

MONITORIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: LIÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES E MONITORES NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

TUTORING THROUGHOUT PANDEMIC TIMES: PROFESSORS' AND TUTORS' EXPERIENCES AT A PUBLIC UNIVERSITY'S BUSINESS COURSE

Murilo Gabriel Da Costa Silva, Graduado

<https://orcid.org/0000-0003-3900-1601>

murilo.costa@academico.ufpb.br

Universidade Federal da Paraíba | Programa de Pós-Graduação em Administração
João Pessoa | Paraíba | Brasil

Isaac Almeida Moraes Oliveira de Azevedo, Graduado

<https://orcid.org/0000-0002-5094-3432>

oliveiraisaac123@gmail.com

Universidade Federal da Paraíba | Programa de Pós-Graduação em Administração
João Pessoa | Paraíba | Brasil

Lynda Lee Batista Dos Santos Lima, Graduada

<https://orcid.org/0000-0002-7797-7421>

lyndalimabs@gmail.com

Universidade Federal da Paraíba | Programa de Pós-Graduação em Administração
João Pessoa | Paraíba | Brasil

Heudja Santana Varela Ribeiro De Araújo, Graduada

<https://orcid.org/0000-0002-7491-1347>

heudja.varela6@gmail.com

Universidade Federal da Paraíba | Programa de Pós-Graduação em Administração
João Pessoa | Paraíba | Brasil

Ana Lúcia De Araújo Lima Coelho, Doutora

<https://orcid.org/0000-0002-0877-6351>

ana.coelho@academico.ufpb.br

Universidade Federal da Paraíba | Programa de Pós-Graduação em Administração
João Pessoa | Paraíba | Brasil

Recebido em 14/dezembro/2021

Aprovado em 11/abril/2022

Publicado em 30/julho/2022

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Esta obra está sob uma Licença Creative Commons Atribuição-Uso.

RESUMO

A monitoria acadêmica, como uma ferramenta de motivar o aluno à docência, mantém-se pouco estudada. Em meio à pandemia de Covid-19 e ao consequente isolamento social, o ensino e a monitoria tornaram-se remotos, exigindo novas configurações por parte de docentes e monitores. O presente trabalho busca entender, a partir da lógica desses atores, como ocorreu a adaptação do ensino e da prática de monitoria em meio a esse contexto. Utilizando-se, enquanto método, a pesquisa qualitativa básica, foram realizadas entrevistas e levantamentos documentais adicionais. Concluiu-se que a prática em si da monitoria acadêmica e do ensino não mudaram essencialmente, apenas passaram por mudanças contextuais e incrementais, por meio de um processo de aprendizagem experiencial a partir da experimentação. Depreendeu-se que muitas das práticas e ferramentas adotadas tornar-se-ão incorporadas ao contexto pós-pandêmico, fazendo oportunos os aprendizados adquiridos no contexto adverso vivenciado. O estudo contribui com o campo da monitoria acadêmica e expande a noção sobre os impactos do cenário pandêmico ao presente e futuro da educação superior.

Palavras-chave: Monitoria Acadêmica. Aprendizagem. Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

The academic tutoring, as a mean to motivate the student to teaching activities, remain poorly understood. Amid the Covid-19 Pandemic and it consequent lockdown, learning and monitorship became remote-based, urging for new configurations by professors' and tutors'. This present study seeks to understand, by the logic of these actors, how did occurred the referred adaptation of learning and tutoring practice through this context. It was used, as a method, the basic qualitative research, interviews and additional document survey were conducted. It was concluded that academic tutoring and learning practices itself didn't change in its essence, it just passed through contextual and incremental changes, through an experiential learning process trial coming. It was inferred that many practices and tools adopted will become incorporated to the post-pandemic scenario, and the lessons learned through it unfavorable context, will become interesting. It study contributes to the academic tutoring study field and expands the notion about the pandemic scenario impact to the present and to the future of higher education.

Keywords: Tutoring. Learning. Emergential Remote Learning.

1 INTRODUÇÃO

Nas instituições de ensino superior (IES), o processo de ensino-aprendizagem envolve a utilização de estratégias de ensino inovadoras pelos professores, como forma de potencializar a aprendizagem ativa dos estudantes (HERRERA *et al.*, 2020). Dentre as possíveis atividades que propiciam o desenvolvimento discente, destaca-se a monitoria acadêmica (FRISON, 2016).

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

As atividades realizadas pelos monitores, no processo de auxiliar o professor orientador no desenvolvimento de uma disciplina na graduação (DANTAS, 2014), potencializam a melhoria no ensino para os demais estudantes, fortalecem a execução pelos professores orientadores e oportunizam desenvolver competências de monitores a partir da aprendizagem experiencial (BOTELHO *et al.*, 2019; MERRIAM; BIEREMA, 2014).

Entretanto, em 2020, a pandemia causada pelo novo coronavírus (Covid-19), decretada em meados de março, impactou diversas áreas, como: saúde, transporte, economia e, certamente, a educação. O ensino no país foi afetado desde a educação infantil à educação superior, já que as instituições tiveram de se adaptar à nova realidade imposta pela pandemia de forma abrupta, pois, para manterem suas rotinas, tiveram que aderir ao ‘ensino remoto emergencial’ (ERE), modalidade adotada em períodos de emergência que impedem estudantes de frequentarem a instituição de ensino (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020).

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

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

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

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

2 MONITORIA ACADÊMICA E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

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

Tal artifício vem sendo usado desde a Idade Média e procura aumentar a capacidade de ensino. Envolve redução de custos, tempo e esforços para propagar o conhecimento. Neste caso, potencializa também a capacidade do aluno em ser mais ativo em seu processo de aprendizagem, visto que, historicamente, os monitores são indivíduos que não completaram o

ciclo de formação, mas já atuam (em maior ou menor medida) como um educador (FRISON, 2016). Essa dinâmica exige que o aluno aprenda para ensinar.

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

É motivação proeminente dos alunos, para a prática da monitoria, o aproximar-se da docência superior, ou seja, o interesse em, futuramente, ser professor/pesquisador (DANTAS, 2014; PINTO *et al.*, 2016; MELO, 2017; BOTELHO *et al.*, 2019), assim como se torna clara a atuação do professor orientador enquanto um ponto de apoio e orientação para o iniciante à docência. De maneira reversa, o monitor também contribui para o aprendizado do docente, tornando-se a prática uma ‘via de mão dupla’, por exemplo, ao prover-lhe *feedbacks* coletados com os discentes nos pontos de contato da monitoria.

A literatura sedimenta que a atuação, na monitoria acadêmica, promove ao alunomonitor capacidades interpessoais e de capacidades técnicas para o futuro profissional (MELO, 2017; PINTO *et al.*, 2016); desenvolvimento para tomar decisões complexas, em momentos de crise (BORGES; GONZALEZ, 2017); estimula a criticidade e reflexividade, além da empatia para com a posição dos alunos (BOTELHO *et al.*, 2019).

Broch e Jacobi (2021) reforçam que a monitoria possui a função pedagógica de suporte ao processo de aprendizagem, visto que o monitor lida diretamente com os discentes, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes que fazem uso desse espaço, em comparação com o desempenho percebido em disciplinas que não possuem monitor (BROCH; JACOBI, 2021; FRISON, 2016).

A monitoria acadêmica se torna justamente uma forma de motivar os alunos a buscarem a atuação na docência superior, motivação que é reduzida, inclusive em cursos de licenciatura (DANTAS, 2014; MELO, 2017; BROCH; JACOBI, 2021). Apesar da importância dita, a monitoria recebe pouca proeminência na literatura, estando concentradas as publicações na área da saúde (BOTELHO *et al.*, 2019; BORGES; GONZALEZ, 2017).

3 APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

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

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

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

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

além das competências já habituais que a monitoria potencializa, como comunicação, proatividade e responsabilidade (BOTELHO *et al.*, 2019), propiciando aprendizagem a partir das experiências vivenciadas, além de possibilitar a obtenção de novos conhecimentos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

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

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

A primeira fase foi composta pela análise da percepção dos professores orientadores de monitoria do Departamento de Administração, que atualmente conta com 39 (trinta e nove) docentes. Entretanto, após levantamento, apenas nove professores cadastraram planos de trabalho no programa de iniciação à docência nos períodos letivos remotos 2020.1 e 2020.2. Estes professores foram convidados para participar da pesquisa e, assim, seis professores – com faixa etária de 33 a 59 anos, sendo quatro participantes do gênero feminino e dois do gênero masculino – foram entrevistados por meio de videochamadas na plataforma *Google Meet*. As entrevistas tiveram duração média de 50 (cinquenta) minutos e contaram com um roteiro semiestruturado, com quinze questões, que envolveram perguntas sobre o papel da monitoria, contribuições para a adaptação ao ERE, aprendizados, dificuldades e resultados.

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

ERE, além dos aprendizados, resultados e dificuldades encontradas durante a prática da monitoria.

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

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

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

Tabela 1 Categorias de Análise dos Dados Coletados

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

Fonte: Elaboração própria (2021).

5 RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

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

5.1 MONITORIA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A primeira categoria analisa aspectos da monitoria no ensino remoto emergencial.

5.1.1 Competências Requeridas

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

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

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

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

5.1.2 Papel e Relacionamento dos Atores

(i) Papel do Monitor Acadêmico

Eminentemente, os atores viram que o papel do monitor acadêmico, em meio ao ERE, é de fazer a ponte entre professor e aluno. Nota-se que, como característica do ensino remoto, há uma maior retração dos alunos para sanar dúvidas diretamente com o professor, no momento da aula. Isso suprir-se-ia, anteriormente, nos momentos de final de aula, em que se poderia ter um contato mais privativo com o docente. *"Não tem a 'presencialidade' da sala, né, de depois o aluno poder perguntar, ter uma coisa próxima [...] ele [o monitor] dá uma certa proximidade para o aluno, mas também o aluno sabe que o monitor tem uma proximidade comigo. Então, ele é essa ponte, né?"* (P2). O monitor pode ser visto como um elo de suporte ao aluno, por meio da tirada de dúvidas, ou até de apoio emocional, relatado por alguns atores, como uma consequência do vínculo de proximidade criado, já que o monitor é aluno e consegue desenvolver uma atuação empática. Há também uma relação de apoio ao professor, pelas atividades realizadas e interações obtidas ao longo da prática.

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

É possível demonstrar conformidade com a literatura levantada em relação ao que se entende como papel do monitor na prática da monitoria acadêmica (DANTAS, 2014; PINTO *et al.*, 2016; BOTELHO *et al.*, 2019; BROCH; JACOBI, 2021). Os atores estudados, unissonamente, entenderam que o papel do monitor acadêmico não mudou frente à adaptação do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, permanecendo o mesmo, apenas com adaptações para a atuação em um contexto diferente (virtual). Essa evidência denota que, apesar da modificação do canal de ensino presencial para *on-line* (remoto) e das modificações técnicas, tecnológicas e contextuais derivadas da mudança, os monitores continuam tendo o

mesmo papel que originalmente foi pensado desde os primórdios de sua prática, denotado na literatura por Dantas (2014), de disseminação e simplificação de conhecimento dos ‘mestres’.

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

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

(ii) Papel do professor

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

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

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

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

(iii) *Relacionamento professor-monitor*

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

Dentre os aspectos do relacionamento professor-monitor comentado pelos atores, tem-se: respeito, confiança e cordialidade (P3 e P4), as trocas constantes de vivências e conhecimento (P6), sentimento de amizade e uma relação próxima (M1, M3 e M5), participação dos monitores nas atividades e planejamento (M2), realização de *feedbacks*. Como dito pela P5 "*sim, eu sempre ‘tô’ aberta para receber feedbacks como também para dar. Tanto na minha relação, professor-monitor, como professora-aluna, eu sempre estou aberta a melhoria contínua*". Um ponto abordado frequentemente por monitores foi como o professor permitia e buscava a participação dos monitores no planejamento, desenvolvimento e execução das atividades, essa questão pode ser identificada nas falas da M2 e M5 abaixo:

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

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

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

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

5.1.3 Mudanças na Prática de Monitoria

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

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

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

Os achados nesta categoria demonstram que o ERE, em consonância ao exposto por Hodges *et al.* (2020), é uma forma de manter o funcionamento das IES com adaptações

tecnológicas, para acompanhar as necessidades de distanciamento social. Podemos entender esse processo como um meio termo entre a perpetuação das práticas do ensino presencial, combinada com a adoção de práticas do EaD, resultante em uma adaptação intencionalmente incompleta e provisória – já que se espera que, com o fim da pandemia, retorne-se ao ‘normal’, o que pode explicar a forma incremental como ocorreram as mudanças.

5.1.4 Contribuições da Monitoria

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

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

Outro ponto destacado pelos monitores a partir do contato com a monitoria é a percepção diferente sobre os professores, como apontado por M7, que passou compreender melhor a atuação e decisões tomadas pelo professor: “*porque eu comecei a compreender o lado da outra pessoa de quem tá ali querendo passar algum conteúdo, de quem tá querendo trazer alguma informação e que é importante, mesmo que você não tenha total interesse sobre aquilo, mas tenta interagir um pouco*”. Ainda sobre perspectivas de carreira, alguns monitores informaram que o processo de monitoria foi um fator importante para tomada de decisão em relação a que caminho profissional pretende seguir, quando finalizarem a graduação. O M1 confirmou que a monitoria despertou interesse em se tornar docente. A M5 viu a monitoria como descoberta para uma nova perspectiva de carreira profissional:

Como profissional me fez descobrir que eu tenho outros caminhos a trilhar, sabe? Não é só aquilo que é posto no mercado de trabalho tem que ser aquilo ali. Não, eu pensei, poxa, também tem esse caminho, porque até então, eu

conhecia só um caminho, que era por onde eu já tinha passado. E eu achava que eu estaria presa naquilo ali, profissionalmente, para o resto da minha vida, mas depois da monitoria eu comecei a vislumbrar outros caminhos, comecei a enxergar outras oportunidades no futuro (M5).

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

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

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

Pela fala dos monitores, é possível identificar que a monitoria age de forma transformadora em suas vidas, seja no âmbito pessoal ou profissional, despertando o interesse pela carreira docente (DANTAS, 2014; MELO, 2017), mas contribuindo para o desenvolvimento de habilidades necessárias a atuação em qualquer área profissional.

5.1.5 Resultados Percebidos

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

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

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

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

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

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

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

5.2 ADAPTAÇÃO DAS DISCIPLINAS AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Essa seção analisa elementos presentes na adaptação das disciplinas ao ERE.

5.2.1 Contribuições dos Atores para a Adaptação

Os docentes pesquisados demonstraram que a sua contribuição para a adaptação de suas disciplinas foi eminentemente experiencial, baseando-se na testagem de novas técnicas e

tecnologias para implementar em sala de aula. Foram empreendidos esforços para modificação do formato de aulas e atividades para reduzir a citada ‘estafa’ que as aulas remotas causam/causavam, que envolveram: o desenvolvimento e edição de videoaulas para ministração de conteúdos de maneira assíncrona; a descoberta de *softwares* e programas que auxiliassem o objetivo de aprendizagem proposto; a redução da carga horária síncrona, com o complemento de atividades voltadas à fixação/prática dos conteúdos.

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

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

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

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

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

5.2.2 Tecnologias Utilizadas

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

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

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

5.2.3 Aprendizagem

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

Dentre as dificuldades encontradas na modalidade de ensino em questão, destacam-se as transformações causadas no ambiente de aprendizagem, tanto docente quanto discente. De acordo com Silva *et al.* (2018), o ambiente multidimensional de aprendizagem é composto por elementos físicos, psicológicos, sociais e tecnológicos que afetam o desenvolvimento de indivíduos. No ERE, docentes e monitores passaram a, respectivamente, ministrar e participar das aulas diretamente de casa, tendo impactos consideráveis nos elementos físicos, visto que a

sala de aula passou a ser um (ou mais) cômodos da residência, requerendo adaptações para propiciar uma aprendizagem efetiva (P3, P5, P6, M4 e M5). Além disso, as transformações requereram adaptabilidade também nos elementos psicológicos (P1, P2).

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

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

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

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

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

Todavia, vantagens também foram apontadas com a prática durante o ensino remoto emergencial, a partir da obtenção de novos conhecimentos. A busca por conhecimento reflete uma postura ativa dos monitores (BOTELHO *et al.*, 2019) para seu desenvolvimento, aprendendo com tentativa e erro (M2, M4, M7) e extraíndo lições a partir da experiência (M5):

Se eu precisava de algo, eu pesquisava e fazia aquilo ali. [...] tive que buscar conhecimento, tive que me virar e, enfim, descobrir novas ferramentas, também em relação à própria disciplina, porque enquanto aluno você tá ali assistindo a aula, mas você não absorve 100% e quando você vai ver enquanto monitora surgem dúvidas extremamente específicas [...], mas aí, eu precisei me aprofundar um pouco mais (M5)

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

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

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

Os participantes M1, M2 e M8, refletindo sobre a experiência enquanto monitores, destacaram a importância de rever os conhecimentos ministrados nas disciplinas, algumas vezes aprendendo novos elementos não percebidos enquanto alunos, como atesta M1:

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

As experiências constituem-se um elemento importante para o desenvolvimento de competências, aliado ao conhecimento, que envolve também o contexto vivenciado (SILVA; REBELO, 2006). De acordo com os entrevistados, competências foram desenvolvidas com as

experiências vivenciadas durante o ensino remoto emergencial. Destacam-se competências socioemocionais, como inteligência emocional (P2, M6), resiliência (P1, P2), empatia (M5, P2, P5), adaptabilidade (M2, M3, M4, M7, M8, P2, P3, P6), além de competências como comunicação (M1, M2, M4, M7, P4, P6), relacionamento interpessoal (M7, P1), habilidade ao falar em frente à câmera (P4, P5, P6) e as próprias habilidades tecnológicas (P2, P3, P4, P5, P6, M4, M8), compatíveis com as apontadas por Hermogenes *et al.* (2020).

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

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho avaliou a situação atual da prática de monitoria em meio ao ensino remoto emergencial (ERE), imposto pela pandemia ainda instalada, provocada pela Covid-19. Revistos os papéis de atores envolvidos na prática, percebe-se que a mudança no formato de ensino ocasionou mudanças incrementais na condução das disciplinas do curso de Administração da UFPB e na execução da prática de monitoria acadêmica. Os professores orientadores e os monitores revisitaram suas competências e desenvolveram-se para essa nova realidade, ao elaborar e experimentar novas e criativas estratégias de ensino-aprendizagem.

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

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

Como limitações, demonstramos que o estudo não abordou a perspectiva dos alunos sobre a experiência com a monitoria no ERE, logo sugerimos, para estudos futuros: integrar a percepção dos alunos sobre como funcionou a prática da monitoria pela perspectiva do usuário. Ademais, por ser um estudo eminentemente exploratório, diversos construtos foram avaliados pontualmente, gerando oportunidades de aprofundamento em questões como resultados percebidos da monitoria e competências técnicas e socioemocionais insurgentes.

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

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. G. S. A. **Questões dos alunos e estilos de aprendizagem**: um estudo com um público de Ciências no ensino universitário. 2007. 519p. Tese de Doutorado em Didática, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007.
- ALBUQUERQUE G. S.; MENDES R. R. S.; ROCHA B. C.; CARREIRO M. C. Monitoria de técnica operatória e cirurgia experimental e sua relevância na formação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Salvador, v. 36, n. 4, p. 564-569, dez. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022012000600017>
- ARCANJO, T. Como ficam as monitorias no Ensino Remoto? **Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**. Salvador, 2021. Disponível em: <http://www.uesb.br/noticias/como-ficam-as-monitorias-no-ensino-remoto/>. Acesso em: 23 jul. 2021.
- AQUINO, E. M. L.; SILVEIRA, I. H.; PESCARINI, J. M.; AQUINO, R.; SOUZA-FILHO, J. A. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**. Salvador, v. 25, p. 2423-2446, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, J. B.; FRISON, L. M. B. F. Monitoria e aprendizagem colaborativa autorregulada. In: VOOS, D. & BATISTA, J. B. (Orgs.), **Sphaera**: sobre o ensino de matemática e de ciências. Porto Alegre: Premier, p. 232-247, 2009.
- BEARD, C. **The experiential learning toolkit**: blending practice with concepts. London: Kogan Page, 2010.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

BROCH, S. C.; JACOBI, L. F. Monitorias: espaços de aprendizagens no ensino superior. **Revista Práticas de Administração Pública**, v. 5, n. 1, p. 52-74, jan./abr. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/2526629264227>

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

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

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

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

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

HERMOGENES, L. R.; SANTOS, M.; NASCIMENTO, P. F.; TEIXEIRA, L. F. A importância das Digital Skills em tempos de crise: alguns aplicativos utilizados durante o isolamento social devido à pandemia do Covid-19. **Revista Augustus**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 198-218, jul./out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p198>

HERRERA, Y. R.; SÁNCHEZ, M. L. Z.; VALDIVIA-MORAL, P.; MARÍN-MARÍN, J.-A.; GARCÍA, S. A. Active Methodologies in the Training of Future Health Professionals:

Academic Goals and Autonomous Learning Strategies. **Sustainability**. Riobamba, v. 12, n. 4, art. 1485, fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12041485>

HODGES, C. B.; MOORE, S.; LOCKEE, B. B.; TRUST, T.; BOND, M. A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review Online**, mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 10 jul. 2021.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. **Experiential Learning Theory**: A dynamic, holistic approach to management learning, education, and development. In: ARMSTRONG, S.; FUKAMI, C. Handbook of management learning, education e development. Londres: Sage, 2009, p. 42-68.

MELO, G. F. Monitoria: projeto formativo para iniciação à docência universitária. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 09, n. 17, p. 57-71, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/663>. Acesso em: 07 dez. 2021.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research**: a guide to design and interpretation. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MERRIAM, S.B. BIEREMA, L. L. **Adult Learning**: Linking Theory and Practice. San Francisco: Jossey-Bass, 2014, p. 104-126.

MINAYO, M. C. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>

NASCIMENTO, L. C. N.; SOUZA, T. V.; OLIVEIRA, I. C. S.; MORAES, J. R. M. M.; AGUIAR, R. C. B.; SILVA, L. F. Theoretical saturation in qualitative research: an experience report in interview with schoolchildren. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Rio de Janeiro, v. 71, n. 1, p. 228-233, abr./jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0616>

PINTO, M. B; MEDEIROS, C. S. A; ANDRADE, L. D. F; SANTOS, N. C. C. B; ALBUQUERQUE, A. M.; RAMALHO, M. N. A. Monitoria acadêmica: importância e contribuição para a formação do enfermeiro. **Revista de Enfermagem UFPE Online**. Recife, v. 10, n. 6, p. 1990-1997, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/11210>. Acesso em: 13 dez. 2021.

REIS, D. S. Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v. 23, n. 1, pág. 1-5, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/http://orcid.org/0000-0001-6977-7166>

SCHREIER, M. Qualitative content analysis. In: FLICK, U. **The SAGE handbook of qualitative data analysis**. New York: SAGE, pp. 170-183, 2014. DOI: <https://www.doi.org/10.4135/9781446282243.n12>

SILVA, A. B.; REBELO, L. M. B. A gênese da aprendizagem no contexto social: a experiência vivida de gerentes. **Revista Alcance**. Santa Catarina, v. 13, n. 1, p. 09-27, 2006.

Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/ra/article/view/194>. Acesso em: 13 dez. 2021.

SILVA, M. D. S.; SILVA, A. B.; COELHO, A. L. A. L. Implications of the Learning Environment in Professional Master's Degree in Business Administration in Brazil. **Learning Environments Research**. João Pessoa, v. 1, p. 1-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9272-2>