auxiliar, mediar e facilitar, bem como as de ser produtor de conteúdo e motivador. Ao realizar a mediação entre estudantes e a matéria os monitores também acabam aprendendo.

Outras características de um bom professor foram destacadas pelos monitores:

Eu sou uma monitora que eu gosto de fazer a diferença. Eu sou aquela pessoa que eu gosto de ir além. Eu gosto de explicar além do que está pedindo, eu gosto. Vou fazer a diferença.(...) Eu acho importante você fazer a diferença. Onde você está, fazer a diferença. Porque se uma pessoa faz de um jeito e não dá muito certo, não tem por que você continuar reproduzindo aquele modelo. Então, eu acho sempre bom você inovar (Sônia).

Fazer a diferença, que hoje em dia a gente tem que acreditar no que a gente está fazendo. (Peter)

Notamos que uma das características de um bom professor na perspectiva dos monitores é ser um profissional inovador, que vai além do básico e o esperado. As falas expressas por Sônia e Peter se assemelham ao professor “motivador”, um dos traços que caracterizam um professor altamente eficaz, apontado por McEwan (2002, apud GIL, 2009, p. 27). Este autor afirma que este é o tipo de docente que “confia em sua própria habilidade para fazer a diferença na vida dos estudantes” e esforça-se para que os estudantes tenha comportamentos e expectativas altas.

De acordo com todos os quatro monitores, o professor deve ser, ainda, um profissional disposto a aprender:

Eu me vejo como professor. Ainda que eu ainda esteja em formação, e de que essa formação é continuada. Quando eu acabar aqui eu ainda vou continuar aprendendo, vou continuar trazendo esse conhecimento (Peter).

Eu sou um eterno aprendiz do universo e tudo que habita nele. Essa é a realidade. Sobre mim, eu sou curioso, sempre fui, sempre gostei muito de, na verdade eu não consigo dormir se eu não resolver uma curiosidade minha (Maurício).

Porque eu acho que quando a pessoa entende que ela já sabe tudo aí a pessoa não (...) Eu sou uma pessoa que gosta de aprender e ama ensinar. Gente, eu gosto muito, sério. É uma coisa que eu gosto de fazer. (Sônia)

Acho que é isso. Pessoas que gostam de aprender e ensinar. É importante, é tudo uma mistura de uma mesma questão: não deixar de aprender, porque se você deixar de aprender você fica só ensinando, você acaba ficando desatualizado, acaba que perde o gosto (Vitor).

A fala de Sônia nos chama atenção, pois ela apresenta um dos traços pessoais de professores eficazes: é apaixonada e dirigida para a missão, tem uma “paixão para ajudar os alunos a aprender e a crescer” (MCEWAN, 2002, apud GIL, 2009, p. 26). Além disso, quando os monitores expressam a vontade de aprender, podemos perceber que eles atendem a outro dos papéis do professor universitário: o de ser aprendiz que, diante da evolução das informações e conhecimentos, continuam se formando e aprendendo (GIL, 2009).

Na dinâmica de escolha das características de um bom professor durante o Grupo Focal os monitores não optaram por apenas duas. Julgamos pertinente trazê-las como a categoria *Características não docentes*, visto que eles consideram que *não são* pode nos auxiliar a entender *quem são* – inspiramo-nos na ideia de Hall (2003) que podemos saber quem somos em relação ao outro (que não podemos ser). Maurício, por exemplo, destaca uma destas características:

(...) Na monitoria ainda sou visto como Jesus, salvador, e isso me incomoda um pouco. Porque o pessoal me vê assim porque eles só vão lá o dia que estão precisando de salvação. (...) Ah, eu já fiz muito milagre. Já fiz muito milagre (Maurício).

Maurício demonstra seu descontentamento em ser um monitor que precisa “salvar” os estudantes, o que tem ressonância no depoimento de Vitor, vistos no seguinte diálogo:

É, ser um professor Jesus não é um ponto positivo (Vitor).

Eu não gosto (Maurício).

Exato. É, o professor para chegar nesse ponto é porque a didática está ruim, não a sua. O professor chegar ao ponto de ter que salvar (Vitor).

Os monitores apresentam a ideia de que ser um professor “salvador” implica que o estudante está precisando de salvação. Vitor parece apontar como causa a didática do professor da disciplina, no entanto, Maurício fornece indícios de que alguns estudantes que necessitam de ajuda apenas a procuram próximo às provas, ou em casos extremos, no final do semestre letivo.

Outra categoria não considerada de um “bom professor” está exposta no diálogo a seguir:

Porque eu tenho certeza que noventa por cento das pessoas que eu ajudo não sabem que eu sou monitor. Mas eu estou ali, eu estou ajudando. Você pode ir lá que eu vou te ajudar. Você não precisa saber que eu sou monitor (...) Acontece de, por exemplo, gente, [na] semana passada descobrir que eu era monitor. A gente conversou o semestre inteiro sobre a matéria [risos] (...) A galera ela me chama de morador do [estudante diz o nome do prédio] [risos]. Somos uns quatro já com esse título. E a galera tira dúvida comigo sem nem saber que na verdade eu estou ali... (Vitor).

Para isso [riso] (Sônia).

Para isso (Vitor).

Apesar de destacar não ser necessário que o estudante que frequenta a monitoria o reconheça como monitor, Vitor – e os outros monitores – não escolheu esta como uma das características de um bom professor. Embora a falta de reconhecimento do Vitor, como monitor, esteja relacionada à natureza da disciplina e como sua monitoria se organiza (como o próprio afirma), julgamos pertinente trazê-la como uma subcategoria.

Assim, inferimos que uma das características de um bom professor poderia ser fazer-se reconhecer em seu papel, podendo, construir uma imagem positiva da categoria, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento do papel por eles desempenhados como praticantes críticos, reflexivos e intelectuais transformadores, que prestam serviços à educação de estudantes para que se tornem cidadãos (PEREIRA, MARTINS, 2002, p. 132). Marques (2018) complementa ao afirmar que o reconhecimento profissional, vai além do aspecto financeiro, pois envolve também a valorização de seu desenvolvimento.

### 6.3 O fazer docente

O segundo eixo para analisar a identidade docente dos monitores trata do *Fazer Docente* e está dividido em duas categorias: Responsabilidades do monitor e Conflitos e embates no exercício da monitoria – que estão organizados em subcategorias, que serão apresentadas a

seguir. Utilizamos essas duas categorias inspirando-nos em Chakur (2000, 2001)<sup>65</sup>, que define níveis de construção da profissionalidade docente, baseados nos eixos prática pedagógica, autonomia e identidade. A autora utilizou como principais critérios o grau de assimilação da função e a responsabilidade profissional, considerando também a centração no resultado, qualidade argumentativa e formas de compensar conflitos.

Para que a monitoria alcance seu potencial, de acordo com Nunes (2007), o monitor deve ser envolvido em atividades de ensino, nas esferas de planejamento, preparação de materiais, avaliação, em oposição a tarefas limitadas ou que extrapolem as suas funções. Veremos durante essa seção se as responsabilidades dos monitores contemplam estes elementos.

Quanto às responsabilidades do monitor, os sujeitos de nossa pesquisa foram estimulados a expressar quais atividades desenvolvem durante a monitoria, que organizamos em: acompanhamento de estudantes – encontros presenciais; comunicação e repasse de informações ao professor orientador; realização de planejamento; elaboração e entrega de relatórios institucionais; divulgação da monitoria; empréstimo de material, catalogação de livros, organização de sala; utilização de sistemas.

Em relação às funções exercidas, os monitores citam:

(...) relacionando com os alunos e dando aula. E eu sempre tenho que ir além da matéria. Você vai dar, por exemplo, vou dar um exemplo bem básico aqui: você vai dar uma [estudante diz um tipo de conteúdo da disciplina], daí as vezes você tem que não só dar [estudante diz o conteúdo], mas explicar o que é. Eu sempre estou tendo que ir além do conteúdo que eu estou passando, entendeu? (...) Sim, eu sou muito isso. A gente explicar porque que [inaudível] mudou de lugar, porque que isso aqui tava aqui e passou para cá. Então, assim, eu acabo estudando muito pra conseguir explicar os mínimos detalhes (...) (Sônia).

Isso é uma coisa muito bacana. Eu também vou muito por esse lado aí, porque eu vejo muito, os meninos olham, a galera olha pra aquilo ali e vê um monte de [estudante diz sobre o conteúdo da disciplina], e vê um monte de [estudante diz sobre o conteúdo da disciplina], vê uma monte de coisa abstrata. E é realmente abstrato e não tem significado pra eles. Aí a minha ideia lá é justamente dar significado pras coisas. (...) Tem o acompanhamento natural de fazer revisão do exercício em sala de aula (Maurício).

Os alunos vão chegar com a lista de exercício deles, com alguma atividade que eles têm para fazer. Eu vou olhar a atividade aí eu já leio o conteúdo que é e já vou explicando (...) Cheguei a ir na aula de uma professora para auxiliar uma revisão de conteúdo (Peter).

---

<sup>65</sup> Chakur (2000, 2001) fundamentou sua pesquisa em conceitos da teoria construtivista de Jean Piaget, pretendendo “transportar a leitura piagetiana do desenvolvimento da inteligência e da construção dos conhecimentos para o estudo da profissionalidade docente” (CHAKUR, 2001, p. 99). A autora tinha como objetivos “investigar a existência de níveis de construção da profissionalidade docente e identificar as maneiras pelas quais o professor concebe e resolve problemas e conflitos em que estão em jogo seja a prática pedagógica, a autonomia de trabalho ou a identidade profissional” (CHAKUR, 2001, p. 99)

Mesmo sendo muito diferente, acaba que não é toda sala de aula que é igual, nenhuma sala de aula é igual. Você aprende a lidar com coisas, comunicar de jeitos diferentes, entender uma dúvida nada a ver e achar uma solução (Vitor).

Os monitores compreendem como atividades a explicação e revisão de conteúdos, guiados ou não por listas de exercício disponibilizadas pelo professor da disciplina. Podemos perceber pelos objetivos<sup>66</sup> da monitoria da UFV que o encontro para acompanhamento de estudantes é uma das atividades centrais do monitor, ele pode ser encontrado nas seguintes atribuições do monitor:

Constituir-se um elo entre professores e alunos, visando ao desenvolvimento da aprendizagem; II. Auxiliar os estudantes, orientando-os em trabalhos de laboratórios, uso da biblioteca, trabalhos de campo, dentre outras atividades acadêmicas; (...) IV. Verificar o domínio do conteúdo da(s) disciplina(s) pelos estudantes, fazendo revisões e preparando-os para as unidades seguintes (UFV, 2019, Art. 19).

Outro fazer que envolve a monitoria pode ser percebido nos excertos abaixo:

(...) tirando dúvida dos alunos, se eles precisarem. (...) É uma disciplina que não tem que tirar dúvida comigo; chegar e falar: \_“não fui na aula, como é que eu monto. Vê se meu slide está bom?”. Aí eu olho (...) (Vitor).

Eu também. No meu caso também tem isso. Quando algum aluno me pergunta alguma coisa, às vezes, eu vou até lá na origem de todo o significado da palavra (...) Então, às vezes, eu paro, explico um monte de outras questões ali, vou dando a origem, o significado, como usar bem, como que isso é usado em uma parte da [estudante diz o nome da disciplina], como que é usado em outra parte. E eu vejo que eles realmente gostam muito. Eles se sentem muito bem em saber que eles estão aprendendo direito; não estão aprendendo assim: \_“ah isso aqui porque é isso aqui”, mas sim porque isso acontece de tal forma (Peter).

Então, assim, eu dou a monitoria presencial, mas eu também faço pelo PVANET. Então, assim, eu tenho que estar criando ferramentas; eu tenho que estar escolhendo conteúdos... é... várias coisas eu tenho que estar colocando lá; o fórum, trabalho muito pelo fórum, é, tirando dúvidas (Sônia).

Portanto, os monitores também relatam a necessidade de sanar dúvidas dos estudantes durante esses encontros. Além de sanar dúvidas de maneira presencial, a monitora Sônia também o faz por meio do sistema PVANET, virtualmente. Eles também podem ser guias e orientadores – como já exposto em depoimentos anteriores. As monitorias de Vitor, por exemplo, dão-se de maneira ligeiramente diferente. Ele não tem “horários de monitoria”. Seus encontros presenciais com os estudantes se dão da seguinte forma:

Então eu sirvo mais como um guia dos meninos para eles descobrirem o que tem que aprender (...) Eu tinha que deixar eles fazerem as coisas, eles me perguntavam; isso não. “Eu posso te dar o livro, para você ler, eu posso te falar como você monta, mas eu não posso falar como você vai dar essa aula (...) Quando eles [referindo-se aos alunos] estão montando as aulas (...) a gente dá uma auxiliada se ele precisarem (...) Então, assim, “você quer ajuda, eu tô à toa”, aí eles [referindo-se aos alunos] “Ah, eu

---

<sup>66</sup> Os objetivos da monitoria na UFV são: “elevar o nível de aprendizado dos estudantes de graduação; II. reduzir as taxas de reprovação em disciplinas e de evasão do curso, da instituição e do sistema de educação superior; III. propiciar ao monitor formação didático-científico e capacitá-los à docência” (UFV, 2019).

tô aqui montando um plano de aula... é.... você pode me ajudar?”, “Claro, é o meu trabalho” [Enquanto fala, o estudante faz uma expressão cômica, os colegas riem] (Vitor).

Tais falas remetem a um dos papéis do professor universitário, o de ser facilitador da aprendizagem, aquele que auxilia o aprendizado do estudante (GIL, 2009). A posição de fornecedor de informação e transmissor está ultrapassada. Atualmente espera-se que não apenas o professor tenha conhecimentos sobre o conteúdo que ministra, mas que saiba como fazê-lo, ou seja, que tenha tanto competências científicas quanto pedagógicas. (ZABALZA, 2004; GIL, 2009). Neste sentido, poderia-se, por exemplo, utilizar erros e dúvidas para que a aprendizagem aconteça, assim como demonstram fazer os monitores (PERRENOUD, 2000).

A comunicação e o repasse de informações ao professor coordenador também se fazem presentes nas responsabilidades dos monitores:

Então, sou eu que estou fazendo um rastreio ali das dificuldades e levando isso para o professor (Maurício).

Eu também passo esse relatório, às vezes, para os professores, e, às vezes, vai um ou outro aluno pedir um acompanhamento e aí a professora da matéria chega pra mim assim “aqui, como é que tá fulano de tal, que que você notou na pessoa?”. Aí eu vou e passo essa informação pra ela também (Peter).

Assim, percebemos que esta comunicação pode servir para que os monitores repassem aos professores a evolução dos estudantes e o andamento da monitoria. O contato pode se dar das seguintes formas:

A gente não é muito de conversar nem de trocar e-mail. Só faz as suas obrigatoriedades mesmo (Maurício).

Porque acaba que, por ter que correr atrás do professor, não que eu não esteja em contato com ele quase todo dia, mas com relação à monitoria a gente quase não tem contato. Tem contato no final do mês pra assinar os papéis e de vez em quando pergunta em que passo que está a disciplina (...) (Vitor).

Mas, acho que também é uma característica da matéria (...) Então, eu encontro mais com a orientadora no começo do período e em alguns outros momentos que a gente encontra pelo Departamento mesmo, que ela chega assim: \_ “aqui, você chegou a ver tal coisa na monitoria?” e tal, mas não tem tanto compromisso fixo assim. (...) Não é sistemático, é bem aberto, assim, mas eu entendo que é... até mesmo pela natureza da matéria, permite isso (Peter).

Então, eu tenho uma orientadora, que a gente, ela me dá uma autonomia muito grande, a gente tem sempre reuniões, ela está sempre me passando as coisas (Sônia).

A comunicação com o professor se encontra nas atribuições do monitor da UFV (2019):

I. Constituir-se um elo entre professores e alunos, visando ao desenvolvimento da aprendizagem; (...) V. Auxiliar o professor em atividades didático-científicas, incluindo preparação de aulas, trabalhos escolares e fiscalização de provas, dentre outras pertinentes ao esclarecimento de dúvidas nos conteúdos pelos estudantes (UFV, 2019, Art. 19).

As maneiras como estas comunicações acontecem podem ser mais formais e sistematizadas, como é o caso da monitora Sônia, ou mais informais – o que pode ou não levar a conflitos, como veremos na análise da próxima subcategoria. Conforme percebemos, seja este diálogo formal ou informal, os monitores expressam a autonomia e independência nesta relação, como pode ser exemplificado também pela fala de Peter:

Eu acho que vou começar pela professora orientadora. É uma relação até, assim: eu considero muito de confiança, amizade e independência, (...). Então, ela tem muita confiança em mim, porque ela conversa muito abertamente comigo. Às vezes uma situação que pode estar acontecendo, que eu preciso olhar um aluno, que eu preciso de ajudar alguém. Então, também tem essa relação de amizade que ela confia em mim. Eu considero isso uma coisa incrível, dela ter confiado em mim ao ponto dela me permitir, às vezes, compartilhar dos mesmos espaços que ela, da mesma sala que ela e tudo mais. Isso mostra que, tipo assim:\_, “não, eu vou deixar você aqui, porque eu sei que você vai me ajudar, da forma como eu pretendo”. Então, e também tem essa independência, porque, eu vejo que ela não cobra de mim, talvez, da mesma forma que cobraria de outra pessoa, porque eu acho que ela confia em mim o suficiente (Peter).

A confiança faz parte da profissionalização a qual “incita a formação de pessoas competentes para saber ‘o que devem fazer’, sem serem limitadas estritamente por regras, diretrizes, modelos, programas, horários e procedimentos padronizados” (PERRENOUD, 2002, p. 12). Embora os monitores ainda não sejam profissionais, pois estão em formação, sua atuação parece bastante autônoma e responsável, o que pode basear-se na confiança do professor orientador nas competências e ética deles (PERRENOUD, 2002).

Outra responsabilidade do monitor é a elaboração do planejamento das atividades de monitoria. É importante ressaltar que, dentre as atribuições do monitor da UFV, estão a programação de atividades de estudo e a elaboração de plano de trabalho<sup>67</sup> junto ao coordenador da disciplina, em que se cumpra 12 horas semanais de atividades de monitoria. Portanto, infere-se que, pelo menos um planejamento semestral é acordado entre professor e monitor.

Para além deste plano obrigatório, os monitores se expressam da seguinte maneira sobre o planejamento de suas monitorias:

(...) e o planejamento com o professor, pois são os momentos onde posso (e tenho que) usar minha criatividade sem restrições (Maurício).

Até que se eu quiser colocar as duas horas por semana de planejamento pode ser ou em conjunto com o professor ou sem o professor (...) Eu vou atrás do professor, porque senão (...) Então, eu vou atrás do professor pra saber o que eu posso fazer, qual matéria que a gente detém aqui, porque se eu for passar tudo (...) (Maurício).

---

<sup>67</sup> Este é um documento obrigatório que deve ser entregue a Pró-reitoria de Ensino antes da entrega do primeiro relatório de frequência do monitor, e contém as seguintes informações: código e nome da disciplina, nome do monitor e do professor coordenador, objetivos, atribuições, atividades de treinamento do monitor, cronograma de atividades, metodologias a serem utilizadas e avaliação de desempenho (UFV, 2019).

(...) não tem a questão de planejamento. Eu vou e pergunto: \_“que aula que vocês estão agora? (Vitor).

(...) não tem um plano a seguir, que nem o Maurício, não tem uma ordem de aulas, nem nada (...)(Peter).

Percebemos que o planejamento da monitoria também pode ser experimentado de maneira formal ou informal. No caso de Vitor e Peter, por exemplo, os conteúdos a serem tratados na monitoria não parecem ser pré-estabelecidos em um planejamento formal. No caso de Sônia, que se reúne regularmente com a coordenadora, e Maurício, nos parece que este acontece de maneira mais estruturada.

O planejamento dos monitores pode configurar-se, ainda, como a escolha dos conteúdos a serem trabalhados durante os encontros com os estudantes, como demonstrado nos excertos:

Mas ainda tive algumas experiencias onde pude planejar a matéria que iria abordar com algum aluno (Peter).

É um "resumo" dos conteúdos. Uma fonte de pesquisa, um material de apoio. Com imagens, exemplos (Sônia).

De acordo com Gil (2009), um dos papéis do professor universitário é o de planejar a disciplina, seus objetivos, conteúdos a serem trabalhados, como será a avaliação e métodos utilizados. Embora não seja competência dos monitores responsabilidades – visto que seguem o andamento da disciplina – eles parecem ter o entendimento da importância de se planejar uma atividade de ensino, neste caso, a monitoria.

Experimentar a função de planejamento pode levar estes monitores a pensar sobre sua prática antecipadamente, prevendo ações e consequências, refletir sobre diferentes alternativas possíveis de serem utilizadas em um encontro, sobre limitações que podem ser encontradas, bem como selecionar os recursos que serão utilizados em determinada aula (SACRISTÁN, PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Além do plano de trabalho, há outro documento que o monitor deve, obrigatoriamente, entregar: o relatório mensal e semestral. A elaboração e entrega dos relatórios, respeitando os prazos, consta como uma das atribuições do monitor na Resolução de funcionamento da monitoria na UFV (UFV, 2019), embora apenas um monitor tenha feito menção a eles.

O próximo aspecto em relação às responsabilidades exercidas pelos monitores é a divulgação da monitoria. Embora esta não seja uma das atribuições explícitas na resolução que trata da monitoria na UFV (UFV, 2019), alguns monitores têm se dedicado a ela.

Mas período passado eu fui nas salas avisando que tinha monitoria. Aí algumas pessoas apareceram. Mas esse período, por exemplo, eu já não avisei, porque já tinha uma página no *facebook*. Eu mandei e-mail para os professores, e tudo mais (...). Eu procuro divulgar nas redes sociais (postando os horários de atendimento numa página,

compartilhando nos grupos do curso) e, em algumas ocasiões, ir nas turmas no começo do período e conversar com os alunos. (Peter)

(...) Então, assim, eu coloco, eu insiro os horários, o local, de cada monitoria e eu trabalho muito por e-mail, mandando e-mail avisando. E eu tenho um grupo [aplicativo de mensagens *whatsapp*], mas o grupo é para reforçar aquilo que eu já fiz nas outras ferramentas (Sônia).

Inferimos, por meio de tais falas, que os monitores podem estar tomando para si a responsabilidade de fazer com que mais estudantes frequentem a monitoria, pois, como veremos a seguir, a baixa frequência é um dos embates enfrentados no desempenho de suas tarefas. Conforme apresentamos, anteriormente, Chakur (2000, 2001) propôs níveis de identidade docente, utilizando como um dos critérios a responsabilidade profissional. Nesse sentido, inferimos que, no caso de atuar na divulgação da monitoria, pode haver um desvio parcial da função, que pode impactar na identidade, pois se alguns monitores têm desempenhado atividade que não consta, explicitamente, na lista de suas atribuições – cabe às instâncias responsáveis refletirem sobre a pertinência de acrescentar ou não esta função nas atribuições do monitor. No entanto, podem reconhecer que a responsabilidade da divulgação deveria ser mais eficiente pelas vias institucionais. Como veremos a seguir, responsabilizar-se pela divulgação da monitoria pode gerar embates.

Outra responsabilidade que, em um primeiro momento, pode parecer um desvio de função do monitor é o empréstimo, catalogação e organização de sala, que consiste em nossa próxima subcategoria. Esta é desempenhada por Vitor:

Porque tem muito material para emprestar, muito material de papelaria para produzir aula, modelo para dar aula, o uso das salas, e tava sem ninguém para fazer isso. E quando era a técnica agora, segundo a X. [estudante diz o nome de uma funcionária do setor], quando era técnica, o empréstimo do ano inteiro foi coisa de cinco folhas e com a gente é folha toda semana. (...) O resto é catalogar livro, organização da sala, orientar os usos dos materiais (...) Os cuidados em si, têm relação com organização dos materiais e papelada. (Vitor)

Compreendemos que o empréstimo de livros e materiais de papelaria esteja incluído na atribuição “Auxiliar os estudantes, orientando-os em trabalhos de laboratório, uso de biblioteca, trabalhos de campo, dentre outras atividades acadêmicas” (UFV, 2019). Apesar de não constar explicitamente na lista de atribuições, inferimos que a atividade de organização de “materiais e papelada” consiste em uma das funções, visto que para que o monitor auxilie os estudantes no uso destes materiais, eles devem estar/se manter organizados. No entanto, é necessário destacar que:

(...) as discussões a respeito dos processos de flexibilização e precarização do trabalho docente estão passando por uma reestruturação. Nesta reestruturação, a figura dos monitores é um reflexo direto, sinalizando algo que se soma às descaracterizações daquilo que se poderia chamar de proposta pedagógica neste nível também: o

predomínio de uma perspectiva pragmática, utilitária, instrumental a respeito da monitoria e do monitor, uma vez que, na maior parte das vezes, seja o processo, seja o próprio aluno-‘professor’, são implementados e utilizados, respectivamente, para suprir deficiências das IES em termos de trabalhadores de laboratórios e de mediadores de práticas pedagógicas. Este aspecto da monitoria na IES, no nosso entender, implica impactos negativos na qualidade do ensino oferecido na rede pública, constrariando o discurso governamental de maior investimento e de valorização da educação e de seus profissionais (STEINBACH, 2015, p. 169).

A utilização de sistemas e tecnologias também figura como possíveis responsabilidades dos monitores:

Ele habilita você a fazer certas funções, tanto que eu sou habilitada pra fazer praticamente tudo, eu crio pasta, eu coloco documento, faço sei lá o que, tudo que tem no PVANET (Sônia).

Dentre os monitores que participaram do Grupo Focal, a utilização do PVANET é uma função desempenhada apenas por Sônia. O e-mail e redes sociais também são novas tecnologias exploradas pelos monitores, mas nestes casos para comunicação com os professores e avisos da monitoria, não para acompanhamentos e dúvidas dos estudantes. Utilizar novas tecnologias é um dos papéis do professor universitário, que pode usá-las para “selecionar, adaptar e produzir recursos de ensino”, ampliando-os (GIL, 2009, p. 24). Os fóruns de discussão *online* estimulam que discussões feitas presencialmente possam ser retomadas e são apreciados pelos estudantes, visto que permitem “interação com os colegas e a manifestação de ideias” (GIL, 2009, p. 238).

Considerando que a utilização de novas tecnologias é tida como uma das novas competências dos professores (PERRENOUD, 2000), é necessário que a formação docente oriente-os para que possam explorar as possibilidades (ZABALZA, 2004). Dessa maneira, inferimos que Sônia tem tido oportunidades para tal no desempenho de sua função como monitora.

Ademais, sobre o termo “competência”, Pimenta e Anastasiou (2002) o problematizam. Ele estaria próximo de uma visão tecnicista da prática docente, na qual o professor é resumido a executor de tarefas. Para as autoras, possuir competências é próprio de qualquer tipo de trabalho. O professor deve ter saberes, conhecimentos e qualificação profissional. De acordo com levantamento realizado por Neto e Costa (2016), os termos saberes e competências são utilizados de maneira similar e “caminham muitas das vezes por direcionar o mesmo sentido, mas que têm suas abordagens e compreensões diferenciadas por alguns autores” (NETO, COSTA, 2016, p. 85).

A próxima categoria em relação ao *fazer docente* se refere aos conflitos e embates no exercício da monitoria. Identificamos cinco subcategorias a este respeito: em relação aos

estudantes; em relação aos professores; em relação à falta de sistematização; em relação ao tempo; em relação aos aspectos burocráticos.

No que diz respeito à relação com os estudantes, os monitores relatam as dificuldades daqueles que frequentam a monitoria:

Sim, a maior parte delas é, questão da trajetória anterior até chegar aqui. Eu vejo que o maior diferencial é confiança (...) principalmente nas exatas. Ali é costume a gente achar que a resposta está feia (...) “ah, não, essa resposta não está igualzinha a que o professor passou não. A que o professor passou não tinha nada dividindo ninguém, nada elevado ao quadrado” [risos]; “tem uma raiz ali, de onde vem essa raiz?”. Entendeu? Aí a galera tem o costume de me falar: “não, essa resposta está feia”. Aí ele apaga. Por quê? Porque ele prefere deixar, é costume a gente achar que se não tiver cem por cento certo não tá certo. E aí os alunos que são confiantes: “olha, essa resposta está feia, mas eu fiz o que eu sei”. Aí ele passa para a próxima página. Aí qual é a diferença? Isso reflete na nota, porque não tem como você ignorar tudo que o cara desenvolveu, você: “Ah, você foi até a metade da questão” (Maurício).

Acredito que um desafio seja as deficiências na aprendizagem no ensino básico que infelizmente muitos têm. Acabo por estudar mais para suprir alguns conteúdos (Sônia).

Chegava o aluno assim: “mas eu não consigo aprender [estudante diz o nome da disciplina] de jeito nenhum, não entra na minha cabeça. Eu não sei fazer isso” (...) Então, é um quadro muito comum de você ver. Aí eu, sempre eu chegava, a primeira coisa que eu fazia é: eu explicava o que que era filtro afetivo, que é quando você (...) vê um desafio, o aprendizado ali como um desafio, como algo além da sua conta, você começa a bloquear. Você começa a colocar um filtro (...) o aprendizado nunca vai chegar em você, porque você tem um medo, uma emoção muito grande, uma ansiedade, uma crença de que você não vai aprender, ou qualquer outra situação que constrói essa barreira (Peter).

Ao se depararem com estas dificuldades, os monitores criam estratégias para estimulá-los:

“Começa a assistir alguma série que você gosta. Não a que o professor falou que é bom, mas que você gosta. Faz alguma coisa que você gosta. Muda, às vezes, sei lá, um jogo, uma coisa no computador (...) porque você já está naturalizado; já se sente bem naquilo” (Peter). E também a gente tenta fazer isso na sala de aula: “o que você gosta na sala de aula? O que você gosta de aprender? O que você gosta de fazer?” E isso, eu falava isso pra eles e tentava trabalhar, às vezes, fazer uma conversa mais aberta, não tão forçada assim (...) Só conversando mesmo e corrigindo os erros (Peter).

[Se referindo ao que fala ao estudante que diz que quer abandonar o curso] “você quer desistir do que você quer tanto fazer na sua vida, por causa de [estudante diz o nome da disciplina], cara?”, Aí tipo: “não, mas é muito difícil e não sei o que” (Maurício).

Bom, como não tenho nenhuma formação que me dê base para trabalhar com a psique humana, eu busco sempre bater um papo informal com o pessoal. Como eu passei pelos mesmos problemas que eles (falha na gestão do meu tempo; não tinha hábito de estudar; falta de confiança; falha nos conhecimentos do Ensino Médio). Então, eu sempre busco mostrar pra eles que há solução e que não existe situação na qual não seja impossível de reverter! Quando percebo na pessoa um quadro mais instável (no que se refere a saúde emocional) sempre tento me aproximar para criar uma abertura para sugerir que a pessoa procure a divisão psicossocial (...). Olha, como eu já passei por isso, eu entendo que é um problema de gestão. Então eu sempre dou umas dicas simples que podem fazer com que eles aproveitem melhor seus horários. Mas como

estou lá para ajudar (às vezes até salvar em tempo recorde) eu concentro em acalmar a pessoa e reforçar o que ela sabe para garantir já alguns pontos nas avaliações.

Conforme podemos notar, por meio destes depoimentos, e assim como mostrado na pesquisa de Aarão (2010), mediar a aprendizagem pode constituir-se em um desafio para o monitor, pois ele deve resolver os problemas junto com os estudantes, em uma atitude colaborativa. Percebe-se que, ocasionalmente, as dificuldades de conteúdo percebidas durante a monitoria estão relacionadas às dificuldades emocionais e psicológicas dos discentes.

De acordo com Gil (2009), o desempenho dos estudantes relaciona-se com aspectos intelectuais e habilidades. Isso deve ser considerado no planejamento e andamento de aulas. Além disso, a aprendizagem está ligada também a motivação e hábitos – planejar-se, anotar, estudar, por isso o autor sugere que o professor deve não apenas ensinar o conteúdo, mas ensinar a estudar este conteúdo. Tal aspecto da aprendizagem parece ser percebido pelos monitores.

Este autor ainda afirma que a maneira mais adequada de lidar com os estudantes com problemas psicológicos é sugerir ajuda profissional adequada, algo que Maurício pontua em sua fala. No entanto, às vezes o aluno pode não acatar tal sugestão por não admitir que necessita de ajuda (GIL, 2009). Inferimos que os monitores assumem um dos papéis do professor universitário, o de conselheiro, conforme definido por Gil (2009). Eles estabelecem uma relação de confiança e ajudam os estudantes a reconhecer um problema e o caminho de mudança.

Os monitores também relatam a pressão exercida pelos estudantes que frequentam a monitoria para saber qual conteúdo será cobrado nas provas, como por exemplo:

(...) ou então, às vezes, chega e pergunta: \_“mas como é que a professora cobra na hora da prova?” (Peter).

É isso aí! Já aconteceu de uma menina vir e: \_“o que vai cair na prova de matemática?”. Daí eu: \_“o professor não passou pra mim”. Eu mando uma mensagem para o professor. Daí dificulta, entendeu. “Eu vou te passar o que eu sei da matéria, eu te explico. Mas se ele vai cobrar na prova ele não me passou” (Sônia).  
Eu sempre coloco uns temas, assim, de segurança. Eu falo uma prova sempre maior do que é o normal. Mas aí eu não sei, eu falo: \_“Eu acho que vai cair isso, isso, isso”.  
(...) E eu dou uma estruturada na matéria. Só teve uma aluna minha que percebeu uma vez; parou e disse assim: \_“uai, mas isso aí é a matéria da segunda prova” [risos]. É, eu passei a mesma matéria que está escrita na ementa e eu falei que o professor falou que vai cair aquilo ali, e a galera: \_“ohhhh” [risos] (Maurício).

Os monitores demonstram o entendimento de que seu papel como monitores não inclui repassar aos estudantes quais conteúdos serão cobrados nas avaliações, mas demonstram dificuldade em utilizar este argumento com os estudantes e deixar explícito que este não é o seu papel e que não estão repassando tal informação apenas porque não a possuem. Inferimos que isso pode impactar parcialmente na identidade, conforme demonstrado por Chakur (2000;

2001), pois os monitores não explicitam que esta não é uma de suas funções, mas não chegam a se omitir da responsabilidade (não repassar tal informação). Entretanto, seria necessário aprofundar na investigação para analisar se estas ações constituem uma negação ou evitação de conflito.

No que diz respeito aos estudantes que frequentam a monitoria, uma reclamação se destaca na fala de três dos quatro monitores é a baixa frequência de estudantes nos encontros da monitoria.

Então, no caso da [estudante diz o nome do curso] é uma frequência muito pequena de alunos que vão às monitorias. Porque são as matérias mais específicas (...) Eu percebi isso, período passado eu tive mais monitorias dadas, assim, de alunos irem nas salas (Peter).

(...) os alunos, quando vão, porque também realmente é um problema bem sério [Vitor concorda com a cabeça e ri]. Porque só aparece próximo às provas. (...) Então, o pessoal, quem tomou vários paus vai, frequenta o semestre inteiro lá comigo. Agora quem está fazendo ou pela primeira vez ou pela segunda vez, é só dois, três dias antes da prova; e, geralmente, só chegam desesperados pra mim [risos] (Maurício).

(...) Eu fiz, o que, umas quatro orientações nesse semestre. E porque eu fui nos alunos (Vitor).

A procura pela monitoria próximo ao momento em que irão ocorrer as avaliações foi constatada também por Amato (2016)<sup>68</sup>. Esta irregularidade na frequência de estudantes pode comprometer a monitoria e reflete a ausência da internalização do programa “como parte da cultura acadêmica, o que exige medidas para modificar esse cenário educacional (AMATO, 2016, p. 88). Os monitores não apenas apontam este problema, mas sugerem algumas medidas para saná-lo:

Eu acho que, na minha opinião, o que melhoraria as monitorias é elas serem igualzinho as tutorias. Os alunos serem matriculados, ter que ter uma carga horária mínima. Ou seja, você vai no dia que der pra ir, mas você tem uma carga mínima de monitoria pra você não tomar um L no final do semestre. (...) É, mas o problema da minha eu acho que vai além da monitoria, sabe. (...) Sempre que possível eu peço ao professor que reforce que a presença deles é bem importante nas monitorias (Maurício).

Então, acho que essa frequência de alunos, talvez, configurasse uma questão mais de ensino. Não apenas de uma informalidade, de uma orientação. (...) Principalmente na frequência das monitorias, a divulgação já institucionalmente; não depender de eu ficar, às vezes, anunciando no *facebook* ou indo em cada sala para poder falar. Acho isso (Peter).

Devido a independência dos alunos com a matéria e pouca procura dos monitores, eu tenho exercido menos da prática como eu esperava (...) A participação dos monitores é mais ativa nessa segunda disciplina que será ministrada em 2020/1 (Vitor).

---

<sup>68</sup> Esta autora realizou um estudo de caso sobre o Programa de Monitoria do CEFET/RJ, analisando-o e propondo melhorias, no curso de Engenharia de Produção.

De acordo com Amato (2016), o controle e registro de frequência pelo monitor poderia ser utilizado para investigar o problema de presença dos estudantes, realizando uma estimativa mensal e repassando ao Departamento. Outra solução poderia ser uma ampliação na divulgação. Conforme percebemos na categoria “responsabilidade”, alguns monitores se dedicam a controle de frequência e divulgação. No entanto, conforme falas de alguns monitores, esta divulgação poderia ser mais institucional.

Amato (2016), ao dizer das soluções para irregularidade na frequência da monitoria, sugere a ampliação da divulgação, por exemplo, com criação da “Semana da Monitoria” e deixar disponível no site o material produzido no andamento do programa de monitoria. A autora sugere, ainda, estratégias já utilizadas na UFV: disponibilização de salas onde as monitorias possam acontecer e ambientes virtuais. Algumas sugestões advindas de docentes são: pautar a monitoria em reuniões de colegiado e produzir relatórios sobre o impacto deste programa.

Conforme observado, os monitores identificam o problema (baixa frequência), tem hipóteses sobre suas causas e conseguem sugerir soluções, com mais de uma opção por monitor. As argumentações dos monitores que envolvem o fato de a natureza da disciplina fazer com que poucos alunos sintam necessidade de ir e a obrigatoriedade em frequentar a monitoria nos parecem mais pontuais e centradas em um resultado imediato – mais propensas ao que Chakur (2000, 2001) chamou de desvio de identidade. Cabe salientar que em nossa pesquisa consideramos não utilizar esse termo, entendendo a identidade como algo mutável, processual e contextual, por isso, embora nos inspiremos em alguns momentos em Chakur, optamos por falar em “desvios de função” que podem impactar na identidade.

Porém, essas argumentações aparecem paralelas a outras mais críticas, como propiciar ao estudante a compreensão da importância da monitoria – esse tipo de argumento expõe uma análise mais contextualizada do problema, o que Chakur (2000; 2001) definiu como o nível de identidade e responsabilidade profissional. Além disso, ao sugerir uma divulgação por parte da instituição, o monitor mostra um apelo ao fator político-administrativo na resolução do problema (CHAKUR, 2000; 2001).

Outro conflito e embate enfrentados pelos monitores referem-se às relações com professores e coordenadores. A este respeito eles relatam:

(...) e os outros dois professores, tem um que eu tenho um problema muito grande com ele [riso]. Porque ele passa as coisas para os alunos, passa os exercícios e esquece de me passar (...) Então eu tenho que ficar indo atrás, tenho que ficar cobrando. É um pouco desgastante. Tanto que eu até cheguei, até me reuni com a minha orientadora sobre isso (...) (Sônia).

Com o professor, a minha resposta, foi... triste dar essa resposta, mas já foi melhor; já foi bem melhor porque eu trabalhava com pes... eu trabalhava com... diretamente com uma pessoa que eu já trabalhava há muito tempo. E a a comunicação nossa era excelente e as ideias nossas também. Era coisa assim, de três, quatro palavras, a gente já entendeu completamente (...). E a gente estava em contato todos os dias e era bem *massa*, sabe. Hoje, nem tanto, porque o professor é mais fechado. Eu tive um certo probleminha quando fiz a disciplina com ele. A gente não bateu muito certo, mas isso... tipo assim, tenho que continuar meu serviço. Mas todos eles me deram independência. Então isso aí eu achei *massa* (Maurício).

Ao enfrentar um problema com um professor – falta de repasse de informações sobre exercícios – Sônia não recorre diretamente ao professor. Ela busca pela coordenadora/orientadora, para relatar o ocorrido e buscar soluções. Inferimos que tal atitude tem características heterônomas, visto que a monitora recorre a uma autoridade para solucionar um conflito (CHAKUR, 2000; 2001). Maurício não nos fornece indícios sobre como enfrenta – ou se enfrenta – esse problema com o professor, no entanto demonstra maturidade ao entender que, ainda que haja alguns problemas, pode continuar desempenhando seu papel.

Ademais, ao falarmos desta relação entre monitor e docente não podemos perder de vista que se trata de uma relação hierárquica entre estudante e professor. De acordo com Gil (2009), a convivência entre estes sujeitos pode gerar aprendizados não intencionais.

Percebemos que nesta relação entre professores e monitores, os sujeitos participantes desta pesquisa não chegam a relatar que os docentes os incumbem de atividades que configuram desvio de função, embate encontrado por alguns pesquisadores. Dantas (2014), por exemplo, identifica no discurso de professores orientadores e coordenadores a valorização de elaboração e correção de provas, substituição de aulas, o que para a autora pode ser um “desconhecimento do papel do monitor” (DANTAS, 2014, p. 587). Relatos semelhantes foram citados por Nunes (2007), sobre monitores que recebem demandas como a transcrição de anotações e até mesmo tarefas pessoais para o professor.

Conforme vimos, por meio das falas anteriores, ao tratar da categoria identidade, os monitores mantêm contato com os professores e coordenadores e apenas um deles o mantém de maneira mais formal. No entanto, tal informalidade não tem sido comumente encarada como um conflito no que diz respeito às orientações – os monitores a justificam como independência, autonomia ou a própria natureza da disciplina. Os embates têm girado em torno de uma falta de comunicação mais pontual. A falta de sistematização é relatada como embate em relação a outras áreas da monitoria, como veremos na próxima subcategoria.

A respeito do acompanhamento formal e periódico dos monitores, sentimos ser necessário destacar que o professor universitário acumula inúmeras funções de ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas, sendo o acompanhamento do monitor – quando o professor assume

esta função – apenas uma delas. Tantas funções podem levar a uma precarização do trabalho. Além disso, os docentes estão sob constante avaliação e controle, seja dos pares, institucional ou nacional (MUSSELIN, 2011). Assim, o docente do ensino superior precisa lidar com uma forte pressão institucional, atender várias demandas e tarefas e equilibrá-las com a vida pessoal (ZABALZA, CERDEIRIÑA, VITORIA, 2018).

Outro aspecto que julgamos pertinente para acrescentar à discussão sobre os embates da relação monitor/orientador, é a formação do professor que é responsável pela orientação. Dentre os sujeitos de pesquisa, um é orientado por professor formado em Licenciatura; outro tem dois orientadores, ambos formados em cursos de Bacharelado e Licenciatura; outro possui um orientador que não explicita em seu currículo *Lattes* se é formado em bacharelado ou licenciatura, no entanto, o monitor acredita que ele não seja Licenciado. O orientador com o qual um dos monitores expressa contato mais formal e sistemático, é formado em curso de Licenciatura e possui especialização em formação de professores. Inferimos que as conexões entre a formação do orientador e suas práticas de orientação podem ser futuramente investigadas, incluindo, ainda, a perspectiva do orientador sobre sua formação.

A falta de sistematização nas atividades de monitoria é relatada pelos sujeitos da seguinte forma:

Não, só uma coisa que eu também sinto muita falta na monitoria dessa disciplina, que eu dou já há algum tempo bom, que é o *feedback* dos alunos. Eu tenho um *feedback* deles, informal. Mas no *feedback* informal vários pontos podem levar um dia você falar alguma coisa ou não. Eu prefiro, gostaria muito, de um *feedback* um pouco mais anônimo por parte deles, para que eu pudesse ouvir de verdade as coisas que eles acham ruins. Porque o do professor eu tenho, que eu não considero, porque ele nunca assistiu uma monitoria minha, (...) Os alunos que é o importante, por exemplo, dos alunos eu só tenho o *feedback* dos alunos quanto a aula do professor (Maurício).

Você [se referindo a Sônia] tem alunos constantemente, você tem um acompanhamento no PVANET, você tem uma reunião com os orientadores, eu acho que é isso que seria o alvo para a gente. Daí a gente constrói, a gente volta um pouquinho se precisar. Às vezes, volta e deixa, se tem um guia que tem que ser muito estritamente seguido, toda aula tem um tema certo, volta um pouquinho e deixa as aulas serem guiadas pelas dúvidas. Mas, ainda assim, ter essa estrutura, pra depois desmontar ela, eu acho que seria interessante (Peter).

Acredito que desenvolveria bem mais praticando essas montagens de aula com os alunos de uma forma formal, do que da forma informal que comumente eu fiz. Que foi: \_“pega tal material que eu acho que vai ficar melhor, porque seria melhor assim” (...) \_“Por que vai ser melhor? Vamos testar, me dá que eu explico aí a matéria”. Já que não tem a frequência, eu não pratiquei, acaba que aprende menos que se tivesse praticando com alunos frequentes (Vitor).

Os monitores relatam um desejo maior pela sistematização do planejamento, desenvolvimento e avaliação da monitoria. Maurício destaca a importância de ter um retorno sobre sua atuação na monitoria, apontando que o *feedback* relevante seria daqueles que

frequentam, de fato, a monitoria. De acordo com Gil (2009), um *feedback* eficaz deve ser sincero e não manipulativo, feito em ocasião oportuna, com tema específico, descritivo e solicitado e não imposto.

Outra categoria, contemplada apenas pela monitora Sônia, envolve a questão do tempo. A estudante relata que sua monitoria envolve três disciplinas, o que pode impactar no aprofundamento de conteúdos e na resolução de exercícios junto aos estudantes que frequentam a monitoria. Para refletir sobre tal conflito podemos fazer um paralelo com o trabalho docente na atualidade, que tem enfrentado condições de intensificação, pressão por produtividade, precarização e culpabilização (HYPOLITO, GRISHKE, 2013; CABRAL, 2019). Essas características do trabalho docente nos parecem pertinentes para interpretar a função do monitor em relação ao tempo.

A última subcategoria referente aos conflitos no exercício da monitoria é o desconhecimento de assuntos burocráticos, expressada pelos seguintes monitores:

Quando eu comecei também eu não sabia muito da monitoria. A orientadora também não sabia muito da monitoria [risos]. Então eu perguntava para os outros monitores o que tinha que fazer para, às vezes, [preencher] um documento. Tem que preencher aquele relatório mensal. Como é que preenchia as coisas, então eles me ajudaram (Peter).

Tem uma dica. Eu recebi uma dica, que foi engraçado. Não tinha outro monitor, não conhecia outro monitor, assim. Mas aí eu comecei a (...) foi o negócio da documentação, as meninas da secretaria viraram e falaram: \_“Olha, Maurício, não preocupa, longe de prova não vai ninguém na sua monitoria, não é você o problema, vai muita pouca gente, mas quando vai, vai todo mundo num dia só” (Maurício).

Percebe-se que os dois episódios relatados aconteceram logo quando os monitores assumiram a função, pode ser por isso tal desconhecimento quanto a documentação. Os monitores recorrem a outros sujeitos: seus pares e técnicos administrativos da universidade. Quanto ao auxílio dos funcionários que trabalham nas secretarias da universidade, Coulon (2008) afirma que estes são locais em que os estudantes podem receber informações e onde solicitam e verificam regras. Nos dados encontrados por este autor, a secretaria é fonte de informação, por vezes, mais verdadeira que os professores e outros alunos, inclusive sendo indicada pelos próprios docentes: “perguntem na secretaria”. Este local teria, portanto, um papel pedagógico, pois ensinam os estudantes a interpretar as regras (COULON, 2008).

Notamos, por meio das responsabilidades e conflitos no exercício da monitoria, que a identidade dos monitores tem se construído na relação com outros sujeitos: estudantes que frequentam a monitoria, professores, outros monitores e demais sujeitos, como funcionários do setor em que atuam. Ou seja, estes monitores têm construído a identidade docente na formação

inicial, socialização profissional (ZEICHNER, GORE, 1990; IMBERNÓN, 2006). Esta socialização tem como elementos a distribuição de papéis e poder, envolvendo direitos, deveres, identidades diferentes conforme o lugar que se ocupa e mais ou menos poder conforme a função que desempenha no processo – socializar ou ser socializado (GECAS, 1981).

Embora possamos inferir que haja a presença de desvios parciais de atribuição, nas atividades exercidas pelos monitores, devido a responsabilidades assumidas e resolução de conflitos, nada tão severo quanto os citados por outros autores como Nunes (2007), Dantas (2014) e Steinback (2015) – monitores que ministravam aulas no lugar dos professores ou que atendiam demandas pessoais dos orientadores.

Ainda sobre a resolução de conflitos nos chama a atenção situações pontuais relatadas, como recorrer ao professor orientador para resolver conflito com um professor, dificuldade em deixar explícito aos estudantes que não faz parte da função do monitor contar o que vai “cair” na prova, e sugerir obrigatoriedade de presença na monitoria para sanar o problema da baixa frequência. Inferimos que as resoluções de tais conflitos remetam mais a autoridades externas e as circunstâncias, características utilizadas por Zeichner e Liston (1987) aos distinguir ações docentes rotineiras e reflexivas.

A procura por autoridades externas, nesse contexto de construção de identidade docente, pode estar pautada no que citamos brevemente, a questão da divisão de poder, que é comum acontecer de maneira desigual em um processo de socialização – o que estão sendo socializados tem menos poder do que aqueles que o estão socializando (GECAS, 1981).

Os monitores participantes do Grupo Focal se encontram em uma passagem entre se verem como estudantes e se verem como professores, mas já pode demonstrar uma identificação com a instituição:

Eu sou parte do professor agora. Eu sou uma parte da Universidade, de certa forma. Você está sempre no Departamento (...) você já se vê no perfil. Sei lá, eu pelo menos me vejo num perfil assim, já não me vejo apenas como um estudante responsável pela monitoria, mas sim como um (...) monitor do Departamento, alguém do Departamento. Um representante daquela organização toda, acho que isso me... isso só me motiva mais a continuar tentando buscar avançar mais na carreira acadêmica (Peter).

A transição entre estudante e profissional é um desafio dos cursos de formação inicial de professores e está intimamente relacionada aos saberes da experiência e saberes profissionais (PIMENTA, 1997; PELLEITIER, MORALES-PERLAZA, 2018). Conforme demonstrado por meio do excerto anterior, ainda que estejam nesse momento de transição, alguns dos monitores já se “veem” ou se “sentem” como professores. Já podem ser capazes, inclusive, de iniciar a construção do que Zabalza, Cerdeirña e Vitoria (2018) chamaram de *identidad colegial*, como

exemplifica Peter ao demonstrar identificar-se com a própria instituição – uma das importantes competências de ser professor.

Apesar de ser relevante que os monitores se identifiquem como professores, é necessário destacar que desde a década de 1950, com intensificação na década de 1980, houve movimentos que buscavam a profissionalização do professor e uma luta para que seja entendida como uma função para a qual é necessária a formação (TARDIF, 2013). Assim, esses monitores continuarão a construção da identidade profissional quando se inserirem na profissão, em um novo e complexo processo que aqueles que optarem pela carreira docente passarão. (PELLEITIER, MORALES-PERLAZA, 2018).

O excerto de Peter nos indica outro aspecto pertinente que, aliado a falas apresentadas por outros monitores, nos levam a retomar a questão da socialização profissional. A socialização no trabalho docente pode apresentar 3 níveis: o interativo, relativo a grande interação que o professor tem com os alunos em sala de aula, que tende a aumentar conforme o professor se preocupa mais com os seus estudantes; institucional, refere-se as influências da organização da escola, colegas e avaliadores; e cultural, que remete às influências da sociedade, de maneira local ou global, tais como perfil socioeconômico das famílias, ideologias, desigualdades (POLLARD, 1982, apud ZEICHNER, GORE, 1990)<sup>69</sup>

O nível interativo desta socialização dos monitores fica bastante evidente, visto que a relação com os alunos que eles acompanham tem lugar de destaque em suas falas, sendo citado por um monitor até mesmo uma relação de “mãe”. O nível institucional fica implícito nas relações com os orientadores de vários monitores e especificamente nos sentimentos de pertencimento à UFV expressos por Peter. O nível cultural, embora percebido em menor grau, pode ser representado pela preocupação com o contexto educativo brasileiro apresentado por alguns dos monitores.

Ainda que estes monitores não tenham entrado no mercado de trabalho, inferimos, portanto, que eles apresentam aspectos da socialização que somente seriam vivenciados quando tivesse experiência na profissão, em especial a profissão de docente do ensino superior. Tal achado remete ao que Campos (2016) chamou de antecipação da socialização no início da carreira, ao perceber que experiências como o Programa de Iniciação a Docência (PIBID) e o Estágio Supervisionado são favoráveis à antecipação.

---

<sup>69</sup> Zeichner e Gore (1990) realizam uma revisão de pesquisas na área da socialização docente, analisando explicações e problematizando-as. Pollard (1982), um dos autores que auxiliam na discussão sobre influência do local de trabalho na socialização, estabelece os 3 níveis de contextualização social que são utilizadas nesta discussão

De acordo com Nóvoa (1992A), o processo identitário docente é sustentado pela adesão a princípios, valores e projetos, escolhem maneiras de agir pedagogicamente e autoconsciência ao refletir sobre sua profissão. Nesse sentido, os monitores parecem adotar projetos voltados a educação de seus futuros alunos. Escolhem e projetam maneiras de agir pedagogicamente. Quanto ao último aspecto, sugerimos a continuidade das investigações para analisar se, de fato, os monitores tem tido pensamento reflexivo sobre sua atuação.

Concluimos que, assim como Dantas (2014)<sup>70</sup> e Nunes (2007) localizam em suas pesquisas, consideramos que a monitoria compõe uma oportunidade de iniciação na docência. Além disso, tem contribuído para a identificação do monitor com o ensino superior, sendo fonte de saberes e descobrimento – ou aprimoramento como é o caso de nossos sujeitos – de habilidades (DANTAS, 2014).

---

<sup>70</sup> Esta autora realizou um estudo que visou delinear as concepções de duas universidades públicas federais sobre o papel e a importância da monitoria para a docência no ensino superior no que tange a lei e a visão de professores e alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a monitoria como atividade de aprendizagem da docência e de construção de saberes profissionais, e compreender suas implicações para a formação inicial de professores, junto aos monitores dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Viçosa. Considerando a monitoria como uma das possibilidades de aprendizagem do estudante em formação inicial, nos questionamos sobre os saberes, relações com os saberes e identidades que poderiam ser construídos durante este processo de socialização profissional.

Para atingir nossos objetivos de pesquisa, utilizamos: pesquisa documental, para compreender a trajetória da monitoria em um contexto internacional, nacional e local – na UFV; questionário online, para caracterização do perfil dos estudantes; grupo focal, para produzir dados sobre saberes docentes, identidade docente e socialização dos monitores. Essas informações foram complementadas a partir de conversas com os sujeitos por meio de aplicativo de mensagem, para levantamento de desafios, motivações, pontos positivos e negativos da atividade e sugestões para sua melhoria.

Realizar a pesquisa documental nos evidenciou a trajetória do Programa de Monitoria, desde suas origens, com o método monitoral até como o conhecemos atualmente nas instituições de Ensino Superior. Percebemos que houve algumas transformações, semelhanças e diferenças, como quanto ao nível de escolaridade atendido.

No que diz respeito aos Regulamentos do Programa de Monitoria na UFV, percebemos a modificação de determinadas terminologias. A substituição de termos como *treinamento* por *capacitação* e *aluno* por *estudante* pode significar esforço daqueles que pensam tais documentos na valorização de uma postura mais ativa e crítica dos sujeitos envolvidos na Monitoria.

Além disso, os direitos dos monitores Ufevianos foram sendo ampliados e os requisitos para concorrer à vaga de monitoria foram sendo delimitados, passando de valorização de critérios subjetivos – um dos requisitos na Resolução de 1971 era *demonstrar aptidões pessoais* – à avaliação de aspectos mais objetivos – se na Resolução de 2003 o conceito necessário a ser obtido na disciplina era 75 pontos e as horas de carga horária de curso eram 420, na de 2019 passou a ser 70 pontos e 320 horas, respectivamente.

Quanto aos objetivos da atividade, vimos que o método monitoral foi criado para diminuir as despesas, auxiliar no trabalho dos professores e no progresso dos alunos. No entanto, a monitoria no ensino superior tem apresentado, regimentalmente, intuítos como a

diminuição da evasão e reprovação, auxílio na relação entre estudantes e entre professor e estudante, bem como a aprendizagem da docência.

Por meio da pesquisa documental realizada para este trabalho, podemos apontar que a Monitoria no ensino superior tem sido, regimentalmente, considerada uma atividade que possibilita a aprendizagem da docência. Autores que se dedicaram ao estudo da monitoria corroboram esta possibilidade, ao afirmar que a monitoria, na prática, tem auxiliado os estudantes monitores a construírem saberes necessários à profissão docente.

Essa pesquisa documental gerou novos questionamentos, tais como: os objetivos da monitoria na UFV, no que tange a capacitação para a docência, têm sido alcançados? Os monitores e professores orientadores da UFV têm cumprido suas funções? O direito à capacitação dos monitores na UFV tem sido assegurado? O que procuramos responder nos capítulos subsequentes à seção da pesquisa documental

O levantamento e análise de dados por meio do questionário nos permitiu caracterizar o perfil dos monitores. Assim, foi possível perceber que a maioria deles é jovem, branca, do gênero feminino, solteira e sem filhos. Levantamos, ainda, que a maior parte deles mora nas chamadas “repúblicas” ou alojamento; tem renda mensal familiar de 1 a 5 salários mínimos; cursou o ensino regular diurno e ingressou no ensino superior na primeira tentativa. Pudemos perceber, ainda, que nossos achados tem apresentado semelhanças com outros pesquisadores, como por exemplo, Gatti (2010) e pretendemos continuar dialogando com os estudos que nos permitam a transferibilidade de resultados.

A partir da análise de dados sobre os saberes docentes, notamos que os monitores constroem saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos. Quanto aos disciplinares, inferimos que os estudantes têm aprendido ou reforçado o aprendizado sobre o conteúdo da disciplina na qual atuam. Eles se preparam para auxiliar os estudantes que frequentam a monitoria, estudando a matéria, processo por meio do qual são exercitados, complementados ou emergem os saberes disciplinares de suas áreas.

Os monitores têm construído saber curricular nas ações de planejar as suas monitorias, por meio da escolha de conteúdos ou preparação de material, e podem entrar em contato também com o planejamento, organização e avaliação da disciplina feita pelo professor, embora isto possa acontecer de maneira informal.

A respeito dos saberes pedagógicos, estes são frequentes nos depoimentos dos monitores. Notamos que os sujeitos exercitam e constroem saberes sobre como ensinar, como fornecer exemplos, sanar dúvidas e adaptar a linguagem utilizada para realizar a transposição didática. Além disso, demonstram interesse em entender as características e dificuldades dos estudantes,

bem como expõem críticas ao contexto educativo brasileiro – tipo de conhecimento definido por Shulman (2014).

Para além dos saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos, notamos que os monitores podem construir aprendizados por meio das atividades com caráter administrativo e burocrático que desempenham, como controle de frequência, divulgação e organização de materiais. No entanto, é necessária uma continuidade nos estudos, para que seja investigado se tais atividades podem mesmo se constituir em saberes.

Outro ponto relevante a ser destacado é quanto às fontes dos saberes docentes, quando se torna explícita a importância da socialização dos monitores durante as atividades de monitoria. Essa demonstra ser uma vivência coletiva, em que os monitores enfrentam desafios e estabelecem parcerias. Os monitores se encontram em uma fase de socialização pré-profissional, visto que estão em cursos de formação inicial, e tem como fonte de saberes: as experiências práticas; os estudantes que frequentam a monitoria, ainda que relatem a baixa frequência nos encontros; outros monitores, com os quais trocam conhecimentos e problemas; professores orientadores, que, embora frequentemente de maneira informal, estabelecem relações com nossos monitores; textos e vídeo aulas para aprenderem sobre os saberes disciplinares da monitoria. Portanto, outras pessoas são comumente citadas como fontes de aprendizado.

Outra dimensão teórica considerada na análise dos dados é a relação com o saber, de Bernard Charlot. Analisamos a construção de diferentes figuras do aprender pelos monitores: objetos saberes, por meio de aprendizado de conteúdos novos, seja em relação à disciplina ou não, ou reafirmação de matérias aprendidas anteriormente; domínio de atividades e objetos, como organização de materiais e utilização de diferentes tecnologias – além de reflexão sobre elas, o que pode transformar estes aprendizados em objeto-saber também; domínio de dispositivos relacionais com professor orientador, estudantes e funcionários, aprendendo a regular estas relações. Os monitores parecem, ainda, possuir um desejo de saber a respeito da monitoria, tendo motivação em desenvolver a atividade e procurando incentivar com que os estudantes que frequentem a monitoria também despertem em si mesmos este desejo de saber.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi a construção da identidade docente por meio da monitoria. Consideramos que esta se constitui no ser e no fazer docentes presentes no exercício da atividade. Quanto ao ser docente, os monitores demonstram projetos profissionais relacionados à área da educação, desejando seguirem a carreira docente, seja no ensino básico quanto no superior. As características docentes apontadas envolvem auxiliar e mediar, inovar e se reconhecer e estar disposto a aprender, inclusive investindo na formação continuada após a

graduação. As características consideradas não docentes envolvem ter a necessidade de “salvar” estudantes próximo a provas ou no final do semestre letivo e não ser reconhecido.

Quanto ao fazer docente, os monitores desenvolvem inúmeras atividades, compatíveis com a Resolução do Programa de Monitoria, a saber: acompanhar estudantes, comunicar com professor orientador, realizar planejamento, elaborar relatórios, divulgar a monitoria, organizar materiais e utilizar sistemas e mídias. Tais atividades se constituem, parcialmente, como responsabilidades da profissão docente – assumí-las pode indicar, em alguns momentos, desvio parcial de função, o que pode impactar na identidade.

Os conflitos durante a monitoria também são indicadores da construção da identidade docente durante o fazer do monitor. Tais embates envolvem as relações com alunos e professores, falta de sistematização da monitoria, falta de tempo e lidar com aspectos burocráticos. Embora tenhamos encontrado desvios de função parciais devido a responsabilidades assumidas e resolução de conflitos, nada tão severo quanto os citados por outros autores – ministrar aulas ou atender demandas pessoais dos professores.

Portanto, diante dos dados produzidos, concluímos que a monitoria tem contribuído para a construção da identidade docente, em especial com o ensino superior. E tem sido, ainda, fonte de descobrimento e aprofundamento de saberes e habilidade.

Esta pesquisa aponta para as possibilidades da monitoria como uma atividade que propicia a aprendizagem para a docência, pois, conforme apresentado, ela auxilia na construção e utilização de saberes docentes. É uma oportunidade para que o estudante construa diferentes relações com o saber e é possibilidade para o início da construção de uma identidade docente. Apresenta-se como uma oportunidade para estudantes de Licenciatura que pensam em seguir na carreira docente, tanto no ensino básico quanto superior. Assim, a monitoria teria tanto a função de colaborar com o ensino da graduação quanto de ser uma atividade formadora para os monitores que a desempenham.

As implicações da monitoria na formação inicial dos monitores também envolvem a forma como esta formação tem acontecido para esses monitores, o que se aproxima do paradigma reflexivo, uma vez que eles desenvolvem saberes, reconhecem a incerteza de uma sala de aula, estabelecem diálogos com diferentes sujeitos e com a teoria de sua área

Além disso, se considerarmos os níveis de reflexão, podemos considerar que os monitores têm se aproximado de uma formação mais voltada ao nível da reflexividade crítica, visto que se mostram atentos tanto aos conteúdos e métodos, como ao contexto que os cerca.

Portanto, os paradigmas que tem transparecido predominantemente na formação dos monitores são racionalidade prática e crítica, respectivamente, pois eles refletem diante das

situações bem como apresentam tentativas de compreensão de fatores sociais e políticos e a atuação do monitor inserida neste contexto.

No entanto, é importante destacar que, conforme expomos na análise de dados, em algumas ocasiões pontuais, a ação de alguns monitores é baseada em autoridade externa. Tais situações, em nosso entendimento, se aproximam de uma formação relativa a racionalidade técnica, que orienta para aplicação de instrumentos, procedimentos, regras e técnicas definidas por outrem, sem crítica.

Esperamos que este trabalho contribuía tanto para o campo de estudos da formação docente, como para pensar a monitoria no contexto nacional e local – na UFV. Como perspectivas futuras, vislumbramos a colaboração com a Pró-reitoria de Ensino da instituição, para que pensemos juntos em estratégias para melhorar a qualidade da monitoria, tanto na formação dos monitores quanto para aqueles estudantes que a frequentam. Desejamos, ainda, que o estudo possa ser retomado futuramente, por nós ou pelos pares, para continuar investigando sobre este Programa e suas implicações para a formação no ensino superior. Poderia ser explorada, por exemplo, a relação dos monitores do Centro de Ciências Agrárias com essas atividades – tema que não foi contemplado neste trabalho, visto que trata-se de um Centro que não oferece cursos de Licenciatura, adentrando mais na especificidade dos campos disciplinares ou particularidades dos participantes da monitoria em relação a dimensões da afiliação, de sua colaboração para essa construção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AARÃO, S. A. **Sentidos-e-significados no sistema de atividade monitoria**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa . **Alterações na aplicação do Critério Brasil, válidas a partir de 01/06/2019.**, 2019. Disponível em: [http://www.abep.org/criterioBr/01\\_cceb\\_2019.pdf](http://www.abep.org/criterioBr/01_cceb_2019.pdf). Acesso em: 15 jun. 2020.
- ALMEIDA, M. I. Por que a formação pedagógica dos professores do ensino superior? In: ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 59-109.
- ALMEIDA, R. S. de. A monitoria no Ensino Superior: revisão integrativa de literatura com ênfase para a preparação docente. **Diversitas Journal**. Santana do Ipanema/AL. vol.4, n. 1, , jan./abr.2019, p.143-158.
- ALMOULOUD, S. A. As transformações do saber científico ao saber ensinado: o caso do logaritmo. **Educar em Revista**, n. Especial 1, 2011, p. 191-210.
- ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N. (Org.); SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008. p. 482-500.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, 2001, p. 39-50.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. GEWANDSZNAJDER, F. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 147-203.
- AMATO, D. T. **Programa de monitoria no ensino superior: o estudo de caso no CEFET-RJ**. 2016. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Dez anos de pesquisas sobre formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ARAÚJO, A. M. T; MENEZES, C. S.; CURY, D. Um ambiente integrado para apoiar a avaliação da aprendizagem baseado em Mapas Conceituais. In: **XIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO** – SBIE, 2002, São Leopoldo. **Anais [...]**, São Leopoldo: UNISINOS, 2002. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/164/150> Acesso em: 13 set. 2019.
- BARBOSA, M. Racionalidades e papel do educador: perspectiva simples e abordagem complexa. In: CARVALHO, A. D. *et al.* (Orgs). **Diversidade e identidade: Actas da 1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação**. Porto: Ed. FLUP, 1998. p. 329-338.

Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6218.pdf>. Acesso em: 13 de abr. 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BARSTED, L. L.. PITANGUY, J. **O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA, 2011.

BACK, A. V.; JUNIOR A. P. S.; AHLERT, A.; SAMPAIO, A. A. Saberes que motivam na formação inicial em educação física. **Cadernos de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, jan./jun., 2019, p. 45-52.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. A interiorização da realidade. In: BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 173-215.

BEZERRA, J. K. A. Resumo. In: **Monitoria de Iniciação à docência no contexto da Universidade Federal do Ceará**. Dissertação (Profissionalizante em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal Do Ceará – Fortaleza, Ceará, 2012.

BITTAR, M. (Org.); OLIVEIRA, J. F. de (Org.); MOROSINI, M. (Org.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal, Porto Editora, 1999. p. 13-80.

BORGES, C. **O professor da Educação Básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica – PUCRio, Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Decreto nº 85.862, de 31 de março de 1981. **Atribui competências às instituições de Ensino Superior para fixar as condições necessárias ao exercício das funções de monitoria e dá outras providências**. Brasília, 1981.

BRASIL. Decreto nº 68.771, de 17 de junho de 1971. **Altera o Decreto nº 66.315 de 13 de março de 1970**. Brasília. 1971A.

BRASIL. Decreto nº 66.315, de 13 de março de 1970. **Dispõe sobre o programa de participação do estudante em trabalhos de magistério e em outras atividades dos estabelecimentos de ensino superior federal**. Brasília, 1970.

BRASIL. Decreto nº 65.610, de 23 de outubro de 1969. **Dispõe sobre a constituição e funcionamento das Comissões Permanentes do Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva e dá outras providências**. Brasília, 1969B.

BRASIL. Decreto nº 64.086 de 11 de fevereiro de 1969. **Dispõe sobre o regime de trabalho e retribuição do magistério superior federal, aprova programa de incentivo à**

**implantação do regime de tempo integral e dedicação exclusiva, e dá outras providências.** Brasília, 1969A.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília. Brasília, 1961.

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

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, 1971B.

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

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada,** Brasília, 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação),** Brasília, 2019.

BRIGIDA, L. A. Resumo. *In:* BRÍGIDA, L. A. **A gestão de programas de graduação: o caso do programa de monitoria na Universidade Federal de Juiz de Fora.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

CABRAL, G. G. Condições de trabalho, saúde e adoecimento docente: presenteísmo e absenteísmo em escolas de Ensino Médio na região central de Rio Branco/AC. **Tecnia**, v.4, n.2, jul./dez., 2019, p. 24-43.

CALLEGARI, M. O. V. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de stephen krashen – uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. **Trab. Ling. Aplic.**, v. 45, n. 1, p. 87-101, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v45n1/a06.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

CAMPOS, A. E. A. M. **Aspectos do processo de socialização profissional de ex-pibidianas: o início da carreira docente e a influência dos estabelecimentos de ensino.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

CAMPOS, B. C; CRUZ, B. P. A. Impactos do Fundeb sobre a qualidade do ensino básico público: uma análise para os municípios do estado do Rio de Janeiro. **Rev. Adm. Pública**, v.43 n.2, mar./abr. 2009, p. 371-393.

CASTANHA, A. P. Os métodos de ensino no Brasil do século XIX. *In:* do IX Congresso Brasileiro de História da Educação, 2017. Paraíba, **Anais [...]**. Paraíba:

UFPB, 2017.

CATANI, A. M; OLIVEIRA, J. F. **Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CELLARD, A. Análise documental. In: POUPART, Jean et. al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CHAKUR, C. R. S. L. Níveis de aquisição da profissionalidade docente: contribuições de uma leitura piagetiana. In: 23ª Reunião anual Anped, 2000. Araraquara, **Anais [...]**. Araraquara: Faculdade de Ciências e letras – UNESP, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2004t.PDF> Acesso em: 10 fev. 2020.

CHAKUR, C. R. S. L. **Desenvolvimento profissional docente: contribuições para uma leitura piagetiana**. Araraquara: JM Editora, 2001.

CHARLOT, B. A problemática da relação com o saber. In: CHARLOT, B. **Relação com o saber: formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Arned, 2005, p. 35-47.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 97, 1996, p. 47-63.

CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. In: CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013, p.133-154.

CHARLOT, B. Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas. In: CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013, p.157-182.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, 1990. p. 177-229.

CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática** v.3 n.2 mai/ago, 2013.

CITTOLIN, S. F. A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo. **Revista de Letras**, n. 6, p.1-8, 2003. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2254/1415>. Acesso em: 18 jun. 2020.

COMCREDITE. Resolução nº 02/71. **Critérios para a implantação do plano de monitoria nos estabelecimentos federais de ensino superior**. Ministérios da Educação, Brasília, 1971.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

DURHAN, E. R. **Uma política para o ensino superior brasileiro**: diagnóstico e proposta. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo. 1998. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9801.pdf> Acesso em: 11 out. 2019.

DANTAS, O. M. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **Revista brasileira Estudos Pedagogia**, v. 95, n. 241, 2014, p. 567-589. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000300007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000300007&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 11 mar. 2019.

DIEB, M. Figuras do aprender em um ambiente virtual de aprendizagem: analisando o Teleduc. **Educação e Tecnologia**, v. 14, n.3, p. 14-19, 2009.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, n. 115, 2002, p. 139-154. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000100005&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 10 mar. 2019.

DUBAR, C. A socialização como construção social da realidade. *In*: DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997. p. 79-102.

DUBAR, C. Para uma teoria sociológica da identidade. *In*: DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997, p. 103-120.

FARIA FILHO, L. M. F. A história da educação: Unidade 3 – A organização do trabalho escolar. *In*: SALGADO, M. U. C.; MIRANDA, G. V. **Veredas**: formação superior de professores – módulo 3 volume 4. Secretaria de Estado da Educação, Belo Horizonte, 2003. p. 113-140.

FÉLIX, J. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 133-152.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FERREIRA, A. B. de H.. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLORES, J. B. Resumo. *In*: **Monitoria de Cálculo e Processo De Aprendizagem**: Perspectivas À Luz Da Sócio-Interatividade E Da Teoria Dos Três Mundos Da Matemática. Tese (Doutorado em Educação Em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Rio Grande do Sul, 2018.

FORTES, A. M.; FLORES, M. A. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, , set./dez., 2012, p. 900-919.

FRANCISCATO, I; MALUF, M. R. Tutoria: resgatando uma antiga estratégia para aprender na escola In: MALUF, M. R. (Org.) **Psicologia educacional**: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 123-161.

FRANCO, M. A. S. Prefácio. In: CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 23-27.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

FRISON, L. M. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-proposições**, v. 27, n. 1, 2016, p. 133-153. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072016000100133&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072016000100133&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 10 mar. 2019.

FUSARI, J C. **Tendências históricas do treinamento em educação**. A direção e a questão pedagógica, 1988. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/tend%C3%Aancias%20hist%C3%B3ricas%20do%20treinamento%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 04 out. 2019.

GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia, ciência e profissão**, v. 24, n. 2, 2004, p. 14-23.

GARCIA, C. M. Estrutura conceptual da formação de professores. In: GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p. 15-68.

GARRIDO, E.; BRZEZINSKI, I. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores**: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 617-629.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010, p. 1355-1379.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v 1, n.2, 2016, p. 161-171.

GATTI, B. ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W. (org.); PFAFF, N. (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29-38.

GAUTHIER, C. *et al.* Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o

saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2006, p. 17-37.

GECAS, V. Contexts of socialization, In: Rosenberg, M. & Turner, R. H. (Eds.): Social psychology. **Sociological perspectives**, New York, Basic Books, 1981, p. 165-199.

GHEMAT – BR – Grupo de Pesquisa da História da Educação Matemática. Ensino Intuitivo. In: GHEMAT – BR. **Glossário**. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016. p. 8-9. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158952/GLOSSA%CC%81RIO%20VERSA%CC%83O%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 16 mai. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

GLOBAL TEACHER STATUS. **Brazil GTSI Statistics**. Varkey Foundation, 2018.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HENRIQUE, A. P. G; LACERDA, W. M. G. Perfis dos universitários beneficiados pela política de ação afirmativa da UFV. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n.2, 2016, p. 415-443.

HOBOLD, M. S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, PontaGrossa, v. 13, n. 2, maio/ago. 2018, p. 425-442.

HOMEM, C. S. Resumo. In: HOMEM, C. S. **Contribuições do programa de monitoria da UFMT para a formação inicial à docência no ensino superior**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

HOOKS, B. A teoria como prática libertadora. In: HOOK, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática libertadora**. São Paulo: WMF Martinsfontes, 2019, p. 83-104.

HYPOLITTO, D. Formação Continuada: análise de termos. **Integração Ensino Pesquisa e Extensão**, n. 21, 2000, p. 101-103.

HYPOLITO, A.M. GRISHCKE, P. E. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, set./dez. 2013, p. 507-522.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M.de M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Instituto Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil em números – volume 25**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

IBGE – Instituto de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IMBERNÓN, F. A formação inicial para a profissão docente. *In*: IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006, p. 57-66.

IMBERNÓN, F. Qual formação permanente para o professorado. *In*: IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016, p. 141-148.

INEP. **Censo da Educação Superior 2018 – notas estatísticas**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf) Acesso em: 28 nov. 2019.

JARDIM, N. M. L. Perfil dos estudantes universitários. *In*: JARDIM, N. M. L. **Docentes universitários**: ações pedagógicas diante dos novos sujeitos da aprendizagem. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017, p. 53-89.

KRASOTA, A. G. S. Introdução: breve revisão da literatura sobre gênero. *In*: **Uma noção de pessoa transnã-binária**. Dissertação (Pós-Graduação em Antropologia Social) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016, p. 17-44.

LAUREANO, R. M. S; BOTELHO, M. C. Apresentação do IBM SPSS Statistics. *In*: **SPSS Statistics**: o meu manual de consulta rápida. Lisboa: Sílabo, 2017, p. 17-23.

LELIS, I. Convergências e tensões das pesquisas sobre aprendizagem da docência. *In*: Dalben, A. (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Coleção Didática e prática de ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 188-201.

LINS, L. F.; FERREIRA, L. M. C.; FERRAZ, L. V. **A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor**. *In*: IX JORNADA DE ENSINO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO-JEPE, 2009. Pernambuco, Anais [...]. Pernambuco: UFRPE, 2009.

LOURO, G. L. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. *In*: CATANI, D. B. (org.); BUENO, B. O. (org.); SOUSA, C. P. (org.); SOUZA, M. C. C. (org.) **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, p. 77-84.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativas. *In*: LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1996, p. 44-53.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativas. *In*: LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 2017, p. 44-53.

MACIEL, A. L. F. Resumo. In: **Programa de monitoria acadêmica: um estudo de sua implantação no IFCE**. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) - faculdades est escola superior de teologia, São Leopoldo, 2017.

MAGUIRE, M. Para uma sociologia do professor global. In: APPLE, M. W; BALL, S. J; GANDIN, L. A. (org). **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 77-88.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan.abr., 2009.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista brasileira de educação**, n. 9, set/out/nov/dez 1997, p. 51-75. Disponível em: [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31832/Pesquisa\\_sobre\\_a\\_forma%EA7ao\\_de\\_profesores.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31832/Pesquisa_sobre_a_forma%EA7ao_de_profesores.pdf?sequence=1). Acesso em: 10 mar. 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2011.

MARQUES, D. M. **A configuração das identidades profissionais dos (as) pedagogos (as) de Institutos Federais Mineiros: da formação à atuação profissional**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2018.

MEDEIROS, L G. C. **Saberes da monitoria: uma análise a partir do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba**. 2018. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, gestão e avaliação da Educação Superior) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbetes método simultâneo. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/metodo-simultaneo/>>. Acesso em: 23 de jul. 2020.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C.S. (org); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-29.

MIZUKAMI, M. G. N. A aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**. V.29, n2, 2004, p. 33-49.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**. V.1, n.1, 2005-2006.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999, p. 7-32. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf) Acesso em: 10 mar. 2019.

MOREIRA, M. A. **Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa**. 2012. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

MOUTINHO, P. M. N. Resumo. In: **Monitoria**: sua contribuição para o ensino-aprendizagem na Graduação em Enfermagem. Dissertação (Mestrado em enfermagem psiquiátrica) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

MUSSELIN, C. Professores do ensino superior. In: VAN ZANTEN, A. **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 660-662.

NETO, H. F. A.; SILVA, I. L. F. Uma experiência de produção de vídeos de animação de sociologia: proposta de ensino de sociologia no século XXI. **Perspectiva sociológica**, n. 24, 2019, p. 141-150.

NETO, V. P. B.; COSTA, M. C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, n.2, jul/dez. 2016, p. 76-99.

NEVES, E. R. **Aprendendo a docência**: processos de formação de licenciandos em Pedagogia integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

NEVES, E. R.; FERENC, A. V. F. O PIBID Pedagogia e a aprendizagem da docência: proposições e ações efetivas. **RIAEE Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, 2016.

NOGUEIRA, M. A.. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, 2010, p. 213-231.

NONO, M A. **Aprendendo a ensinar**: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992, p.15-33.

NÓVOA, A (org.) *et al.* Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional? In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992A, p. 14-17.

NUNES, J. B. C. Monitoria acadêmica: espaço de formação. In: SANTOS, M. M.; LINS, N. M. (orgs.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência**: possibilidades e trajetórias. Coleção pedagógica, n.9, Natal: EDUFRN, 2007, p. 45-57.

OLIVE, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.); OLIEN, A. C.; BATISTA, B. S. R; MARTINS, C. B; NEVES, C. E. B; LEITE, D; SCHWARTZMANN, J; COSTAS, J. M. M; FRANCO, M. E. D. P; ACCORSI, M. B;

TRIGUEIRO, M. **A educação superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002, p. 31-42.

OLIVEIRA, K. B; FERENC, A. V. F.. Monitoria: da escola às Universidades, passado e presente. *In: X COPEHE - CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS*, Diamantina, 2019. **Anais [...]**. Diamantina: UFVJM, 2019.

PAPI, S. O. G. **Professores: formação e profissionalização**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2005.

PASSOS, C. L. B; OLIVEIRA, R. M. M. A.; GAMA, R. P. Narrativas em grupo de professores e licenciandos: resignificando a aprendizagem da matemática. **Revista Educação**. PUC-Camp., Campinas, 18 (3), set./dez., 2013, p. 327-339.

PELLETIER, F.; MORALES-PERLAZA, A. **Saber e identidad en la profesión docente: de la identidad de estudiante a la de docente principiante**. *In: MAYO, C. (Coord.); TARDIF, M. (Coord.) Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea, 2018, p. 57-74.

PEREIRA, J. E. D. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013, p. 145-154.

PEREIRA, L. L. S.; MARTINS, Z. I. O. A identidade a a crise do profissional docente. *In: BRZEZINSKI, I. Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 113-132

PEREIRA, J. D. As licenciaturas e as lutas concorrenciais no campo universitário. *In: PEREIRA, J. D. Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 137-159.

PEREIRA, J. E. D. Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. *In: Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 15-52.

PEREIRA, J. E. D. Quem são os alunos das Licenciaturas? *In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 77-114.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In: NOVOA, António (org). Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992, p. 93-114.

PERRENOUD, F. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores -saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, v. 3, set. 1997, p. 5-14.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTAL SÃO FRANCISCO. **Sufixo – o que é**. s/d Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/portugues/sufixo>. Acesso em: 15 out. 2019.

PORTES, E. A. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G. ZAGO, N. **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 61-80.

RESENDE, T. F; NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. Escola do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 117,, 2011, p. 953-970.

ROCHEX, J.Y. A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, set/dez 2006, p. 637-650.

ROLDÃO, M. C. N. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 12, n. 13, jan./dez., 2005, p. 105-126. Disponível em: [revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1692/1601](http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1692/1601) Acesso em: 10 fev. 2020.

SABOYA, M. C. L. Alunas de Engenharia Elétrica e Ciências da Computação: estudar, inventar, resistir. In: CARVALHO, Marília Pinto (Org.). **Diferenças e desigualdades na escola**. Campinas: Papyrus, 2012, p. 117-139.

SACRISTÁN, G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. São Paulo: Artmed, 1998.

SAFFIOTI, H. I. B. A instrução feminina na Colônia e no Império. In: SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976, p. 102-111.

SANTOS, C. C.; PEREIRA, F.; LOPES, A. A construção da identidade profissional: entre percursos e escol(h)as. **Educere et Educare**, v. 9, n. Especial, jul./dez, 2014, p. 405-417.

SANTOS, G. G. dos S.; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. **Observatório da vida estudantil**: estudos sobre a vida e culturas universitárias. Salvador: Edufba, 2012.

SARAIVA, A. C. L. C. Conclusão. In: SARAIVA, A.C.L.C. **Representações sociais da aprendizagem docente de professores universitários em suas trajetórias de formação**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005, p. 215-225.

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D; GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. I, jul., 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Método intuitivo. In: **Glossário HISTEDBR**: Navegando na história da educação brasileira. Faculdade de Educação. UNICAMP. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_metodo\\_%20intuitivo%20.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_%20intuitivo%20.htm). Acesso em: 16 out. 2019.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992, p. 77-91.

SERRES, G. Formação docente. In: VAN ZANTEN, A. **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 425-429.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, 2014, p. 196-229.

SILVA, A. M. C. Representações, identidade(s) e percursos de formação. In: SILVA, A. M. C. **Formação, percursos e identidades**. Quarteto Editora: Coimbra, 2013, p. 117-166.

SILVA, L. P. Resumo. In: **A recente interiorização das universidades federais e a questão da democratização do acesso**: uma análise das experiências formativas de jovens do semiárido paraíba no no campus de cuité/UFCEG. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal De Campina Grande, Campina Grande, 2017.

SILVIA, M. Z.; SCHERER, R. P.; DAL'LGNAL, M. C. Docência, amor e gênero em pesquisas brasileiras do século XXI: implicações curriculares. **Série-Estudos**, v. 24, n. 52, set./dez. 2019, p. 123-144.

SILVA, M. T. L. Resumo. In: **Construção da profissionalidade docente**: professor substituto na UFPE em foco. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De Pernambuco, Pernambuco, 2018.

SILVA, T. T. As relações de gênero e a pedagogia feminista. In: SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 1999, p. 91-97.

SILVA, T. T. O currículo como narrativa étnica e racial. In: SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 1999, p. 99-104.

SOUZA, A. P. G de; OLIVEIRA, R. M. M. A de . Aprendizagem da docência em grupo colaborativo: histórias infantis e matemática. **Pesquisa em Educação**, v. 39, n. 4, out./dez. 2013, p. 859-874.

SOUZA, E. M; CARRIERI, A. P. A analítica *queer* e seu rompimento com a concepção binária de gênero. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 11, n. 3, 2010, p. 46-70. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1954/195415344005.pdf> Acesso em 27 nov. 2019.

SOUZA, P. N. P; SILVA, E. B. Das disposições gerais. In: SOUZA, P. N. P; SILVA, E. B. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 1997, p. 117-123.

STEINBACH, G. **A monitoria no ensino superior: um estudo de caso na UFSC**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

STEINBACH, G. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos da monitoria: um estudo de caso dessa práxis na UFSC. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, ANPED SUL, 10, 2014. Florianópolis, **Anais** [...] outubro de 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1086-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1086-0.pdf) Acesso em: 09 jun 2018.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passado trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, m. 123, abr/jun. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C; GAUTHIER, C. Introdução. In: TARDIF, M.; LESSARD, C; GAUTHIER, C. **Formação de professores e contextos sociais: perspectivas internacionais**. Porto, Portugal: RÉ S Editora Ltda, 1998, p. 5-59.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, nº 4, 1991, p. 215-233.

TEDESCO, J. Ca.; FANFANI, E. T. Nuevos maestros para nuevos estudiantes. In: PEARL, Mari et al. **Maestros em América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño**. Santiago de Chile: Preal, 2004, p. 67-96.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. In: Westbrook, R. B.; TEIXEIRA, A.; ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010, p. 33-68.

TEIXEIRA, A. John Dewey (1859 - 1952). In: Westbrook, R. B.; TEIXEIRA, A.; ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010 p. 11- 32.

TRIVIÑOS, A. N. S. Alguns temas no desenvolvimento de uma pesquisa. In: TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012, p. 91-114.

TRIVIÑOS, A. N. S. Pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012, p. 116-173.

UFV . **Catálogo de Graduação da Universidade Federal de Viçosa**. Viçosa, MG, 2017. Disponível em: <http://www.catalogo.ufv.br/> Acesso em: 15 ago. 2017.

UFV, ESTATUTO DA UFV. **Estabelece o Estatuto da Universidade Federal de Viçosa**, UFV, 1999.

UFV, **História UFV**, s/d. Disponível em: <https://www.ufv.br/historia/> Acesso em: 15/09/2019.

UFV. PROCESSOS SELETIVOS UFV. Relação candidato/vaga – SiSU 2016. Disponível em: [www.pse.ufv.br/wp-content/uploads/UFV-SiSU2016-Relação-Candidato-Vaga.pdf](http://www.pse.ufv.br/wp-content/uploads/UFV-SiSU2016-Relação-Candidato-Vaga.pdf) Acesso em: 27 nov. 2019.

UFV. **Projeto Político Pedagógico do curso de Letras Português-Espanhol**. Departamento de Letras, UFV, 2013.

UFV. **Projeto Político Pedagógico do curso de Física**. Departamento de Física, UFV, 2018A.

UFV. REGIMENTO GERAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Normatiza atividades didático-científicas e administrativas comuns aos órgãos integrantes da Universidade Federal de Viçosa e estabelece métodos de ação concernentes aos vários aspectos da vida universitária, explicitando princípios e disposições estatutárias e fixando padrões normativos aos quais deverá ajustar-se a elaboração de regimentos específicos**, UFV, 2000.

UFV. **Relatório UFV 2019**. Pró-reitoria de Planejamento e Orçamento Viçosa, MG, 2019B. Disponível em: <https://www.dti.ufv.br/relatorioufv/>. Acesso em: 19 mai. 2019.

UFV. **Relatório Institucional Edição 2018 (base de dados 2017)**. Viçosa, MG, 2018. Disponível em: <http://www.ppo.ufv.br/wp-content/uploads/2018/11/UFV-EM-N%C3%9AMEROS-2018-Gr%C3%A1fica.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2019.

UFV. RESOLUÇÃO Nº 4/1971. **Dispõe sobre o Regulamento da Monitoria. Coordenação de Ensino Pesquisa e Extensão**, UFV, 1971.

UFV. RESOLUÇÃO Nº 17/1991. **Aprova o Regulamento das Atividades de Monitoria da Universidade Federal de Viçosa. Coordenação de Ensino Pesquisa e Extensão**, UFV, 1991.

UFV. RESOLUÇÃO Nº 1/1993. **Altera o dispositivo no item 1 do requerimento de inscrição para concurso de seleção de monitores que consta da Resolução nº 17/91, que passa a vigorar conforme o anexo desta Resolução**. Coordenação de Ensino Pesquisa e Extensão, UFV, 1993.

UFV. RESOLUÇÃO Nº 14/1996. **Altera dispositivos do Estatuto da Universidade Federal de Viçosa. Conselho Universitário**, UFV, 1996.

UFV. RESOLUÇÃO Nº 5/2003. **Aprova o Regulamento das Atividades de Monitoria da Universidade Federal de Viçosa**. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, UFV, 2003.

UFV. RESOLUÇÃO Nº 12/2008. **Estabelece novos valores para as bolsas de monitoria e de tutoria e revoga as disposições em contrário, em especial § 1º do artigo 18 da Resolução nº 5/2003-CEPE**. Conselho Universitário, Secretaria de Órgãos Colegiados, UFV, 2008.

UFV. RESOLUÇÃO Nº 13/2016 DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UFV. **Aprova as Diretrizes para os Cursos de Graduação da UFV**. Viçosa, MG,

2016. Disponível em: <https://sistemas.cead.ufv.br/pre/wp-content/uploads/2017/05/Diretrizes-cursos-Gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 15 ago 2017.

UFV. RESOLUÇÃO Nº 05/2018 DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UFV. **Prorroga a adequação das diretrizes curriculares dos cursos de graduação da UFV, inclui itens obrigatórios no Projeto Pedagógico do Curso e revoga a Resolução nº 13/2019 do CEPE.** Viçosa, MG, 2018B. Disponível em: <http://www.soc.ufv.br/wp-content/uploads/05-2018-CEPE-Diretrizes-cursos-Gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 09 abr 2020.

UFV. RESOLUÇÃO Nº 3/2019. **Aprova o Funcionamento do Programa de Monitoria da Universidade Federal de Viçosa.** Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, UFV, 2019A.

VIANA, M. J. B. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. **Paidéia**, v. 12, 2003, p. 175-183.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17-18, 2001, p. 81-103.

WESTBROOK, R. B. John Dewey (1859 - 1952). In: Westbrook, R. B.; TEIXEIRA, A.; ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010, p. 33-68.

ZABALZA, M. A. O ensino unviersitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, M. A. CERDEIRIÑA, M. A. Z; VITORIA, M. I. De C. Identidad profesional del profesorado universitario. In: MAYO, C. (Coord.); TARDIF, M. (Coord.). **Identidad profesional docente**. Madrid: Narcea, 2018, p. 141-158.

ZEICHNER, K. M.; GORE, J. M. Teacher socialization, En Houston, W. R. (Ed.): **Handbook of research on teacher education**, New York, Macmillan, 1990, p. 329-348.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. Teaching student teacher to reflect. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, 1987, p. 25- 46.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, 29, n. 103, maio/ago. 2008, p. 535-554. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

## APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário *online* para levantamento do perfil dos estudantes monitores matriculados em cursos de licenciatura da UFV

### **Pesquisa "A monitoria nas licenciaturas: analisando processos de aprendizagem profissional da docência"**

Prezado(a) estudante:

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “A monitoria nas licenciaturas: analisando processos de aprendizagem profissional da docência”, que tem como objetivo analisar a monitoria como atividade de aprendizagem da docência e de construção de saberes profissionais e suas implicações na formação inicial de professores, junto a monitores dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Viçosa. Esta pesquisa é realizada pela mestranda Kamilla Botelho de Oliveira, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Alvanize Valente Fernandes Ferenc e co-orientação da professora Dr<sup>a</sup> Heloísa Raimunda Herneck, sendo vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa.

Este questionário busca levantar as características socioeconômicas e escolares dos estudantes matriculados em cursos de Licenciatura e que são monitores Nível 1 na Universidade Federal de Viçosa, no segundo semestre de 2019. A próxima etapa desta pesquisa contará com a coleta de dados por meio de uma entrevista para aprofundamento de questões relativas à aprendizagem da profissão docente.

Caso você se disponha a participar da entrevista, favor deixar o seu e-mail e telefone no final desse roteiro.

Desde já, agradeço a sua valiosa colaboração! Estou à disposição para qualquer esclarecimento por meio do e-mail [kamilla.oliveira@ufv.br](mailto:kamilla.oliveira@ufv.br)

Ao terminar, por favor, clique em “enviar/submeter”.

Kamilla Botelho de Oliveira

1) Levando em consideração os objetivos de nossa pesquisa, é obrigatório que os participantes sejam estudantes matriculados em cursos de Licenciatura da UFV. Caso você não seja estudante de curso de Licenciatura, agradecemos sua atenção, porém, solicitamos que não responda à pesquisa. Se você marcar a opção sim abaixo, entendemos que você é estudante de curso de Licenciatura da UFV.

( ) Sou estudante de curso de Licenciatura

2) A participação na pesquisa é voluntária. Você deve acessar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido neste link [https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vQUEcWe4hLAQLjdY0DbwtcsVXyEbbFiGq2nEv\\_7Em913RWaFLUO4IiK-OWSQZZfV\\_ErSHx\\_cQc59sS7/pub](https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vQUEcWe4hLAQLjdY0DbwtcsVXyEbbFiGq2nEv_7Em913RWaFLUO4IiK-OWSQZZfV_ErSHx_cQc59sS7/pub). Se você responder que sim, entendemos que você fez a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e está de acordo com ele.

( ) Sim. Li e Estou de acordo em participar desta pesquisa e fui informado(a) dos objetivos e da confidencialidade das informações.

3) Idade (em anos completos).

4) Em qual curso está matriculado na UFV?

5) Em qual ou quais disciplina(s) você atua como monitor?

6) Você atuou como monitor na UFV entre o ano de 2015 e o primeiro semestre de 2019? Em caso afirmativo, quantas vezes você já foi monitor na UFV?

7) Quanto ao gênero, você se considera:

( ) Feminino.

( ) Masculino

( ) Outro:

8) Como você se considera:

( ) Preto (a).

( ) Branco(a).

( ) Pardo (a).

( ) Amarelo (a).

( ) Indígena.

9) Quantos irmãos você tem? \*

( ) Nenhum.

( ) Um.

- Dois.
- Três.
- Quatro.
- Cinco ou mais.

10) Se você tem irmãos, indique se você é o:

- Primogênito (o mais velho dentre os irmãos).
- Caçula (o mais novo dentre os irmãos).
- Segundo filho.
- Terceiro filho.
- Outro:

11) Qual o seu estado civil? \*

- Solteiro(a).
- Casado(a)/ mora com companheiro(a).
- Separado(a)/ Divorciado(a)/ Desquitado(a).
- Viúvo(a).

12) Você tem filhos? \*

- Sim.
- Não.

13) Se você tem filhos, quantos são?

14) Em qual cidade você reside? \*

- Viçosa.
- Outro:

15) Quem mora com você? (pode escolher mais de uma opção). \*

- Moro sozinho(a).
- Pai.
- Mãe.
- Esposa(o)/ Companheiro(a).
- Filho(s).

- Irmão(s).
- Amigos ou colegas.
- Outro:

16) Qual a renda bruta (sem descontos) mensal da sua família? (levando em consideração o rendimento de todos os provedores da família). \*

- Até um salário mínimo (até R\$ 998,00).
- 1 a 2 salários mínimos (acima de R\$ 998,00 a R\$ 1.996,00).
- 2 a 5 salários mínimos (acima de R\$ 1.996,00 a R\$ 4.990,00).
- 5 a 10 salários mínimos (acima de R\$ 4.990,00 a R\$ 9.980,00).
- 10 a 30 salários mínimos (acima de R\$ 9.980 a R\$ 29.940,00).
- acima de 30 salários mínimos (acima de R\$ 29.940,00).

17) Quanto a seu sustento, indique a situação que melhor descreve o seu caso: \*

- Meus gastos são financiados pela família.
- Recebo bolsa de monitoria e também ajuda da família.
- Sustento-me com a bolsa de monitoria.
- Recebo bolsa de monitoria e contribuo com o sustento da família.
- Outro:

18) Marque a opção que descreve a moradia de sua família: \*

- Moradia própria.
- Moradia alugada.
- Moradia cedida.
- Outro:

19) Indique o tipo de estabelecimento de ensino em que você cursou os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). \*

- Todo em escola pública.
- Todo em escola privada (particular).
- A maior parte em escola pública.
- A maior parte em escola privada (particular).
- Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

20) Indique o tipo de estabelecimento de ensino que você cursou os anos finais do ensino fundamental (6º a 9ª ano). \*

- Todo em escola pública.
- Todo em escola privada (particular).
- A maior parte em escola pública.
- A maior parte em escola privada (particular).
- Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

21) Indique o tipo de estabelecimento de ensino que você cursou o ensino médio. \*

- Todo em escola pública.
- Todo em escola privada (particular).
- A maior parte em escola pública.
- A maior parte em escola privada (particular).
- Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

22) Em que modalidade de ensino você concluiu o ensino fundamental? \*

- Ensino Regular.
- Educação do Campo.
- Educação Escolar Indígena.
- Educação Quilombola.
- Educação de Jovens e Adultos.
- Educação à Distância.
- Educação Especial.

23) Qual o turno em que você cursou o ensino fundamental? \*

- Somente no diurno.
- Somente no noturno.
- Parte no diurno e parte no noturno.

24) Indique o tipo de curso de ensino médio que você concluiu \*

- Ensino Regular.
- Educação Profissional (Técnico – eletrônica, contabilidade, agrícola etc.).
- Educação Profissional (Magistério.).
- Educação do Campo.

- Educação Escolar Indígena.
- Educação Quilombola.
- Educação de Jovens e Adultos.
- Educação à Distância.
- Educação Especial.

25) Qual o turno em que você cursou o ensino médio? \*

- Somente no diurno.
- Somente no noturno.
- Parte no diurno e parte no noturno.

26) Qual a idade em que você concluiu o ensino médio? \*

27) Em qual ano você ingressou no ensino superior, na UFV? \*

- 2018.
- 2017.
- 2016.
- 2015.
- 2014 ou antes.

Outro:

28) Você ingressou no ensino superior: \*

Na 1ª tentativa.

Na 2ª tentativa.

Na 3ª tentativa.

Após a 3ª tentativa.

29) Você considera que a monitoria contribui para a sua formação profissional inicial (a Licenciatura)? \*

Não.

Sim.

30) Caso tenha respondido sim na questão anterior, em que aspectos a monitoria contribui para sua formação profissional inicial (a Licenciatura)?

31) Caso você disponha a participar da segunda etapa desta pesquisa, que consiste em uma entrevista, favor deixar seu e-mail e telefone.

32) Abaixo há um espaço reservado para que você possa acrescentar informações a este questionário, se considerar necessário.

(\* Perguntas obrigatórias)

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Questionário *online***TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
QUESTIONÁRIO ONLINE**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “**A monitoria nas licenciaturas: analisando processos de aprendizagem profissional da docência**”. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Ressaltamos que o tempo para responder ao questionário é de aproximadamente 15 minutos.

Título da Pesquisa: “A monitoria nas licenciaturas: analisando processos de aprendizagem profissional da docência”.

Nome da responsável: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Número CAAE: 17485719.1.0000.5153.

Objetivos da pesquisa: Analisar a monitoria como atividade de aprendizagem da docência e de construção de saberes profissionais e suas implicações na formação inicial de professores, junto a monitores dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Viçosa.

Procedimentos do estudo: Se você concordar em participar da pesquisa, responderá a um questionário com 23 (vinte e três) questões fechadas e 9 (nove) questões abertas, tendo como objetivo caracterizar o perfil dos estudantes participantes. Os dados serão analisados e poderão resultar em publicações.

Benefícios: Em se tratando dos benefícios, podemos destacar: produzir conhecimentos sobre o perfil dos estudantes de cursos de Licenciatura que exerceram a função de monitor; refletir sobre os aspectos socioeconômicos, de gênero, de raça e etnia, e da trajetória escolar destes estudantes.

Desconfortos e Riscos: Esta pesquisa pode causar desconforto no que diz respeito ao constrangimento que os(as) participantes da pesquisa podem sentir ao responder às questões

postas no questionário. Além desses riscos, tem-se também o risco de serem identificados. Para controlar esses riscos, os(as) participantes são informados(as) por meio deste TCLE de que sua participação não é obrigatória; que podem desistir de responder qualquer questão que considerar impertinente; que podem também desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e que sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e será assegurado o sigilo de sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído por um código alfanumérico (exemplo: M01).

Ressarcimento: Não haverá despesas que devam ser cobertas, pois a participação dos(as) voluntários será realizada a partir das respostas ao questionário, não importando em qualquer despesa aos(às) voluntários(as).

Contato: Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Alvanize Valente Fernandes Ferenc, pelo e-mail [avalenteferenc@gmail.com](mailto:avalenteferenc@gmail.com). Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), telefone (31) 3612-2316; e-mail [cep@ufv.br](mailto:cep@ufv.br).

Responsabilidade da Pesquisadora: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução CNS 466/2012 e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP da UFV Número do CAAE: 17485719.1.0000.5153. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

Consentimento Livre e Esclarecido: Após ter sido esclarecido(a) sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos e potenciais riscos que esta possa acarretar, aceito participar.

Viçosa, Novembro de 2019.

## APÊNDICE C – Roteiro utilizado no Grupo Focal

### Roteiro para Grupo Focal com Mapa Conceitual

#### 1. Participantes:

6 monitores Nível I, estudantes de graduação em curso de Licenciatura da UFV, sendo 2 monitores de cada Centro de Ciências da Instituição que ofereça curso de Licenciatura (Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/CCH, Centro de Ciências Exatas/CCE, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde/CCB).

Entrarei em contato com estes estudantes e explicarei que esta é uma das fases da produção de dados e que a próxima será a entrevista, indagando se estariam disponíveis.

Marcar os cursos dos participantes:

CCH		CCE		CCB	
	Ciências Sociais		Matemática		Ciências Biológicas
	Dança		Química		Educação Física
	Educação do Campo		Física		
	Educação Infantil				
	Pedagogia				
	Geografia				
	História				
	Letras				

#### 2. Materiais necessários:

- Gravador
- Filmadora
- Prancheta e papel para anotações do moderador
- Lanche
- TCLE
- Questionário inicial
- Crachá com nome dos participantes

- Cartaz com mapa conceitual
- Tiras de papel
- Canetas
- Lã (6 cores diferentes)<sup>71</sup>
- Durex
- Adesivos

### **3. Objetivos:**

- Identificar os saberes docentes presentes no exercício da monitoria, suas fontes sociais de aquisição e relação desses estudantes com tais saberes;
- Identificar se o exercício da monitoria auxilia na construção de uma identidade docente para os monitores;
- Compreender os processos de aprendizagem dos saberes e fazeres necessários ao exercício da monitoria.

### **4. Fases do Grupo Focal:**

#### **4.1. Abertura:**

Solicitarei que, aqueles que concordaram em participar do Grupo Focal, assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Eu me apresentarei aos participantes, fornecendo informações relevantes sobre a pesquisa, como título, autores, objetivo geral e o intuito do encontro naquele dia, o motivo de terem sido escolhidos, falar que não há certo ou errado. Explicar grupo focal: Atividade coletiva, de discussão sobre uma questão, interação, além de mostrar consensos e diferenças. Informar que devem conversar entre eles, não precisam ficar me respondendo a todo tempo, uma vez que meu papel é deixar que falem, bem como conduzir a discussão e evitar que saiam do tema.

Entregarei um pequeno questionário aos estudantes, para que preencham, com informações iniciais.

Convidarei os participantes a se apresentarem, dizendo nome, curso, disciplina na qual atua como monitor e há quanto tempo oferece monitoria.

---

<sup>71</sup> As lãs serviriam para conectar o “o que aprendo” ao “com quem/com o que aprendo” no Mapa conceitual. No entanto, no dia de realização do Grupo Focal, embora a tenhamos levado, julgamos que não seria pertinente a utilização.

## 4.2 Perguntas e discussão

1 – Convidar os estudantes a dizer se eles consideram que aprenderam algo durante suas atividades como monitor.

2 – No caso de ter considerado que aprenderam com a monitoria, incitar uma discussão sobre quais saberes aprendeu?

*FONTES: Saberes pessoais (familiares); saberes da formação escolar; saberes da experiência em sala de aula; saber de livros e programas*

*Saberes da experiência (como aluno e professor); conhecimento (informação e como utiliza); saberes pedagógicos (saber ensinar)*

*Saberes disciplinares (matéria); pedagógico-didáticos (processos de ensino aprendizagem, teoria, organização escolar); saberes da cultura (partilhar um ofício, cultura)*

*3 figuras do aprender: Objetos-saberes, nos quais o saber está incorporado; Objetos cujo uso deve ser aprendido; Atividades a serem dominadas; Dispositivos relacionais. Caso os saberes ditos pelos participantes não contemplem estas figuras, os estimularei a pensar se houve algum aprendizado ligado a eles.*

3 – Convidar os estudantes a falar sobre quais são os sujeitos com quem se relacionam durante a monitoria.

4 – Incitar uma discussão sobre como é a relação com estes sujeitos (professor orientador; outros monitores; estudantes que frequentavam a monitoria.

*Aquisição de conhecimento pedagógico – na escola, pode reforçar imagens*

*Socialização profissional – Aprendem alguma regra, princípio, no âmbito científico, cultural, psicopedagógico, pessoal. Trabalham com cooperação, aprendem estratégias, regras institucionais.*

5 – Questionar os estudantes se querem ser professores quando se formarem e se eles se identificam com a docência. Deixar que exponham as motivações para tal.

*Identidade para o outro (o que é); identidade para si (o que quer ser)*

*Identidade pessoal (construída pelo sujeito); Identidade social (partilhada por uma categoria)*

*Identidade docente para os outros (como o professor é visto); identidade docente para si (formação inicial)*

6 – Questionar os estudantes se eles veem alguma relação entre o desejo de ser professor (ou ausência deste desejo) e o fato de ter atuado como monitor?

7 – Problematizar a relação entre a monitoria com esta identificação/não identificação.

8 – Indagar sobre quais as melhorias podem acontecer na monitoria para que ela possibilite a aprendizagem da profissão.

### **4.3. Síntese – Mapa Conceitual**

Apresentarei o Mapa Conceitual sobre a monitoria– que será previamente fixado à parede, em local que facilite a visualização e a aproximação dos participantes. Fornecerei informações básicas sobre a definição e funcionalidade do Mapa Conceitual.

#### **4.3.1. O que aprendo**

Informarei aos participantes que iniciaremos pelas aprendizagens que podem surgir ao atuarem como Monitores, indicarei o local reservado a este tema no Mapa Conceitual.

Em seguida, distribuirei tiras de papel e solicitarei que os participantes escolham um nome fictício e o escrevam em cada uma das tiras, de forma a identificá-las. Distribuirei, ainda, pedaços de lã, cada participante receberá uma cor diferente – anotarei qual a cor de cada um, conforme os nomes fictícios.

Perguntarei aos estudantes se eles consideram que aprenderam algo com o exercício da monitoria. Em caso afirmativo, convidarei que escrevam em tiras de papel quais foram esses saberes.

Convidarei um a um a colar, no local indicado no Mapa, as tiras contendo os saberes, e que os leiam em voz alta aos demais participantes. Conforme os participantes fazem isso, observarem se esses contemplam as figuras do aprender definidas por Charlot (2000): 3 figuras do aprender: Objetos-saberes, nos quais o saber está incorporado; Objetos cujo uso deve ser aprendido; Atividades a serem dominadas; Dispositivos relacionais. Caso os saberes ditos pelos participantes não contemplem estas figuras, os estimularei a pensar se houve algum aprendizado ligado a eles.

Além disso, terei em mente a classificação de saberes docentes proposta por Pimenta (1997): saberes da experiência, que são construídos na vivência como aluno ou como professor, por meio da prática, leitura e reflexão sobre textos; o conhecimento, que consiste em ter uma informação, ser capaz de classificá-la, analisá-la e utilizar a inteligência para relacioná-la a outros conhecimentos que já construiu, envolve refletir sobre esta informação e a partir de então produzir algo novo; pedagógico, que se refere ao saber ensinar, levando em consideração que não há técnica ou estratégia que garanta sucesso em todas as situações em sala de aula.

#### **4.3.2. Com quem aprendo/ Com o que aprendo**

Solicitarei que os participantes escrevam em suas tiras de papel as pessoas ou objetos que são fontes destes saberes e que fixem no local indicado no Mapa Conceitual. Solicitarei, ainda, que eles conectem o saber à sua fonte, utilizando um pedaço de barbante.

Incitarei uma discussão sobre como os saberes expressados anteriormente pelos participantes são construídos, quais suas fontes, ou seja, com quem ou com o que eles aprendem. Mediarei e instigarei os participantes levando em consideração a tipologia apresentada por Tardif (2011): pessoais, que vem da socialização primária, da vida, da família; originários da formação escolar, pela formação na escola e socialização pré-profissional; resultantes da formação profissional, pela formação e socialização profissionais nas instituições em que os professores se formam; provenientes de programas, livros didáticos, por utilização destas ferramentas em seu trabalho; oriundos da experiência na profissão, pela sua prática de seu ofício.

#### **4.3.3. Como é minha relação com**

Informarei aos participantes que daremos continuidade à dinâmica do encontro, seguindo para o tema da socialização docente. Indicarei o local reservado ao assunto no Mapa Conceitual.

Perguntarei aos estudantes se eles consideram que se relacionam com mais algum sujeito além dos apontados do Mapa – em caso afirmativo, solicitarei que escrevam em um papel e acrescentarei ao Mapa.

Solicitarei que cada participante escreva em uma tira de papel como é sua relação com cada um dos sujeitos: professor orientador, outros monitores e estudantes que frequentam a monitoria. Destacarei que para cada um dos sujeitos deve ser utilizada uma tira.

Solicitarei aos estudantes que fixem as tiras de papel no local indicado no Mapa, lendo o que elas contêm em voz alta.

Instigarei que discutam sobre estas relações. Durante a mediação, considerarei o caráter coletivo da profissão docente (LELIS, 2010), a socialização profissional, por meio da qual aprende-se a ensinar (TARDIF 2011) e os conflitos, desafios, competitividades, parcerias que este trabalho em equipe pode trazer (FERENC, 2005).

#### **4.3.4. Que monitor eu sou?**

Informarei aos participantes que, já próximo ao fim da dinâmica do dia, trataremos sobre a Identidade.

Solicitarei que cada um se expresse sobre como ele enxerga a si mesmo, escrevendo em uma tira de papel 3 características que ele apresenta como estudante. Em seguida, solicitarei que escrevam, em outra tira de papel, 3 características que ele acha que a sociedade atribui ao

estudante, em especial ao estudante de curso de Licenciatura. Em seguida, solicitarei que cole as tiras no local indicado no Mapa.

Instigarei que discutam sobre esta identidade do estudante para si e para o outro, como se sentem em relação a isto. Neste momento, me pautarei em autores como Galindo (2004), que aponta o conflito entre auto reconhecimento (identidade para si ou pessoal) dos professores e o alter reconhecimento (identidade para os outros ou social), bem como Guimarães (2004), que apresenta a identidade dos professores, dividindo-a em “identidade para si”, construída na formação inicial e “identidade para os outros”, que refere-se a como a profissão do professor é vista socialmente.

Em seguida, solicitarei que escrevam em uma tira de papel 3 características que eles apresentam enquanto monitores, podendo aproveitar aquelas já apontadas anteriormente em relação à ser estudante. Solicitarei que fixem estas características no local indicado no Mapa.

Provocarei os participantes, pedindo que observem as características de monitores presentes no Mapa e que, um de cada vez, fixe um adesivo em frente aquela ou aquelas que seriam também características de professores. Indagarei sobre tais características, sobre como são construídas, em que espaços ou em contato com quem ou o que são constituídas ou ampliadas.

#### **4.4. Finalização do Grupo Focal**

Agradecerei aos participantes, reforçando minha disponibilidade para sanar qualquer dúvida ou questão relativa ao Grupo Focal realizado e informarei que em breve entraria em contato para agendar a próxima fase da produção de dados: a entrevista.

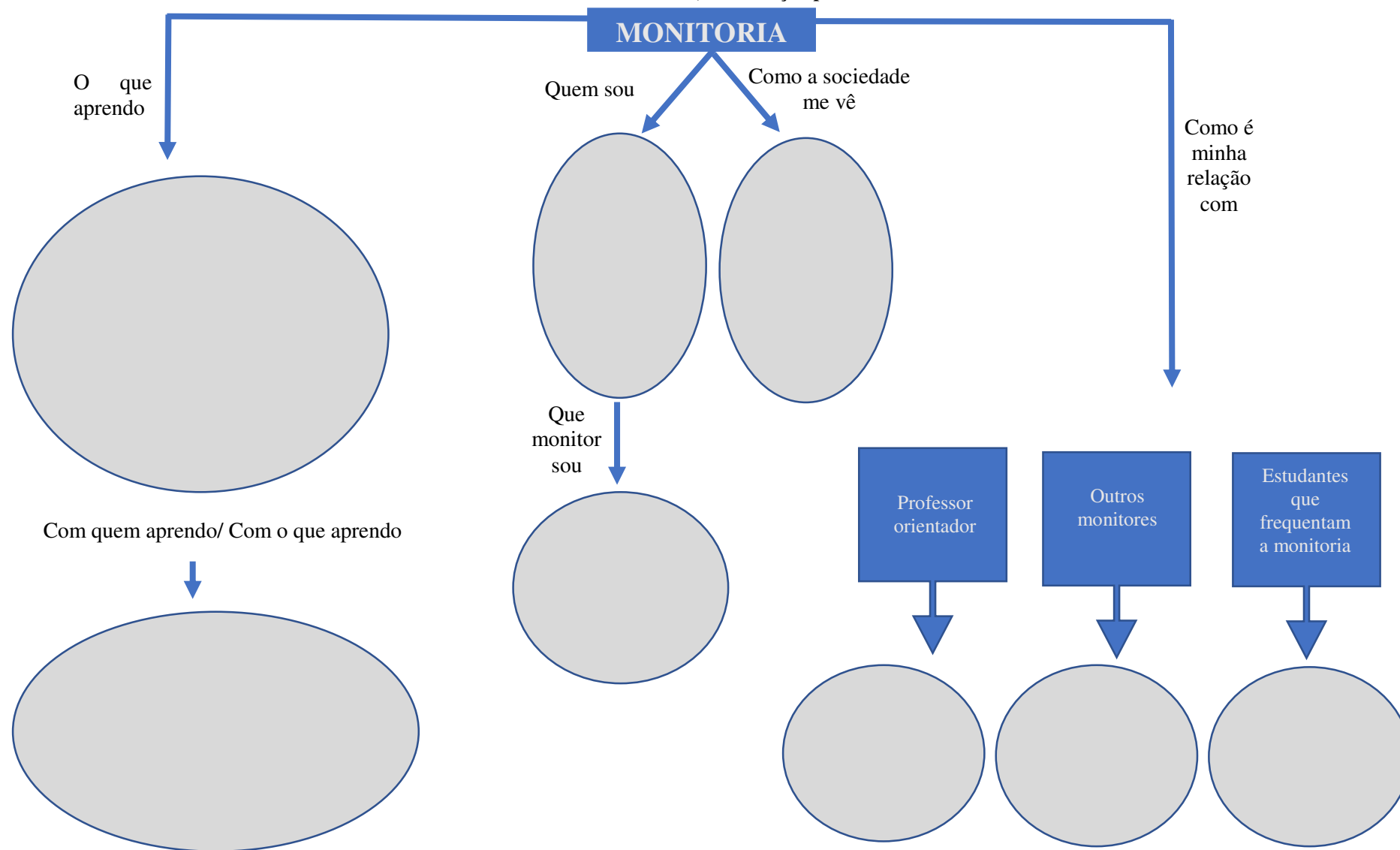
Entregarei uma recordação a cada participante, um singelo presente com um cartão de agradecimento.

#### **Grupo Focal – Dicas (GATTI, 2005)**

- Todos devem falar, cuidado com termos muito técnicos. Não dar informações detalhadas sobre a pesquisa.

- Não fechar a questão, propor ideias, perguntar diretamente e fazer sínteses. Não emitir opiniões ou criticar os participantes.

- O que anotar: interrupções, silêncios, monólogos, dispersões, distrações, cochichos, alianças, oposições.
  
- Não ser muito rígido nem muito informal.
  
- Partir do que foi dito no início: “Uma coisa que ouvi alguns de vocês dizerem é que... o que mais tem a dizer?”; “uma coisa que me surpreendeu é que...” – caso não falem algo que é relevante, “lembro que... então”.
  
- Fazer ligações entre o que foi falado, lembrar o que foi falado anteriormente.
  
- Desafiar os participantes em questões ditas como “certas”.
  
- Quando tiver chegando ao final, avisar.
  
- Controlar o tempo de cada participante e o tempo para cada tópico.

**MAPA CONCEITUAL: Saberes docentes, socialização profissional e identidade docente**

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado no Grupo Focal

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**GRUPO FOCAL**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “**A monitoria nas licenciaturas: analisando processos de aprendizagem profissional da docência**”. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Ressaltamos que o tempo para desenvolvimento do Grupo Focal é de aproximadamente 2 horas.

Título da Pesquisa: “A monitoria nas licenciaturas: analisando processos de aprendizagem profissional da docência”.

Nome da responsável: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Número CAAE: 17485719.1.0000.5153.

Objetivos da pesquisa: Analisar a monitoria como atividade de aprendizagem da docência e de construção de saberes profissionais e suas implicações na formação inicial de professores, junto a monitores dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Viçosa.

Procedimentos do estudo: Se você concordar em participar da pesquisa, se envolverá em uma discussão em torno do objetivo geral elencado acima. O Grupo Focal será gravado se você permitir, em dia, local e horário definido por todos os participantes. A proposta é que as perguntas sigam uma formulação flexível sobre o tema do estudo, sendo que elas serão feitas de modo a permitir que todos os participantes discorram e verbalizem seus pensamentos.

Benefícios: Em se tratando dos benefícios, podemos destacar: produzir conhecimentos sobre a visão dos estudantes em relação ao exercício da função de monitor, mais especificamente no que tange a aprendizagem da profissão, construção de saberes docentes, as relações estabelecidas com estes saberes, constituição da identidade profissional e a socialização profissional docente.

Desconfortos e Riscos: Consistem em um possível constrangimento durante o momento de realização do Grupo Focal em função de alguma questão. Porém, você pode se abster ou se retirar. Para controlar os riscos, os(as) participantes são informados(as) por meio deste TCLE de que sua participação não é obrigatória; que podem desistir de responder qualquer questão que considerar impertinente; que podem também desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e que sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e será assegurado o sigilo de sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído por um nome fictício.

Ressarcimento: Não haverá despesas que devam ser cobertas, pois a participação dos(as) voluntários será realizada a partir das respostas orais e escritas, não importando em qualquer despesa aos(às) voluntários(as).

Contato: Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Alvanize Valente Fernandes Ferenc, pelo e-mail [avalenteferenc@gmail.com](mailto:avalenteferenc@gmail.com). Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), telefone (31) 3612-2316; e-mail [cep@ufv.br](mailto:cep@ufv.br).

Responsabilidade da Pesquisadora: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução CNS 466/2012 e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP da UFV, Número do CAAE 17485719.1.0000.5153. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você, participante voluntário da pesquisa.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, contato \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “A monitoria nas licenciaturas: analisando processos de aprendizagem profissional da docência”, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Nome da pesquisadora responsável: Alvanize Valente Fernandes Ferenc - Número do CAAE: 17485719.1.0000.5153.

Endereço: Departamento de Educação – UFV, sala 303, Av. PH. Rolfs, s/n, 36570-900, Viçosa – MG.

E-mail: avalenteferenc@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31) 3612-2316

E-mail: cep@ufv.br

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE E – Entrevista realizada *online*

- 1) Como você ficou sabendo da monitoria? Você viu em algum lugar, alguém te falou do edital de monitoria e te estimulou a tentar?
- 2) Por que você decidiu tentar concorrer a esse primeiro edital de monitoria? Tinha alguma expectativa? E essa sua expectativa foi alcançada?
- 3) Conforme conversamos naquele dia do grupo focal, você desenvolve algumas atividades como monitor, qual ou quais delas você mais gosta de fazer? E qual ou quais menos gosta de fazer?
- 4) Você gostaria de falar algum desafio que enfrenta durante a monitoria?
- 5) Como você tenta superar esse desafio?

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista *online*

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **Entrevista online**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “**A monitoria nas licenciaturas: analisando processos de aprendizagem profissional da docência**”. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Ressaltamos que o tempo para desenvolvimento a entrevista online é de aproximadamente 30 minutos.

Título da Pesquisa: “A monitoria nas licenciaturas: analisando processos de aprendizagem profissional da docência”.

Nome da responsável: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Número CAAE: 17485719.1.0000.5153.

Objetivos da pesquisa: Analisar a monitoria como atividade de aprendizagem da docência e de construção de saberes profissionais e suas implicações na formação inicial de professores, junto a monitores dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Viçosa.

Procedimentos do estudo: Se você concordar em participar da pesquisa, se envolverá em uma entrevista em torno do objetivo geral elencado acima. A entrevista online será realizada por meio de aplicativo de mensagens, em dia e horário definido por você. A proposta é que as perguntas sigam uma formulação flexível sobre o tema do estudo, sendo que elas serão feitas de modo a permitir que você verbalize seus pensamentos.

Benefícios: Em se tratando dos benefícios, podemos destacar: produzir conhecimentos sobre a visão dos estudantes em relação ao exercício da função de monitor, mais especificamente no que tange a aprendizagem da profissão, construção de saberes docentes, as relações estabelecidas com estes saberes, constituição da identidade profissional e a socialização profissional docente.

Desconfortos e Riscos: Consistem em um possível constrangimento durante o momento de realização da Entrevista online em função de alguma questão. Porém, você pode se abster ou se retirar. Para controlar os riscos, os(as) participantes são informados(as) por meio deste TCLE de que sua participação não é obrigatória; que podem desistir de responder qualquer questão que considerar impertinente; que podem também desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e que sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e será assegurado o sigilo de sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído por um nome fictício.

Ressarcimento: Não haverá despesas que devam ser cobertas, pois a participação dos(as) voluntários será realizada a partir das respostas orais e escritas, não importando em qualquer despesa aos(às) voluntários(as).

Contato: Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Alvanize Valente Fernandes Ferenc, pelo e-mail [avalenteferenc@gmail.com](mailto:avalenteferenc@gmail.com). Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), telefone (31) 3612-2316; e-mail [cep@ufv.br](mailto:cep@ufv.br).

Responsabilidade da Pesquisadora: Asseguro ter cumprido as exigências da resolução CNS 466/2012 e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP da UFMG, Número do CAAE 17485719.1.0000.5153. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

Consentimento Livre e Esclarecido: Após ter sido esclarecido(a) sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos e potenciais riscos que esta possa acarretar, aceito participar.

Viçosa, Janeiro de 2020.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A monitoria nas licenciaturas: analisando processos de aprendizagem profissional da docência

**Pesquisador:** Alvanize Valente Fernandes Ferenc

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 17485719.1.0000.5153

**Instituição Proponente:** Departamento de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

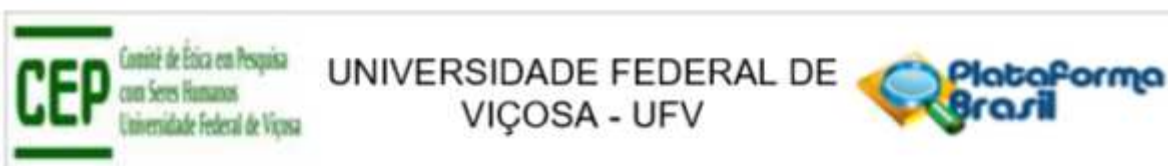
##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.578.204

##### Apresentação do Projeto:

O presente protocolo foi enquadrado como pertencente à Área Temática: Grande Área 7. Ciências Humanas Conforme resumo apresentado no formulário online da Plataforma o projeto de pesquisa tem como Campo de Estudos a formação de professores e como objeto de estudos a monitoria enquanto possibilidade para a construção de saberes no processo de socialização profissional de futuros professores. Trata-se de uma pesquisa com enfoque fenomenológico, predominantemente qualitativa e, com base nos objetivos, descritiva. Os sujeitos da pesquisa serão monitores, estudantes de cursos de Licenciatura da UFV. O métodos de coleta e análise de dados serão: questionário online, enviado a todos os monitores licenciandos, analisado por meio de estatística simples; entrevista semiestruturada, realizada com 6 monitores, 2 de cada Centro de Ciências da UFV (Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Centro de Ciências Exatas, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde), analisada por meio de Análise de Conteúdo (MORAES, 1999);

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-977  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3812-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 3.578.204

análise documental, por meio de fontes como regimentos, relatórios e planejamentos relativos a monitoria, da Pró-reitoria de Ensino da UFV. Como resultados espera-se trazer a tona as perspectivas destes monitores acerca da aprendizagens da docência e da socialização profissional no contexto da monitoria e suas implicações para sua formação inicial, permitindo-se, assim, colaborar com o campo de pesquisa da Formação Docente e avançar neste debate, em especial no que diz respeito ao aprender a ser professor e a se socialização para esta profissão.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

De acordo com os pesquisadores,

##### **Objetivo Primário:**

Analisar a monitoria como atividade de aprendizagem da docência e de construção de saberes profissionais e suas implicações na formação inicial de professores, junto a monitores dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Viçosa.

##### **Objetivo Secundário:**

Caracterizar o perfil dos monitores dos cursos de Licenciatura da instituição lócus da pesquisa; Descrever as atividades exercidas pelo monitor desde o planejamento para a atuação até a prática da monitoria; Identificar os saberes docentes presentes no exercício da monitoria, suas fontes sociais de aquisição e relação desses estudantes com tais saberes; Verificar se o exercício da monitoria motiva os monitores a seguir a carreira docente; Identificar se o exercício da monitoria auxilia na construção de uma identidade docente para os monitores; Compreender os processos de aprendizagem dos saberes e fazeres necessários ao exercício da monitoria; Identificar as principais estratégias de ensino aprendizagem utilizadas pelos monitores e os

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-977  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
VIÇOSA - UFV



Continuação do Parecer: 3.578.204

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1376438.pdf	06/09/2019 15:14:16		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PARA_QUESTIONARIO_MODIFICADO.pdf	06/09/2019 15:13:09	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	06/09/2019 15:11:43	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PARA_ENTREVISTA_MODIFICADO.pdf	06/09/2019 15:02:47	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito
Outros	Autorizacoes_coordenadores2.pdf	15/07/2019 15:33:11	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito
Outros	Autorizacao_pro_reito2.pdf	15/07/2019 15:31:58	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_kamilla.pdf	20/06/2019 16:34:08	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_COORDENADORES_DE_CURSO.pdf	18/06/2019 22:31:51	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_PRO_REITORIA_DE_ENSINO.pdf	18/06/2019 22:31:36	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito
Outros	ROTEIRO_QUESTIONARIO_E_ENTREVISTA.pdf	18/06/2019 22:25:07	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PARA_ENTREVISTA.pdf	18/06/2019 22:23:57	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_KAMILLA_BOTELHO.pdf	18/06/2019 22:20:59	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito
Cronograma	cronograma_kamilla_botelho.pdf	18/06/2019 22:20:22	Alvanize Valente Fernandes Ferenc	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
Bairro: Campus Universitário CEP: 38.570-977  
UF: MG Município: VICOSA  
Telefone: (31)3812-2316 E-mail: cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 3.578.204

VICOSA, 16 de Setembro de 2019

---

**Assinado por:**  
**Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 36.570-977  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3812-2316 **E-mail:** cep@ufv.br