

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

VERÔNICA FABIOLA NEVES RODRIGUES

**A MONITORIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO
DO PROFESSOR: IMPLICAÇÕES NA EXPERIÊNCIA DOCENTE E
DISCENTE**

Niterói – RJ
2021

VERÔNICA FABIOLA NEVES RODRIGUES

**A MONITORIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO
DO PROFESSOR: IMPLICAÇÕES NA EXPERIÊNCIA DOCENTE E
DISCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UFF, como requisito avaliativo para a obtenção do título de Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado à linha de pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos.

Orientador(a): Prof^a Dr^a Eda Maria de Oliveira Henriques

Niterói - RJ
2021

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

8696m Rodrigues, Verônica Fabiola Neves
A monitoria no processo de formação e autoformação do professor: : implicações na experiência docente e discente / Verônica Fabiola Neves Rodrigues ; Eça Maria de Oliveira Henriques, orientadora. Niterói, 2021.
139 f.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

DOI: <http://dx.doi.org/10.33409/POSEDOC.2021.n.99437120749>

1. Monitoria. 2. Programa de monitoria da UFF. 3. Formação de professores. 4. Narrativa. 5. Produção intelectual. I. Henriques, Eça Maria de Oliveira, orientadora. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CCO -

VERÔNICA FABIOLA NEVES RODRIGUES

**A MONITORIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO
DO PROFESSOR: IMPLICAÇÕES NA EXPERIÊNCIA DOCENTE E
DISCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UFF, como requisito avaliativo para a obtenção do título de Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado à linha de pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof Dr^a Eda Maria de Oliveira Henriques (Orientadora) – UFF

Prof Dr^a Inês Ferreira de Souza Bragança (UNICAMP)

Prof Dr^a Mônica Vasconcellos (UFF)

Prof Dr^a Vânia Medeiros Gasparello (UERJ - Suplente)

Niterói – RJ
2021

AGRADECIMENTOS

Antes de mais nada, gostaria de dizer a princípio que a vida é um presente, e como presente te alegra ao trazer pessoas incríveis que caminham com você durante esta pequena estada terrena. Por isso quero começar os meus agradecimentos pela pessoa que me colocou neste mundo e me ensinou que amar na vida seria o que eu teria de mais importante a fazer. Apesar de nosso encontro ter sido momentaneamente interrompido, agradeço a você minha mãe, Maria do Socorro Neves, este momento de felicidade e por todos aqueles que tiver enquanto viver.

Nestes caminhos que trilhei até este momento, posso dizer que tive sorte, muita sorte, encontrei nele Eda Maria de Oliveira Henriques, esta mulher forte, professora, amiga e de uma inteligência brilhante, tão brilhante que eu quis seu reflexo na minha vida, principalmente pelo seu exemplo como docente. Este encontro com a professora Eda, na graduação, me levou à pós-graduação e as experiências que vivi, como sua monitora, foram um aprendizado inesquecível e tão importante que as reflexões sobre estas experiências, levou-me ao tema desta dissertação. Assim, agradeço a você Eda por seu afeto e gentileza, mas também pelo rigor que me constituiu uma pessoa e profissional melhor.

Conhecer a Eda foi um encontro que me proporcionou outros encontros, o primeiro foi com o Grupo Gepprofi, este grupo muito especial de pessoas amigas que me acolheu de forma maravilhosa, a todos integrantes do grupo, agradeço o apoio emocional e também as indicações de literaturas para esta pesquisa.

A segunda pessoa também conheci no Gepprofi, é uma jovem que tem como característica uma determinação incrível e se não fosse pelo seu apoio e amizade eu não teria chegado até aqui, pois, com certeza ela tem mais confiança em mim do que eu mesma, agradeço a você Heriédna Guimarães, com muito carinho.

Na vida caminho há muito tempo com essas pessoas e não poderia esquecer neste momento de agradecer a meus familiares: aos meus irmãos Fabiana, Guto César e Ana Paula, sempre, e em especial a minha tia Fátima, que não me deixou esquecer do meu sonho universitário, e a minha tia Lígia, meu esteio nos momentos difíceis, amo muito todos vocês.

Nesta caminhada de dois anos de pós-graduação em Educação na Universidade Federal Fluminense, lugar que considero como minha casa, não poderia deixar de agradecer as pessoas que constituem essa universidade, em especial aos professores da

pós-graduação, aos alunos e pessoas que organizam e nos auxiliam neste momento acadêmico tão importante. Gostaria também de agradecer o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que me concedeu uma bolsa que me proporcionou o prosseguimento desta pesquisa de uma forma mais tranquila.

Esta pesquisa não teria se realizado se não fosse a boa vontade de seus entrevistados, começo os agradecimentos pelos alunos Mariana e Arthur pela disponibilidade e carinho que responderam ao meu chamado para a pesquisa. Em seguida aos professores Mylene Santiago e Felix Carriello que foram muito solícitos e gentis comigo, ao dispensarem um tempo de suas vidas bem atribuladas para contribuir com esta pesquisa.

Preciso fazer um agradecimento em especial ao professor Luiz Sergio Lamego chefe da Divisão de Monitoria da UFF por ter colaborado nesta pesquisa com a interessante conversa que tivemos, e que serviu como um grande enriquecimento sobre o Programa de Monitoria e os meandros institucionais que a constitui, sua experiência foi de grande valia, agradeço sua delicadeza e a prestatividade que me recebeu para esta conversa.

Como começo estes agradecimentos falando sobre presentes, neste momento quero agradecer ao maior presente que a vida me deu, meu filho Eduardo, obrigada por ser essa pessoa que sempre acredita em mim, que tem orgulho por eu ser sua mãe e acredita no meu potencial, eu te amo muito. Para finalizar, com agradecimento mais importante, eu quero agradecer ao Criador por tudo que me concedeu, muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem como temática central a monitoria, sendo seu principal objetivo discutir os reflexos da produção de sentidos sobre a formação de professores a partir da experiência vivida por discentes e docentes que participam ou participaram do Programa de Monitoria da Universidade Federal Fluminense (UFF). Inicio este texto apresentando a narrativa da minha história de vida e formação até o momento de meu encontro com a monitoria, a partir daí desenvolvo uma reflexão sobre a atividade de monitoria e seus reflexos nos processos de formação e vida das pessoas que participam ou participaram deste programa. O referencial teórico-metodológico escolhido para esta pesquisa são as contribuições da Pesquisa Narrativa (Auto)biográfica, com destaque para as proposições de António Nóvoa e Marie-Christine Josso, no que se refere às temáticas de formação e autoformação de professores. Estes autores são colocados em diálogo com as contribuições de Lev Semenovitch Vygotsky para pensar a importância da qualidade das interações para o processo de formação docente dentro do Programa de Monitoria. O instrumento utilizado nesta pesquisa para a produção de dados inspira-se no modelo de Entrevista Narrativa proposto por Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer. Considerando este momento atípico de Covid-19, adaptei o encontro presencial por formas de comunicações à distância, ou seja, as entrevistas e todas as comunicações relacionadas a elas aconteceram via *e-mail*, *WhatsApp*, *Messenger*. Ao longo da pesquisa, construí diálogos entre a narrativa da minha história de vida e formação com a narrativa dos professores orientadores e alunos monitores que viveram experiências no Programa de Monitoria da UFF, tecendo novos olhares nesse complexo caminho da produção de conhecimento sobre a monitoria, seus sentidos e suas contribuições para compreensão sobre formação docente. Nesta perspectiva, pude perceber que a monitoria é reconhecida como um espaço de formação em seu sentido mais amplo, mas que ainda não foi explorado em todo seu potencial de formação docente que pode afetar tanto o monitor quanto o professor orientador.

Palavras-chave: Monitoria; Programa de Monitoria da UFF; Formação de professores; Narrativa.

ABSTRACT

This research has as its central theme the monitoring and its main objective is to discuss the consequences of the production of meanings on the teacher's formation from the experience lived by students and teachers who participate or participated in the Monitoring Program of the Federal Fluminense University (UFF). I begin this text by presenting the narrative of my life and training history up to the moment of my meeting with the monitoring. From there I develop a reflection on the monitoring activity and its impact on the training and life processes of the people who participate or participated in this program. The theoretical-methodological framework chosen for this research is the contributions of the (Auto) Biographical Narrative Research, with emphasis on the proposals of António Nóvoa and Marie-Christine Josso, regarding the themes of teacher training and self-training. These authors dialogue with the contributions of Lev Semenovitch Vygotsky to think about the importance of the quality of interactions for the teacher training process within the Monitoring Program. The instrument used in this research for the production of data is inspired by the Narrative Interview model proposed by Sandra Jovchelovitch and Martin Bauer. Considering this atypical moment in Covid-19, I adapted the face-to-face meeting by means of distance communications, that is, the interviews and all communications related to them took place via email, WhatsApp and Messenger. During the research, narratives were placed in dialogue with my life narrative and education history, the narrative of the guiding teachers and student monitors who had experiences in the UFF Monitoring Program, weaving new perspectives on this complex path of knowledge production on monitoring their senses and their contributions to understand teacher education. In this perspective, I could see that monitoring is seen as a training space in its broadest sense, but it has not yet been explored in all its potential for teacher training that can affect both the monitor and the guiding teacher.

Keywords: Monitoring; UFF Monitoring Program; Teacher training; Narrative.

SUMÁRIO

CAMINHOS DA VIDA E DA PESQUISA	9
1 CAMINHOS DA MONITORIA	32
1.1 Uma entrevista/conversa importante nos caminhos da monitoria	58
1.2 Primeiras impressões nesta altura do trajeto	70
2 OUTROS INTERLOCUTORES: PENSANDO MONITORIA	76
PESQUISA E FORMAÇÃO	
3 CAMINHOS DA PESQUISA: OUTRAS NARRATIVAS E	96
TRAJETÓRIAS DE EXPERIÊNCIAS COM A MONITORIA.....	
3.1 O contexto e a narrativa da professora Mylene e do professor Felix ..	97
3.2 Dialogando com as narrativas da professora Mylene e do professor	104
Felix	
3.3 O contexto e a narrativa dos alunos Mariana e Arthur	105
3.4 Dialogando com as narrativas dos estudantes Mariana e Arthur	111
3.5 Ampliando a conversa e conectando experiências	115
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	136

CAMINHOS DA VIDA E DA PESQUISA

Certos momentos da vida e as experiências que produzem nunca mais saem da memória; são escolhas que podem levar a caminhos questionáveis sobre o que pode ser certo ou errado e passam como um filme na cabeça; levam-me a pensar o porquê de tomar determinada decisão e não outra. Destas experiências podem surgir também oportunidades interessantes na vida, no meu caso, foi exatamente o que aconteceu quando ao separar-me no meu segundo casamento, em um momento em que estava destroçada por dentro, resolvi dar-me uma nova chance, um novo sentido para minha vida: voltar a estudar.

A volta, como toda volta, não foi fácil; tinha deixado os meus estudos inacabados no segundo grau, hoje ensino médio, e como toda filha de trabalhadores fui empurrada para o trabalho, não tinha muita escolha. Sou filha de uma nordestina – minha mãe não foi muito diferente de todos aqueles que vieram para o sudeste à procura de trabalho nos anos 60, fugindo de uma extrema pobreza e de total falta de oportunidades – e fugir do destino pobre era uma necessidade premente, pois, a escassez das coisas mais básicas para uma vida digna batia à sua porta incessantemente; a fuga desta realidade levou-me para o mundo do trabalho muito cedo.

Após fazer o trajeto de volta aos estudos e terminar o segundo grau, queria mais, queria ser aquela jovem que tinha ensino superior, que falava bonito, citava teóricos, pensava o mundo de forma plena. A idade pesava um pouquinho, pois estava neste momento entrando nos quarenta anos, mas os sonhos eram de adolescente, queria entrar no ensino superior, queria estar neste lugar que em muitos momentos achei tão distante, mas esperei pacientemente. Do desejo à realidade foi um pulo, nesta época eu tinha uma pequena confecção de roupas de bebê e representava algumas fábricas deste ramo na praça do Rio de Janeiro, já era conhecida, tinha minha clientela e ganhava mais do que o suficiente, aliás ganhava melhor do que muita amiga que tinha ensino superior. Um dia, nestas minhas caminhadas no centro do Rio de Janeiro para atender clientes, passei em frente a uma faculdade particular, que oferecia os cursos de Administração e Direito e estava com o processo seletivo aberto, entrei para saber valores de mensalidade e matrícula, além do dia da prova do vestibular para o curso de Direito, então me inscrevi.

Estudei um pouco o conteúdo que estava no edital e, para minha surpresa passei; fiquei muito feliz, tinha que pagar, mas estava no ensino superior; fiz até o quarto período do curso, mas os revezes da vida me fizeram desistir de novo do sonho. A minha mãe

faleceu por causa de um AVC em dez minutos e eu fiquei dois anos da minha vida totalmente desnordeada.

Com a morte de minha mãe, vi a chegada de tempos difíceis tanto emocionalmente quanto financeiramente, pois, minha família estava em estado de choque com tudo que aconteceu de forma tão inesperada, e rápida, e todos estavam tentando lidar com a dor da perda de nossa mãe; neste momento meus irmãos estavam desempregados e a minha renda era a única que segurava as despesas da casa. Depois de algum tempo segurando esta situação sentia-me sozinha, carregando um fardo maior que eu. Meu filho adolescente, ainda traumatizado com a morte da avó, se preparava para o vestibular e fazia um curso preparatório que consumia grande parte dos meus rendimentos, mas eu não podia deixar acontecer com ele o que havia acontecido comigo no passado, não deixaria que ele renunciasse ao seu sonho de cursar Engenharia, já bastava eu ter que renunciar ao meu curso de Direito; neste momento era um peso enorme arcar com as despesas da faculdade e, para piorar a dor, a falta dela (minha mãe) todos os dias. A sensação que tinha é que estava em turbilhão, sabe aquela sensação de quando a gente vai à praia e pega uma onda na arrebentação? Estava no fundo do mar totalmente sem controle sobre minhas emoções, misturando dor e culpa, como se eu pudesse ter tido o controle sobre o que aconteceu; foi um tempo de tufão, mas sempre vem a brisa e tudo melhora; devagar e aos poucos eu fui conseguindo me reorganizar e voltar à tona.

Na luta não vemos o tempo passar apenas nos preocupamos em nos manter firme, assim meu filho conseguiu passar em engenharia na UFF, era o seu maior desejo, não sei definir a grandeza da minha alegria ao vê-lo realizar o seu sonho, era como se fosse eu que estivesse realizado o feito, de certa maneira me realizava por meio da sua conquista, o orgulho estava na minha voz quando perguntavam se ele tinha conseguido passar no vestibular, metida e orgulhosa falava de boca cheia: “sim! Ele passou em engenharia elétrica na UFF, sabe que ele não quis fazer os cursos de Física e de Química em outras universidades em que passou nos vestibulares, ele quer ser Engenheiro!” Mesmo que eu não quisesse parecer metida não conseguiria e, para ser franca, eu não estava nem um pouco interessada em ser modesta. Uma mulher de origem humilde ver seu filho estar em um lugar que ela sempre desejou era um motivo fortíssimo para comemorações e eu queria festejar, tinha direito a isso, não deixei que ele desistisse de seu sonho, que no fundo era o meu também, a única dor que me passava era a minha mãe não poder partilhar este momento conosco.

A quem pertence as tramas do destino? Não sei, não tenho a mínima ideia, apenas sei que o universo começava a conspirar a meu favor novamente; com a conquista de meu filho sobrava um pouco mais de dinheiro, não tinha que pagar universidade e neste momento um dos meus irmãos casou e mudou e o outro arrumou um emprego. A economia do país no final do governo Lula estava aquecida, as vendas iam bem, e eu começava a me equilibrar financeiramente. Durante o governo Lula eu via sempre uma propaganda do programa “Universidade para Todos” na televisão, algo dentro de mim dizia que ia chegar a minha vez e os ventos sopravam ao meu favor. Entre cervejinhas e uma boa conversa com um grande amigo da Tijuca, bairro do qual somos cria, amigos de juventude, na verdade amigos de vida, surgiu a pergunta sobre o curso de direito, se eu iria retomá-lo. Precisei explicar que havia perdido o curso porque tinha trancado mais do que dois anos e, conversa vai, conversa vem, ele falou-me do CEDERJ, (Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro), consórcio de universidades públicas para categoria EAD (Educação à distância), que ele conhecia e cursava Administração; eu não concebia a ideia de que houvesse esse tipo de Educação em nível superior, fiquei interessada, entrei no site pela indicação do meu amigo e conheci o PVS (Pré-vestibular Social).

Estava há muitos anos fora da escola, do ensino médio, o conteúdo deste segmento escolar é muito específico e eu precisava desta base para fazer o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e os outros vestibulares isolados que ainda existiam; assim aproveitei esta oportunidade com unhas e dentes; minha tia Fátima também gostou da ideia e se juntou a mim, no fundo acho que ela fez isso para me apoiar e não deixar eu desistir pelo caminho; fizemos nossas inscrições, as aulas eram todos os sábados, entrávamos de manhã e só saíamos no final da tarde. Voltar à escola foi uma delícia, sala de aula lotada, a maioria eram pessoas mais velhas que queriam retomar os estudos, aqueles que não tinham tempo a perder; a turma tinha esta especificidade, mas quando eu olhava para o grupo de “tias” e “tios”, como nos chamavam os mais jovens na fila da merenda, parecia que o tempo não tinha passado, gargalhadas, piadas, um brincando com o outro e ao mesmo tempo um dando força para o outro não desistir, afinal, todos os que estavam ali tinham família, trabalho e alguns apenas tinham como dia de descanso aquele dia.

Acordar cedo no sábado para ir às aulas muitas vezes foi uma tortura, mas minha tia dava berros ao telefone, “levanta preguiça, vai para a escola realizar seus sonhos”, levantava e ia como zumbi, afinal tinha passado uma semana trabalhando muito, só queria descansar um pouquinho, mas ao chegar na escola despertava naquele movimento

bagunçado de sala de aula; os professores também me encantavam, muito preparados, traziam um ânimo, dicas e tudo mais que pudessem nos prender a atenção e direcionar corretamente sobre as etapas dos exames e suas particularidades, o conteúdo dado era muito mais amplo do que aquele que me lembrava de ter aprendido no segundo grau, hoje ensino médio. Lembro de ter ficado maravilhada com o conteúdo dado na disciplina de Geografia, a ideia antiga que tinha era que só falava de relevos e mapas, mas agora as discussões políticas e econômicas que eram as que mais me interessavam estavam nas provas de seleções dos vestibulares e ENEM, discussões atuais e complexas que instigavam a nossa curiosidade, e no meu caso foi muito importante para elevar minha nota no ENEM; tempos depois encontrei o professor da disciplina e falei para ele: “Marcelo, quando eu estava fazendo o ENEM, na prova de Geografia, tinha a sensação de que você estava em espírito ao meu lado, todo o conteúdo que você apresentou caiu na prova, quase gabaritei!”, demos muitas gargalhadas e ele me convidou para falar, dar um testemunho para os novos alunos do PVS (Pré-vestibular Social), mas no dia da apresentação o trânsito de Niterói deu um nó, não lembro bem o motivo, fiquei presa no trânsito e não consegui chegar no horário; fiquei muito penalizada porque queria falar sobre como esta oportunidade transformou a minha vida, mas imprevistos acontecem.

Acho que se eu não tivesse vivido essa experiência no PVS não teria conseguido passar nos vestibulares para os quais me candidatei; sou grata ao grupo de professores e alunos. No final do ano de 2012, aos 45 anos, parti para minha maior empreitada, aquela que iria modificar a minha vida e fazer chegar em meu objetivo, fui fazer os exames, estava com muito medo, ainda ouvia ressoar as palavras de uma vizinha em minha cabeça quando eu tinha 17 anos e tinha o sonho de fazer o vestibular, ouvi dela as seguintes palavras “nem adianta tentar o vestibular; a possibilidade de você, aluna de escola pública, passar é muito remota, é melhor procurar um emprego para ajudar sua mãe”. Esse conselho foi um dos motivos da minha desistência, achava que eu não teria preparo para competir com aqueles que faziam cursinhos e teriam mais recurso e tempo para se dedicar aos estudos. Aos 17 anos eu tinha que ajudar minha mãe em casa com meus irmãos mais novos, neste momento tinham nove, três e dois anos e ainda tinha um aspecto particular, minha mãe achava que minha irmã, um ano mais nova que eu e que tinha grande facilidade em matemática, teria mais possibilidades de fazer um curso a nível de terceiro grau.

Terminou o ano no PVS, o medo de fracassar estava instaurado, mas não sou do tipo de desistir com facilidade, o tempo me ensinou a ser persistente, a minha profissão

de vendedora e depois comerciante foram grandes ensinamentos, ouvir um não ou uma porta fechada já não me amedrontavam mais, no meu trabalho isto era coisa rotineira, como se dizia, tínhamos que “matar um leão por dia” e, assim, consegui passar no curso de História no CEDERJ e no vestibular da UERJ e, no ENEM, escolhi Pedagogia na UFF (Universidade Federal Fluminense). Na verdade, eu queria fazer Filosofia ou Sociologia na UFF e estas disciplinas estavam próximas da minha pontuação no ENEM, mas teria que esperar o segundo semestre para entrar na reclassificação e eu queria entrar logo, por isso fui para Pedagogia que consegui classificação para o primeiro semestre e tinha como estratégia mudar de curso no segundo semestre.

Apesar de neste momento estar muito feliz, sempre tem alguém de língua ferina, pronto para disparar críticas; o pior era ouvir estas coisas de pessoas que você tinha estima, para estas pessoas eu estava tirando a vez de um jovem entrar na universidade pública, colocavam argumentos contra a minha entrada ao dizer que quando me formasse já estaria muito velha e sem oportunidades no mercado de trabalho, muitos ainda diziam que não entendiam porque eu queria estudar, pois com a minha idade avançada era perder tempo e que eu deveria pensar na melhor forma de aposentar e que a universidade não era o meu lugar. Desta vez não dei ouvidos a ninguém, gostassem ou não eu iria aproveitar esta oportunidade, não daria trela para as bizarrices de pessoas que pensam existir estereótipos para estudantes; eu era universitária sim, e tinha todo direito de tentar mudar minha trajetória.

Muitas vezes pensei em que mundo aquelas pessoas estavam, cada vez mais a expectativa de vida é maior, a quantidade de nascimentos é menor no mundo, muitas pessoas chegam à meia idade e na verdade estão na metade de sua caminhada na vida, basta olhar para o lado e ver que muitos até se aposentam mas não param de trabalhar ou para completar sua renda cada vez mais diminuta devido o estrangulamento imposto aos trabalhadores ou porque se sentem produtivas em um momento de acúmulo de experiências que as levam a repensar suas trajetórias, a querer manter ou refazer caminhos, muitas vezes os filhos estão criados e agora é o tempo de olhar para si mesmas, de fazer novas escolhas; estas pessoas têm a percepção apurada deste momento de transição mundial que estamos passando, mudanças no ritmo e no tempo do trabalho, nos comportamentos que mudam toda a estrutura social estabelecida e na necessidade de estudar mais que nunca em uma sociedade em que o conhecimento tem mais valor que o ouro.

Sinto o cheiro das plantas e da atmosfera do dia em que entrei pela primeira vez no bloco de D, o bloco da Faculdade de Educação da UFF; o dia estava quente e o céu um tanto cinzento pelo mormaço, pulei da cama naquele dia super feliz, ia fazer minha inscrição em Pedagogia; apesar deste curso não ser a princípio o que eu queria fazer era o mais próximo da minha casa, o que evitaria grandes deslocamentos e ainda me proporcionaria dois prazeres, um que era levar o meu filho para o curso de engenharia, no *campus* da Praia Vermelha, que fica perto do Gragoatá, o *campus* da Pedagogia. Imagina o meu orgulho de ir para a mesma Universidade que meu filho, irmos juntos; e o outro prazer seria economizar um bocado de dinheiro com passagem para duas pessoas, não tem jeito temos que olhar também as condições práticas da vida.

No dia da inscrição estava afoita para fazer, ao chegar uma fila me aguardava; aguardei minha vez, o rapaz branquinho que fazia a inscrição já estava me colocando no horário noturno, chiei, “não, por favor! Não quero a noite, vi no edital ou estatuto, não lembro bem, que pela minha classificação tenho direito a escolher o horário da manhã”; o rapaz olhou-me estranhamente e disse, “a senhora tem certeza? Sim, é o que quero”; eu tinha programado a minha vida de trabalho toda para o período da tarde, era sair da universidade e correr para trabalhar.

E enfim chegou o primeiro dia de aula na universidade pública, estava encantada; a beleza do *campus* emoldurada pela bela vista da Baía da Guanabara, as construções modernas dos prédios das faculdades, o bandeirão, a biblioteca e os alunos, sim, os alunos, quase todos com idades para serem meus filhos e alguns até netos. Na sala fiquei olhando de relance, das 45 alunas, apenas eu estava beirando a meia-idade, a mais velha delas tinha acabado de chegar aos trinta anos e as demais ainda não tinham chegado aos 20 ou talvez uma ou outra tinha um pouquinho acima disso. A força da juventude estava ali e, pensei, seria excluída por elas no primeiro momento, mas a minha personalidade me ajudou, sou alegre, gosto da vida e acho que elas viam nos meus olhos uma jovialidade que guardei como um tesouro, um antídoto para o amargo das experiências negativas que passamos no decorrer do tempo, que não nos deixa esquecer a pureza e a inocência diante da vida.

Fui aceita e até participei do batismo de calouros do diretório acadêmico, que é feito pelos alunos com mais tempo na universidade, me pintaram de gatinha e pelos braços colocaram UFF- Pedagogia. Graças a Deus elas foram boazinhas, dei a minha colaboração para o grêmio e me livreí de ter que pedir dinheiro na rua; aquele dia foi muito engraçado, quando estava voltando para casa de carro, no sinal perto de um

shopping na região onde eu moro, um senhor ficou olhando o meu estado de felina da UFF, abriu a janela rapidamente e dei uma miada e saí gargalhando, o homem tomou um susto tremendo, ele não esperava por isso, mas naquele dia eu tinha “18 anos” e estava comemorando meu primeiro dia em uma universidade pública.

Entrar para o curso de Pedagogia fez com que eu me lembrasse mais ainda de minha mãe, parecia um estigma, ela sempre quis que eu fizesse formação de professores, na adolescência antes de entrar para o ensino médio regular ou antigo científico ela insistia muito, falava que ficaria feliz de me ver de uniforme de normalista e para piorar morávamos bem perto do famoso Instituto de Educação e, quando passávamos em frente, geralmente para ir à missa na Igreja Santa Therezinha que fica na rua Mariz e Barros, ela ficava enchendo meus ouvidos, “filha olha que lindo as meninas de uniforme do curso normal, você vai ficar linda com essa saia de pregas e meias três-quartos”. Realmente eu tinha que concordar com ela, as meninas vestiam blusa branca, saia marinho de pregas, meias três-quartos e sapato boneca, ficavam muito bonitas, pareciam bonecas; lembro que os meninos do meu bairro quando saiam da escola iam para frente do Instituto, como era chamado para ver se descolavam uma paquera com uma das meninas, mas isso tudo não me interessava.

A minha mãe vinha de uma geração onde ser professora de crianças era o trabalho feminino de maior prestígio para uma mulher, mas eu não quis de jeito nenhum; estávamos nos anos 80 e a carreira de professor já estava em declínio no contexto social e em termos financeiros, o prestígio já não correspondia com o fato de que ser professor era ter uma carreira sólida, estável, a carreira de professor já era influenciada pela politicagem de um poder público que estava aliado aos interesses da iniciativa privada, deixavam claro a intenção de desvalorização do magistério, isto tudo já tinha feito um grande estrago na imagem da carreira docente e muitos jovens como eu não queriam ser professor de jeito algum, queríamos ganhar dinheiro, na lógica do capital que mais do que nunca, nos anos 80, pressionava os jovens a escolherem carreiras que muitas vezes não tinham a mínima habilidade, apenas por uma questão de *status quo*, estar na “crista da onda” como se falava naquela época.

A profissão de professor não era necessariamente a mais indicada para quem queria “subir na vida” e não era difícil perceber o que acontecia, era apenas uma questão de observar os nossos próprios professores, muitos deles trabalhavam em mais de três escolas para conseguir ter uma renda razoável, chegavam à escola abatidos, esbaforidos e cansados. Bem, quando entrei para Pedagogia não contava que poderia acontecer o que

aconteceu, achava que no segundo semestre ia mudar de curso, pensava novamente que tinha as rédeas do meu destino, ledô engano, não contava com o amor, isso mesmo, peguei-me apaixonada pelo curso e não quis mais sair. O curso de Pedagogia foi uma grata surpresa e dou graças a Deus por não ter ido para o horário noturno, apesar de no decorrer do curso eu ter feito algumas matérias à noite.

Fui me acostumando lentamente à pressão de estudar e trabalhar, enquanto minhas companheiras de estudo chegavam em casa e lá a mamãe já tinha providenciado o almoço e todo o resto para que elas apenas estudassem, eu era universitária, mas também era a mãe, e mãe de um universitário (para melhorar) de engenharia, além de ter mais de 40 clientes na região metropolitana do Rio de Janeiro e dependendo da época de 3 a 8 funcionários, até agora não sei como consegui dar conta de tudo; casa, trabalho e universidade, era uma loucura, me pegava estudando na fila do banco e enquanto esperava um cliente e acordava no meio da noite para terminar os trabalhos, muitas noites ao sair do quarto para ir ao banheiro via a luz do quarto do meu filho acessa, ele ficava estudando até altas horas para dar conta das exigências de seu curso, nestas horas eu pensava: “filho de peixe, peixinho é, e sorria”.

O tempo foi passando e cada vez mais o curso exigia esforços e compromisso, tinha que fazer estágio, participar de congressos, seminários e outros; também queria participar dos programas formativos para a carreira docente que o curso oferecia, porque eu achava relevante para a minha formação; o tempo era curto, mas sempre conseguia dar um jeitinho para encaixar tudo, assim fiquei sabendo pela professora da disciplina Filosofia da Educação sobre uma bolsa para o programa de monitoria, fiquei interessada e fui atrás de saber como era o processo seletivo, mandei *e-mail* para a professora e me informei de todo o processo, fiz a prova e, surpreendentemente, passei. As meninas da minha turma geralmente faziam PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), mas os horários batiam com os meus afazeres de trabalho e aí complicava; o horário de monitoria se encaixou perfeitamente nas manobras que fazia na rotina de minha vida profissional, nesta minha primeira experiência como monitora. a ideia que tinha sobre monitoria não aconteceu naquele molde tradicional de sala de aula em alguma disciplina, na verdade trabalhei em um projeto sobre cinema e educação que foi muito interessante, mas não tinha aquele perfil tradicional que todos conhecem na universidade do trabalho de monitor. Foi realmente uma experiência bem legal e até levou-me a fazer uma disciplina sobre Curadoria em Cinema e Educação no curso de Cinema da UFF; aprender novas linguagens foi muito interessante e saber os meandros institucionais por

onde passam os projetos de Curadoria em cinema deu-me uma nova visão de como se pode fazer cinema no Brasil. Mesmo tendo uma vida atribulada, tentei extrair o máximo que podia das experiências oferecidas pela universidade, estudava de manhã, trabalhava à tarde e muitas vezes voltava à universidade à noite ou mesmo à tarde para fazer uma disciplina eletiva que me interessasse ou assistir uma palestra ou fazer estágio; neste ritmo louco percebi que era interessante e necessário fazer concurso, já estava chegando no 6º período e nesta época fiz concurso para o Colégio Pedro II, era uma vaga para professora do ensino fundamental, eu nunca tinha dado aula de verdade, o estágio era mais de observação, não tinha nenhuma experiência real com a docência e este concurso deixou claro que se eu quisesse ser professora eu teria que ter uma prática consistente; esta percepção foi muito clara, pois, eu tinha passado muito bem na primeira fase, a prova objetiva de conhecimentos gerais e pedagógicos, mas na prova prática fui um desastre, não consegui elaborar um planejamento de aula a contento, saí da prova sabendo perfeitamente que não tinha condições de ser aprovada.

Cheguei no 7º período e o que havia acontecido no concurso fez-me ver que precisava desesperadamente ter uma ação prática efetiva no curso que escolhi, arrumar um emprego como assistente em alguma escola particular iria ocupar demais meu tempo de trabalho na confecção, as vendas de artigo de bebê nesse momento começavam a entrar em uma vertiginosa queda por causa da crise e das políticas de desmonte do governo Temer, ainda assim, eu tinha meus clientes fiéis e as meninas que trabalhavam comigo, não podia abandonar o barco, mesmo vendo as portas de clientes que tinham mais de 40 anos de comércio se fecharem. Neste momento me perguntava “e agora, como vou fazer para ter uma experiência pelo menos mínima em sala de aula?”; lembrei-me do PIBID, quando abriu a inscrição para o programa, lá estava eu, era uma oportunidade e não podia perder.

A professora Mônica Silvestri orientava um grupo de PIBID bem conhecido, algumas meninas da minha sala já tinham feito o programa sob sua orientação, eu já a conhecia da disciplina de Currículos, assim fui ao laboratório de brinquedos da FE/UFF (Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense), onde ela sempre reunia o grupo e me inscrevi, alguns dias depois ela me chamou para uma entrevista, perguntou o CR (coeficiente de rendimento), dei graças a Deus pelo fato do meu ser alto e vi pela primeira vez que valia a pena ter me esforçado, pois, nestes momentos na instituição o CR tinha seu peso. Dias depois tivemos a nossa primeira reunião que tratou mais da organização do novo grupo de PIBID dentro do programa, na próxima semana já iríamos

à escola, mas os ventos mudaram sua rota novamente, recebi um *e-mail* da professora Mônica que o governo tinha suspenso as bolsas de PIBID e que provavelmente o programa seria extinto, quase tive um piripaque!!! “E agora o que vou fazer da minha vida? Como vou ter essa experiência sem o PIBID?”, pensava. A crise estava crescendo a olhos vistos e a bolsa do programa também iria me ajudar bastante com o transporte para a universidade, pois, estava ganhando cada vez menos, cada semana um cliente fechava as portas ou ligava dizendo que no momento não poderia fazer um novo pedido, a minha sorte é que sempre fui organizada com dinheiro, não devia nada que pudesse me comprometer demais, mas percebia nitidamente que a fila andava em minha direção e que não custaria muito a chegar minha vez de fechar as portas, não via nenhum movimento do governo com os pequenos comerciantes, mesmo sendo estes os que mais empregam neste país. Mesmo assim, com o desemprego iminente, não tinha direito a muitas reclamações, meu filho conseguiu um emprego na IBM como TI (Tecnologia da Informação) e isto já ajudava bastante, pois, neste momento ele arcava com sua própria despesa e ainda me ajudava com a nossa alimentação com o ticket dado pela empresa. Neste momento surgiu também a seleção para o concurso de professora I da rede de Niterói, fui classificada, mas ainda era estudante de graduação e tinha que rezar para que eu terminasse o curso antes da validade do concurso acabar. Assim, segurei o timão do barco da vida com força, não podia neste momento perder a direção, os ventos uivavam contra os meus desejos, mas pensava que não podia fraquejar, afinal estava quase no fim do curso e meu filho também, de forma alguma iria soltar o leme, seria dupla vitória, seria muito mais bonito.

Depois do comunicado sobre o corte do PIBID fiquei a pensar no jeito de resolver meu problema. A partir daí a Faculdade de Pedagogia abriu inscrição para monitoria e acabei me animando novamente quando vi que tinha aberto vaga para monitor de Economia Política, fiquei muito contente nesta disciplina minha nota tinha sido 10, apenas eu e mais um aluno na sala inteira tiramos esta nota, como sempre gostei de política fiquei muito entusiasmada e lá fui eu fazer a prova onde fui aprovada na primeira fase com mais 3 pessoas, pois bem, não foi dessa vez, na entrevista as professoras preferiram outra aluna. Neste período já estava desistindo de tudo em relação aos programas e já estava pensando em novas formas de chegar ao meu objetivo, quando acontece novamente coisas que nos levam a trilhar caminhos que não estavam no nosso *script* passando pelos corredores da FEUFF encontrei um amiga que não via a algum tempo, tínhamos feito uma disciplina juntas em períodos passados e depois disso, sabe

como é, cada um pega sua trilha e fica difícil se ver de novo, de vez em quando nós nos falávamos pelas mídias sociais e, por acaso, ela resolveu fazer uma disciplina que eu também estava inscrita, fiquei feliz e surpresa quando a vi. O papo correu solto na aula, acabei falando com ela sobre o corte no PIBID e o que tinha acontecido comigo na entrevista para a vaga de monitor em Economia Política, então ela falou assim: “Bia, por que você não faz a seleção para ser monitora da professora Eda, lembra dela?” Na hora me veio a lembrança do sorriso da professora de Psicologia II, ela sempre sorria quando terminava de dar uma explicação para turma. “Claro que lembro, ela era bem maneira!”. Na disciplina Psicologia II eu fui muito bem, na verdade esta disciplina não era a que mais me chamava a atenção, não que eu não tivesse ido bem no segundo período, quando a professora ministrou esta disciplina na turma em que me encontrava, mas não era minha preferida.

Ao sair da aula para beber água naquele dia, quem eu vejo caminhando em minha direção? A professora Eda, ela mesma, alguma coisa me disse “vá falar com ela, esta é sua oportunidade”, não me fiz de rogada, e a interpelei: “Oi, professora, é verdade que a senhora abriu vaga para monitora de sua disciplina?” E ela respondeu: “Sim Verônica, você quer participar do processo seletivo? Se quiser, passo um *e-mail* com as exigências do processo”. Senti que a professora gostou da ideia de candidatar-me, ela nem esqueceu meu nome e já fazia um bom tempo que não a via, por isso não pensei duas vezes, deixei meu *e-mail* com ela e quando vi na minha caixa de entrada fui correndo atrás da bibliografia que tinha que ser estudada – para minha sorte eu já tinha quase todos os textos por ter sido sua aluna. Passei no processo seletivo, mas também mereci, nunca estudei com tanto afinco Psicologia da Educação como naquele momento. Estava feliz por estar na Monitoria de Psicologia, tinha bolsa que, apesar de pequena, ajudava nas despesas com o trajeto para UFF e apesar de não ser o que queria fazer no primeiro momento fui me encantando pela disciplina, a sensação que tenho é que a Psicologia rondava o meu caminho sem que percebesse.

Desse modo, iniciei o trabalho de monitora em duas turmas de alunos que vinham de várias licenciaturas, sempre duas vezes na semana. No primeiro momento, a ideia que tinha de monitor é que este servia somente como uma espécie de ajudante do professor, não me via como aprendente de uma formação profissional, pensava apenas que o lugar que me destinava era carregar bolsa, comprar água, fazer chamada, tirar dúvidas dos alunos e outras atribuições comuns aos participantes deste programa, mas comecei a perceber que a professora exigia uma participação mais efetiva nas aulas, pois, sempre

me chamava a fazer junto com ela o plano de aula, a ler, a dar opinião sobre os textos propostos que iam ser discutidos em aula, perguntava sobre as minhas ideias e opiniões em relação aos conteúdos e me ajudava com alguma dúvida que tivesse sobre conceitos científicos que nem sempre eram bem compreendidos por mim.

A cada texto, a cada aula eu era chamada a expressar a minha compreensão sobre o tema proposto e a trazer questões para as discussões com os alunos; nos primeiros momentos ficava nervosa, sentia-me tremer, engasgava, era vexame só, mas mesmo assim a professora em toda aula mantinha a mesma postura, isto, de uma certa maneira levou-me a ler os textos com maior critério, a realmente me envolver, esta exigência foi me dando mais coragem, na verdade foi me dando mais bagagem para refletir sobre as discussões que a disciplina trazia e poder me posicionar sobre ela com mais firmeza, muitas vezes senti que aula não terminava para os alunos na sala de aula, as discussões continuavam entre eles pelos corredores, algumas vezes ao chegar no bandeirão, onde encontrava alguns do grupo, surgia uma centelha da discussão e ali entre garfadas de feijão e arroz a retomávamos de forma acalorada. Entre a professora e eu o mesmo acontecia, as opiniões dos alunos e momentos de embate de ideias entre nós acabavam sendo estendidas em nossas conversas e nos momentos de preparação para próxima aula.

Observar a atuação da professora na apresentação dos conteúdos, sua forma pessoal de didática me encantavam e se eu tinha alguma dúvida se a docência era realmente o que eu queria fazer da minha vida, a cada dia tinha mais certeza que sim, as questões estruturais e institucionais da formação estavam sendo vivenciadas entre a teoria e a prática em uma dinâmica única, consentida pelo diálogo entre o “eu e tu” como diria Paulo Freire (2019, p. 109), no momento que a ação será formadora e a reflexão autoformadora, a dimensão de ser apenas uma monitora, uma ajudante ampliou-se e a partir daí acho que comecei realmente a ver o verdadeiro sentido do programa de monitoria.

A primeira experiência que tive como monitora foi quando participei de um projeto sobre cinema, já me referi neste texto sobre o projeto; sua intenção era trazer para alunos e professores um olhar cultural mais abrangente sobre as produções cinematográficas, principalmente aquelas que não estão no circuito estadunidense, ou seja, em *Hollywood*. O projeto trazia como novidade a necessidade de professores verem e saberem de cinema de diversas partes do mundo. Meu trabalho era fazer as sinopses dos filmes indicados pela orientadora, assistidos por mim, assim teriam maior detalhamento sobre os temas abordados para quem fosse assisti-los; também providenciei, com ajuda

do meu irmão, a feitura do *download* da internet, filmes que não eram muitos conhecidos pelo grande público e colocá-los em CDs, os quais seriam emprestados a alunos e professores que quisessem levar para casa ou apresentar em alguma aula que tivesse a ver com o tema abordado.

Apresentei a ideia do Cine Clube Corujinha; uma vez no mês passava um filme da nossa seleção para debate e convidava a todos universitários da UFF que se interessassem pelo tema, deixava no restaurante universitário – bandejão – um cartaz explicativo com data, hora e local para quem quisesse participar dos debates. Foi muito interessante; filmes sobre memória, particularidades sobre o mundo da infância, sociedade, transformações das mentalidades, valores e ideias dos séculos XX e XXI, política, cidade e educação eram os temas selecionados pelo projeto, foi muito rico para mim como amante do cinema e monitora.

Minha segunda experiência com a monitoria foi construída no ritmo do dia a dia comum a este Programa e foi muito diferente da primeira experiência. Este momento de monitor era transformador, porque eu estava realmente experimentando o que era ser um profissional da educação, a sua rotina institucional, administrativa e emocional com o seu fazer, na verdade os amores e dissabores que existem na carreira docente. Como lidar com tudo isso? A experiência como monitora era muito mais complexa do que eu pensava ser, suas dimensões atribuíam habilidades muito diferentes e tudo neste fazer começou a chamar-me a atenção, pois suas ações transitavam dentro da rotina mais simples das atividades de professor, por exemplo, fazer chamada, ou como acontece a ação da apreensão dos conteúdos científicos dentro desta relação do apreender para ensinar, a necessidade de saber lidar com as pessoas, acima de tudo ter empatia, sensibilidade e bom senso, e ter a percepção de que as questões de aprendizagem mexem muito com o íntimo das pessoas, sem esquecer as questões administrativas das instituições de ensino, as políticas públicas para educação que mudam a todo tempo.

Na verdade, o que eu queria entender é como acontece na monitoria esta formação tão complexa que é a docência, as possibilidades e trajetórias que este espaço produz, pelas narrativas das histórias daqueles que estão neste lugar. Não tenho a ilusão de que as reflexões que faço neste texto serão parecidas ou significadas da mesma forma por outros monitores ao contar suas histórias, mas espero ser surpreendida pela pesquisa, sabendo que cada nova reflexão e significação trarão novos sentidos a essa discussão.

A docência é uma profissão muito solitária, você se forma e cai de paraquedas em uma sala de aula; é sair de uma situação coletiva de aluna para dominar um palco sozinho

e nem sempre tem quem o ajude. Nessa direção, a monitoria também serve como este apoio, este lugar do diálogo que vai nos construindo nos percursos da formação de professores.

A monitoria mudou meu olhar para cada um dos alunos e para o todo, isto foi se produzindo nos encontros; a cada aula eu fui enxergando as minúcias de uma profissão tão rica em detalhes que perpassavam a técnica formativa pelo qual estava impregnada; descobri que para dar aula você se coloca em várias dimensões humanas que talvez não sejam necessárias em outras profissões. O que me fascinava era pensar que todas estas emoções e questões tinham a ver com a dinâmica de fazer escolhas, de agir e reagir que orientam os acontecimentos em nossa existência; é por tudo isso que eu quis pesquisar sobre o Programa de Monitoria, e construir um trabalho que contribua para um olhar mais atento para este Programa como um espaço importante de formação de professores.

As reflexões que o exercício de monitoria produziu na minha trajetória de formação é o fio condutor para o tema desta pesquisa; penso que esta discussão deva ser, para os alunos e professores orientadores, uma oportunidade de construção de diálogos e de novas experiências com o Programa de Monitoria e a formação de professores. Apesar da discussão sobre monitoria não ser muito usual na FEUFF (Faculdade de Educação da UFF), este programa é parte de seu cotidiano e de várias outras universidades em seus diferentes cursos, sentidos, reflexos e possibilidades para a formação de professores.

O meu tema de pesquisa tem como título “A Monitoria no processo de Formação e Autoformação do professor: implicações na experiência docente e discente”. Esta pesquisa partiu de uma necessidade de expor a experiência que tive na monitoria e seus entrecruzamentos com a FEUFF e levaram-me a querer falar sobre este momento do formar e do formar-se, que inesperadamente aconteceu em minha vida e fez-me querer entender até que ponto as implicações vividas no programa podem nos levar ou não a traçar um caminho para a docência.

Para pensar este processo sobre o lugar da monitoria dentro da instituição universitária, fui favorecida com o auxílio luxuoso das leituras promovidas pelo GEPROFFI (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Processos Formativos Institucionais), coordenado pela professora Eda Henriques e do qual participo até hoje. Pois, no final da minha experiência como monitora fui convidada pela a professora a participar do grupo que ela orienta, e eu, desavergonhadamente, aproveitei a deixa, para convidá-la a ser minha orientadora no meu trabalho de conclusão de curso em Pedagogia. Mal acreditei quando ela aceitou, fiquei alegre demais.

A minha chegada ao GEPROFFI foi fundamental para tentar uma pós-graduação. A temática sobre monitoria fala exatamente deste lugar institucional e de seus processos de formação, não poderia estar em melhor grupo, fui abraçada pelos seus componentes, que apoiaram sempre a ideia do meu tema, alguns deles me indicaram literatura para me ajudar a desatar os nós sobre as minhas próprias questões que durante esse estudo pretendo equacionar ou pelo menos elucidar, apesar de saber que tudo é incerto e que as direções que penso tomar sobre o rumo de minha pesquisa não estão em minhas mãos, pois a pesquisa tem dimensões que fogem às nossas próprias prerrogativas.

Sei que existem outros programas dentro da instituição universitária, muitos deles são tema de pesquisa para vários alunos devido a sua importância institucional, mas em relação à monitoria há uma ausência de pesquisas sobre este programa na área da educação, por quê? Já que este age em milhares de vidas que passam ou passaram por esta experiência, será que as pessoas não têm nada a relatar sobre este processo formativo em suas vidas? Será que não tem nada a contribuir com esta infundável relação entre a teoria e a prática? Ou este silenciamento acontece por causa da ideia habitual de que a relação professor-aluno neste processo é uma “ajuda” e não um processo formativo para docentes e discentes? Faço muitas perguntas, pois penso que a monitoria talvez seja um lugar único para a formação de um futuro docente, um lugar onde a aproximação entre aluno e professor se faz de maneira diferente do cotidiano escolar; essa relação passa a ser naturalmente mais próxima, pois, o contato se intensifica, nos encontros para organização das aulas, nas trocas de ideias, que podem acontecer em vários espaços da universidade e até fora dela, geralmente forma-se um laço de camaradagem e respeito de ambas as partes, que reduz a distância entre o professor e aluno.

Antônio Nóvoa (2014, p. 144) coloca como um pressuposto das práticas de formação que *“educar é preparar o presente para agir no futuro”*, e no caso da formação de professores, a monitoria é um importante espaço-tempo para a preparação de futuros docentes, por isso o tema desta pesquisa propõe uma discussão sobre a formação inicial de professores a partir dos sentidos que podem ser produzidos sobre a formação e autoformação discente construídos na participação e atuação no Programa de Monitoria da UFF.

A formação e autoformação na sua relação íntima com a teoria e a prática, própria da monitoria, nem sempre é pensada neste processo como um momento do formar e do formar-se, e nem como possibilidade de ajuda para a melhor compreensão do processo formativo. A monitoria é um espaço onde a compreensão desse processo pode acontecer

de forma a não ser vista apenas como uma ajuda do discente ao docente nas suas tarefas cotidianas de sala de aula, mas trata-se de uma formação que pode ser muito ampla, levando o monitor ao exercício do processo de ensino e aprendizagem, no desafio de produzir e desenvolver ideias e conhecimento não “para” mas “com” o outro e consigo mesmo. Enfim, viver uma experiência de qualidade para aquele que pensa na docência como carreira profissional futura nas várias etapas da educação e principalmente no ensino superior.

Portanto, a monitoria não deveria ser vista de maneira superficial tanto por discentes quanto por docentes, pois, sua ação complexa reestrutura de forma inédita o olhar para docência, talvez por isso aqueles que não estiveram neste lugar ou que passaram por ele sem nenhuma reflexão, sobre o que é a docência, não tenham a compreensão do que possa ser a profundidade deste programa na qualidade da formação de um futuro professor para o ensino superior. Isto implica em algumas questões fundamentais sobre a estrutura do ensino superior em relação à formação inicial de professores, por exemplo: como acontece a formação inicial para a docência no ensino superior? E em que medida as experiências, atitudes e conhecimentos do dia a dia nos projetos de monitoria podem contribuir para formar um novo professor mais preparado para atuar no ensino superior? Como a monitoria acadêmica pode ser pensada e elaborada como elemento que motiva o gosto pela docência em alunos da graduação? Qual a importância da monitoria para a renovação dos quadros institucionais da carreira docente? O programa de monitoria tem como prioridade uma preparação e um direcionamento para a docência? Isto é colocado pelo programa?

As questões colocadas não são de fácil solução, pois correspondem a muitas variáveis, mas se justificam por nos levar a uma reflexão sobre os processos de formação e os sentidos produzidos por eles. Sentidos que estão imbuídos dentro da dinâmica das relações sociais, institucionais e de trabalho e na importância da profissão de professor para os processos de formação dos próprios professores e de outras profissões que estes formam.

A monitoria acadêmica na educação não é um tema muito discutido, por isso, também não estranho a dificuldade que tive para reunir literatura sobre o tema na área de educação; percebi que em outras áreas este material é mais extenso, encontra-se mais artigos que livros sobre o programa, aliás é bem difícil achar livros. Talvez isto caracterize bem o desinteresse sobre o que representa este programa dentro das universidades. Na verdade, encontrei nas plataformas de pesquisa acadêmica vários trabalhos sobre

monitoria, sendo a área da saúde a que mais publica sobre o tema, nas demais áreas você encontra um ou outro trabalho, demonstrando talvez o pouco espaço e interesse a esse tema. Percebi que na área de Educação a Distância (EAD) a pesquisa sobre monitoria tem alguma consistência, mas o que pude apreender é que não se trata de monitoria acadêmica tradicional e sim outro tipo de monitoria, voltada para a mediação nos processos pedagógicos em ambientes virtuais.

Ao entrar para a pós-graduação em 2019, embora feliz por ter conseguido passar por uma seleção acirrada, vejo que estamos em um momento conturbado para as universidades públicas, com muitos programas sendo retaliados, pressionados e quando não extintos. Assim, ao pensar na pesquisa que quero apresentar em um momento atípico como este, sinto o quanto precisamos falar da importância da instituição universitária para a vida das pessoas, principalmente da universidade pública e tudo que nela se inclui.

A formação inicial de professores tem na monitoria um espaço que coloca o aluno em um entrelugar, daquele que se forma e é também formador, traz para este jovem vários benefícios, posso elencar alguns como: conhecimento, responsabilidade, dedicação, disciplina e saber trabalhar em grupo, todas estas habilidades são valorizadas em todas as profissões e principalmente no mercado de trabalho, sendo por meio da monitoria que estas aptidões são condições relevantes para todos que participam dela, mesmo que não queira depois abraçar a docência suas marcas são valorizadas em qualquer outra profissão. A monitoria é considerada como o primeiro passo para a docência, mas nos dias atuais o desprestígio da carreira docente em todas as esferas da educação ajuda para que haja uma visão de que a docência é um lugar menor na carreira profissional de um professor e por isso muitos professores querem apenas ser pesquisadores ou relegam à docência um lugar secundário.

Movimentos governamentais e políticas públicas, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que trazem o notório saber como modo de subalternizar o exercício docente, silenciando as especificidades da formação de professores, não são necessários, pois desprestigiam ainda mais a carreira docente como se esta não tivesse a complexidade e a especificidade que possui. Este lugar de monitor pode ser uma boa experiência para refletir e entender com mais profundidade sobre como certos mecanismos políticos no Brasil dividem e retiram desta categoria profissional a sua real relevância no mundo do trabalho.

Formar bons professores ajuda a garantir uma estrutura social mais harmônica, ou seja, menos desigual e as nações que privilegiam o conhecimento como o mais importante

“valor” para qualquer sociedade, são aquelas que geralmente podem oferecer aos seus cidadãos uma vida mais equilibrada em suas necessidades materiais. Seu trabalho ajuda a formar a base da estrutura social de nações que privilegiam o conhecimento como o mais importante “valor” para qualquer sociedade humana.

Por tudo que argumentei sobre este programa e sua relevância como estudo no campo da educação, proponho como objetivo geral desta pesquisa discutir e refletir sobre a experiência da monitoria tal como proposta pelo Programa de Monitoria da Universidade Federal Fluminense e seus reflexos nos processos de formação e autoformação docente.

Para contribuir com outras possibilidades de reflexão sobre a questão acima, pretendo seguir as seguintes etapas:

Identificar a trajetória e o processo de formação de professores de discentes e docentes que participam ou participaram do Programas de Monitoria da UFF.

Compreender como os monitores e docentes orientadores significam a experiência do exercício da monitoria dentro do Programa de Monitoria da UFF.

Discutir a produção de sentidos sobre a formação de professores a partir da experiência vivida no programa de Monitoria da UFF.

Com base nestes objetivos, pretendo dialogar com os leitores deste trabalho sobre as articulações processuais e tudo que penso ser rico sobre o programa de monitoria e propor ao leitor uma caminhada em direção à reflexão sobre as contribuições das experiências viabilizadas por esse Programa de Monitoria, para o grande número de pessoas que passaram por ele.

Para que tudo isso aconteça, trago para pensar comigo vários estudiosos que nos darão sua colaboração para uma visão ampliada sobre os processos sociais, institucionais e educacionais que fazem parte do contexto onde opera o programa de monitoria, nos fazendo ver neste espaço todo o potencial dessa experiência para o processo de formação.

As concepções teóricas metodológicas que são a base para esta pesquisa e que explicitam e orientam este trabalho começam pelos estudos de Lev Semiovitch Vygotsky e a sua contribuição para o entendimento das origens sociais das funções psicológicas superiores. Para Vygotsky (1984) a dimensão social da consciência se faz primeiro do que a dimensão individual, ou seja, as respostas individuais surgem das formas de vida coletiva; desse modo as relações sociais e as relações entre as pessoas precedem a constituição das funções psicológicas superiores, como, por exemplo, o pensamento verbal e suas construções internas. O conceito de ZDP, tem sido traduzido

também como zona de desenvolvimento iminente, pela pesquisadora Zoia Prestes (2012), com a justificativa de que o conceito se refere mais a uma possibilidade de que ocorra um processo de desenvolvimento do que a obrigatoriedade da ocorrência do mesmo. Nesta pesquisa, manterei a tradução como Zona de Desenvolvimento Proximal, uma vez que os autores com os quais eu dialogo, mantiveram essa tradução. O conceito de ZDP e o conceito de internalização são fundamentais para explicar como as funções psicológicas superiores aparecem inicialmente de forma externa, pois a internalização é “a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1984, p. 63).

Assim, a interação social torna-se determinante para o funcionamento dos processos intrapsicológicos. Por isso, como nos fala James Wertsch (1995), para Vygotsky os processos psicológicos superiores internalizados não são meras cópias de processos psicológicos externos, ou seja, a internalização transforma o processo em si, mudando suas estruturas e funções. Para Vygotsky (1984) os processos de internalização consistem em uma transferência da atividade externa para um plano interno já existente, um plano da consciência. Nesse sentido os estudos de James Wertsch (1995) são importantes porque colocam em diálogo as relações entre a construção da consciência e os processos sociais construídos nos espaços institucionais. Entendendo a Monitoria como uma experiência que se dá em um contexto institucional de formação, Vygotsky com seus estudos pode nos ajudar a entender como esse processo e as interações que ele proporciona podem ser importantes para a constituição de sentidos sobre o que é ser professor.

Em relação aos processos de formação, encontro em Christine Josso e Antonio Nóvoa elementos fundamentais, que somados as contribuições de Vygotsky e Wertsch, constituem a base teórica para a construção desta pesquisa. Christine Josso (2014) traz três questões primordiais para se pensar o conceito de formação; a primeira questão é “O que é a formação do ponto de vista do sujeito?” A segunda questão é “Como se forma o sujeito?” E a terceira e última questão é “Como apreende o sujeito? Estas questões são parte de uma análise realizada por Christine Josso (2014) sobre a compreensão e apropriação de cada indivíduo dos seus processos formadores. Esta discussão sobre formação e autoformação aproxima do tema da monitoria destacando suas implicações nas experiências de formação dos docentes e discentes por ser o primeiro fio condutor deste processo de formação, ou seja, a estrutura para o entendimento do que é formar na formação de professores.

A princípio Christine Josso (2014) trata da formação em que coloca o sujeito de formação em uma posição exterior, ou seja, de investigador do seu próprio processo formativo, e que tem o efeito de levá-lo a reflexão deste momento, por meio de um trabalho introspectivo ou por uma atenção particular chamada por Christine Josso (2014) de “Atenção Interior” sendo a única competência disposta para investigar o sujeito em sua atividade interna. A pesquisa de Christine Josso (2014) traz uma reflexão a partir da qual podemos pensar a monitoria como parte da formação do professor, como este discente aprende e como estas aprendizagens o formam, a partir das integrações destas com os conjuntos comportamentais que são orientados pelo próprio discente.

Antônio Nóvoa (2014) fala sobre a procura de uma nova epistemologia da formação, onde o autor relaciona conceitos sobre formação e autoformação por meio de uma reflexão norteada pelas experiências de vida.

Estes são os autores que começo a dialogar neste trabalho, mas as surpresas que virão durante o tempo que estou a fazer esta pesquisa, ou seja, dois semestres irão com certeza contemplá-la com mais contribuições relevantes para a compreensão das questões apontadas.

A metodologia escolhida para esta pesquisa foi inspirada nos princípios do aporte autobiográfico de narrativas e histórias de vida e formação; esta abordagem possui um caráter especial, pois possibilita a ampliação de uma sensível escuta a aqueles que se formam e ao formador, em um diálogo direto com as experiências de vida de cada um.

A dinâmica desta abordagem que utilizo nesta pesquisa foi conhecida por mim quando comecei a participar do grupo GEPPROFI, meus primeiros estudos sobre o aporte autobiográfico de narrativas de histórias de vida e formação me deixaram fascinada com a possibilidade de por meio de minha experiência no programa de monitoria poder refletir sobre o meu processo de formação, ao favorecer a articulação dos conteúdos com uma prática concreta, tomando assim consciência dos espaços, estratégias e momentos que para mim foram formadores. Ao utilizar a narrativa da minha própria história de vida, vou percebendo que este momento de monitoria é ponto ápice do meu processo de formação na graduação, pois, foi o lugar de grande importância que fizeram com que eu reelaborasse os percursos e trajetórias até chegar às questões que trago nesta pesquisa.

A pesquisa tem como foco o Programa de Monitoria da UFF, como explicitarei, a minha experiência como monitora deste programa é a base para o começo deste diálogo com os sujeitos da pesquisa. Este foi realizado a partir de entrevistas com dois professores que participaram do Programa de Monitoria e de dois alunos nestas mesmas condições.

As entrevistas seguem a ideia de Entrevista Narrativa proposto por Jovchelovitch e Bauer (2011), que trata da entrevista narrativa como instrumento de pesquisa que vai além de um método de investigação, onde todas as experiências humanas podem ser descritas pelas narrativas, desde do mito à pintura, pois elas são infinitas e variadas, sendo uma capacidade humana universal a necessidade de contar histórias.

A entrevista narrativa é classificada como um método de entrevista qualitativa, não estruturada, de profundidade, contendo características específicas. Para que a entrevista narrativa aconteça uma série de processos devem ser ativados como nos mostra Jovchelovitch e Bauer (2011), ao começar com a preparação da entrevista, quando o pesquisador ancora as questões exmanentes da narração, mas fazendo sempre uso exclusivo da linguagem do seu entrevistado. A narração quando iniciada não deve ser mais interrompida até que o entrevistado se manifeste e o entrevistador deve abster-se de qualquer intromissão durante a narração principal, apenas utilizando sinais não verbais demonstrando sua escuta atenta e seu encorajamento.

Nesse movimento de rememoração, reflexão e organização de ideias, as narrativas que expressam o olhar do sujeito, viram conhecimento quando analisamos a *práxis* humana, que está ligada às relações que o sujeito faz durante a sua existência.

Após explanar sobre como este trabalho será desenvolvido, fica em minha mente uma pergunta básica: por que ser monitor? Poderia responder porque é uma oportunidade de desenvolver competências e habilidades que você somente irá adquirir na docência depois de formado, poderia dizer que é pelo retorno financeiro (mesmo o valor da bolsa sendo irrisório). Entretanto penso que este processo vai muito além disso, pois, a formação não é apenas compreendida pelas relações interpessoais e institucionais, acho que este momento formativo quando nos envolve vai além, pode trazer uma dimensão autoformadora que talvez para uma pessoa que não tenha passado pelo Programa de Monitoria seja mais difícil elaborar este olhar para educação de forma mais ampliada.

Por isso posso dizer que, nesta experiência de monitoria, as imbricações entre a minha subjetividade com o cotidiano da vida docente foram me transformando, não digo que não haja outras formas para se construir esse olhar sem que se tenha esta experiência em monitoria, mas acredito que o Programa de Monitoria seja uma oportunidade que pode impelir a pensar questões sobre como será a relação com a docência em um momento futuro. Posso dizer que neste processo minha sensibilidade ficou mais apurada no sentido de perceber as dificuldades na disciplina e nos sentimentos dos outros alunos

principalmente em momentos de maior pressão acadêmica, como avaliações, trabalhos e outros.

O Programa de Monitoria pode também ser visto como o início da formação continuada, dentro da dinâmica que visa a melhoria para atuação docente. Por meio de uma prática que não seja automática, mas sim reflexiva daqueles que participam e interferem em seu próprio processo de forma ativa, consolidando sua aprendizagem.

Para as universidades, o Programa de Monitoria tem o compromisso com a qualidade do ensino na graduação, e de criar pressupostos de profissionalização da docência, motivar os alunos ao gosto pela carreira docente com a intenção de renovação dos quadros docentes futuros do ensino superior.

O Programa de Monitoria toca em todas as vertentes que falam sobre a educação, seu lugar é múltiplo, e abarca as relações sociais, institucionais e educacionais sobre sua longa esfera, assim falar sobre monitoria é falar das pessoas que estão ou estiveram neste lugar e falar sobre as disciplinas, seus conteúdos científicos e epistemológicos, e falar em aprendizagem e na sua relação entre teoria e prática, sem esquecer também de falar do espaço institucional, ou seja, da universidade lugar onde para mim tudo começa.

Esse texto é apenas o começo deste trabalho e nesta introdução quero levar o leitor a refletir sobre a dimensão deste programa, ampliar seu olhar para pensar as questões que abordo, pois sei que em muitos casos o Programa de Monitoria é visto de forma simplista, reduzindo-o a um atendimento de um aluno mais experiente a outro aluno.

Assim, os objetivos que persigo e que estão registrados acima, deixam claro minhas intenções ao trazer as narrativas destes que ocupam lugares de destaque neste Programa, e saber deles o que pensam sobre a experiência de ser monitor ou monitora, professor ou professora orientador do Programa de Monitoria.

Essas narrativas têm como objetivo escutar a voz e a experiência de professores e alunos que participaram deste programa em sua ação e reflexão, motivo suficiente e interessante para ser a razão de uma pesquisa. Por isso trago a pesquisa narrativa autobiográfica como abordagem para compreender o que se passa ou passou no momento de vida em que se foi ou se é monitor. Para mim a proposta desta abordagem teórica e metodológica pode dar mais elementos para a compreensão do que desejamos conhecer e que para além de fatos quantificáveis, estão na percepção, no desejo e na alma das pessoas.

Preciso, no entanto, sinalizar que trabalhar com a pesquisa narrativa autobiográfica de história de vida e formação implica produzir uma escrita que possua

uma forma mais dialógica do que a de uma escrita convencional, sinônima da escrita acadêmica. Na escrita deste memorial, em que exponho o tema de minha pesquisa e como suas questões aconteceram em minha vida, parece-me acontecer uma espécie de ruptura com um estilo acadêmico tradicional. escrever nessa forma é um desafio, que me conduz a um movimento de transição de escrita, difícil de fazer, pois, o lugar de uma escrita reprodutora, não autoral na academia parece estar tão arraigado dentro de nós e tão consolidado em regras gerais que se torna difícil uma escrita mais autoral, pois como nos diz Ferrarroti (2014), antes de tudo é uma escrita de vida, e como nos fala Guimarães (2020) procura não ser uma escrita repetida do que foi lido no livro.

Sinto-me em pleno malabarismo, o estilo de escrita que tento nesta transição e que ainda não consegui produzir de forma fluida e dialógica em todo trabalho, acontece principalmente quando tenho que expor sobre os tempos históricos e as leis de monitoria, isto faz com que o texto apresente uma quebra no estilo da escrita, uma transição que ainda não é sutil e sobressalta aos olhos do leitor, levando o leitor a uma sensação de desagregação, ruptura, entre um estilo narrativo, leve e intenso de nuances de vida vivida para um estilo acadêmico, estruturado por citações, autores diversos, citações etc. muito próprias do estilo de escrita acadêmica.

Na tentativa de criar um estilo de narrativa, de narrativa autobiográfica que emerge de diferentes vozes, tempos e conjugações verbais e que torna esta costura de estilo em uma outra forma de escrita acadêmica, que possui características próprias em relação a que já conhecemos, uma escrita que tem a mesma proposta de produzir conhecimento com rigor, mas de uma forma mais dialógica com esse conhecimento e por tudo que argumento e que torna esta costura de estilo um desafio.

Pretendo então apresentar no primeiro capítulo desta dissertação os elementos que nos auxiliam a pensar a história da monitoria, começando a contar seu surgimento, sua influência na formação de professores e na educação como um todo.

Capítulo 1 – CAMINHOS DA MONITORIA

Nesta caminhada, dar o primeiro passo é sempre o mais difícil; ao estruturar como faria a minha pesquisa senti necessidade de dados históricos sobre a monitoria. Revirar os baús do passado, no intuito de ressignificar minha história por meio de meu olhar do tempo presente, e assim para conseguir entender e contar melhor esta história sobre a monitoria. Este exercício não é uma coisa fácil, e nem sempre os dados são óbvios, a investigação é uma caça ao tesouro em um emaranhado de leis e pequenos parágrafos de textos, que nem sempre falavam direto ao meu tema, mas, em suas interações históricas, contam o porquê de se criar um método, ou melhor, uma estratégia de ensino para aquele momento histórico. Coloco questões para direcionar-me, como: para quem era importante esta estratégia e por quê? E se esta aconteceu intencionalmente ou foi obra das demandas do exercício docente? Muitas perguntas surgem em minha mente, vou tateando e tentando caminhar na investigação da melhor forma possível.

Pesquisar sobre o início da monitoria é de certa forma como desenrolar um novelo, cuja lã me apresenta detalhes de/imagens conhecidas e desconhecidas, pois, como não há muitas pesquisas sobre a monitoria, discutindo sua história e movimento de construção no contexto universitário, não está sendo muito fácil. A princípio a pesquisa sobre a história inicial da monitoria no mundo não deu muitos resultados, no primeiro momento o que consegui saber foi que a monitoria se originou na Índia, mas não havia muitos dados sobre; percebi que essa história era muito antiga e continuei a pesquisa via internet, tentando encontrar informações em livros etc. e depois de algum tempo encontrei um fio, um artigo em uma revista de educação da Unicamp onde a autora Lourdes Maria Bragagnolo Frison (2016) escreve sobre monitoria. Este traz informações sobre a história inicial da monitoria; acontecimentos que não falavam diretamente sobre a ação da monitoria tal como conhecemos hoje, mas indicam sua origem e a razão do seu aparecimento como estratégia de ensino.

Como coloca Lourdes Maria Bragagnolo Frison (2016), a monitoria tem seu início na Idade Média quando o professor escolhia um assunto que seria defendido em público por seus alunos; estes tinham que apresentar argumentos sobre o tema escolhido pelo mestre e as pessoas presentes ouviam atentamente o debate para depois questionar o que fora tratado. Ao final do debate o professor retomava o assunto e apresentava suas argumentações. A autora nos explica como a monitoria era exercida pelos mestres nesta fase histórica.

Nos séculos XII e XIII, alguns dos mestres livres implantaram diferentes formas de gestão da atividade escolar, formando verdadeiras corporações. Em função disso, muitos progressos foram feitos. Na metade do século XIV, os mestres tinham quase sempre um “monitor”, “repetidor” ou um *proschoulos*, antigo nome latino atribuído às pessoas que os auxiliavam na escolarização. Na Inglaterra, esses mestres residiam junto com os estudantes, para dar aulas nas próprias moradias e cuidar melhor da disciplina. Os estudantes, dependiam das aulas para adquirirem informações, sendo que as mesmas eram ministradas em qualquer lugar, mesmo ao ar livre. (GILES¹, 1987, p. 85 apud FRISON, 2016, p. 137)

Para um melhor entendimento sobre a ação dos mestres livres na educação e na construção do processo monitorial, considero interessante trazer um pouco mais da história destes intelectuais que transformaram a ação pedagógica no mundo e que se reflete até a atualidade.

Conforme a autora, a educação neste contexto histórico era dedicada à formação dos eclesiásticos e estes foram os responsáveis pelas primeiras instituições educacionais entre os séculos VI e XII apresentando os conhecimentos elementares como: leitura, escrita, aritmética e também os conhecimentos mais aprimorados e especializados como teologia, direito e medicina. Nesse tempo a Educação era gratuita e totalmente voltada aos sacerdotes. Com o passar do tempo estes cursos passaram a ser mais abertos, sendo procurados pelos nobres e também pelos plebeus e o conhecimento começa a ser visto como um meio de ascensão social. Na alta e na baixa Idade Média para se lecionar precisava-se de uma licença concedida pela Igreja, o conhecimento estava em suas mãos. A Idade Média apesar de ser vista como a “Idade das Trevas” teve contribuições importantes como a criação das primeiras universidades e a aparição dos primeiros intelectuais; estes foram chamados de mestres livres, tinham como característica uma ação docente independente da Igreja. O surgimento das universidades teve os mestres livres como agentes responsáveis pela sua aparição. A formação desses mestres em geral se dava nas escolas sacerdotais, o seu trabalho era oferecido para quem tivesse interesse na formação e poderia ser contratado por nobres e plebeus. Sua atuação se dava em lugares diversos, feiras, praças e outros. Assim, eles enfrentavam o domínio da Igreja sobre o conhecimento e o disseminavam pela sociedade ao lecionarem sem a licença concedida pelas autoridades religiosas.

O código de regras pedagógicas da Companhia de Jesus denominado de *Ratio Studiorum* do século XVI é colocado por Lourdes Frison (2016) como um momento

¹ GILES, T. R. *História da Educação*. São Paulo: EPU, 1987.

inicial da monitoria. O *Ratio Studiorum*² é um conjunto de normas que foi criado para regular o ensino nos colégios jesuítas. Em 1599 é promulgada sua primeira edição que serviu de *status* e norma geral para toda Companhia de Jesus. A sua finalidade era ordenar as atividades, as funções e os métodos avaliativos operados nas escolas fundadas pelos jesuítas. A educação proposta pelos jesuítas serviu como ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes da elaboração do *Ratio* a ordem jesuíta tinha como normas, para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, estes serviram de inspiração e ponto de partida para a sua elaboração. O *Ratio Studiorum* não foi apenas uma forma de organização, pois se transformou em uma importante razão política, exerceu influência nos meios políticos, até mesmo nos não católicos. Tinha como objetivo maior uma educação voltada a cumprir as palavras de Cristo e não de inovação. Seu lema *Docete omnes gentes*, ou traduzido, “Ensinaí todas as nações”, “ensinaí, instruí, mostrai a todos a verdade”, foi conhecido na Europa e no “Novo Mundo”.

Lourdes Frison (2016), a partir de Miranda (2009), coloca que a monitoria pode ser pensada, seguindo o texto do *Ratio Studiorum*, como forma de auxílio pedagógico que seguia normas rígidas que dificultavam, para os jesuítas, a realização de adaptações necessárias aos contextos de ensino; por causa dessa rigidez didática os mestres “passaram a receber auxílio dos melhores alunos, chamados ‘decuriões’, responsáveis por outros colegas, de quem tomavam as lições de cor, recolhiam os exercícios e marcavam erros e faltas diversas” (MIRANDA³, 2009 apud FRISON, 2016, p. 137).

A educação jesuítica utilizava os ‘decuriões’ nas práticas docentes, apesar de não haver diretamente regras direcionadas a esta função no conjunto do *Ratio Studiorum*; parece-me que eles exerciam um lugar importante no decorrer da aula, e em relação aos outros alunos, no cotidiano dos espaços de ensino estavam abaixo do professor, porém, para ocupar este lugar o pré-requisito era estar entre os melhores alunos.

Ao ler Dermeval Saviani (2008) achei interessante sua colocação em relação ao *Ratio Studiorum*, quando nos lembra que houve uma coincidência temporal entre a criação do código pedagógico e o momento de prosperidade dos jesuítas no Brasil. Isto

² Extraído do Glossário elaborado pela Histedbr. O verbete *Ratio Studiorum* foi elaborado por César de Alencar Arnaut de Toledo, Flávio Massami Martins Ruckstadter e Vanessa Campos Mariano Ruckstadter. Disponível http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm#_ftn1. Acesso em 09 de maio de 2020.

³ MIRANDA, M. *Código pedagógico dos jesuítas: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus*. Campo Grande: Esfera do Caos, 2009.

acontece quando a Coroa Portuguesa instituiu a redizima em 1564, assim, os colégios que pertenciam aos jesuítas passaram a receber 10% dos impostos da colônia brasileira.

O *Ratio Studiorum*, segundo Dermeval Saviani (2008), teve o ano de 1584 como início de sua elaboração pelo Padre Claudio Aquaviva – Superior Geral da Ordem dos Jesuítas – e em 1599 o *Ratio Studiorum* foi oficializado por ele. Para o autor, o Ratio tinha a função de estruturar “as instituições que iam sendo fundadas pela Companhia de Jesus nos diversos países visando a uniformizar a organização e o funcionamento dos colégios” (SAVIANI, 2008, p. 50). O autor explica a importância dos métodos que antecedem ao código pedagógico para a sua elaboração, sendo eles *o modus parisienses* e *o modus italicus*, cada um com suas diferentes características de organização e funcionamento. O *Ratio Studiorum* teve como modelo eleito *o modus parisienses* que foi compendiado pelo padre Jerónimo Nadal que tivera sua formação em Paris. *O modus parisienses* era baseado em repetições, disputas, composições, interrogações e declamações sendo considerado o melhor para o aprendizado da gramática de língua latina.

Segundo Dermeval Saviani (2008), *o modus italicus* era o método utilizado na região italiana e tinha como característica não seguir um programa estruturado e de não vincular a assistência dos alunos a uma determinada disciplina, pois eles podiam transitar de uma para outra disciplina sem a necessidade de preencher qualquer tipo de pré-requisito. Este tipo de método vigorou por toda a Idade Média até o final do século XV. O autor explica ainda que *o modus italicus* tinha como prática lançar mão de alunos mais experientes para a prática do trabalho docente.

Basicamente esse método implicava a presença de um preceptor que ministrava instrução a um conjunto de discípulos que eram reunidos independentemente das eventuais diferenças [...] de formação e das idades de cada um. No entanto, já que as diferenças existiam, lançava-se mão de estudantes mais adiantados ou de instrutores para acompanhar os discípulos em fase de iniciação. (SAVIANI, 2008, p.50-52)

Além do artigo de Lourdes Maria Bragagnolo Frison, tive a surpresa de encontrar a tese de doutorado de Elisete Gomes Natário, defendida em 2001 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, intitulada “Programa de Monitores para atuação no Ensino Superior – Proposta de Intervenção”. Como não são muitos os trabalhos e pesquisas em Educação que discutem a monitoria, ter acesso a mais este trabalho foi uma feliz surpresa, pois a autora traz em sua tese uma parte que fala sobre o momento inicial da monitoria no mundo.

Conforme descrito por Elisete Gomes Natário (2001, p. 5-6), a monitoria teve sua atividade inicial na Índia com a escola monitorial a partir do final do século XVIII e início do século XIX; a escola monitorial passou também a ser desenvolvida na Inglaterra em um momento de intensa urbanização e acelerado processo de industrialização, tornando-se uma estratégia de ensino em terras inglesas no ano de 1797. Esta estratégia de ensino serviria para o ensino das populações pobres saídas das áreas rurais para as grandes cidades inglesas, movidas pela Revolução Industrial. Neste contexto de exploração da força de trabalho de homens, mulheres e crianças, os operários eram treinados para a produção sem qualificação e a Igreja, detentora do monopólio da educação, preocupava-se em ensinar a leitura da Bíblia e a pregação religiosa com a intenção de ser defendida pelos seus fiéis batizados e letrados e, assim, se perpetuar no poder.

Franco Cambi (1999) nos fala como a Revolução Industrial transformou de forma profunda a sociedade moderna em seu sistema produtivo, estilo de vida, mentalidades, instituições, construção de consciências individuais, tudo isto produziu uma nova classe social o “proletariado” e também um novo sujeito socioeconômico, “o operário”. Este sujeito massacrado pelas férreas leis do capital reorganizou sua existência por meio de um processo “educativo” articulado, mas entorno de um princípio,

[...] já bem identificado por Marx, [como] alienação. Alienação das necessidades e alienação na máquina, produzida por um trabalho cego, regulado pela exploração, e por uma vida social estruturada pelo trabalho organizado não em função do homem, mas apenas da produção e da mais-valia. (CAMBI, 1999, p.370)

Para Elisete Gomes Natário (2001), neste período da história humana houve a necessidade de enfrentar um problema, a implantação de uma escola que seria para todos e que não estivesse comprometida com os interesses da Igreja. O fato que motivou a implantação da escola monitorial pelos ingleses foi a falta de professores habilitados para a prestação deste serviço; a escola monitorial tinha a particularidade de ser pouco dispendiosa, pois, não implicava em pagamentos de salários e mesmo com a falta de professores habilitados dava resultados, o sistema funcionava com crianças mais velhas ensinando as crianças mais novas. Este método foi criado por dois educadores ingleses, Joseph Lancaster e Andrew Bell, que embora contemporâneos não se conheceram, apesar da estratégia de ensino que ambos aplicavam tivessem muitos pontos em comum.

Trago a história do método mútuo para esta pesquisa segundo os escritos da pesquisadora Fátima Maria Neves (2003) e do pesquisador Dermeval Saviani (2008). O

autor relata em seu texto que o pastor Andrew Bell, da igreja anglicana, e o membro da seita dos Quakers, Joseph Lancaster, propuseram e difundiram esse método que ficou conhecido segundo Fatima Maria Neves (2003, p. 63), “como Método de Ensino Mútuo, Método Monitorial, Método Inglês de Ensino, Método Lancasteriano de Ensino e também como Sistema de Madras”.

Conforme Fátima Maria Neves (2003), o educador Andrew Bell nasceu em 1753, na Escócia em St. Andrew. Em 1769 entrou para a universidade em sua cidade, formou-se e sobre as ordens da Igreja Episcopal trabalhou nos Estados Unidos no estado de Virgínia, porém, em 1781 por causa da Guerra da Independência retornou à Inglaterra. Como membro do clero da Igreja Episcopal, em 1787, embarcou para Índia, cidade de Madras, onde atuou como diretor do Asilo Militar de Egmore, destinado a meninos órfãos. Nesse período criou diversos procedimentos didáticos e assim acabou criando um método que incorporou alguns aspectos e recursos pedagógicos proveniente da região de Madras. Após seu retorno para a Inglaterra publicou o trabalho *An Experiment in Education* relatando seus ideais pedagógicos. Bell faleceu em 1832 e foi enterrado na Abadia de Westminster.

Em relação à história de Joseph Lancaster, a historiadora Fátima Maria Neves (2003) narra que em 1782 em Borough Road, subúrbio de Londres, Lancaster criou uma escola para os filhos dos trabalhadores e ensinava a quatro pences por semana apenas, atraindo muitos alunos. Lancaster estava em uma situação difícil, tinha muitos alunos e pouco dinheiro, precisava de recursos para manter a escola sem comprometer suas próprias despesas. Para a manutenção da escola adotou as práticas pedagógicas de Bell e aos poucos foi aperfeiçoando até criar uma forma própria, ou seja, lancasteriana. Apesar de Lancaster ter admitido publicamente ter usado dicas do método de Bell; é necessário ressaltar que as divergências sobre questões fundamentais acerca da generalização da instrução pública se mostram evidentes, como:

Andrew Bell não era partidário da disseminação indiscriminada da instrução, e suas escolas se destinavam a atender somente aos fiéis da Igreja Anglicana, enquanto as escolas de Lancaster não apresentavam restrição, muito menos a religiosa, para serem frequentadas. No que tangia às matérias e aos conteúdos que deveriam ser ensinados, a proposta pedagógica de Lancaster também diferia da proposta de Bell. Para o primeiro a instrução deveria promover não só a leitura, mas também a escrita, a numeração e as contas, para as classes menos favorecidas. (NEVES, 2003, p. 65)

A partir de 1803 Lancaster começou a divulgar seu método pedagógico e para isso publicou vários livros; ele defendia que seu método poderia ser adotado e adaptado para as escolas dos vilarejos pobres ingleses e não somente nos grandes distritos de manufaturas ingleses. Em 1814 com a criação da *Lancasterian British and Foreign School Society* este grupo promove o método para além dos limites ingleses. No ano de 1818 partiu para New York (EUA), sempre com objetivo de divulgar suas ideias, em 1838 veio a falecer.

Segundo Dermeval Saviani (2008), o método era baseado no aproveitamento dos alunos mais adiantados que serviam como assistentes para professores que lecionavam em salas de aulas geralmente com um quantitativo numeroso de alunos. O autor comenta sobre os monitores e a real posição que ocupavam no método monitorial, saindo literalmente da sua condição de aluno para a de professor, “embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente”. (SAVIANI, p. 128)

Uma disciplina rigorosa e regras predeterminadas, aliadas a uma distribuição hierarquizada dos alunos, mostrava um quadro do cotidiano daqueles que em um salão único e bem amplo trabalhavam: o mestre sentado em sua extremidade, em uma cadeira alta, supervisionava principalmente os monitores e toda a escola. A competição era o princípio erigido pelo método e também no funcionamento da escola. O mestre avaliava de forma contínua o comportamento e o aproveitamento de todos.

Os mecanismos didáticos tradicionais não foram modificados, continuavam mecânicos, como também a orientação disciplinar para o comportamento das crianças. Para Lancaster, a habilidade que tinha de ser exigida e desenvolvida no processo de aprendizagem e no plano pedagógico seria a memória e não a fluência verbal. Por isso, não era admitida a conversa, esta era considerada como um ato de indisciplina e tinha que ser punida de forma severa. Na compreensão de Lancaster, não havia possibilidade de apreender e falar ao mesmo tempo. Em 1823, Lancaster escreveu uma de suas obras, “Sistema britânico de educação”, dando exemplos de punições a serem usadas em alunos indisciplinados.

Dermeval Saviani (2008, p. 129) afirma que “a adoção do método mútuo foi objeto de avaliações discrepantes”, pois, segundo Villela⁴, (1999, p.155 *apud* SAVIANI, 2008, p. 129) “nas fontes pesquisadas em nenhum momento aparecem elogios quanto à parte propriamente pedagógica do método, isto é, ao seu potencial de instruir bem”. O que aparece nas pesquisas como destaque é a possibilidade que o método apresenta para instruir um número grande de pessoas com baixo custo.

Segundo Natário (2001, p. 6), a “grande iniciativa foi ensinar colegas de forma próxima e direta, sem formalidades, e ter um único monitor ensinando muitas crianças. O sistema de ensino era elementar e pouco dispendioso”. O ensino monitorial tinha compromisso com as massas menos abastadas e o trabalho escolar era adaptado às possibilidades dos locais de funcionamento destas escolas, em geral casas residenciais cedidas por seus proprietários.

A autora explica em seu texto como era feita a organização destas escolas e a divisão de trabalho confiada aos monitores que ia além do trabalho de ensino escolar,

[...] ficando alguns responsáveis pelas matrículas dos colegas, outros pela limpeza e manutenção e outros pela tarefa de ensinar. Havia elaboração de lista de presença de todos que frequentavam regularmente e, quando um aluno faltava por dias consecutivos, recebia em casa a visita dos colegas, que procuravam ajudar nas necessidades familiares. (NATÁRIO, 2001, p.6)

O ensino monitorial aparece em um período na Inglaterra de grandes modificações na estrutura educacional, os estudantes lutam pelo direito à educação com as armas que lhe são favoráveis e esta estratégia educativa cai como uma luva para o referido momento; a população percebeu nitidamente as mudanças ocorridas no interior da sociedade de modo que o contexto social e educativo da época incitou rupturas.

[...] em relação ao imaginário coletivo-social anterior, religioso e monárquico. São processos educativos que agem em profundidade: renovam a mentalidade, criam um novo universo de símbolos, delineando novos valores (laicos e civis), fixam um novo tipo de homem social (o cidadão). São processos que delineiam uma ideologia e, ao mesmo tempo, a implantam na sociedade. (CAMBI, 1999, p. 372)

Para Elisete Gomes Natário (2001), o objetivo do ensino monitorial em seus procedimentos e recursos era favorecer o processo de ensino-aprendizagem, pois este era

⁴ VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Camara & FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). *A Escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo, EDIUPF, p. 145-176, 1999.

adaptado ao tempo dos alunos e ao seu desenvolvimento intelectual. A autora descreve as escolas monitoriais como sendo: a primeira a de Bell, aquela que contava com uma quantidade menor de monitores e turmas mais numerosas; e na segunda, a escola de Lancaster, o trabalho era no máximo com grupos de vinte alunos para um monitor. Com a criação das escolas de Andrew Bell e Joseph Lancaster houve o acordar para a necessidade da escolarização popular e essas duas escolas acabaram criando a escola elementar inglesa.

O autor André Paulo Castanha (2012. p.3) destaca das palavras de Manacorda⁵ (2004. p. 257-258), a disputa que havia entre Bell e Lancaster pelo controle e direção sobre o projeto monitorial. A proposta de Lancaster era por uma educação de base religiosa não confessional, mas Bell queria uma educação religiosa, pautada na igreja inglesa oficial. Nesta disputa em território inglês, Bell saiu vencedor e Lancaster passou a divulgar seu método para outros países. O método se difundiu para além da Inglaterra chegando a Suíça, Portugal, França, Itália, Estados Unidos, Brasil e regiões que mais tarde formariam a Alemanha.

A história do ensino mútuo no Brasil gira entorno de muitas polêmicas, desde de sua implantação até a sua extinção como método de ensino prioritário nas províncias imperiais do século XIX, mesmo nos dias atuais, as problemáticas deste método de ensino em solo brasileiro traz modos de entendimentos diferentes entre aqueles que o estudam.

O Historiador André Paulo Castanha (2012) aponta no resumo de seu artigo, que a utilização do ensino mútuo no Brasil ficou aquém do esperado e isso se deu por vários fatores, como falta de professores habilitados, de materiais didáticos apropriados, edifício adequados e, principalmente, recursos financeiros. O historiador também faz algumas críticas à análise de pesquisas feitas na área da história da educação e propõe um debate ao trazer novas fontes e indicar novas perspectivas de análise. O Brasil neste período histórico respirava os ares da modernidade e a história da monitoria no país exhibe este sentimento.

A escola monitorial ou ensino mútuo, como era chamada, acaba chegando a Portugal em 1815 e depois ao Brasil que neste momento era sede do governo português. Segundo André Paulo Castanha (2012), a adoção desse sistema foi cogitado primeiramente por Hipólito José da Costa de Mendonça que publicou em Londres alguns artigos no *Jornal Correio Braziliense*, no qual era editor, fazendo alusão às vantagens do

⁵ MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

método para instrução da população brasileira; para Hipólito a educação elementar em funcionamento no Brasil seguida de Portugal era muito dispendiosa e limitada, assim recomendava a adoção do sistema criado em Londres que estava fazendo sucesso tanto na Inglaterra como fora dela.

Conforme André Paulo Castanha (2012), o governo brasileiro tomou iniciativas para difundir o método Lancaster promulgando o Decreto em 3 de julho de 1820¹, que concedeu ao professor João Batista de Queiroz uma pensão anual para viajar à Inglaterra, com o objetivo de aprender o método.

Na Coleção de Decisões do Império do ano de 1822, encontrei o documento no qual a Coroa designa a abertura de escolas de primeiras letras para os militares e essas escolas deveriam utilizar o método lancasteriano; estas estavam sob o comando da Secretaria de Estado de Negócios da Guerra conforme atesta a Decisão Imperial n°83, de 24 de julho de 1822².

De acordo com a Coleção de Decisões Imperiais do ano de 1823³, no dia 29 de janeiro de 1823, conforme a Decisão n°11 o Imperador Pedro I, faz concessão à representação de Nicolau Diniz Jose Reynaud permitindo “o estabelecimento de uma aula de ensino mútuo nesta Côrte”. Os estudos indicam que a criação da primeira escola pública de ensino mútuo no Brasil foi no dia 1° de março de 1823 e esta foi constituída na forma de uma escola voltada à preparação de professores, ou seja, uma escola normal que tinha como característica a preparação de professores, especialmente militares.

O Imperador do Brasil D. Pedro I foi o responsável pela criação da nova escola normal. O monarca mostrou ser entusiasta do método mútuo e isso pode ser observado nas palavras do Decreto de 1° de março de 1823.

Convindo promover a instrucção em uma classe tão distincta dos meus subditos, qual a da corporação militar, e achando-se geralmente recebido o methodo do Ensino Mutuo, pela facilidade e precisão com que desenvolve o espirito, e o prepara para aquisição de novas e mais transcendentés idéas : Hei por bem mandar crear nesta Córte uma Escola de primeiras letras, na qual se ensinará pelo methodo do ensino mutuo, sendo em beneficio não sómente dos militares do Exercito, mas de todas as classes dos meus subditos que queiram aproveitar-se de tão vantajoso estabelecimento. (BRASIL, 1823, s/p)

O Decreto de 1° de março de 1823 é o primeiro passo para a disseminação do ensino mútuo no país, mas a Decisão número 138 do Ministério da Guerra de 1824 deixa realmente claro o interesse da Coroa na difusão do método mútuo ou lancasteriano em território nacional, ao exigir que os militares das diversas províncias brasileiras que foram

instruir-se por meio do método mútuo na escola normal na Corte, quando já estivessem habilitados, fossem empregados como professores nas diversas províncias brasileiras.

Em 22 de agosto de 1825, o governo enviou um Aviso Ministerial n.º 182, que ordenou aos presidentes de províncias a organização da “introdução e o estabelecimento de Escolas públicas de primeiras letras pelo Methodo Lancasteriano” (BRASIL, 1825, p.112), informando a necessidade de propagar as escolas pelo método Lancasteriano. Assim, em concordância com André Paulo Castanha (2012), depois deste aviso a difusão de escolas de primeiras letras que seguiam o método do ensino mútuo foi mais intensa nas províncias de São Paulo, Rio Grande do Sul, Bahia e Rio de Janeiro.

Dermeval Saviani (2008) relata que em 1826 retomou-se a discussão do problema nacional referente à instrução pública. O projeto encabeçado por Januário Cunha Barbosa e pelos deputados José Cardoso Pereira de Mello e Antônio Ferreira França, que pretendia nortear o ensino elementar no Brasil, nem chegou a entrar em discussão, apesar de ser uma proposta ambiciosa que sinalizava ideias modernas as quais preconizavam uma educação pública e laica. Em 1827 deputados e senadores aprovaram uma modesta lei geral para a educação primária que foi sancionada pelo Imperador D. Pedro I em 15 de outubro de 1827. Esta lei se constituiu como a primeira legislação completa sobre a instrução pública brasileira. Dermeval Saviani (2008) comenta sobre o ensino mútuo em um Brasil que consoava com a mentalidade da época.

Estava, também, em consonância com o espírito da época a adoção do “ensino mútuo”, com o qual se esperava a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos. Assim, pela Lei das Escolas de primeiras letras, esse método de ensino, que já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808, tornou-se oficial em 1827 ensaiando-se a sua generalização para todo o país. (SAVIANI, 2008, p.128)

De acordo com Dermeval Saviani (2008), a instrução pública era considerada um “problema” para as elites reinantes, e para estes o ensino mútuo naquele momento podia ser uma fórmula política que poderia solucionar o nó na educação popular, equilibrando os ânimos. Trago para uma maior compreensão do “problema” que nos fala Dermeval Saviani as palavras de Fátima Maria Neves (2007), de como eram vistas estas populações na Monarquia e suas elites e como o método poderia contribuir para sua solução.

Nos discursos das elites políticas e ilustradas, do início do século XIX, estão presentes referências sobre como a Educação – ou a instrução pública – era um dos mais relevantes fatores para transformação e promoção social, para preservação da unidade e da

integridade nacional². A Monarquia e suas elites tinham consciência da existência “perigosa” das massas populares que foi se constituindo entre aqueles que foram ficando à margem da produção colonial, centralizada nos senhores e nos escravos. Estes contingentes cresceram muito desestabilizando o sistema. (NEVES, 2007, p. 1)

De acordo com a Lei de 15 de outubro de 1827, que determinou a criação das ‘Escolas de primeiras letras’, o ensino mútuo passava a ser o método e para André Castanha (2012) essa legislação ratificou uma prática adotada nos anos anteriores.

Artigo 4º, As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das provincias; e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fór possível estabelecerem-se.

Artigo 5º, Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios á custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes.

Artigo 6º, Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião. catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil. (BRASIL, 1827, s/p)

O artigo 5º responsabilizou cada professor pela sua formação, assim, quem necessitasse se habilitar no método mútuo poderia frequentar uma daquelas escolas e acompanhar as atividades dos professores e alunos. Naquele momento havia grande carência de professores e os poucos que haviam não estavam trabalhando a contento, pois, não havia uma eficiente fiscalização que controlasse o trabalho docente e obtivesse melhores resultados. Em 1828 o Estado passou a exigir que as câmaras municipais dessem conta de fiscalizar escolas públicas e particulares.

No ano de 1831 o ministro José Lino Coutinho cobrou dos municípios o mau estado das escolas elementares, pois este fato já tinha chegado à administração regencial a qual estabeleceu e espalhou o ensino mútuo no país, com o intuito de dar à população a instrução necessária para o trabalho nas indústrias e igualmente para incutir noções de moralidade. No ano de 1833 o Ministro Nicolau Vergueiro escreveu em seu relatório que o ensino mútuo não apresentava vantagens para o Brasil como em outros países, e, por isso, recomendava não multiplicar as escolas que utilizassem o método; já a Assembleia Legislativa tinha outro entendimento sobre o ensino mútuo e aprovou uma resolução que foi sancionada pelo governo Imperial dando providências no sentido de que, nas

províncias que o método lancasteriano não estivesse em prática fosse dado provimento de cadeiras a professores em escolas de primeiras letras.

A Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824, outorgada pelo então Imperador D. Pedro I, foi modificada pela Lei nº16 de 12 de agosto de 1834, também chamada como Ato Adicional de 1834, esta lei foi alterada em nome de seu filho, ainda criança, D. Pedro II. Após a abdicação de Pedro I, o país vivia um momento conturbado e instalou-se no país uma regência trina, também conhecida como Período Regencial. O ato adicional foi o resultado de um acordo entre liberais e conservadores que promoveu mudanças na Carta Magna de 1824.

Segundo Dermeval Saviani (2008), as alterações ocorridas em 1834, aprovada pelo Ato Adicional à Constituição do Império desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias. Essa incumbência foi transferida para os governos das províncias. Para Saviani (2008), se a Lei das Escolas de primeiras letras fosse cumprida, “em todas as cidades, vilas e lugares populosos” (BRASIL, 1827, s/p) poderia ter dado origem a um sistema nacional de instrução pública, mas isto não aconteceu. Com as obrigações transferidas para os governos provinciais a coisa piorou, e Dermeval Saviani (2008) relata que,

[...] as Assembléias Provinciais, por sua vez, procuraram logo fazer uso das novas prerrogativas votando “uma multidão de leis incoerentes” sobre a instrução pública (ALMEIDA⁶, 1989, p.64), afastando-se, portanto, da idéia de sistema entendido este como “a unidade de vários elementos *intencionalmente* reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante” (SAVIANI⁷, 2005a, p. 80 apud SAVIANI, 2008, p.129, grifos do autor).

André Paulo Castanha (2012) comenta, a partir dos estudos de Villela (1999), que no ano de 1835 na província do Rio de Janeiro criou-se uma Escola Normal para habilitar professores das escolas elementares através do método do ensino mútuo. Partindo dos estudos de Faria Filho e Rosa (1999), Castanha (2012) coloca que a província de Minas Gerais também aprovou uma lei em que adotou o mesmo procedimento, pois entendia a necessidade de implantar um método ágil e hábil que já era desenvolvido por países considerados civilizados. Este modelo também foi adotado pelo estado do Mato Grosso que aprovou um regulamento para a criação de uma escola normal em sua província e

⁶ ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Brasília, Inep/São Paulo, PUC-SP.

⁷ SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 9 ed. Campinas, Autores Associados.

depois mandou um aluno para estudar na escola normal de Niterói; considerando esse envio de aluno para estudar na cidade de Niterói, Castanha (2012) deduziu que a escola niteroiense também utilizava o método Lancasteriano.

Ao pesquisar em outro livro de Dermeval Saviani (2012), *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*, deparei-me com este parágrafo onde o autor cita Villela (2000), que relatou como aconteceu a criação da primeira escola normal do país, mas não falou em nenhum momento se a nova escola utilizava o método de ensino mútuo para as suas aulas. Ou seja, temos apenas dedução, como propõe Castanha (2012).

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, estas tenderam a adotar, para a formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. A província do Rio de Janeiro saiu à frente instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira escola normal do país. Tratava-se de uma escola bastante simples, regida por um diretor que era também o professor, com um currículo que praticamente se resumia ao conteúdo da própria escola elementar, sem prever sequer os rudimentos relativos à formação didático-pedagógica, conforme determinou a Lei Provincial (Ato n. 10), de 4 de abril de 1835; geometria teórica e prática; elementos de geografia; princípios da moral cristã e da religião oficial e gramática nacional. (VILLELA⁸, 2000, p.109, apud, SAVIANI, 2012, pp. 12-13)

André Paulo Castanha (2012), relata que o ministro dos negócios do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, em 1838, deixou clara sua opinião contrária à continuação do método lancasteriano no Brasil, para ele este não estaria correspondendo,

[...] “à expectativa pública, quer no tempo, quer na perfeição”. E tal fato não se dava somente no Brasil, pois, “na Europa, onde há abundância de professores muito habilitados, e facilidade de se encontrar todos os requisitos à rigorosa execução deste sistema”. Vasconcellos enfatizou que o método já estava sendo substituído por outros em vários países. Sendo assim afirmou aos deputados que o “governo está disposto a não estabelecer escola alguma de ensino mútuo”, enquanto não “tiver edifício com todas as proporções necessárias para ela se montar rigorosamente no plano do sistema, fechando desta arte a porta às desculpas, com que os entusiastas dele se defendem contra as arguições dos seus antagonistas”. E, como alternativa sugeriu, que os deputados concedessem “uma pensão para qualquer dos nossos melhores professores, ou outra alguma pessoa bem habilitada, viajar pela Europa a instruir-se nos melhores métodos da instrução primária ali usados” (BRASIL⁹, 1838, p.18-19 apud CASTANHA, 2012, p. 7)

⁸ VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, pp. 95-134, 2000.

⁹ BRASIL. *Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos*. Apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em maio de 1838. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1838.

No decreto Imperial n° 440, de 10 de dezembro de 1845, o ensino mútuo ainda esteve presente de modo que regulava a realização de concursos para as cadeiras de primeiras letras da Corte. Para André Paulo Castanha (2012), os baixos resultados do método Lancasteriano fizeram com que a partir de meados do século XIX surgissem como sugestão a alternativa do método simultâneo; a primeira província a sugerir foi o Rio de Janeiro no ano de 1847, porém foi revogada pela Assembleia provincial.

No ano de 1849, o Presidente da Província, Coutto Ferraz, determinou um novo regulamento designando no Artigo n° 11 que o método que seria utilizado pelas escolas públicas seria o simultâneo, podendo ser adotado outro em outras localidades, dependendo de recursos e necessidades. O autor André Paulo Castanha (2012) comenta que o método mútuo continuou sendo praticado durante o Império, mas não mais estimulado de forma oficial.

Fátima Maria Neves (2003), por meio de vários relatórios de professores da província de São Paulo no século XIX, e posterior à determinação do método simultâneo, comenta sobre o método mútuo ainda utilizado, aliado a outros,

[...] que esse período não pode ser visto como um período caracterizado pela hegemonia de algum método, em detrimento de outros. Havia uma convivência dos vários métodos, bem como a alternância deles na prática docente. (NEVES, 2003, p. 249)

Nota-se que o ensino mútuo apesar de não estimulado pelas políticas públicas ainda perdurou como prática de professores do século XIX até praticamente o início do século XX em remotos lugares pelo país, estas práticas foram-se desfazendo até a sua extinção.

A história da monitoria no Brasil começou pela implantação do sistema de ensino mútuo ou Lancasteriano em território nacional e os estudos apontam críticas e avanços na adoção deste método para a educação brasileira, todavia não é parte dos objetivos deste texto de ampliar tais leituras. No que se refere à minha pesquisa, entendo ser importante saber que este processo histórico deixa na educação, nos seus vários níveis, suas marcas, pois, mesmo não sendo mais utilizado o método e sua forma de ensino deixa a figura do monitor, surgida inicialmente como aquele bom aluno que por situações de precariedade nos sistemas de educação assume o lugar do professor no processo de ensino, ou torna-se em outro momento histórico um colaborador eficaz na aprendizagem de um grande número de pessoas, em geral daquelas populações que ficavam à margem do sistema de

ensino vigente. A figura do monitor se perpetuou até os dias de hoje mesmo com as diferenças pedagógicas e de seu papel na educação atual.

A lacuna temporal de parte do século XIX até os anos 60 do século XX sobre a monitoria, ou referente ao seu aspecto fundamental presente no método do ensino mútuo, é intrigante, e me faz pensar que marcas educacionais tão antigas e seus aspectos funcionais são revisitados em outros momentos e modelos de educação. Esse espaço de tempo onde a monitoria parece ter ficado em um limbo histórico, ratificado pela falta de registros sobre sua atuação, somente é rompida em termos legais pela Lei nº 5.540 – de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências – via a proposição da atividade de monitoria, que em termos históricos e legais parece ter sido esquecida, mas com esta norma que reforma o ensino superior no Brasil ressurgiu.

Mas, antes de continuar com a ‘história da monitoria’ no Brasil, peço um pouco de paciência a você, leitor, para falar sobre uma instituição e uma parte de sua história que fazem a diferença na continuação de meu relato sobre a ação monitorial no país: as universidades. Destacando essas instituições como lugar da ação da monitoria, é pelo caminhar de seu processo histórico que se revela toda a complexidade estrutural para os programas de monitoria e as implicações que estes produzem na vida de docentes e discentes universitários.

Para Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (2006), a universidade brasileira tem suas origens, desenvolvimento e impasses até a Reforma de 1968, mas algumas conquistas já se fizeram sentir, por isso a instituição universitária é convocada,

[...] a ser o palco de discussões sobre a sociedade, mas não em termos puramente teóricos, abstratos. Deve ser o espaço em que se desenvolve um pensamento teórico-crítico de idéias, opiniões, posicionamentos, como também o encaminhamento de propostas e alternativas para a solução de problemas. (FÁVERO, 2006, p.19)

O contexto universitário do final da década de 50 e as concepções antagônicas da ideia de ensino superior, já davam sinais de tensão. A sociedade dos anos 20 até os anos 50 tinha mudado rapidamente, os setores médios advindos de uma formação social urbana e industrial se ampliaram no país, suas demandas foram inicialmente pela ampliação do ensino público de segundo grau – necessidade que criou uma nova clientela para o ensino superior. Com a abertura de um novo mercado de trabalho em empresas de grande porte e no gerenciamento das burocracias do estado, que foram disputados pela classe média, o

acesso a esse novo mercado era impulsionado como uma garantia de acesso a esse mercado. “Era a demanda por ensino, e até mesmo pelo diploma que impulsionava as demandas por transformações da década de 60”. (SAMPAIO, 1991, p. 14)

No começo dos anos 60, o ápice do movimento de modernização das universidades foi com a criação da Universidade de Brasília (UnB), estabelecida pela Lei nº3.998, de 15 de dezembro de 1961. Segundo Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (2006), a proposta universitária da UnB remontava a outras universidades dos anos 30 que possuíam o mesmo perfil.

[...] a UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30. (FÁVERO, 2006, p.29)

A participação dos estudantes pelo movimento estudantil nesse contexto se tornou mais densa, por meio de seminários e propostas os estudantes deixaram evidente a sua posição de combater o caráter elitista e arcaico das universidades brasileiras. Foi por conta da União Nacional dos Estudantes que se produziu o referido combate¹⁰.

As críticas que recaíam sobre a estrutura universitária vigente, segundo Helena Sampaio (1991), eram três, a primeira à instituição da cátedra; a segunda, o acordo feito nos anos 30 com as escolas profissionais que promoveram a criação de uma universidade compartimentalizada em cursos especializados e escolas diferentes, o que isolava professores e alunos; a terceira era o aspecto elitista da universidade que contemplava os estratos sociais altos e médios urbanos.

As críticas feitas à estrutura universitária estavam baseadas em vários motivos pertinentes que incomodavam a sociedade brasileira e seus avanços em vários níveis, por isso interromper estes processos seria apostar em uma nova base para a organização eficiente do ensino superior, as críticas tinham aspectos que impunham a mudança à estrutura das universidades, Helena Sampaio (1991), explica como estes problemas eram vistos naquele momento.

O sistema de cátedra — em que cada matéria ou área do conhecimento é de responsabilidade de um professor vitalício, o

¹⁰ Nos seminários segundo, Maria de Lourdes Fávero (2006, p. 29), foram discutidas questões relevantes como: autonomia universitária; participação dos corpos docente e discente na administração universitária, por meio de critério de proporcionalidade representativa; adoção do regime de trabalho em tempo integral para docentes; ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas; flexibilidade na organização dos currículos.

catedrático, que tem o poder de decisão, escolhe e demite seus auxiliares — era percebido como um obstáculo a quaisquer tentativas de organizar uma carreira universitária. Em sua substituição, propunha-se a organização de departamentos nos moldes da universidade americana e a organização da carreira aberta, determinada pela titulação acadêmica, que abria espaço para jovens formados no exterior ou nos poucos centros de pesquisa do país. O catedrático passou a simbolizar universidade rígida, antiga, autoritária, e atrasada, que atraía não só a oposição dos jovens pesquisadores, mas também do movimento estudantil que começava a incorporar os ideais da modernização e do desenvolvimento a partir da mobilização das massas, dos intelectuais e dos conhecimentos da ciência e da tecnologia modernos. A nova universidade, pela qual se batiam intelectuais e estudantes nos anos 50 e 60, seria popular, deselitizada, organizada por departamentos que decidiriam tudo em conjunto, e livres dos velhos catedráticos e do poder das antigas faculdades. (SAMPAIO, 1991, p. 15)

Na primeira metade da década de 1960, a situação das universidades era de saturação por causa do binômio cursos-cátedra. Havia a existência de cátedras similares em diversas faculdades de uma só universidade. A expansão das matrículas exigia recursos de grande vulto por causa da demanda social crescente feita pela classe média, estes poderiam comprometer os investimentos prioritários do governo militar. Havia uma urgência em uma reestruturação, especialmente na rede federal para diminuir o custo médio por aluno e ao mesmo tempo fizesse frente ao grande aumento de matrículas. Esta reforma começou pela rede federal e depois se estendeu às outras redes.

Para Otaíza de Oliveira Romanelli (1986), a questão que levou o governo a fazer a reforma universitária e que nos dá uma compreensão mais abrangente dos motivos para esta reforma se deu na seguinte explicação colocada por Florestan Fernandes:

A questão que se coloca inicialmente, para nós é a de saber porque o governo resolveu, em determinado momento, promover a reforma universitária, quando era ela reivindicação da ala mais contestada da sociedade brasileira na época. Florestan Fernandes dá-nos uma resposta aceitável: após 1964 a atuação do Governo, em relação à Universidade, passou por duas fases. A princípio, ele defendeu os interesses dos estratos conservadores manipuladores da cátedra contra a ofensiva de professores e estudantes que advogaram a reforma. Depois, mudou de tática, quando percebeu que “a extinção do antigo padrão de escola superior não ameaçava o status quo. E mais ainda: “Sob a pressão constante de tendências modernizadoras que partiam do interior do País, dos Estados Unidos e de organismos econômicos, educacionais e culturais internacionais, e sob o desafio crescente de rebelião estudantil, a reação conservadora preferiu tomar a liderança política da “reforma universitária”. Iria, portanto, modernizar sem romper com as antigas tradições, nem ferir interesses conservadores. Ao mesmo tempo, iria controlar a inovação. (ROMANELLI, 1986, p. 230-231)

O Decreto-Lei nº 53 de 18 de novembro de 1966, que fixava princípios e normas de organização para as Universidades Federais, determinou como princípios centrais:

- a vedação e a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
- determinava a unidade entre ensino e pesquisa;
- obrigava a concentração do ensino e da pesquisa básicos de modo a formarem um sistema comum a toda universidade;
- obrigava a criação de uma unidade para formação de professores, para o ensino secundário e de especialistas em questões pedagógicas. (Faculdade, Centro ou Departamento de Educação).

A Tríade departamentalização, divisão dos cursos de graduação, regime de matrícula por disciplina ou regime de créditos, levaria a minimização do custo da matrícula adicional, acontecendo à racionalização da produção das universidades federais, as demais universidades foram estimuladas a seguir pelo menos o modelo de ensino das federais.

Como nos relata Luiz Antônio Cunha (2000), os atos institucionais e a Constituição de 1967 promoveram a extinção do regime de cátedras e decretos-leis determinaram mudanças na organização acadêmica e administrativa nas universidades federais desatendendo as possibilidades de apelações judiciais. Assim o Governo Militar baixou o Ato Institucional nº 5 de 13 de dezembro de 1968, que firma que, “São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências”.

No ano seguinte o Decreto-Lei nº 477 de 1969 – que define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências – fez com que houvesse a perda ou a limitação de futuros empregos aos professores, e em relação aos estudantes foi definida a expulsão, caso executassem práticas consideradas subversivas. Sobre estas práticas de coerção, Luiz Antônio Cunha (2002) conta como era a prática da ‘caça às bruxas:’

Professores e estudantes universitários foram expulsos das instituições onde lecionavam ou estudavam. A denúncia de professores às comissões de investigação passou a ser um instrumento a mais de política universitária. A Universidade de São Paulo, das mais antigas, a

maior e a mais conceituada das universidades brasileiras, foi palco dessa tenebrosa prática. O reitor Luís Antônio da Gama e Silva, ministro da justiça e da educação nos primeiros dias do governo golpista, aproveitou o período de caça às bruxas para demitir professores que lhe faziam oposição e consolidar seu poder na universidade. (CUNHA, 2002, p. 37)

Neste momento caótico, segundo, Luiz Antônio Cunha (2002), os professores experientes foram aposentados compulsoriamente, jovens docentes não podiam ingressar ou progredir na carreira e interventores eram colocados no lugar de reitores. A autonomia administrativa e financeira, já reduzida, ficou mais restringida ainda e o controle policial se estendeu até aos currículos, programas de disciplinas e bibliografias. As entidades estudantis que estavam cerceadas atraíam centenas de jovens para a luta armada. Entretanto foi neste momento tenebroso que surgiu a aliança entre docentes e pesquisadores que fizeram com que as agências de fomento ampliassem recursos à pós-graduação, assim foram construídos novos prédios nos *campi* e laboratórios equipados e também foi institucionalizada a profissão docente ao regime de tempo integral e de dedicação exclusiva, neste momento histórico houve a ampliação expressiva do número de estudantes matriculados. Helena Sampaio (1991, p.16) escreveu que: “Para os especialistas em ensino superior, os anos sessenta foram, não só para as universidades do Brasil como para as da América Latina, anos de repressão e expansão.”

A história da Universidade no Brasil e a monitoria estão entrelaçadas pela Reforma Universitária de 1968. Para Luiz Antônio Cunha (2000), esta história se dá na contradição de um regime autoritário que provocou nas instituições de ensino superior e de pesquisa científica um grande impulso, e que foram possibilitadas pela repressão político-ideológica a estudantes e professores.

Os programas de monitoria surgem junto com a reforma da universidade brasileira, neste movimento histórico em um momento de pressão e repressão a alunos e professores e a mudança de arquétipos antigos de educação que não faziam mais sentido, na estrutura universitária e também para um país desejoso de desenvolvimento tecnológico e econômico. Mesmo que este fato histórico sobre o impulso nas universidades brasileiras tenha acontecido por contradições políticas, que foram neste momento apropriadas para os governantes, sua aplicação nas universidades foi benéfica, concebida pela mudança da reforma que acabou por se tornar uma ideia de inovação.

Historicamente, o Programa de Monitoria teve seu início com a Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 que reformulou o ensino superior no país fixando normas para

a organização e funcionamento do ensino superior e a sua articulação com as escolas de nível médio, e dispõe que as,

Art. 41 - universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina. (BRASIL, 1968, s/p)

Esta norma determinou ainda que os alunos demonstrassem ter capacidade para o desempenho técnico e didático para as disciplinas estipuladas em seu ingresso, e que as funções exercidas pelos monitores deveriam ser remuneradas e consideradas como título para um consecutivo ingresso em carreira na educação superior.

O Decreto nº 66.315 de 13 de março de 1970 – que dispõe sobre programa de participação do estudante em trabalhos de magistério além de outras atividades dos estabelecimentos de ensino superior federal – teve como papel fazer a regulamentação da Lei nº 5.540 e avançar no sentido de firmar mecanismos que implementassem os programas de monitoria, criando assim uma estrutura organizacional. Em seu Artigo primeiro dispôs que as funções de monitor previstas no Artigo nº 41 da Lei nº 5.540 de 1968, poderiam ser exercidas por alunos dos dois últimos anos dos cursos de graduação que apresentassem rendimento escolar satisfatório e tivessem obtido na disciplina em causa e nas que representassem seus pré-requisitos os créditos necessários, e realizassem provas de seleção específicas, demonstrando suficiente conhecimento da matéria e capacidade de auxiliar os professores da educação superior em aulas, pesquisas e atividades técnico-didáticas. As áreas da saúde, tecnologia e de formação de professor de nível médio eram consideradas prioritárias.

A COPERTIDE (Comissão Permanente de Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva) fazia a elaboração dos Programas de Monitoria e todas as universidades tinham sua comissão. O artigo 2º do Decreto nº 66.315 de 1970 fixou uma carga horária de 30 horas de atividades semanais e pagamento de bolsa para os discentes do Programa de Monitoria, feito pela União por meio do MEC (Ministério da Educação). A partir deste Decreto, temos várias alterações via a novos decretos, como: Decreto nº 75.998 de 1975, Decreto nº 79.081 de 1977, Decreto nº 81.417 de 1978, Decreto nº 83.316 de 1979, Decreto nº 84.412 de 1980 e a Norma Complementar nº 73.657 de 1974 que iniciam as modificações no texto original do Decreto nº 66.315 de 1970, que fixavam valores para as bolsas de alunos monitores. No ano de 1971 a Subchefia da Casa Civil da Presidência da República, alterou o Decreto 66.315 de 13 de março de 1970 por meio do

Decreto 68.771 de 17 de junho de 1971, mudando a redação dos Artigos nº 1, nº 3 e nº 4.

Dez anos depois, o Decreto nº 85.862, de 31 de março de 1981, atribuiu competência para as Instituições de Ensino Superior fixarem condições necessárias às funções de monitoria. Em seu texto, parágrafo único, ficou claro que o exercício das funções de monitoria não acarretará, em nenhuma hipótese, vínculo empregatício e que o MEC continuaria a custear os programas de monitoria nas Universidades Federais de Ensino Superior com os recursos estabelecidos e destinados pelo orçamento da união. Este decreto também revogou os anteriores. Hoje o texto do Decreto nº85.862 de 31 de março de 1981 foi revogado pelo Decreto nº 10.086 de 5 de novembro 2019.

Segundo Mirza Medeiros dos Santos e Nostradamos de Medeiros Lins (2007), em 1977 uma portaria do MEC baixou normas sobre a execução do programa de monitoria nas universidades e definiam como objetivos para a monitoria,

[...] despertar no aluno que apresenta rendimento escolar geral comprovadamente satisfatório, o gosto pela carreira docente e pela pesquisa; e assegurar cooperação do corpo discente ao corpo docente, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (SANTOS; LINS, 2007, p. 60)

Os autores colocam como a organização do programa de monitoria foi realizada pela DAU – Departamento de Assuntos Universitários e pela COPERTIDE – Comissão Permanente de Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva no ano de 1977 em pleno contexto político-militar que se apresentavam,

[...] em consonância com o caráter centralizador do regime político vigente à época, as vagas eram distribuídas nacionalmente pelo DAU e nas instituições de ensino superior (IES) pela COPERTIDE. Semestralmente deveriam ser encaminhados, pelas universidades, relatórios para DAU especificando: disciplinas atendidas por monitor e o número de monitores em cada disciplina; carga horária semanal e número de turmas e número de alunos matriculados em disciplinas atendidas pelos monitores; número de professores, segundo seu regime de trabalho, atendidos por monitores; e também todos os dados anteriores referidos com relação às disciplinas sem monitores. A ênfase nesses aspectos quantitativos demonstra não haver uma maior preocupação acadêmica com a monitoria, visto que o monitor era encarado apenas como uma auxiliar do professor. (SANTOS; LINS, 2007, p.60)

Com as funções de monitoria sendo fixadas nas universidades pela Lei nº 85862 de 31 de março 1981, o ordenamento de sua estrutura foi também responsabilidade desta

lei, na criação de normas internas que regulam a atividade de monitoria nas universidades pelos departamentos responsáveis.

Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) que “estabelece as diretrizes e base para educação nacional”, no Artigo nº 84 foi mencionado o aproveitamento dos discentes de ensino superior 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).

Para Luiz Antônio Cunha (2000), a Lei nº 5.540/68 determinou que o ensino fosse indissociável da pesquisa, por uma determinação que buscasse evitar a existência de quadros de docentes distintos dos de pesquisadores, assim a lei foi reinterpretada no sentido de que todo professor deveria ao mesmo tempo ensinar e pesquisar. A Pós-Graduação e a pesquisa articulados à carreira docente produziram uma mudança na qualidade do magistério universitário, não apenas nas universidades federais mas nas estaduais e privadas.

O tema monitoria apareceu no contexto da reforma universitária dos anos 60, suas peculiaridades e a sua importância são reveladas no cotidiano das universidades, pois, foi um programa que atendeu a milhares de alunos em sua formação profissional. A monitoria como processo inicial da formação docente somente pode ser bem compreendida quando entendemos as especificidades do processo educativo, na natureza humana em sua necessidade de educar-se. Como nos ensina Dermeval Saviani (2013) sobre a natureza e as especificidades da educação, e como esta se aplica a compreensão da natureza humana, que diferentemente dos animais ajustam a sua existência à natureza e é por ela garantida, o homem precisa produzir continuamente sua própria existência e adaptar a natureza a si e transformá-la.

Essa atividade de trabalho é o que faz o homem se diferenciar do animal. Assim, o homem cria o mundo da cultura, o mundo humano, onde atua a educação, como nos explica Dermeval Saviani (2013),

[...] dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é ela própria um processo de trabalho. (SAVIANI, 2013, p. 11)

Pela explicação de Dermeval Saviani (2013), a monitoria como processo que se encontra na dinâmica do trabalho e da educação e tem estas especificidades latentes em

sua concepção. Sua função como fenômeno educativo para o processo do trabalho traduz-se entre as formas de trabalho, desta forma mostra-se abrangente para a formação humana.

O autor faz uma distinção entre o trabalho material, aquele que produz em escalas amplas e complexas, os bens materiais e o trabalho não material, aquele concebido pela produção de ideias, conceitos, valores símbolos, hábitos, atitudes e habilidades onde a educação se enquadra. Esta distinção do trabalho não material, segundo o autor, se faz pela produção do saber, o saber sobre a natureza e o saber sobre a cultura e ainda se divide em duas modalidades: a primeira atividade onde o produtor se separa do produto, pois há um intervalo entre a produção e o consumo – como no caso dos livros e dos objetos artísticos. A segunda atividade refere-se ao caso onde o produto não se separa do ato de produção, assim nesse caso não há intervalo entre a produção e o consumo, estes atos imbricam-se. A educação pertence a essa segunda modalidade de trabalho: o trabalho não material.

Dermeval Saviani (2013) exemplifica este ato ao dizer que

[...] a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (SAVIANI, 2013, p. 12)

Segundo Dermeval Saviani (2013), o homem produz historicamente a sua existência e sua natureza humana não lhe é dada, mas é produzida e tem como base a sua natureza biofísica. Para o autor, o trabalho educativo é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). A história nos mostra como a atividade do trabalho docente é complexa.

Como desafio para as universidades, em um cenário que não é muito receptivo ao trabalho do professor neste momento, vide movimentos que intencionam restringir sua liberdade pedagógica e até a própria autonomia das universidades, as agências formadoras não têm colocado como preocupação a base da formação docente para este nível de ensino, sendo esta formação feita nos cursos de pós-graduação que, no geral, colocam mais foco em uma formação mais voltada para a pesquisa do que para a docência. Esta postura precisa ser pauta de reflexão na pós-graduação, pois, para que se possa concernir uma formação de um profissional da educação é necessário abarcar estas duas funções da formação.

Segundo Ana Maria Iorio Dias (2007), houve uma descaracterização do programa de monitoria como componente de iniciação à docência no ensino superior a partir dos anos 80 devido ao aparecimento de outras modalidades de bolsas que foram surgindo.

Pode-se afirmar que a descaracterização do programa como componente de iniciação à docência no ensino superior se deu a partir dos anos de 1980, quando outras modalidades de bolsas foram surgindo, notadamente as de iniciação científica. Tal fato proporcionou uma valorização exacerbada da pesquisa em detrimento do ensino. Nesse contexto, a permanência ou a insistência de alguns estudantes na monitoria se devia muito mais ao fato de este programa, considerado como experiência de ensino superior, acrescentar alguns pontos ao *curriculum vitae* – essencial para concursos, seleções para pós-graduação e residências médicas – do que pela natureza específica do programa. Havia também muitos professores que faziam da monitoria uma extensão do programa de iniciação científica. (DIAS, 2007, p. 38)

De acordo com Ana Maria Iorio Dias (2007), para a melhoria da formação universitária e considerando a importância da monitoria, esta pode dar grande contribuição. Há necessidade de lhe dar o seu devido valor dentro das políticas educacionais e institucionais, para que tenha garantido sua sustentabilidade e paridade com os outros programas universitários. A monitoria acadêmica necessita de pesquisas nas universidades que analisem o impacto da mesma na formação dos monitores e na qualidade dos cursos de graduação. Essas investigações merecem fazer parte das políticas institucionais recebendo, inclusive, apoio financeiro das universidades para sua concretização. A monitoria acadêmica tem um papel importante que precisa ser expandido através de maior inserção do monitor em atividades de ensino, pesquisa, extensão.

A monitoria como tema de pesquisa parece não exercer um grande interesse na academia; e, como sou da Pedagogia, propus-me a entender o porquê deste programa não ter os seus processos estudados de forma ampla pela educação, pois está no cotidiano das universidades, na formação e autoformação de milhares de discentes e seus processos influenciam diretamente na prática destes futuros professores.

Nesse momento político que estamos vivendo, despontando grandes dificuldades, com vários programas ameaçados de extinção, penso que, para a educação, programas como a monitoria são importantes para a qualidade de um futuro professor, além de possibilitar uma iniciação à docência que tenha como objetivo abrir caminhos e olhares para docência superior. Neste sentido, me parece que um dos maiores objetivos do programa de monitoria é criar um espaço de reflexão e experiência para o exercício da

futura docência, é a oportunidade de se experimentar nesse lugar tão desafiador de mediação do conhecimento e também de autoformação.

A figura do monitor é importantíssima e representa como a educação profissional e a formação docente são faces da mesma moeda, em uma atuação pedagógica que prima pela qualidade na formação para o trabalho e para a vida, e, principalmente, para uma reflexão mais aprofundada sobre o espaço de conflitos que é a docência e como esta se apresenta no dia a dia do professor; é uma oportunidade para se pensar na escolha desta profissão, ao meu ver talvez sem tanto romantismo, mas com um olhar sobre a realidade docente que o faz ter maior consciência sobre seus percalços e a importância de seu papel social.

Dentre as atividades realizadas pelo monitor, destacamos: o auxílio na resolução de exercícios, atividades pedagógicas que possam resultar na melhora das aprendizagens dos discentes nas disciplinas, elaboração de material didático, apoio em aulas práticas e laboratoriais, participação na Semana de Monitoria, entre outros. A monitoria é uma forma muito antiga de formação de professores do Ensino Superior e tem seu papel relevante para a renovação do quadro de professores universitários, pois é neste momento que o discente começa a entender a dinâmica da docência na Universidade, por isso os projetos de monitoria são importantes, pois servem como primeira possibilidade de desenvolver o gosto pela docência em parte dos estudantes da graduação e assim começar a formar a base necessária para a atuação na Educação Superior, uma vez que “esse investimento é uma aposta, inclusive, na qualificação do quadro da própria instituição, quando ex-monitores retornam à IES na condição de professores efetivos”. (NUNES, 2007, p. 47)

A monitoria acadêmica que é o foco deste trabalho e é para as Universidades um programa que traz enormes benefícios, pois, prepara os estudantes na relação entre teoria e técnica nas categorias profissionais que estes formam, e tem propriedades que no caso da formação de professores são de extrema relevância para a qualidade destes profissionais, principalmente no âmbito da academia, sendo assim uma forma de ensino balizadora da Educação Superior no Brasil.

Considerando os aspectos modernizantes da reforma universitária proposta pela lei nº 5.540 de 1968, em especial a indissociabilidade entre ensino e pesquisa é possível olhar para a monitoria como a inserção do aluno nesse processo de construção de ambas as ações, a saber: à docência via o contato com os alunos; a pesquisa via o

acompanhamento do docente em atividades de pesquisa; e na avaliação de suas atividades como monitor, pois,

[...] o monitor deve ser envolvido nas pesquisas de seu orientador e, inclusive, em investigações sobre o próprio ensino de graduação. Também deveria participar das ações extensionistas desenvolvidas pelo departamento ou curso ao qual está vinculado. (NUNES, 2007, p. 51)

A partir das leituras que realizei referentes à LDB/1996 ou às legislações publicadas após a LDB, não encontrei nenhuma menção à monitoria, e como as produções acerca do tema são escassas, eu tendo a considerar que a partir de 1968 a monitoria passou a ser organizada internamente pelas e nas universidades, podendo, talvez, cada instituição ter modelo próprio. Uma vez observado este detalhe, e como o contexto desta pesquisa é a Universidade Federal Fluminense, a instituição sede de minha experiência como monitora, opto por apresentar no próximo item o pouco que pude conhecer sobre a monitoria da UFF por meio da pesquisa documental realizada para a presente pesquisa.

É importante pontuar que a Lei nº 5540 de 1968 foi revogada pela Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/1996) e este é o texto lei norteador vigente para dos dois níveis educacionais brasileiros, educação básica e ensino superior. Uma vez que a atividade de monitoria não é contemplada neste texto resta a inferência de que os programas de monitoria desde os anos 1996 possuem não apenas dinâmicas próprias em cada universidade, mas constroem identidades, editais e leituras para a função do monitor.

Assim pretendo e tendo como base o Programa de Monitoria da UFF, conhecer as especificidades de um Programa de Monitoria na Educação Brasileira. Esta tem sido a trilha que segui para entender com maior profundidade a estrutura deste Programa e compreender um pouco do que ele significa na vida das pessoas que participam de forma direta ou indiretamente da produção de suas atividades.

1.1 - Uma entrevista/conversa importante nos caminhos da monitoria

Foi publicado no site da UFF¹¹, no dia 28 de março de 2019, pela Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD), que é a instância administrativa da UFF responsável pela implantação e pelo acompanhamento das políticas de ensino de graduação nas modalidades presencial e a distância, uma pequena reportagem sobre o seu programa de monitoria. Nesta reportagem, intitulada *Programa de Monitoria da UFF é um dos*

¹¹ Disponível em <<http://www.uff.br/?q=noticias/28-03-2019/programa-de-monitoria-da-uff-e-um-dos-maiores-do-brasil>>. Acesso 10 de maio de 2020.

maiores do Brasil, consta que o programa de monitoria foi instituído em 1971 e atualmente encontra-se como um dos maiores entre as universidades brasileiras, oferecendo 1.100 bolsas para estudantes de graduação.

Segundo a reportagem, o número de bolsistas varia ao longo do ano, por exemplo, no ano 2018 o programa chegou ao fim com 1082 monitores ativos e teve 102 alunos que participaram como monitores ao longo do ano, totalizando 1184 monitores no ano 2018.

Os números de projetos inscritos no programa nos dois últimos são:

Projetos submetidos para análise em 2018: 1322 (2839 vagas solicitadas).

Projetos aprovados em 2018: 1188.

Número de Executantes do Programa (departamentos e coordenações de curso): 130.

Inscritos na Semana de Monitoria: 1074.

Projetos submetidos para análise em 2019: 1415 (2989 vagas solicitadas).

Projetos aprovados para 2019: 1262.

Número de Executantes do Programa (Departamentos de Ensino e Coordenações de Curso): 132. (SCS – SITE DA UFF, 2019, s/p)

O *site* oficial da UFF mantém uma página¹² dedicada à monitoria e nesta consta que os propósitos deste programa, que é anual, são fomentar a iniciação à docência de estudantes de cursos de graduação da UFF e contribuir para a formação de docentes para atuar na educação de nível superior,

[...] oferecendo suporte aos alunos por meio de um conjunto de atividades acadêmicas que podem consistir em: apoio em sessões de laboratório e aulas práticas; auxílio na resolução de exercícios; elaboração de material didático inovador; atividades relativas ao processo de aprendizado das disciplinas. (SITE DA UFF – Divisão de Monitoria, 2020, s/p)

Na UFF os Projetos de Monitoria dos Departamentos de Ensino e Coordenações de Cursos que tenham interesse de participar do Programa de Monitoria são submetidos a um edital específico aberto a toda a universidade. É a partir da submissão a este edital que são avaliados os projetos para participar do Programa, e assim solicitar vagas de monitoria. É com base neste edital que é realizada a distribuição de recursos, ficando sob a responsabilidade da Comissão de Monitoria. São oferecidas bolsas no valor de R\$ 400,00 e o programa tem duração de 9 meses. Os estudantes contemplados devem cumprir carga horária semanal de 12 horas.

¹² Link da página <<http://www.uff.br/?q=monitoria-no-grupo-graduacao-monitoria-no-grupo-estudante>>. Acesso em 10 de maio de 2020.

Atualmente, o professor Luiz Sergio Lamego é chefe da divisão de monitoria da UFF (PROGRAD) e eu consegui conversar com ele sobre o Programa de Monitoria da UFF. A ideia de conversar com ele surgiu após a leitura desta reportagem. O professor Luiz está diretamente ligado ao programa de monitoria da UFF e poderia contar-me como o programa começou na universidade, um pouco da história dos 40 anos deste Programa que faz parte da trajetória acadêmica desta Universidade.

O interesse na experiência do Professor Luiz foi o que me mobilizou a ir ao seu encontro. Precisava encontrar com ele, para tentar equacionar minhas questões e também me aprofundar e saber mais coisas sobre o universo da monitoria que desconhecia. O professor Luiz no meu entender era a pessoa capaz de me colocar a par sobre a visão da monitoria em outras áreas do conhecimento, pois, eu conhecia a monitoria no pequeno território da Pedagogia, e para contar sua história, precisava saber sobre os sentidos dados a este programa em outras áreas. Sua experiência vasta no âmbito da gestão administrativa do Programa de Monitoria e também como professor orientador no Curso de Química não poderia ser desconsiderada.

Por isso reuni toda a minha coragem e decidi que esta conversa era necessária para este trabalho. Admito que não marquei este encontro, contei com a sorte e a boa vontade do professor e me dirigi à reitoria da UFF que fica localizada na praia de Icaraí.

Embarquei no ônibus e a minha intuição naquele momento era que tudo ia dar certo, fui à reitoria da UFF com esta certeza dentro de mim. Atravessei o pátio externo que leva ao prédio da reitoria, cheguei à portaria e perguntei a moça que estava na portaria onde ficava a PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação da UFF). Ela me informou que ficava no 2º andar, peguei o elevador e saí em frente a um corredor com várias salas envidraçadas, munidas de balcão de atendimento, em uma delas li: Divisão de Monitoria. Pensei: cheguei! Lá, estava uma moça de cabeça baixa em frente ao balcão, e perguntei-lhe: “querida, aqui é a Divisão de Monitoria, não é mesmo, por favor, eu poderia falar com o chefe da divisão, ele está?”. A moça levantou a cabeça e disse: “acho que ele está sim, vou ver onde ele se encontra, pode esperar?”. Respondi para ela: “sim, fico aguardando.”. Ela não demorou muito, atrás dela apareceu um senhor de mais ou menos uns 70 anos, de pele clara, cabelos brancos e alto. Ele me olhou, sorriu e perguntou logo o que eu queria, disse a ele que queria conversar sobre monitoria, falei sobre o meu projeto de mestrado e senti que ele logo se interessou. Perguntei a ele se poderia gravar nossa conversa e ele falou que não tinha nenhum problema, e me convidou a sentar nos fundos da sala em um lugar que não atrapalhasse as funcionárias que estavam trabalhando, dei

uma olhada no meu celular e percebi que já era dezesseis horas, assim começamos a nossa conversa, eu para variar atrapalhada, pedi a ele um momento para achar o aplicativo do gravador no celular que tinha acabado de comprar, acabou tudo dando certo, em uma conversa que durou mais de duas horas.

A conversa aconteceu no dia 10 de março, na sala dele na PROGRAD. Antes de dar continuidade a esta narrativa é importante assinalar que a conversa tem sido considerada como metodologia de pesquisa por pesquisadores no âmbito da pesquisa narrativa autobiográfica. Entender a conversa como um dispositivo importante para pesquisa narrativa significa compreender, segundo os autores do livro sobre conversa como metodologia de pesquisa, Tiago Ribeiro, Rafael de Souza e Carmen Sanches Sampaio (2019), que “assumir a conversa como metodologia de pesquisa significa, portanto, assumir que investigação não tem objetivos fechados, mas interesses” (RIBEIRO; SOUZA; SANCHES, 2019, p. 36). Portanto, interesses indicados que o próprio caminho da conversa pode traçar e revelar. Nesse sentido, como o meu encontro com o professor Luiz foi movido por questões amplas em relação à monitoria, a referida conversa poderia trazer a possibilidade de vários desdobramentos em relação ao tema; apresento-a na sequência.

Iniciei falando do meu projeto de pesquisa e o professor Luiz se interessou. A partir desse interesse ele inicia falando que talvez seja muito difícil ter muita coisa escrita sobre a monitoria, porque

[...] primeiramente, porque ela é muito espalhada pela universidade, a divisão de monitoria é o centro do programa, nós somos executores do processo. Os diversos departamentos, cada um tem o seu próprio programa quase sendo que a visão de monitoria dentro do departamento da Medicina é totalmente diferente dentro da Engenharia ou da Pedagogia. É tudo muito específico e aí fica difícil.

Ele falou que um professor amigo o convidou para escrever sobre monitoria, mas ele achou tão complexo pensar na monitoria como uma coisa única que acabou fazendo com que ambos deixassem para lá o projeto. O professor Luiz esteve à frente da Divisão de Monitoria nos anos 2000, foi sucedido pelo professor J.. e acabou voltando ano 2013. Para o professor Luiz é

[...] complicado porque, primeiro, o próprio departamento tem uma visão e o departamento do lado têm outra visão, o meu próprio departamento [Departamento de Química] tem uma visão e o departamento ao lado tem outra, assim fica difícil ter uma visão sobre o que é monitoria. As ideias são muito gerais, genéricas na verdade.

Em relação às diferentes visões, disse a ele que compreendia, pois eu fiz uma pesquisa sobre monitoria em plataformas e repositórios de educação como a Scielo e outras, e, para a minha surpresa, há pouca coisa escrita. Encontrei mais artigos na área da saúde, mas a educação forma professores e é por isso que no meu trabalho falarei sobre a monitoria dentro desta área, todavia sempre aberta para um olhar mais amplo sobre o programa. O professor Luiz deixa claro que:

[...] a ideia do programa é realmente de formação, mas... esse é um dos eixos do programa, é o eixo principal, mas a gente não pode deixar de ver o aluno que está sendo atendido pelo monitor, então a monitoria em alguns momentos, tem um forte caráter de atendimento [...] então tem um lado muito prático e as vezes o que é de formação mais sólida fica um pouco nebuloso, fica muito na prática, do que é feito. Isso vai de ano a ano, é muito difícil, por exemplo, vem a cada ano trabalhando mais com a comissão, a universidade tem uma comissão de monitoria, e a comissão vem trabalhando a cada ano para melhorar os projetos do ponto de vista de ser um projeto de formação.

Para o professor Luiz, este caráter prático se traduz na ação do monitor ao tirar dúvidas dos alunos, no trabalho do monitor nos muitos laboratórios da UFF devido às disciplinas experimentais, na ajuda do monitor aos professores na montagem de novos materiais para as disciplinas, tirar dúvidas sobre estes materiais etc.

Uma vez entendido o que significa para o professor Luiz o caráter prático da monitoria, falei com ele sobre a ideia de formação dentro da monitoria e recebi a seguinte réplica dele:

[...] eu acho que a monitoria tem um pouco da urgência do momento. Porque hoje a gente tem, a universidade tem o SISU que trouxe uma diversidade muito grande para a universidade. Na entrada, por exemplo, o meu departamento, lá no curso de química resolveu dar uma disciplina para ingressante, uma disciplina de nivelamento, porque, eu estou a trinta anos na universidade, os alunos mudam, óbvio, ao longo do tempo, mas o SISU trouxe uma certa incerteza para a gente muito grande, o aluno entra sem muito saber se quer o curso, entra com o que deu para entrar [...] e aí eu tenho turmas muito heterogêneas nos cursos iniciantes e isso faz com que os professores que se deparam com esses alunos tenha problemas [...] e hoje o monitor tem sido um auxílio muito grande para esse professor, sempre teve, mas hoje é mais visível isso, e o monitor tem aquela ação de ser um, como ele é um aluno, assim como o outro que está sendo atendido, ele tem uma proximidade maior. Tem muito aluno que tem receio de lidar com o professor universitário, o ingressante então, é impressionante, ele tem quase um medo do professor [...] ele tem uma certa restrição mesmo de lidar [...] tem toda uma série de fatores que leva o monitor a ser uma peça importante nessa situação, e aí, ele passa isso para o aluno. Ele é uma peça tão importante que, esse ano e tive uma solicitação, acho que chegou a 2800 vagas,

solicitadas nos projetos de monitoria. É tão importante, esse lidar com o aluno através do monitor. E eu acho que tem esse lado, eu tenho o monitor com um lado muito grande de ser um intermediário, um canal para o professor e as vezes isso faz com que a prática, o trabalho do projeto de monitoria, essa prática acabe sendo mais importante do que a formação em si. Eu quando tive monitor, a gente sentava e discutia o que que a gente vai fazer na prática, eu tive monitor no laboratório, aí o colocava para fazer com um grupo de alunos, pedia para ele me trazer a parte teórica da prática, aí depois eu discutia com ele qual era a importância do experimento: qual é a importância daquele experimento na formação daquele aluno que estava na frente dele? O que ele ia fazer se acontecesse alguma coisa? Qual era a função dele? Bom, depois de três meses eu perguntei para esse menino que inclusive tinha sido meu aluno na mesma disciplina e que se tornou monitor, e perguntei: e aí, está gostando da monitoria? E ele disse só uma coisa: eu sei que não quero ser professor.

Acabamos sorrindo e eu falei que a monitoria também poderia servir como reflexão sobre opção pela profissão docente e a descoberta de que o graduando/universitário poderia não querer ser professor. Neste momento tivemos que parar um pouquinho, pois ele teve que fazer um atendimento a uma aluna da tutoria. Continuamos com ele falando que

[...] a ideia de formação fica em segundo plano em função da emergência ou da urgência da necessidade do trabalho do monitor junto aos alunos.

Tenho que reconhecer que nunca tinha pensado sobre este momento do SISU tão discutido na universidade e, assim, o professor Luiz trouxe com sua fala mais uma questão que os monitores estão enfrentando em sua formação. Sequenciei pedindo a ele que falasse sobre a seguinte questão: “Você acha que o Programa de Monitoria, em relação aos professores que você conhece na universidade, teve alguma influência na escolha destes professores para a docência?”

É, bom, a minha experiência é que basicamente todos os professores que eu conheço foram monitores. [...] no meu departamento todos foram monitores, todos os professores do departamento foram monitores, eu mesmo fui monitor, não aqui, pois, sou egresso da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), mas fui monitor na UFRJ. Eu acho que a monitoria tem uma grande função, essa de realmente levar o aluno naquele momento onde ele está, vamos dizer assim, podendo trabalhar junto com outro aluno, mas dentro de uma situação de quase docente. [...] o primeiro momento que ele está ... e é aquela coisa... eu tive um aluno, e óbvio que depende de com quem você trabalha, o professor com quem eu trabalhei na UFRJ [...] ele era muito rígido, então, a gente para entrar, para atuar junto com os alunos, a gente tinha que saber muito, eu aprendi mais na monitoria do que quando eu fiz a disciplina mesmo. [...] e isso é uma coisa que é impressionante, essa

associação, e eu não consigo dizer: ah não, a monitoria motiva. É difícil dizer, mas querendo ou não todos os professores, a maior parte dos que eu conheço foi monitor. [...] é um caminho. [...] inclusive a minha primeira opção não era a docência [...] eu sou químico, e lá na UFRJ a química era na Ilha do Fundão e a parte toda de educação era na Praia Vermelha, era uma contramão absurda, então, era quase natural poucos fazerem licenciatura, a maior parte das turmas fazia realmente bacharelado, eu não tenho título de bacharel porque o curso de química tinha o título de Contribuições Tecnológicas, era o título que a gente recebia lá. Mas, não era a minha opção, o mundo nos leva, e eu acabei fazendo concurso para a universidade porque abriu e eu estava e tal, e acabei como professor, mas querendo ou não a minha experiência como monitor me abriu essa possibilidade. Não, não é um bicho de sete cabeças à docência. Então, é difícil quantificar isso: será que a monitoria influencia? Sim, eu acho que sim, mas quantificar não dá.

Perguntei para o Professor Luiz se ele fazia ideia de como e quando começou o Programa de Monitoria na UFF, se ele foi implantado junto com a lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 ou não. Ele responde que [...] o programa de monitoria na UFF existe há 40 anos. Neste momento, comentei que a UFF existe há 50 anos, portanto, são 10 anos sem monitoria e ele respondeu:

[...] na realidade eu acho que havia, mas o problema é que tinha outros nomes. É difícil pegar isso. Eu entrei em contato com uma professora uma vez, professora Jandira, [nesse momento ele me mostra uma foto da professora Jandira muito jovem como monitora no ano 1971, e a foto de um contrato de monitor] antes, era ligado a COPERTIDE, antes era uma outra figura, tem gente que apresenta contra cheque de monitor, porque tem dessas coisas, o cara vem aqui, eu já tive solicitação de declaração dos anos 70, e aí fica difícil porque a gente não tem essa informação, e o cara vem e fala que recebia um contra cheque que saía por uma pró-reitoria que nem existe mais, e havia, resolução nº 02/1971 [aqui ele lê o que está escrito no contra cheque que ele tem no formato de foto no celular], mas eu sei que havia antes disso um tipo de contrato de trabalho, um tipo de bolsa que era pago, e não tinha esse nome, mas já tinha as funções do monitor. Aqui que começa em 1971 com o nome de monitoria, então a gente assume que a partir de 1971 começa a monitoria na UFF.

Nesse momento comentei com o professor a importância de trazer para o meu trabalho as informações sobre o começo do Programa de Monitoria na UFF. Penso que desta história pouco se sabe e pessoas como ele, as quais vivenciam os acontecimentos do Programa há tanto tempo, são o registro vivo do desenvolvimento deste programa dentro da universidade. Assim ele continuou dizendo que:

[...] o desenho que nós temos para a monitoria, ele inicia em 2005 [...] por projeto, antes era por disciplina, por exemplo, o que era feito? A gente tinha uns planos de monitoria, se chamava na época, esse nome

se perpetuou de plano de monitoria, que era o quanto que o departamento desejava por monitor para aquele ano e isso era feito por centro de ensino, hoje não existem mais. Eu fui representante no SEG, aqui na assistência de estudos gerais, aqui na comissão no início dos anos 2000, e aí, era a junção dos quatro representantes dos centros que debatiam até chegar em um consenso do números de vagas que podiam ser distribuídas, mas não havia muito registro disso, tinha monitores de várias disciplinas [...] e já nessa época a comissão já queria mudar este perfil, a própria comissão de monitoria, eles queriam mudar um pouco, ter o registro das coisas, e primeiro simplificar, porque na época, imagina, hoje acontece um pouco isso, mas de uma forma diferente, mas antigamente, as vezes eu tinha a disciplina com um código para cada curso, na realidade eu tinha três disciplinas com códigos diferentes que ministravam o mesmo conteúdo, isso porque era para cursos diferentes. E aí, eu estava limitado um pouco à disciplina [...] o aluno tinha que fazer aquela disciplina, mas se o aluno fosse de outro curso e soubesse o conteúdo não poderia fazer porque ele tinha feito outra disciplina com o mesmo conteúdo, mas com código diferente. E aí, a gente trouxe a ideia de projeto, delineou, que é justamente trabalhar por conteúdos e não por disciplinas. Isso a partir de 2005.

Perguntei ao professor Luiz, expondo uma dúvida que me ocorreu devido à minha experiência na monitoria no curso de Pedagogia. Nas duas seleções que participei, em Filosofia da Educação e em Psicologia da Educação, somente fui aceita candidata porque tinha feito ambas as disciplinas. Ele respondeu-me assim:

[...] exato, hoje não precisa [...] a gente deixou livre para o departamento. O edital que regula o concurso, não existe uma regra nossa daqui. Por exemplo, o SSE. O SSE hoje, nas PPEs (Pesquisa e Prática de Ensino) trabalha com um projeto para cada PPE, não é bem assim, mas é quase um projeto para cada PPE, o projeto de PPE de física, de geografia, apesar, de isso não ser só hoje. Quando a gente abre PPE tem três milhões de inscritos. E aí, uma vez a gente perguntou: vocês não preferem fazer um projeto que abranja tudo? Porque na minha cabeça é bonito, imagina o aluno que é monitor de PPE de química trabalhar com uma licenciatura em sociologia, geografia? Para ele ter contato com outras realidades. [...] ele seria, aí a monitoria estaria atuando, muito na formação do aluno, quando ele é exposto a nova realidade, porque é muito fácil ser monitor daquilo que sempre se fez e eu vou fazer um pouquinho mais do mesmo. Mas, quando você é obrigado a pensar diferente, aí você cria um desafio. Mesmo assim, e a gente respeita isso, eles preferiram manter por disciplina, e a fazer essa conexão com os alunos. E para mim está ótimo, não muda nada para nós. Agora, outros departamentos mudaram radicalmente, então hoje eu tenho departamentos com poucos projetos. Tem departamento com um, dois projetos, que junta várias disciplinas e um projeto, isso dificulta um pouco na seleção, porque aquele aluno, no fim, precisa estar perto do fim do curso porque tem disciplinas avançadas, mas, de novo é opção do departamento. E o departamento usa esse aluno em várias disciplinas, ele trabalha com vários professores. Em contrapartida, em outros lugares, que trabalham ainda com o conceito de um projeto por disciplinas, por exemplo, no direito é muito comum isso, eu tenho a

disciplina A, com o seu projeto, às vezes, mais de um projeto [da mesma disciplina].

Depois desta conversa, tive que repensar a minha forma de colocar as coisas, o professor Luiz me fez pensar que realmente a monitoria é este lugar amplo onde os fazeres dos monitores estão comprometidos não apenas com uma prática, mas com uma forma própria de ação e de pensar de cada curso. O professor Luiz seguiu explicando que quando se tem um projeto onde o aluno trabalha com vários professores, dando como exemplo o seu departamento, em que o aluno, normalmente, é colocado nas práticas de laboratório e trabalha com pelo menos dois professores no mínimo; neste modelo ele vai ter 8 horas por semana na prática de laboratório e 4 horas em outra coisa. Assim, no decorrer de 8 horas por semana, auxiliando nas práticas de laboratório, ele trabalha com seu orientador e mais um professor, quando não três docentes. O professor Luiz esclareceu ainda:

[...] eu já trabalhei com monitor que não era meu monitor, ele estava lá no laboratório que eu estava ministrando disciplina, não era meu monitor, mas eu trabalhava como se fosse. Ele estava sendo orientado por outro professor que não estava naquele período, atuando na prática. Então o menino basicamente estava atuando com três professores, isso é bom? Eu acho bom, porque o aluno tem condições de observar três profissionais em ação.

Ele continuou com outro exemplo explicando que:

[...] lá no meu departamento as turmas práticas [de laboratório] não eram mistas, então, eu tinha turma da farmácia, da engenharia e turma da química. Hoje não, hoje está mais misturado, tem prática da farmácia [hoje as práticas de laboratório são as mesmas para vários cursos, com turmas misturadas]. Então, na época, por exemplo, eu tive um menino, de novo, não era meu monitor, mas trabalhou como monitor da minha turma, e éramos eu, ele e onze meninas da farmácia, e ele era da engenharia. Então, para ele aquilo era uma realidade totalmente diferente porque ele não estava acostumado com os problemas de farmácia, na realidade, nem com as práticas, as práticas eram as mesmas, mas é aquilo, na minha cabeça, se muda o cliente, muda a aula. Aula para engenharia, aula para farmácia. Pessoas com objetivos diferentes. O monitor teve a estranheza, mas logo se acostumou com o ritmo, mas foi uma experiência muito interessante para ele. Eu acho isso muito interessante. Quando a gente trouxe para esse formato, dá mais trabalho para a comissão, as análises são mais complexas, a gente tem que olhar cada projeto, óbvio que dá mais trabalho, do que a gente simplesmente sentar e definir, dizer eu preciso de quatro ou cinco monitores calculo e tal. Quando muda para os projetos e a análise tem que ser feita, dá mais trabalho, mas é mais completo, não só a questão da formação, mas também da ação do monitor.

Neste momento eu o interrompi falando que considerava necessário ele escrever sobre monitoria; que a história que ele tem para narrar sobre o programa deste lugar que ocupa e pela experiência de anos na execução e coordenação do programa é muito importante. Esta conversa com ele me faz ver que a ideia de monitoria que tinha era muito limitada.

O professor Luiz falou sobre sua experiência como coordenador institucional do PIBID, e que tentou achar bibliografia sobre formação docente em nível superior; disse também que possuía pouca referência sobre o assunto e que as faculdades de educação não se atentam muito para isso. Mencionou sobre as reclamações constantes dos alunos da UFF em relação aos professores, e complementou que,

[...] eles não são professores. Isso é a realidade. Porque, eu mesmo, eu tenho total consciência disso, as minhas primeiras turmas sofreram muito. Eu sou químico, não sou professor. Eu aprendi a ser professor trabalhando como professor, na realidade eu aprendi a ser professor me colocando no lugar de quem estava na minha frente e sofrendo com ele. [...] eu não era professor, eu assumi um cargo de professor, como hoje uma parte das pessoas assumem um cargo de professor.

Perguntei a ele se achava que cabe dentro da Divisão de Monitoria um diálogo maior sobre formação de professores com os monitores. Ele responde-me o seguinte:

[...] eu acho que cabe, mas a gente tem que respeitar a ponta [os departamentos]. Hoje eu tenho 133 departamentos no programa e cada departamento tem o seu programa. A gente que trabalha na comissão, porque a divisão só é executora, eu por ser chefe da divisão, presidido a comissão, a comissão é o que dá o norte, vamos dizer assim. A comissão se preocupa muito com a formação, mas não pode deixar a parte as questões do dia a dia com nossos alunos que o monitor ajuda muito. Uma vez um professor perguntou: poxa, a gente tem tanto monitor e por que os resultados não são melhores? Aí, ele citou uma disciplina específica. E eu falei para ele: Olha só, eu tenho 12 monitores nesta disciplina que está ruim, mas eu não vou fazer o experimento de tirá-los dessa disciplina porque vai ficar pior. Então a gente tem que lidar com essas coisas. Um departamento as vezes chega e diz que precisa de monitor porque está sem professor e eu digo: se eu fosse você não teria falado isso para mim, porque agora eu não vou te dar monitor, o monitor não é para substituir o professor, o monitor é para outra coisa. Você precisa de professores e não de monitores. Mas, a gente não pode tampar o sol com a peneira e não dizer que o monitor não nos ajuda muito. Ele nos ajuda muito. Essa é a realidade. Ele serve muito de ponte. Então, como comissão eu não vou ter a arrogância de dizer: vamos fazer o programa assim, tem que ser tudo igual. Não dá! E então, a gente vai devagar, levando as pessoas a mostrar o que eles têm de iniciação à docência. Por exemplo, a questão da semana de monitoria. É uma coisa que a gente puxa para o lado da formação. Se a gente for observar, principalmente, os trabalhos que passam para a segunda semana, eles

têm muito de formação do monitor. Uma das coisas, que dependendo, tem professor novo que as vezes tem certa estranheza, e pergunta: mas, como eu vou avaliar um trabalho, eu sou geólogo, como eu vou avaliar um trabalho de matemática? Eu falo: você não vai avaliar trabalho de matemática nenhum. Você vai avaliar a monitoria em matemática. Vai olhar o caráter de iniciação à docência daquele projeto que o monitor está apresentando e de iniciação à docência. Todos nós devemos entender, pelo menos, estamos no cargo de professor. E aí, a gente puxa muito para esse lado da formação. Eu que sempre assisto os trabalhos, as vezes o aluno está apresentando e eu peço permissão para a banca e pergunto: você usou isso quando? [o aluno responde] Não, a gente tá propondo. E eu: mas, vocês vão utilizar. Não adianta propor uma coisa bacana sem levar para a sala de aula, afinal a monitoria tem também a parte prática. A gente anda muito devagar nesse sentido. Primeiro o programa é muito cristalizado, são 40 anos de programa. É difícil mudar. Esses quarenta anos pesam para a monitoria. E o outro lado é que ela [a monitoria] é fragmentada por definição. A comissão respeita esse lado da fragmentação porque a gente tem que ter essa ação na ponta. A gente incentiva a formação, mas deixa um pouco a cargo do executante lá ponta como se dá essa formação.

Fiquei aguardando ele terminar de falar, mas já estava com uma pergunta na ponta da língua, e fiz: “professor, eu li um artigo de uma professora da PUC (Pontifícia Universidade Católica) que coordena um grupo de monitores de diferentes disciplinas e eles se encontram quinzenalmente ou mensalmente, não sei ao certo, para uma conversa sobre formação de professores, com vários professores da universidade, você acha que existe a possibilidade do mesmo acontecer na UFF?” O professor Luiz não respondeu diretamente. Ele recorreu a sua experiência na coordenação do programa de tutoria, apresentando exemplos de funcionamento da tutoria, destacando a parceria com a Programa de Inovação e Assessoria Curricular (PROIAC) e sinaliza que esta pode ser ampliada para o programa de monitoria. A parceria da monitoria que o professor Luiz destacou junto a PROIAC é um projeto sobre práticas inovadoras.

Perguntei se ele tinha dados sobre quantos monitores tinha agora neste ano (2020), até naquele momento. Ele falou que não tinha nenhum monitor ainda, porque dependia da liberação do orçamento federal que vinculou 40% do orçamento a aprovação do legislativo. Até essa conversa, ele não sabia muito bem quanto teria de verba para 2020 para começar os processos e assinalou que os números da monitoria flutuam, no mês de agosto ele sabia que vai perder 10% do programa, por causa das bolsas PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), “porque este aluno está interessado na bolsa e não no programa, e também porque ele vai ganhar com a troca mais 7 meses de bolsa se passar para o PIBIC”, mencionou.

Perguntei ao professor Luiz por que não teve aumento no valor da bolsa de monitoria. Ele me respondeu que não poderia, porque a concorrência seria injusta, já que todas as bolsas têm o mesmo valor R\$ 400,00. Neste sentido, o estágio é diferente porque tem uma regulamentação própria; o último grande aumento ainda foi nos anos 80 no tempo do presidente Sarney. Hoje as bolsas só aumentam todas juntas em cadeia e, por isso, a Capes não reajusta o valor das bolsas. Assim, a maioria dos alunos não escolhe a bolsa somente pelo enorme valor, mas pelo seu interesse. A bolsa está congelada há mais de 10 anos.

A partir daí a conversa encaminhou-se para o seu final, agradei as informações e me despedi.

A conversa com o professor Luiz foi muito rica e ampliou o meu olhar para as diferentes dimensões que envolvem o programa, devido à riqueza de detalhes, optei por apresentar essa conversa no texto da dissertação. Assim o professor Luiz Sergio Lamego passou a ser um sujeito da minha pesquisa, esse momento de entrevista conversa presencial considereí muito precioso, porque três dias depois iniciamos o período de quarentena por causa da Covid-19.

Quando fui ao encontro do professor Luiz não fiz roteiro, não me preocupei em fazer nenhuma escritura de perguntas, elas surgiram de forma espontânea, não marquei com ele antes, não sabia se iria me atender, não sabia se daria certo.

Foi uma alegria para mim me deparar com este novo meio de produção de dados, pois, a narrativa do professor trouxe tantos elementos interessantes para a minha dissertação e poder dar destaque a esta experiência importante deixou-me entusiasmada. Acho também importante assinalar que fortalecer este novo meio de produção de dados para as pesquisas qualitativas, a meu ver, em especial em um trabalho de pesquisa narrativa autobiográfica, pois, como nos falam os autores do livro sobre a conversa como metodologia de investigação:

[...] podemos afirmar que vimos experienciando uma pesquisa como conversação. Uma pesquisa que aposta no acontecimento da conversa como metodologia de investigação, como um golpe que desafia a polícia metodológica hegemônica, tão bem representada por questionários, roteiros, procedimentos rígidos. Ao apostar na conversa buscamos, na relação de pesquisa, abrir-nos ao acontecimento e aos possíveis que ele conjura, mesmo que isso, por vezes, possa significar a necessidade de desconstrução/reconstrução da própria investigação (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2019, p. 33).

Como mencionei, a conversa como metodologia é um dispositivo importante para as investigações qualitativas, porque não possui objetivos fechados, mas interesses, e o meu interesse de conhecer mais sobre a monitoria e os elementos que a compõe, me levaram a trilhar, naquele momento o caminho mais dialógico possível, a conversa.

1.2 - Primeiras impressões nesta altura do trajeto

A conversa com o professor Luiz Sergio Lamego trouxe-me algumas importantes impressões sobre a monitoria. A primeira é que esta ideia de monitoria é uma coisa bastante geral por ser compreendida e praticada de modos distintos por vários departamentos da UFF, o que faz com que esta ideia se torne fragmentada. Devido à esta fragmentação, escrever sobre a monitoria também se tornou algo bem difícil, pois como o Programa de Monitoria é espalhado pela Universidade cada departamento tem uma ideia específica, ou seja, dialoga com as características próprias do seu curso. No entanto, o professor Luiz já pensou em escrever sobre monitoria, mas pelos seus aspectos multifacetados desistiu deste processo. Para ele, não tem como ver o Programa de Monitoria como algo uniforme, com uma forma específica, mesmo tendo o professor a experiência de coordenar por tantos anos o Programa de Monitoria na UFF.

Achei muito interessante, em um segundo momento, o comentário do professor Luiz de que a formação de professores é o eixo principal do Programa de Monitoria, mas que não poderia esquecer do forte caráter de atendimento ao aluno que o programa se propõe. Este forte caráter de atendimento ao aluno está relacionado, segundo o mesmo, a um lado prático da formação, referente às demandas objetivas de atendimento aos alunos, que de certa forma, deixam as outras dimensões do processo formativo um tanto negligenciadas, pois a visão prática e assistencialista da monitoria se tornaria, em tese, mais premente em relação a uma visão da monitoria como um processo de formação docente.

É interessante perceber na fala do professor Luiz como as dimensões da formação parecem estar dissociadas. Para ele a prática do monitor está associada ao atendimento do aluno com algum tipo de dificuldade ou ao trabalho cotidiano de ajuda aos professores em suas tarefas diárias. Isto pode ser visto quando o professor Luiz coloca a questão sobre o SISU e a necessidade da urgência do trabalho do monitor para ajudar a solucionar o problema de turmas iniciais na universidade, uma vez que os alunos, em termos de nível de formação ao ingressar, são muito heterogêneos; em relação a isto o professor Luiz deu

como exemplo o departamento de Química que ofereceu um curso de nivelamento aos ingressantes.

Outra impressão significativa para mim remete à ideia de prática muitas vezes citada na fala do professor Luiz. A concepção de prática do professor Luiz, quando associada à ação do monitor, tem um caráter de atendimento aos alunos, significado como momentos para tirar dúvidas das disciplinas: no trabalho nos diversos laboratórios da UFF em disciplinas que possuem carga horária experimental; na ajuda aos professores, criando e/ou montando novos materiais; ao tirar dúvidas de como estes materiais são construídos e operados, vários outros procedimentos técnicos e teóricos comuns à atividade pedagógica nos vários cursos que o Programa de Monitoria atende.

Por isso, a meu ver, a prática mesmo sendo uma dimensão da formação, expressa uma força tão peculiar na monitoria que em certos momentos parece ser independente da formação docente e não parte integrante dela. Neste sentido, a formação docente pode estar sendo percebida na monitoria de forma técnica, o que caracteriza uma formação docente que coloca o professor como um técnico de ensino. Segundo Angel Pérez Gómez (1992, p. 96) em um “modelo da *racionalidade técnica*, a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”.

Percebo que há um modelo de monitoria que se reproduz e que está pautado na dissociação entre teoria e prática, de modo que a formação é significada mais pela dimensão prática, o que na narrativa do professor Luiz, de um modo geral, se refere à aplicabilidade das atividades pedagógicas e que pode secundarizar as outras dimensões do processo de formação. Nesta direção, parece que a importância do trabalho do monitor é majoritariamente percebida em seu aspecto prático que é o atendimento ao aluno em dificuldades pontuais, relacionado ao conteúdo das disciplinas ou às atividades experimentais.

Angel Pérez Gómez (1992) apresenta duas diferentes concepções na intervenção educativa e estas visões diferem do seguinte modo: uma visão é a do professor como técnico-especialista, que segue uma “*racionalidade técnica*” (GÓMEZ, 1992, p. 96); a outra, é a de que o profissional de ensino possui um caráter prático e autônomo que reflete, toma decisões e cria durante sua ação profissional, remetendo, segundo o autor, ao professor como um artista.

A monitoria pode estar sendo vista e entendida a partir de influências da concepção técnico-especialista; esta prática docente, nas universidades brasileiras, ganha

espaço a partir dos anos 1960, em pleno regime militar, que via esta lógica como condição favorável para a intervenção educativa, não apenas nas universidades, mas em todos os níveis educacionais. Angel Pérez Gómez (1992, p. 96), explica como se produziu temporalmente esta lógica:

Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular. (GÓMEZ, 1992, p. 96)

Tal modelo, estabelece uma estrutura hierárquica entre o conhecimento científico básico e o aplicado e também em relação aos conhecimentos que procedem de derivações técnicas da prática profissional. A questão é: em que espaços o monitor pode encontrar lugar para elaborar essas experiências e reflexões em sua formação docente? Com quem ele pode fazer esta troca? Será que o diálogo para elaborar essas experiências e reflexões é apenas uma questão subjetiva do monitor ou ela faz parte de seu processo formativo?

As palavras de Angel Pérez Gómez (1992) explicitam a estrutura hierárquica mencionada acima.

[...] a ligação hierárquica e linear, que se estabelece entre o conhecimento científico e as suas aplicações técnicas, tende a criar o conhecimento de que há, também, uma relação entre tarefas de ensino e os processos de aprendizagem. Independente de sua maior ou menor vinculação aos problemas da prática, assume-se que um hipotético valor autónomo do conhecimento científico básico e aplicado justifica a sua transmissão aos alunos. A realidade concreta põe em causa este pressuposto, pois a compreensão dos princípios das ciências básicas da educação requer uma referência às situações complexas e holísticas em que se produzem os comportamentos individuais ou colectivos. Por isso, o conhecimento científico que se transmite nas instituições de formação converte-se definitivamente num conhecimento académico, que se aloja, não na memória semântica, significativa e produtiva do aluno. (GÓMEZ, 1992, p. 108)

A dimensão prática nos processos de monitoria, tal como apontada pelo professor Luiz em sua narrativa, em geral são muito evidentes, principalmente, nas áreas exatas, mas isto não quer dizer que ela não ocorra e possa ser aplicada à área das humanidades. A palavra prática é o foco de minhas impressões sobre a conversa que tive com o professor Luiz, mas qual é a definição de prática no contexto do exercício docente? Angel Pérez Gómez (2012) define como prática aquela que é aplicada no contexto escolar, por meio de normas e técnicas que derivam do conhecimento científico, de modo que a prática docente é:

[...] a ocasião apropriada para aplicar procedimentos de pesquisa aprendidos na teoria e orientados pelas regras e fases do método científico: generalização, elaboração da hipótese, derivação lógica de proposições e definição operativa de variáveis, recolha de dados, verificação da hipótese, inferência. Estes procedimentos permitem relacionar a situação e o conhecimento profissional adquirido anteriormente. Neste caso a prática converte-se em um processo de treino para utilizar o método científico (investigação) na resolução de novos problemas e no alargamento do conhecimento profissional. (Gómez, 1992, p. 109)

O autor Angel Pérez Gómez (1992) deixa claro que esta é uma forma de prática que se desenvolveu de maneira sofisticada, uma prática que em seu processo transformou-se em um ‘treino’ para operar a investigação científica; para o autor é um modelo harmonizado e derivado da ‘racionalidade técnica’ e que se encontra em alguns currículos para formação de professores. No caso da monitoria, este processo formativo de futuros docentes deixa bem visível uma estrutura que em boa parte dos cursos é aprovada e utilizada nos processos de ensino-aprendizagem.

Segundo Angel Pérez Gómez (1992) novos currículos para formação de professores investem em uma formação mais voltada para a arte, decorrente de uma nova epistemologia da prática capaz de pensar os processos formativos docentes dentro de uma lógica artística de reflexão e ensaio, dando conta de novas situações sobre a prática que precisam de uma concepção distinta da relação teoria-prática e conhecimento-ação. Porém, para o autor, esta nova lógica sobre a prática deixa claro que não,

[...] se rejeitem as duas formas anteriores de adquirir conhecimento prático, sublinhando apenas que a sua validade é limitada a um determinado tipo de problemas que não abragem a totalidade da prática.”(Gómez, 1992, p. 109).

Tais referências encontram-se em uma publicação clássica sobre formação de professores, intitulada “Os professores e sua formação” coordenada por Antonio Nóvoa, que embora publicada em 1992, apresenta várias dimensões e questões sobre a formação de professores que permanecem pertinentes para a atualidade.

As minhas impressões sobre a fala do professor Luiz tiveram como foco a forte característica prática atribuída ao exercício da monitoria, entretanto proponho, aos leitores desta pesquisa, pensar a monitoria baseada em uma reflexão artística e criativa em conjunto com os processos técnicos, para que a formação possa se dar em sua complexidade.

Em um outro momento a fala do professor me impressiona. É sobre como a reprodução do que é feito ano a ano na monitoria da UFF, de certa forma, cria dificuldades para se propor mudanças sobre as ações que já estão tão dentro de uma mecânica do fazer monitoria na UFF. Isso me fez pensar que a repetição de modelos pode realmente emperrar ideias inovadoras. Na fala do professor isto é claro, o mecanismo já está posto a tanto tempo que poderia se perguntar: por que mexer em time que está ganhando? Em outra parte da conversa, o professor ratifica essa ideia ao dizer que é muito difícil propor mudanças em um Programa de Monitoria cristalizado por seus 40 anos.

A experiência de escrever sobre a conversa que tive com o professor Luiz sobre o Programa de Monitoria na UFF, deixou claro para mim que eu não tinha a dimensão real do funcionamento do programa e falar com ele foi ter uma aula sobre como a monitoria tem um papel que vai muito além da minha simples visão de monitora no curso de Pedagogia da UFF. Eu apenas conhecia um braço desse programa, o curso de Pedagogia, e as impressões de tudo que ele trouxe para esta conversa, a meu ver, foram importantes e singulares. Sua experiência sobre os processos não apenas em um curso, mas em todos eles, faz com que eu tenha agora um olhar mais amplo. Por tudo isso, a conversa foi produtiva e me possibilitou pensar a monitoria para além da minha experiência como monitora na Pedagogia, conectando a especificidade de cada área do conhecimento, aos aspectos políticos, históricos e de organização institucional.

Também fiquei surpresa ao perceber que a minha dissertação está em um caminho que prioriza a fala dos sujeitos, e como diz o professor Luiz “a gente tem que respeitar a ponta [os departamentos]”, e esse respeitar é, para mim, ouvir aqueles que fazem a monitoria, trazendo suas experiências e sentidos construídos a partir de suas participações neste Programa.

No próximo capítulo trago para o diálogo as concepções teórico-metodológicas que são a base para esta pesquisa e que explicitam, fundamentam e orientam este trabalho. Começo pelo professor português António Nóvoa, um dos pioneiros da abordagem (auto)biográfica, que nos anos 80 junto com outros pioneiros como Finger, Ferraroti, Pineau, Josso, entre outros, lança o livro intitulado O Método (auto)biográfico e a formação, que se torna uma obra referência desta abordagem para as pesquisas educacionais. As perspectivas teórico-metodológicas escolhidas para esta pesquisa, a pesquisa narrativa (auto)biográfica, além de trazer, como mudança paradigmática, uma centralidade em relação ao ponto de vista do sujeito por meio de sua complexa singularidade social, vai trazer em seu bojo uma proposta de pesquisa-formação na qual

António Nóvoa, com seus estudos sobre uma nova epistemologia da formação tem muito a contribuir. Assim, para começar este novo capítulo, acho importante trazer as contribuições deste autor e suas reflexões sobre os processos de autoformação e formação no âmbito da formação docente.

Capítulo 2 - OUTROS INTERLOCUTORES: PENSANDO MONITORIA PESQUISA E FORMAÇÃO

Como sinalizado nas últimas linhas do capítulo anterior, a construção desta pesquisa está inscrita no contexto das contribuições do aporte da Pesquisa Narrativa (Auto)biográfica, na medida que este aporte considera importante compreender a dimensão formativa das experiências que construímos como sujeitos, no caso desta pesquisa a experiência de discentes e docentes que, assim como eu, participaram do Programa de Monitoria da UFF, o que justifica o relato de minha própria narrativa para a compreensão deste processo. A seguir alguns interlocutores que nos ajudam a pensar na relação intrínseca entre pesquisa e formação neste aporte.

António Nóvoa (2014) deixa claro que esta nova epistemologia da formação não se trata apenas de uma lógica para promover uma aquisição de conhecimentos definitivos e duradouros, mas deve ter como princípio levar o adulto que se forma a uma reflexividade crítica, em mundo que demanda cada dia mais a evolução de saberes em estado permanente.

António Nóvoa (2014), no capítulo intitulado “*A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus*” – publicado no famoso livro “*O método autobiográfico e a formação*”, que é considerado a obra referência do método biográfico nos fins dos anos 1980 – questiona dois modelos distintos de educação, a Escola Nova dos anos 1920, que para ele levou até as últimas consequências a lógica do modelo escolar, e a Educação Permanente, que para o autor resulta do fato do inacabamento humano em sua formação e em outros planos da sua existência. Visão sustentada pela ideia de que o homem precisa de uma educação em todas as fases da vida, que foi motivada pela expansão econômica e tecnológica dos anos 1950 e 1960 e a seguir em 1972 pelo Relatório Faure, podendo:

[...] considerar [que] o Manifesto da Educação Permanente, sustenta que a educação, para formar um homem completo, cujo o advento se torna mais necessário à medida que coações sempre mais duras separam e atomizam cada ser, terá de ser global e permanente: já não se trata de adquirir, de maneira exata conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser. (NÓVOA, 2014, p. 148)

Para António Nóvoa (2014), a Educação Permanente produziu uma ruptura com o modelo escolar, mas manteve a lógica escolarizante; para o autor este modelo deixa a questão a do ‘formar’ e a do não ‘formar-se’, questões que giram em torno da formação

institucionalizada, e esta está atrelada as mais sofisticadas técnicas e instrumentos de formação, avançadas em suas estratégias pedagógicas e tecnológicas, preocupadas com objetivos, avaliações e resultados rigorosos e adequados, contribuindo para que haja avanços. Segundo o autor algo importante faltou,

[...] uma interrogação epistemológica sobre o processo de formação. É essa preocupação que tem estado presente nos trabalhos inovadores de vários autores que, nos últimos anos, têm procurado construir uma nova epistemologia da formação. Dentre esses trabalhos é justo destacar os que se têm dedicado à utilização das histórias de vida ou do método (auto)biográfico no domínio da formação de adultos. (NÓVOA, 2014, p. 151)

A origem desta interrogação epistemológica, segundo António Nóvoa (2014), é uma crítica a uma “visão desenvolvimentista” da educação e na procura de uma concepção da formação que permita ao indivíduo “pensar-se na ação.” (NÓVOA, 2014, p. 152). Este modelo, em que a educação e ciência se respaldam, impede a compreensão do processo de formação dos adultos e encobre a questão crucial de toda a formação que é a questão do sentido. Para o autor existe uma dificuldade em elaborar e entender uma teoria sobre formação que não esteja respaldada no entendimento dos conceitos de “progresso” e “desenvolvimento”. António Nóvoa (2014) deixa claro que o adulto tem de fazer esta construção da sua formação baseado num balanço de vida, chamado pelo autor de “perspectiva retrospectiva”, que não é pautada pela lógica de desenvolvimento futuro, por isso, para a formação de adultos o conceito que deve operar em primeiro plano é o de reflexividade crítica.

O estudioso António Nóvoa (2014, p. 154) diz que o movimento atual feito pelo método (auto)biográfico e histórias de vida reforçam a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que o processo de formação é um trabalho subjetivo que de forma inevitável reflete-se na “reflexão sobre os percursos de vida.” Sobre esta questão o autor explica seu percurso e

[...] reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável. Desse modo, a **abordagem biográfica** deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao *indivíduo-sujeito torna-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida*”. (NÓVOA, 2014, p. 154, grifos do autor)

António Nóvoa (2014) explica que esta proposta procura desencadear uma reflexão teórica sobre o processo de formação dos adultos, ao colocar os formandos neste lugar de pesquisadores. O autor registra que por isso é apropriado falar de uma nova epistemologia da formação, e pensar este processo sobre a conjuntura de um verdadeiro processo de produção-inovação.

Conforme António Nóvoa (2014) sublinha, os processos de formação dos adultos ocorrem por meio das experiências, acontecimentos e contextos que acompanham sua vida, porque pensamos

[...] em função da nossa própria experiência no domínio da formação (e da autoformação), que a ação educativa só adquire capacidades formadoras quando consegue interagir com uma certa lógica da evolução pessoal de cada um. (NÓVOA, 2014, p. 159)

Para o autor, a formação contínua é uma forma exterior que pode mudar trajetórias de vida dos adultos pouco a pouco. Por isso ratifica que a formação é um processo que pertence somente a pessoa que se forma, no entanto, as pessoas dependem de apoios exteriores que as inspirem, estimulem e ajudem em suas trajetórias individuais. A formação é considerada pelo autor como um espaço de socialização, sendo, por isso, marcada pelas conjunturas econômicas, institucionais, socioculturais e profissionais na vida de cada indivíduo. A história individual está sempre em contato com os acontecimentos históricos que modelam o futuro de uma determinada sociedade, e o adulto é quem tem que fazer exclusivamente a síntese de todas as influências exteriores e apropriar-se de seu processo formativo.

O olhar de António Nóvoa (2014) sobre formar outras pessoas traz questões fundamentais que vão levar o sujeito a inquirir sobre o sentido das coisas e suas concepções de mundo, demandando assim uma reflexão sobre o seu processo de formação.

De fato, parece impensável que alguém se possa dedicar à formação dos outros, seja a que título for (monitor, responsável, coordenador ou gestor da formação, etc.), sem antes ter refletido seriamente sobre o seu próprio processo de formação e sem ter procurado equacionar os problemas institucionais da formação. (NÓVOA, 2014, pp. 170-171)

Para o autor se faz necessário a um formador fazer esta análise crítica de sua formação, pois por meio de uma reflexão profunda ele pode compreender as falhas que

possam haver em seu processo formativo e equacionar os problemas institucionais de sua trajetória. A crítica do autor deixa claro que um formador que não reflete sobre seu próprio processo de formação não tem capacidade de uma análise ampliada sobre os processos formativos daqueles a quem quer formar.

De acordo com António Nóvoa (2014), o trocadilho de Bernard Shaw “quem sabe faz; quem não sabe ensina” reforçou a importância do saber conteudista no controle do ensino e dos processos formativos. Desviou-se para uma nova tendência de “quem sabe faz; quem não sabe, mas domina os conhecimentos pedagógicos ensina”, isto, fez com que houvesse uma valorização das Ciências da Educação que amargou um certo menosprezo de várias disciplinas, porque essencialmente centrava-se no processo de ensino-aprendizagem. Hoje um novo paradigma se faz, “quem sabe faz; quem compreende ensina”.

O autor explica toda profundidade deste novo paradigma ao falar que é

[...] essa compreensão, no seu sentido mais profundo – compreensão dos saberes e dos processos, compreensão dos outros e de si próprio, compreensão das vivências pessoais e dos contextos institucionais – que caracteriza a profissão de formador, sem dúvida, uma das profissões mais difíceis, mas também das mais apaixonantes, das sociedades contemporâneas (NÓVOA, 2014, p. 171).

Escrever sobre o processo de formação de adultos seguindo o pensamento de António Nóvoa (2014) me faz pensar em minha própria trajetória de formação e como esta mesma trajetória não pode ser pensada dissociada de acontecimentos importantes ao longo de minha vida, como o final de um casamento, a entrada para a universidade, a experiência da monitoria, entre outras.

Continuo minha exposição teórica, pelos escritos e pensamentos de Marie-Christine Josso (2014); estudiosa que também faz parte do grupo dos pioneiros do método (auto)biográfico e que no famoso livro que citei escreve o capítulo intitulado “*Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação*” e propõe que pensemos o conceito de formação por meio de três questões, que são: O que é a formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito? E, como apreende o sujeito?

Essa discussão sobre a compreensão e apropriação de cada indivíduo em seus processos de formação e autoformação aproxima-se do tema da monitoria destacando suas implicações nas experiências de formação dos docentes e discentes, por ser o primeiro fio condutor deste processo de formação, ou seja, a estrutura para o entendimento do que é formar na formação de professores.

A princípio Marie-Christine Josso (2014) apresenta a dificuldade semântica da palavra formação que a designa como desenvolvimento temporal do processo formativo e o resultado deste. Para a autora existe uma ambiguidade da ação do formar e da ação do formar-se que muda a perspectiva reflexiva do “conjunto das atividades do sujeito no decurso das quais se formou – se a reflexão é retrospectiva – ou se forma – se a reflexão se efetua no presente.” (JOSSO, 2014, p. 58)

Marie-Christine Josso (2014), em uma reflexão sobre a formação contínua dos adultos, defende que um dos objetivos da formação deve ser o alargamento das competências em termos de autonomização, por conseguinte da criatividade e da iniciativa. Para a estudiosa, a ideia de Educação de adultos se define em uma pedagogia que prima pelo ‘aprender a aprender’ e que tem como destaque uma reflexão sobre histórias de vida marcadas por experiências formadoras. No sentido de uma formação mais autônoma, a autora evidencia o fato que os mesmos sujeitos podem ser em sua formação mais ou menos passivos ou ativos, porém estes devem dar a si próprios recursos para serem cada vez mais conscientes em seu processo formativo.

A formação é abordada por Marie-Christine Josso (2014) por uma ideia de preferência do sujeito que aprende na elaboração de um conhecimento sobre a sua própria formação e aprendizagens. Esta investigação coloca o sujeito de formação em uma posição de investigador do seu próprio processo formativo, e que pode ter o efeito e se “constitui aqui em um limite, cujos efeitos de “desconhecimento” podem ser atenuados pela reflexão do investigador sobre o seu próprio processo de formação”. (JOSSO, 2014, p. 62)

O processo reflexivo deste momento, através de um trabalho introspectivo ou por uma atenção particular chamada pela autora de “Atenção Interior” ou “Consciência proprioceptiva” que segundo a autora é colocada pelas pedagogias das instituições educativas na maior parte das vezes em uma ‘penumbra’, sendo a única competência disposta para se investigar o sujeito em sua atividade interna.

É a única fonte de luminosidade que cada um pode desenvolver para ter consciência da atividade interior do sujeito nas suas aprendizagens. A maioria dos nossos estudantes pratica essa Atenção Interior para se consciencializar dos movimentos das suas emoções e sentimentos; todavia, são raros os que a utilizam no âmbito da sua atividade mental. (JOSSO, 2014, p. 63)

A pesquisa de Marie-Christine Josso (2014) traz uma reflexão na qual podemos pensar a monitoria como parte da formação do professor, como este discente aprende e

como estas aprendizagens o formam. O conceito de ‘Atenção Interior’ talvez seja o começo de um olhar mais profundo sobre o processo de autoformação reflexiva, pois

[...] a questão “como me tornei no que sou” parece ultrapassável aos nossos estudantes, mas a complexidade dos dados a reunir e a articular entre eles parece-lhes, e justamente, uma tarefa árdua. A questão “como tenho eu as ideias que tenho” representa de entrada um obstáculo intransponível para quase todos. No entanto, nas duas experiências que realizamos, tivemos cada vez uma ou duas pessoas que conseguiram apropriar-se dessas duas questões e partilhar com o grupo uma reflexão a partir delas. (JOSSO, 2014, p. 63)

O processo de autoformação que pode ser pensado pelo conceito de “Atenção Interior” na monitoria e em qualquer processo formativo é importante, pois, em minha opinião este processo parece ser um exercício e quando não há essa elaboração da atividade interior no pensamento sobre o conhecimento de sua própria formação e aprendizagens relacionadas a ela, parece que esta formação sem reflexão fica de certa forma comprometida em uma visão mais abrangente sobre suas possibilidades e sentidos.

Trago algumas reflexões sobre formação experiencial, a partir da leitura do livro *Experiências de Vida e Formação* de Marie-Christine Josso (2004), levando em conta seu amplo estudo sobre o tema. Neste livro a autora contribui para uma nova teoria da formação concatenada com a perspectiva do sujeito que se encontra no processo de aprendizagem, ou seja, em suas palavras: “um sujeito aprendente”. As narrativas biográficas são o centro e o meio para o desenvolvimento deste novo pensamento sobre a formação de adultos e segundo a autora, o trabalho vai na direção descritiva da compreensão dos processos formativos, baseado no olhar do adulto sobre os seus processos de conhecimento e aprendizagem.

Na primeira parte do livro, Marie-Christine Josso (2004) fala sobre a experiência formadora como um novo conceito que ainda está em construção. Ler o livro da autora, em especial sua primeira parte, sobre a discussão da construção da experiência formadora, me fez refletir sobre processos formativos de monitoria vivenciados por mim enquanto monitora, ao reelaborar os acontecimentos vividos neste processo de rememoração dos contextos, de fatos e atividades vividas no espaço acadêmico, por meio de uma escrita narrativa autobiográfica que, no caso desta pesquisa, é produzida tanto por mim em meu memorial de formação, como pelos sujeitos entrevistados da pesquisa, alunos monitores e professores orientadores.

A escrita sobre as trajetórias de formação da pesquisa por estes agentes através de perguntas que guiam a construção desta narrativa biográfica educativa, criam um coletivo

de significados que dão sentido aos processos formadores vividos, por meio de uma reflexão que aprofunda e transforma os processos em experiências, deixando de ser em muitos casos apenas lembranças irrefletidas de um processo educativo e de trabalho. Para a autora a mediação do trabalho biográfico é o movimento que leva a esta narrativa de formação, que na compreensão de Marie-Christine Josso (2004) é afirmada como “biografia educativa” e que autoriza:

[...] com efeito, trabalhar com um material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como “experiências” significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural.

Essas “experiências” são significativas em relação ao questionamento que orienta a construção da narrativa, a saber: o que é a minha formação? Como me formei? Neste sentido, não se esgota o conjunto das “experiências” que evocamos a propósito da nossa vida. Mas para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos, que caracterizam uma subjetividade e identidades (JOSSO, 2004, p. 47).

Marie-Christine Josso (2004) nos explica que quando contamos a nós mesmos nossas experiências formadoras, contamos também nossa própria história e as qualidades socioculturais e pessoais que esta contém. Assim damos valor ao que é “vivido” na sucessão temporal do viver e ao que se relaciona simultaneamente ao espírito e ao corpo, ou seja, as expressões do componente psicossomático próprio de nossa condição humana.

A autora propôs considerar o que designamos por “experiências” como vivências particulares, e diz que durante os cursos que ministrou, aconteceu mais ou menos o seguinte trajeto: “vivemos uma infinidade de transações de vivências; essas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”. (JOSSO, 2004, p.48)

O conceito de experiência formadora é colocado pela autora como aquele que “implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação” (JOSSO, 2004, p. 48), apresentando uma distinção interessante e útil sobre experiências existenciais e aprendizagem pela experiência. A primeira é definida como aquelas que sacodem a harmonia de uma vida, como também podem afetar suas bases ou fundamentos. Já a segunda é capaz de fazer uma transformação no que rege os comportamentos, as afetividades e atividades psíquicas sem necessariamente contestar

princípios ou valorizações que guiam os compromissos da vida. A autora define que a formação é sempre experiencial e se não for assim não é formação, a incidência de suas transformações em nossas subjetividades e identidades podem ser mais ou menos significativas.

Para Marie-Christine Josso (2004), o estudo dos processos formativos, de conhecimento e aprendizagem nos permite estabelecer marcos

[...] importantes sobre o que são as experiências formadoras. Sem acentuar em demasia esta contribuição particularmente centrada no que é experiência ou, se se preferir, nos processos experiências.” (JOSSO, 2004, p. 48)

A autora faz um resumo de alguns processos sobre o tema e começa ao explicar que as narrativas de formação consentem que se faça uma distinção entre experiências coletivamente partilhadas, individuais e em série, e que a experiência implica em um sujeito na sua globalidade, de indivíduo psicossomático e sociocultural, pois, a experiência comporta os aspectos do sensível, do afetivo e da consciência, e que também se constitui em um referencial “que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo” (JOSSO, 2004, p. 49).

Marie Christine Josso (2004) nos explica que consideramos por convenção social que os saberes apreendidos por nós resultam das experiências de outros, e que eles são valorizados na sociedade e também elaborados por modelos socioculturais em instituições concretas, a autora dá como exemplo os centros de pesquisa. E se também acordarmos que por convenção os conhecimentos também são fruto de nossas próprias experiências, as dialéticas existentes entre o saber e o conhecimento, interioridade e exterioridade, individual e coletivo, nos faz compreender que estes aspectos estão sempre presentes quando há uma elaboração de uma experiência formadora, “porque esta última implica a mediação de uma linguagem e o envolvimento de competências culturalmente herdadas”. (JOSSO, 2004, p. 49)

Esta experiência formadora, segundo a autora, tem como objetivo um trabalho “consciencial” que para a autora refere-se a uma “presença atenta” relacionada à si próprio, aos outros e ao ambiente que habita.” (JOSSO, 2004, p. 50)

Para que aconteça uma concretização do trabalho consciencial, ou seja, da consciência, é necessário entender que ele se dá por meio das narrativas e que por elas são registradas. As narrativas se expressam por vários modos, do cultural ao psicológico e também transitam do psicossociológico, ao sociológico, ao econômico e político, se

utilizando de várias dimensões do pensamento humano. Para a autora, vários registros podem ser utilizados para qualificar uma experiência, mas a questão que se coloca é saber se a integridade da experiência se dá no fato de trabalharmos seus termos em um conjunto de registros.

O movimento dialético é, para Marie-Christine Josso (2004), o modo que nos constituímos como humanos. Para a autora, isto se dá através de um duplo movimento: através do polo da autointerpretação, pelas capacidades de sermos originais, criativos e responsáveis, e através do polo da cointerpretação por partilhar de um destino comum, porque pertencemos a uma comunidade. A autora deixa claro que é neste polo que vivemos a plenitude de nossa humanidade, nas suas dimensões individuais e coletivas.

A autora propôs o entendimento da seguinte questão: “Para que serve refletir sobre as próprias experiências?”, Marie-Christine Josso (2004) diz que chegou a algo que poderia chamar do ponto de vista do polo individual de significação vital que a levou a questões de tal ordem, e dá como exemplo as seguintes:

[...] “como conto para mim mesmo a minha própria história?”, “como dou sentido à minha própria história? e; do lado do polo coletivo, em que há uma significação histórica: “como eu me compreendo pertencendo a uma comunidade?” (JOSSO, 2004, p. 55)

Neste momento, a autora reintroduz neste diálogo algumas evidências encontradas em trabalhos que foram realizados em diversos cursos e seminários. Ao falar sobre “formação experiencial” a autora nos convida a entrar em acordo sobre o que essa palavra complexa representa. Marie-Christine Josso (2004) fala que gostaria que se fizesse a princípio uma distinção necessária entre a “experiência existencial” e “aprendizagem pela experiência”. Assim a autora nos explica a distinção existente entre os dois conceitos.

Com efeito, a experiência existencial diz respeito ao todo da pessoa, diz respeito à sua identidade profunda, à maneira como ela vive como ser; enquanto a aprendizagem a partir da experiência, ou pela experiência, está relacionada apenas com as transformações menores. (JOSSO, 2004, p. 55)

Para a autora, a aprendizagem pela experiência nos faz adquirir uma habilidade, um fazer instrumental ou prático. Mesmo que ocorram mudanças em um certo número de coisas numa vivência, não significa que tenha havido uma verdadeira metamorfose do ser. O que realmente acontece é uma contribuição, às vezes uma perda, mas isso não significa que tenha ocorrido uma verdadeira transformação.

A pesquisadora Marie-Cristine Josso (2004) nos fala sobre a formação experiencial e faz menção a dois subconjuntos, nesse sentido a experiência existencial acarreta: uma presença atuante do ser psicossomático e suas peculiaridades socioculturais dentro de uma plasticidade dinâmica.

O ponto de vista de Marie-Christine Josso (2004), sobre formação experiencial, fica evidenciado na denominação de um sujeito que em sua atividade de consciência realiza uma aprendizagem inesperada ou voluntária em termos de competências existenciais que são dos tipos somáticas, afetivas e conscienciais. Estas competências existenciais podem ser instrumentais, pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de uma situação, ou acontecimento, em uma atividade que coloca quem está aprendendo em interações com ele mesmo e também com os outros, pelo meio natural, pelas as coisas ou em um ou vários registros.

Para que haja o domínio dessas competências é necessário não apenas uma incorporação do saber-fazer e ter conhecimentos, mas é necessário também vincular a uma significação, a uma orientação no contexto de história de vida. A efetuação dessa integração acontece conforme uma dinâmica de transformações comportamentais e psíquicas que põem em jogo a lógica entre o individual e o coletivo. Essas transformações, segundo a autora, acontecem ao longo das desaprendizagens que estão juntas com sentimentos de indecisão, absurdo, de fragilidade e perda, que são compensados pela ocorrência de uma sensibilidade nova, e também pela descoberta de um ou vários lugares de conhecimento, de capacidades que não se pode suspeitar.

Para Marie-Christine Josso (2004), algumas aprendizagens podem ser uma objeção a coerência de valores que orientam uma vida, modificando referências socioculturais e definindo uma mudança profunda da subjetividade, identidades e atividades de uma pessoa.

A autora Marie-Christine Josso (2004) explica que a abordagem biográfica da formação, centrada no sujeito que apreende, permite uma compreensão do que é uma experiência formadora, por meio dos estudos trabalhados pela abordagem e sua metodologia. Para a autora, a abordagem biográfica continuará a determinar com precisão e a afinar a dinâmica da formação e consecutivamente o próprio movimento experiencial.

Após a leitura do livro de Marie-Christine Josso (2004), consegui ter a percepção da dimensão da perspectiva do “sujeito aprendente” que a autora explica a partir da experiência de narrar a minha trajetória em meu memorial de formação no começo desta pesquisa. O ato de escrever e organizar uma narrativa sobre o que considerei importante

neste processo, me fez compreender melhor os conhecimentos e aprendizagens vividos e adquiridos como monitora do Programa de Monitoria da UFF. Este processo reflexivo deixa mais lúcido o que foi vivido. Ao contar a minha própria história, revejo aspectos de minha subjetividade e identidade e posso refletir também sobre eles.

Marie-Christine Josso (2004), ao destacar a importância da linguagem e das competências culturalmente herdadas para a elaboração das experiências formadoras, puxa um fio que a conecta ao próximo autor convidado para esta interlocução, Lev Seminovitch Vygotsky, e seu trabalho que vai procurar explicar de que forma se dá o processo de humanização, desenvolvimento e aprendizado por meio da mediação dos produtos da cultura criados ao longo dos processos sócio-históricos.

Assim, neste momento da pesquisa, o estudioso Lev Seminovitch Vygotsky, com seus estudos sobre o desenvolvimento e o conhecimento humanos, bem como sobre importantes aspectos do ensinar e aprender, nos ajuda a pensar a importância da qualidade das interações para o processo de formação docente dentro do Programa de Monitoria. Para ilustrar as ideias centrais do pensamento do autor que são considerados os pilares de sua abordagem, cito do livro da professora Martha Kohl de Oliveira (1997) as seguintes ideias centrais do pensamento Vygotskiano.

- As funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral;
- O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico.
- A relação homem / mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos. (OLIVEIRA, 1997, p. 23)

Falar sobre Vygotsky é falar necessariamente do desenvolvimento humano e da sua dimensão social, uma vez que o autor produziu sua obra dentro das concepções materialistas, pós-revolução de 1917 na União Soviética. Seus pressupostos partem da ideia de que o ser humano se constitui a partir da sua relação com o outro social, a cultura torna-se parte da humanidade em um processo histórico que acontece ao longo do desenvolvimento do indivíduo e da espécie, moldando assim seu funcionamento psicológico.

Segundo Marta Kohl de Oliveira (1997), Vygotsky dedicou-se principalmente a estudar o que chamamos de processos mentais superiores ou funções psicológicas superiores. Seus estudos mostram que autor se importou em compreender os mecanismos psicológicos mais complexos do ser humano, o controle de forma consciente do

comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes.

Os estudos de Vygotsky (1984) mostram como o uso dos signos têm uma atuação na atividade psicológica humana semelhante ao papel do instrumento de trabalho, o autor explica esses aspectos ao mostrar que,

[...] a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo do psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho. (VYGOTSKY, 1984, p. 60)

O objetivo de Vygotsky (1984) era saber como os usos de instrumentos e signos eram mutuamente ligados mesmo que separados, pois eram conceitos com identidade própria e unidos por seus aspectos similares. A análise do autor o levou a descobrir qual era o ponto de ligação entre os dois conceitos, este baseava-se em uma “analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. Portanto, eles podem, a partir da perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma categoria” (VYGOTSKY, 1984, p. 61).

Martha Kohl de Oliveira (1997) explica a ideia de mediação que percorre a obra de Vygotsky com as seguintes palavras:

[...] é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Quando um indivíduo aproxima a sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar quando apenas sentir o calor e lembra-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa. (OLIVEIRA, 1997, p. 26)

Vygotsky (1984) faz uma diferenciação entre a função do instrumento e do signo, para o autor a função do instrumento é servir de condutor do homem sobre o objeto da atividade, sua função também é orientada “externamente” e leva necessariamente a mudança nos objetos, se constituindo em uma atividade externa de controle e domínio da natureza. O signo, no entanto, não modifica em nada o objeto da ação psicológica, é um meio de atividade interna e “dirigem-se ao controle, de ações psicológicas, seja do próprio

indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como instrumentos” (OLIVEIRA, 1997, p. 30)

A professora Marta Kohl de Oliveira (1997) explica como ao longo da história o homem tem utilizado o signo em diversas situações como instrumento psicológico.

Na sua forma mais elementar o signo é uma marca externa, que auxilia o homem em tarefas que exigem memória ou atenção. Assim, por exemplo, a utilização de varetas ou pedras para registro e controle da contagem de cabeças de gado ou a separação de sacos de cereais em pilhas diferentes que identificam seus proprietários são formas de recorrer a signos que ampliam a capacidade do homem e sua ação no mundo. Assim como o machado, instrumento de trabalho, corta melhor que a mão humana, as varetas usadas na contagem do gado permitem que o ser humano armazene informações sobre quantidades muito superiores às que ele poderia guardar na memória. Isto é as varetas representam a quantidade de cabeças de gado, a qual pode ser recuperada em momentos posteriores. É neste sentido que as varetas são signos: são interpretáveis como representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presentes. A memória mediada por signos é, mais poderosa que a memória não mediada. (OLIVEIRA, 1997, p. 30)

Segundo Marta Kohl de Oliveira (1997), os signos têm inúmeras formas de utilização, quando auxiliam o desempenho das atividades psicológicas, algumas delas são: “fazer uma lista de compras por escrito, utilizar um mapa para encontrar determinado local, fazer um diagrama para orientar a construção de um objeto, dar um nó no lenço para não esquecer um compromisso” (OLIVEIRA, 1997, p. 31).

Para a autora, empregamos vários tipos de signos para ajudar em nossa capacidade de retenção de informações e também controlar nossa ação psicológica. A autora explicita que Vygotsky ocupa-se com a função mediadora dos instrumentos e signos que fazem parte da atividade humana, por meio da analogia que faz na distinção de papéis entre instrumentos e signos, o primeiro, em sua transformação, controle e domínio da natureza e o segundo, em seu papel como instrumento psicológico.

Nesta analogia com os instrumentos de trabalho é que percebemos, segundo a autora, “que os signos aparecem como marcas externas, que fornecem um suporte concreto para a ação do homem no mundo” (OLIVEIRA 1997, p. 34). Para Marta Kohl de Oliveira (1997), vai ocorrer duas mudanças fundamentais na utilização dos signos no processo de ontogênese e filogênese humana de forma qualitativa.

Ao longo da evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo, ocorrem, entretanto, duas mudanças qualitativas fundamentais no uso dos signos. Por um lado, a utilização de marcas

externas vai se transformar em processos internos de mediação; esse mecanismo é chamado, por Vygotsky, de **processo de internalização**. Por outro lado, são desenvolvidos sistemas simbólicos, que organizam os signos em estrutura complexas e articuladas. (OLIVEIRA, 1997, p. 34, grifo da autora)

Vygotsky (1984) dá um exemplo em seu livro ‘A Formação Social da Mente’ do processo de internalização sobre o gesto de apontar; neste, a princípio a criança pequena tenta pegar um objeto que está além de seu alcance, inicialmente este gesto não passa de uma tentativa frustrada de pegar o objeto, seus dedos fazem o movimento em direção ao objeto e este movimento faz parecer que a criança esteja apontando para o objeto. A mãe vem em sua ajuda e percebe que o movimento da criança indica algo, neste momento a situação muda, agora o apontar torna-se um gesto para o outro e não para o objeto que a criança procurava.

O primeiro significado do infrutífero movimento de pegar é estabelecido por outros, mais tarde a criança passa a conceber seu movimento na situação objetiva e compreender este movimento, como movimento de apontar; a partir daí ocorre uma mudança de função do movimento que no primeiro momento era direcionado para o objeto, depois a outra pessoa, como meio de estabelecer relações e, por último, ele passa do movimento de pegar para o ato de pegar e torna-se assim um verdadeiro gesto. “De fato, ele só se torna um gesto verdadeiro, após manifestar objetivamente para os outros todas as funções do apontar, e ser entendido também pelos outros como tal gesto” (VYGOSKY 1984, p. 64). Assim, Marta Kohl de Oliveira (1997), relaciona aspectos interessantes deste processo:

[...] ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar **signos internos**, isto é, **representações mentais que substituem os objetos do mundo real**. Os signos internalizados são, como as marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos, situações. Assim como um nó num lenço pode representar um compromisso que não quero esquecer, minha ideia de “mãe” representa a pessoa real da minha mãe e me permite lidar mentalmente com ela, mesmo na sua ausência. [...] A própria ideia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo – isto é, fazer relações, planejar, comparar, lembrar, etc. – supõe um processo de representação mental. Temos conteúdos mentais que tomam o lugar dos objetos, das situações e dos eventos do mundo real. [...] Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções. [...] Essas possibilidades de operação mental não constituem uma relação direta com o mundo real fisicamente presente; a relação é mediada pelos signos internalizados que representam os

elementos do mundo, libertando o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento. (OLIVEIRA, 1997, p. 35, grifo da autora)

A elaboração dos conceitos de internalização e de zona de desenvolvimento proximal são fundamentais na teoria de Vygotsky (1984), porque atribuem grande importância à interação social dentro do processo de funções psicológicas humanas, demonstrando que o desenvolvimento individual acontece em um ambiente social determinado, e as relações com o outro se dão em diferentes níveis e esferas da atividade humana, sendo um processo essencial na construção de um ser psicológico individual. Para a compreensão deste processo o conceito de desenvolvimento proximal é:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1984, p. 97)

Segundo Wertsch (1995), para Vygotsky a dimensão social da consciência se faz primeiro do que a dimensão individual, ou seja, as repostas individuais surgem das formas de vida coletiva. Os estudos de Wertsch (1995) mostram que, segundo Vygotsky, as relações sociais e as relações entre as pessoas estão na origem do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Assim, Wertsch (1995) faz uma análise de dois fenômenos estudados por Vygotsky: a internalização e a zona de desenvolvimento proximal. O autor cita Vygotsky para explicar como as funções psicológicas superiores aparecem inicialmente de forma externa, pois

[...] es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido externo, es decir, que fuera para los otros lo que ahora es para uno mismo. Toda función psicológica superior atraviesa necesariamente una etapa externa en su desarrollo, ya que inicialmente es una función social. ... Toda función psicológica superior ha sido externa porque ha sido social en algún momento anterior a su transformación en una auténtica función psicológica interna. (VYGOTSKY¹³, 1981, apud WERTSCH, 1995, p. 79)

Para Wertsch (1995), os interesses de Vygotsky nos processos sociais o levaram a estudar os sistemas de representação necessários para entender seus processos, a partir disso se concentra e dá ênfase à internalização do discurso ou a chamada fala interior. A

¹³ VYGOTSKY, Lev Semenovich. *The genesis of higher mental functions*, 1981.

noção de internalização para Vygotsky, segundo Wertsch (1995), era somente aplicada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e em sua trajetória social e cultural de desenvolvimento. Por isso a internalização é um processo que implica a transformação dos fenômenos sociais em fenômenos psicológicos. Assim, a realidade social funciona como determinante para o funcionamento dos processos intrapsicológicos internos. Nem por isso, como nos fala Wertsch (1995), Vygotsky concebia que os processos psicológicos superiores eram internalizados como se fossem meras cópias de processos psicológicos externos interpsicológicos, ou seja, a internalização transforma o processo em si, mudando suas estruturas e funções.

Sobre a consciência, Wertsch (1995) comenta que, para Vygotsky, os processos de internalização consistem em uma “transferência” da atividade externa para um plano interno já existente, ou seja, um plano da consciência. Segundo Wertsch (1995), a ideia de desenvolvimento proximal de Vygotsky e suas relações entre o funcionamento interpsicológico e o funcionamento intrapsicológico é colocado no conceito de zona de desenvolvimento proximal, sendo uma das ideias mais concretas desenvolvidas pelo estudioso.

Vygotsky¹⁴ (1934, 1978) introdujo la noción de zona de desarrollo próximo en un intento de resolver los problemas prácticos de la psicología de la educación: la evolución de las capacidades intelectuales de los niños y la evolución de las prácticas de instrucción (WERTSCH, 1995, p. 83).

A partir de uma investigação aprofundada sobre a fala interior, Vygotsky (2005) discute sobre os dados que obteve e faz uma reflexão sobre este conceito ao dizer: “a relação entre pensamento e a palavra não pode ser compreendida em toda a sua complexidade sem uma clara compreensão da natureza psicológica da fala interior” (VYGOTSKY, 2005, p. 162). O autor evidencia a diferença existente entre a fala exterior, que consiste na “tradução do pensamento em palavras” e da fala interior onde este processo é invertido “a fala interioriza-se em pensamento.”

Segundo o autor, Piaget foi o primeiro a prestar atenção a fala egocêntrica da criança e a sua importância conceitual, mas não percebeu sua característica mais

¹⁴ VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Myshlenie i rech'*: psikhologicheskie issledovaniya [Pensamiento y lenguaje: investigaciones psicológicas]. Moscú y Leningrado: Gosudarstvennoe Sotsialno-Ekonomicheskoe Izdatel'stvo, 1934.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Comp., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. y Souberman, E. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978.

importante, a sua relação genética com a fala interior. Observações de Vygotsky (2005) constataram que a fala egocêntrica é um estágio do desenvolvimento que precede a fala interior. Na transição entre a fala egocêntrica para fala interior observa-se um desenvolvimento progressivo de uma nova forma de fala que se dá na compreensão de uma, “decrecente vocalização da fala egocêntrica indica o desenvolvimento de uma abstração do som, a aquisição de uma nova capacidade: a de pensar palavras, ao invés de pronunciá-las” (VYGOTSKY, 2005, p. 168).

Para Vygotsky (2005) sua hipótese tem mais vantagens do que a de Piaget, porque explica a função e o desenvolvimento da fala egocêntrica e também sua súbita expansão, quando a criança se vê em dificuldades que demandam consciência e reflexão. O autor também explica a importância sobre a transição da fala egocêntrica para a fala interior dentro do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Em nossa concepção, a fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada – um padrão de desenvolvimento comum a todas as funções psicológicas superiores. (VYGOTSKY, 2005, p. 166)

As características funcionais, estruturais e genéticas da fala egocêntrica se desenvolvem na direção de uma história evolutiva gradual que pode ser compreendida a partir do desenvolvimento da fala interior e do declínio da fala egocêntrica. A fala interior tem características importantes para se compreender a fala do outro, e não basta apenas entender as palavras, temos que compreender o pensamento e o que o motivou. A fala interior tem “o predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase” (VYGOTSKY, 2005, p. 182).

Conforme Vygotsky (2005), o pensamento verbal é uma entidade complexa e dinâmica, um movimento ao longo de uma série de planos que foram analisados pelo autor de um plano mais externo para o interno. Esta relação é um processo vivo, o pensamento segundo o autor nasce por meio das palavras e: “uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra.” (VYGOTSKY, 2005, p. 190). A relação entre pensamento e palavra se desenvolve e também se modifica, para o autor a palavra não foi o princípio como está escrito em gênesis na bíblia, porque a ação já existia, para Vygotsky a palavra é o ‘coroamento da ação’.

A questão do desenvolvimento da linguagem e as suas relações com o pensamento ocuparam um lugar central na obra de Vygotsky (2005), assim, o autor nos mostra que a característica fundamental da palavra é fazer uma ‘reflexão generalizada da realidade’, que o leva a um tema mais amplo e profundo ‘o problema geral da consciência’, o autor explicita esta relação entre o pensamento e a palavra ao dizer que:

[...] O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é o microcosmo da consciência humana. (VYGOTSKY, 2005, p. 190)

Os conceitos de Vygotsky apresentados até aqui ajudam-me a pensar sobre as interações vividas pelo monitor e podemos tomar como exemplo a relação entre monitor e professor orientador, para a construção de sentidos sobre aspectos importantes do exercício da docência, como: o que é ser professor? O que é ser aluno? O que é ensinar? O que é aprender? E como estes sentidos ao serem internalizados pelo monitor se constituem em “lentes” que vão mediar a relação do monitor, futuro professor, com tais aspectos constitutivos do exercício da docência.

O mundo que está a nossa volta é utilizado como marcas externas que vão se transformando em processos internos de mediação ou, como é chamado por Vygotsky, (2005) de processos de internalização. Estes desenvolvem representações mentais que substituem os objetos no mundo real e evidenciam a importância das relações sociais entre indivíduos, que no caso do monitor se dá com a instituição acadêmica da qual participa e todos aqueles que fazem parte de seu processo de ensino-aprendizagem.

Como questão desta pesquisa, a monitoria como processo de formação docente leva-me a pensar sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), na relação entre professor orientador e monitor e como esse processo pode criar-se ou não, porque não é obrigatório, ou seja, vai depender da qualidade das interações e orientações desenvolvidas nesta relação.

Este conceito de ZDP é uma concepção de Vygotsky (1984) sobre as relações entre o desenvolvimento e o aprendizado, e tem forte ligação entre a relação dos sujeitos com seu ambiente social e cultural, além de também ressaltar a importância do homem de ter outros homens como suporte necessário ao seu desenvolvimento intelectual.

Assim, a concepção de Vygotsky tem uma importância para o ensino escolar que são imediatas, principalmente pelo conceito de ZDP, como nos fala Marta Kolh de

Oliveira (1997), pois “se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas.” (OLIVEIRA, 1997, p. 61)

Todos os níveis de educação são responsáveis por esse desenvolvimento humano. A universidade e seu caráter universalista e toda as possibilidades de conhecimento que traz em seu bojo, é o *locus* perfeito para intervenção do professor ou daquele que se encontra em formação neste papel, neste caso o monitor, que em um processo pedagógico privilegie avanços que não ocorreriam espontaneamente. Como ensina Vygotsky (1997), “o único bom ensino é que se adianta ao desenvolvimento.” (VYGOTSKY, 1997, p. 62).

Seguindo com a contribuição de autores convidados para essa interlocução pesquisa e formação, a visão de autores como António Nóvoa e Marie-Christine Josso sobre o processo de formação e autoformação ampliam o meu olhar para uma perspectiva de pesquisa que tem a narrativa como eixo condutor com a preocupação de garantir uma conexão com os conteúdos teóricos e contribuir de forma significativa no âmbito da formação.

O autor António Nóvoa (2014) possibilitou-me entender por meio da sua discussão metodológica as possibilidades e fronteiras do método (auto)biográfico no campo da formação de professores. O pensamento do autor, sobre formação, pode ser entendido como uma tomada de consciência que se faz ao longo de uma trajetória do presente ao passado, na história de vida do sujeito, que a pesquisa narrativa (auto)biográfica estimula e possibilita. A abordagem (auto)biográfica vista pelo o autor é uma proposta que desencadeia uma reflexão teórica sobre o processo de formação, que foi vivido por mim ao narrar minha história de vida e formação que se encontra no memorial/introdução deste trabalho. Narrativa que também viabilizou a história do tema desta pesquisa, a monitoria.

Ao confrontar-me com os argumentos teóricos colocados por António Novóia (2014) e outros autores da pesquisa, pude entender a experiência da pesquisa também como formação na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa (auto)biográfica ao poder inclusive rever a importância da monitoria em minha trajetória. Por isso, entendo as palavras de António Nóvoa ao dizer que este processo é uma nova epistemologia da formação.

Marie-Christine Josso (2014) trouxe uma discussão importante sobre a necessidade de se respeitar a natureza processual da formação. Para a autora, a abordagem teórico- metodológica da pesquisa narrativa (auto)biográfica facilita a compreensão dos

processos de formação e também de seus subprocessos, pois, o método considera um conjunto amplo de elementos formadores, que muitas vezes é ignorado por outras abordagens. Nesta relação com o conhecimento, a abordagem teórico-metodológica da pesquisa narrativa (auto)biográfica possibilita a compreensão dos indivíduos em sua trajetória de vida e de como se apossaram destes elementos formadores.

A percepção da autora supracitada sobre a experiência dentro do processo de formação por meio da mediação do trabalho biográfico destaca a importância do que é vivido e aprendido nesta trajetória nos contextos socioculturais.

As concepções social e histórica de Vygotsky sobre o desenvolvimento e conhecimento humano e a ideia do autor de que as relações sociais e as interações entre as pessoas fazem parte do processo inicial da origem das funções psicológicas superiores e dos sentidos atribuídos às palavras em função de seus contextos sociais e institucionais, levou-me a refletir sobre a abordagem que utilizo em minha pesquisa dentro do aporte da pesquisa narrativa (auto)biográfica de histórias de vida e formação em aspectos específicos e gerais como, por exemplo, a centralidade da narrativa nesta pesquisa, a importância da atribuição de sentidos pelo sujeito às suas experiências vividas, a relevância da narrativa ao possibilitar a construção de uma história e um enredo que viabilizam a reflexão sobre experiência narrada.

O caminho trilhado até agora leva-me ao próximo capítulo da pesquisa e nesta parte irei acrescentar mais algumas narrativas sobre experiências com a monitoria para ampliarmos o diálogo sobre o tema. Nesta direção, trago as narrativas de dois monitores e de dois professores orientadores que passaram pelo Programa de Monitoria da UFF em espaços e tempos diferenciados.

Capítulo 3 – CAMINHOS DA PESQUISA: OUTRAS NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS DE EXPERIÊNCIAS COM A MONITORIA

Quando penso em todas as coisas que aconteceram neste caminho de minha pesquisa, fico um tanto boquiaberta com as surpresas que aconteceram a cada momento de seu desenvolvimento, principalmente na nova forma metodológica de lidar com a pesquisa. De tudo o que aconteceu até aqui, o que mais mexeu com este planejamento teórico-metodológico foi sem dúvida este momento atípico da pandemia da Covid-19. Fico pensando que este acontecimento conseguiu refletir-se, se não em todas as coisas, mas em quase todas as coisas que incorrem na vivência humana, tanto nas grandes estruturas sociais como naquelas bem pequenas do dia a dia e que representam no caso a ordem pessoal da vida de cada um de nós. A forma de orientação do trabalho também mudou muito, e é o que mais lamento, pois, com o evento da Covid-19, as alegres tardes de conversas, cafés e caminhadas pelo *campus* da universidade foram substituídos por encontros virtuais, em plataformas como *Zoom* ou chamadas de vídeos em *WhatsApp*, não que estes encontros não sejam alegres também, mas faltam os olhos nos olhos, o estar junto. Vemos nascer novas formas de interações pelas ferramentas virtuais, e neste momento é o que podemos fazer. Em função de toda esta situação, tive muito medo de não conseguir dar conta da pesquisa, mas segui caminhando, pois caminhar é preciso.

Neste caminho da pesquisa retomo meus objetivos, os quais propõem uma discussão e uma reflexão sobre a formação docente a partir da experiência vivida no Programa de Monitoria, e penso ser importante trazer os relatos de professores e alunos que passam ou passaram por este Programa, assim como eu passei, pois entendo que a minha narrativa sobre esta experiência deve ser colocada em diálogo com outros professores orientadores e alunos monitores, bem como a narrativa do professor Luiz Sergio Lamego (Chefe da Divisão de Monitoria da UFF), pelo acúmulo de experiência e trajetória dentro do Programa de Monitoria.

Dessa forma, iniciarei aqui esse processo de diálogo, trazendo a narrativa de uma professora e um professor, ambos orientadores de monitoria, respectivamente, da Faculdade de Educação da UFF e do Instituto de Geografia da UFF; além de uma aluna e de um aluno que tiveram a experiência com a monitoria e que pertencem, respectivamente, à Faculdade de Educação e ao Instituto de História da UFF. A escolha desses sujeitos se deu pelo critério de acessibilidade, uma vez que o contexto pandêmico trouxe alguns desafios para o contato com possíveis colaboradores. Maiores detalhes sobre esses desafios serão narrados no contexto de cada entrevista. O instrumento de

produção de dados foi a entrevista narrativa, na perspectiva de Jovchelovitch e Bauer (2011) que tem como característica, como detalhado no início do trabalho, apresentar um tópico inicial bem abrangente, abordando uma questão central da pesquisa que dê margem ao desenvolvimento o mais livre possível da narrativa. O diálogo com as narrativas será feito por meio de dois eixos temáticos, que se relacionam diretamente com os objetivos e as questões centrais da pesquisa. São eles: a monitoria como experiência e a formação de professores e monitoria. Eles serão os fios condutores que permitirão não somente a interlocução com cada narrativa desses sujeitos aqui apresentados, como a tessitura que procurarei fazer entre as narrativas que percorrem este trabalho com as diferentes vozes, subjetividades e posições institucionais, mas que certamente comporão uma história interessante para nos contar.

A seguir, apresentarei dois blocos com os contextos e as narrativas da professora e do professor e os contextos e as narrativas dos alunos.

3.1 - O contexto e a narrativa da professora Mylene e do professor Felix.

A professora entrevistada conheci no contexto da graduação em Pedagogia; ela foi a professora que ministrou a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógicas (PPP) para a minha turma; não sei bem ao certo o período, mas lembro que foi muito interessante pelas práticas propostas pela professora. Depois desta disciplina fiquei muito tempo sem vê-la, somente a reencontrei na Pós-Graduação, no ano 2019, na disciplina de Temas de Pesquisa em Linguagem Cultura e Processos Formativos, ministrada pela professora Cecília Goulart, que a convidou para fazer uma fala sobre processos de pesquisa. Neste dia ela perguntou o tema de pesquisa dos alunos, incluindo o meu, e quando soube que meu tema seria sobre o Programa de Monitoria ela ficou surpresa por ser um tema muito pouco pesquisado; durante a aula ela acabou fazendo alguns comentários de seu tempo como monitora e, posteriormente, como orientadora de monitoria.

No final da aula, pedi para falar com ela e perguntei se ela poderia me dar uma entrevista sobre a sua experiência. Ela falou que sim, que poderia contar com ela! Bem, o tempo passou, e no começo do mês de maio em plena pandemia de Coronavírus (COVID-19), minha orientadora me perguntou quem eu iria chamar para fazer a entrevista para a pesquisa. Na hora lembrei dela! E, assim, decidimos mandar um *e-mail* convite para ela, que aceitou prontamente.

No corpo de seu *e-mail* resposta, a professora mandou seu número de telefone e a partir daí, no dia 02 de maio de 2020, começamos a conversar pelo *WhatsApp* sobre quais

seriam os procedimentos para a entrevista. Falei para ela que a princípio mandaria um *e-mail* com os objetivos da pesquisa e também como seria encaminhada a pesquisa, explicitando que seria a partir de um tópico inicial e que este nortearia a escrita, mas que a escrita seria livre, sem interferência inicial de minha parte.

Neste mesmo *e-mail* perguntei se havia a possibilidade para a realização de uma chamada de vídeo, para que, desse modo, tivéssemos uma conversa a mais “presencial possível” neste tempo nebuloso de pandemia. Fiz a mesma pergunta pelo *WhatsApp* e no dia 04 de maio pela manhã marcamos para às dezessete horas, mas ela teve uma consulta médica e tivemos que cancelar e remarcamos o nosso encontro virtual para o dia 06 de maio, pela manhã. Mande o tópico inicial pelo *WhatsApp* e a tarde, às dezesseis horas seria o nosso encontro.

No dia marcado tive algumas complicações de cunho técnico: o meu celular resolveu parar de funcionar, mas acabei fazendo a chamada por outro celular, estava um pouco nervosa por causa do acontecido, mas acabou que conseguimos nos falar e nos entendemos sobre como seria encaminhada a entrevista, isto é, que seria por escrito norteadas pelo tópico inicial, da forma que já relatei acima.

A professora Mylene, hoje docente na Universidade Federal de Juiz de Fora, foi professora na Universidade Federal Fluminense, vinculada ao Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento (SSE), que é responsável pelas disciplinas de Fundamentos Didáticos ofertadas para a graduação em Pedagogia e para todas as licenciaturas da UFF, ela é ainda colaboradora na Pós-Graduação em Educação da UFF.

O tópico inicial que enviei para a professora foi o seguinte: *Fale sobre a sua experiência como professora orientadora de monitoria e como você vê a importância da monitoria na área da educação e formação de professores.*

No dia 19 de maio ela me enviou a sua narrativa escrita por *e-mail*.

Narrativa da Professora

Em primeiro lugar gostaria de agradecer pelo convite para participar da sua pesquisa, para contar a minha relação e experiência relacionada à monitoria. Durante a minha trajetória formativa e profissional vivenciei três momentos distintos com a monitoria.

O primeiro momento foi durante minha formação no Curso de Pedagogia, ainda no primeiro período, me deparei com um edital de monitoria para o Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora, resolvi fazer a seleção. As perguntas eram relacionadas à alfabetização e construtivismo, não tinha muita esperança por estar cursando o primeiro período, mas fui aprovada e foi uma grande experiência.

A monitoria permitiu que fizesse uma imersão dentro de um colégio de aplicação e consegui vivenciar a teoria na prática. A professora que me orientava estava realizando um trabalho de alfabetização focado no livro *Psicogênese da Língua Escrita* de Emília Ferreira e Ana Teberoski, essa experiência foi muito especial para mim porque eu circulava na sala fazendo correção das produções de escrita das crianças e de acordo com a orientação da professora regente eu ajudava as crianças a identificar os erros, que na verdade, era ocultação de palavras.

Era interessante pedir que a criança lesse e identificasse se sua escrita estava correta, ao perceber que faltava uma letra, ela mesma corrigia. Essa prática me permitiu admitir a importância construtiva do erro. Por outro lado, aquelas crianças que não estavam na fase alfabética, que escreviam garatujas, eram encorajadas a lerem o que intencionam escrever, após lerem escrevia a lápis o que ela havia dito que estava escrito, para depois pesquisar sobre as hipóteses que estavam sendo construídas.

Essa foi uma experiência muito positiva, pois permitia um salto qualitativo em relação à teoria estudada nas disciplinas do Curso de Pedagogia, se configurando em uma oportunidade de aprender sobre alfabetização. O currículo do Curso de Pedagogia frequentemente tem duas disciplinas e um estágio na área da alfabetização, por esse motivo a experiência de monitoria na Educação Básica teve destaque em meu processo formativo, ao permitir contato com uma professora e com alunos na fase de alfabetização. Aprender no cotidiano escolar foi uma grande oportunidade em minha formação inicial.

Após a formação no mestrado e no doutorado, fiz um concurso para Universidade Federal Fluminense (Campus de Gragoatá) e tive a oportunidade na condição de professora de Didática, ministrar a disciplina Fundamentos Didáticos para o curso de Biomedicina e Nutrição. No curso de Biomedicina era oferecida uma oportunidade aos alunos de fazer uma experiência que se chamava Iniciação à Docência Biomédica. Alguns alunos que concluíam a disciplina de Fundamentos Didática se voluntariavam para atuar como monitores dos colegas. A iniciação à docência Biomédica era uma experiência de tutoria ou monitoria, pois os estudantes auxiliavam o planejamento de atividades, monitoramento e avaliação de seminários, realização de planos de aulas e/ou projetos. Essa experiência junto aos alunos permitia reestruturar e avaliar as atividades curriculares continuamente, ampliando as possibilidades de participação e de aprendizagem aos estudantes que estavam cursando a disciplina do período. As presenças de monitores permitem ajustes nas atividades e no plano de curso, pois mantem professores e alunos em diálogo sobre as experiências com as atividades realizadas e pertinência de manter ou mudar alguns objetivos e atividades.

Assim que houve edital para monitoria na Faculdade de Educação, fiz um projeto para pleitear uma vaga de monitoria para a Disciplina Fundamentos Didáticos, o objetivo era que o monitor auxiliasse no planejamento de condições e possibilidades de aulas mais participativas, assim como uma comunicação mais direta pelas redes sociais. O monitor aprovado ajudava a alimentar uma página no Facebook e estabelecer um contato maior com a turma, no sentido de ouvir e de estar avaliando a disciplina cotidianamente para que pudéssemos melhorar as condições de interação de inovação pedagógica, de participação e de aprendizagem na disciplina.

A disciplina Fundamentos Didáticos era a única disciplina oferecida pela Faculdade de Educação aos cursos de Biomedicina e Nutrição, semestralmente as turmas eram numerosas, com mais de 45 alunos. Enquanto ministrei essa disciplina, avalio que monitoria foi uma experiência muito interessante tanto com os estudantes que se propunham à experiência de iniciação à docência biomédica, quanto para a estudante de Nutrição, que foi selecionada para fazer a monitoria pelo programa da UFF. Percebo que a experiência com a monitoria pode ampliar as possibilidades de formação dos estudantes, através das possibilidades de interação com a turma. Pode favorecer a prática docente através de planejamentos conjunto, visando práticas interdisciplinares, e de avaliação crítica de situações que acontecem em aula, que podem ser melhoradas para que a experiência com a disciplina seja bem sucedida e resulte em aprendizagem e participação para todos os estudantes.

A terceira experiência com a monitoria ocorre quando assumo à docência na Universidade Federal de Juiz de Fora. Faço novo projeto para monitoria, estou atuando com três componentes curriculares: Tópicos Especiais Em Educação Infantil 1, Educação e Diversidade, e Estágio Dos Anos Iniciais. A estudante aprovada teve experiência no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Iniciamos as atividades no primeiro semestre do ano de 2020, a monitora se apresentou para todas as turmas. Planejamos trabalhar com elaboração de seminário sobre educadores na área de educação infantil, produção de linha de tempo entre outras atividades elencadas no próprio plano da disciplina de Educação Infantil. Com a disciplina Educação e Diversidade, foi sugerido que a turma produzisse um documentário sobre minorias excluídas no Brasil e no Mundo. No Estágio, foi solicitado que a turma produzisse um relatório/artigo com base na vivência na escola, a ser apresentado no final do semestre. A monitora atuaria juntamente comigo na orientação na produção de ideias para o desenvolvimento das atividades em todas as disciplinas.

Infelizmente essa experiência foi interrompida, com a suspensão das aulas, em virtude da pandemia do Covid 19, a UFJF optou pela suspensão das aulas, sem admitir aulas a distância, pela impossibilidade de oferecer condições de interação qualitativas para todos os estudantes, em função da realidade dos estudantes não ser de inclusão digital total.

Prosseguimos trabalhando com os alunos bolsistas de extensão e de treinamento profissional, a estudante monitora foi convidada para participar dessas atividades de forma voluntária porque a bolsa foi interrompida, por conta da suspensão das aulas. Ela (monitora) tem participado e contribuído com os outros grupos nas reuniões virtuais. Percebo que a monitoria pode ser uma experiência muito positiva, enquanto processo formativo. Em seminários internos ou em apresentação de trabalhos acadêmicos é perceptível o quanto essa participação favorece as nossas aulas, permitindo que sejamos pesquisadores da própria prática. A presença de um monitor nos permite maior trânsito com a turma, à medida que haja oportunidade de diálogo com seus pares, de modo a trazer possibilidade de melhoria para as aulas, em síntese, a monitoria é uma oportunidade não só para turma, como também para o professor e para o curso como um todo. Vejo de forma muito positiva a monitoria, enquanto instância de formação e aprimoramento do futuro professor ou profissional de outras áreas.

A presença do professor Felix Carriello nesta pesquisa foi uma surpresa para mim, sua disponibilidade em ajudar-me foi providencial, pois, estava preocupada em não conseguir contactar um outro docente que concordasse em fazer a entrevista para a minha pesquisa e, por isso, estava muito nervosa e ansiosa, pensando como faria para arregimentar alguém neste momento em que vivemos uma nova situação de elevação dos casos de Covid-19. Para piorar, muitos professores estavam sobrecarregados em casa em aulas *on-line* nos cursos de graduação e pós-graduação, muitas vezes sem possibilidade de abarcar mais uma atividade. Ir à universidade era impraticável, mesmo que conseguisse algum professor disposto a fazer-me esta gentileza, era uma situação de risco no qual eu não estava disposta em me colocar e muito menos pôr outra pessoa em uma situação arriscada como neste momento atípico que a pandemia nos tem imposto.

Estava preocupada como poderia dar conta desta situação, até que em uma ligação com uma amiga eu falei sobre o meu infortúnio e ela me deu o caminho para solucionar este entrave, ao falar-me que tentasse em algum grupo de *WhatsApp* da graduação que eu não tivesse excluído, achei a ideia interessante mas seria mais fácil arregimentar aluno, do que professor, achei que seria difícil entrar em contato com algum professor, até porque eu tinha excluído vários grupos que tinha no período em que era graduanda em Pedagogia. Assim pensei em fazer um *e-mail* para coordenação de Geografia. Sou aluna da Geografia, mas neste momento estou afastada do curso por não ter condições de fazer uma pós-graduação e uma graduação ao mesmo tempo, porém, sabia que a coordenação estava em funcionamento e a coordenadora é uma pessoa muito acessível, assim resolvi mandar um *e-mail* no dia 08/10/2020, escrito no assunto o seguinte, “UM PEDIDO DE AJUDA”, assim mesmo em caixa alta para ficar bem visível a minha necessidade, explicando a premência de conseguir encontrar um professor que se dispusesse participar de minha pesquisa.

Bem, parece que surtiu efeito a minha súplica, no dia seguinte a coordenadora do Departamento de Geografia me escreve um *e-mail* avisando que naquele momento não poderia ajudar-me, mas que tinha repassado o *e-mail* para outro Departamento no Instituto de Geociências que talvez pudesse ajudar-me, e que eu reforçasse o pedido de ajuda entrando em contato com o Departamento de Análise Geoambiental (GAG), o que foi feito no dia 13/10/2020, mas antes mesmo de fazer esse reforço do pedido de ajuda, o professor Felix no dia 08/10/2020 já havia escrito um *e-mail* avisando que tinha sido chamado a ajudar-me com meu trabalho, que ele era coordenador de monitoria havia alguns anos e que poderia colaborar com a pesquisa. Para uma melhor apresentação do

meu entrevistado ao leitor e de suas atribuições na UFF, ele é professor adjunto do Departamento de Análise Geoambiental, no Instituto de Geociências.

Esse *e-mail* que o professor Felix mandou vi quando fui fazer o reforço de pedido ao GAG, porque não tinha visualizado meus *e-mails* no fim de semana. Então, no mesmo dia 13/10/2020, enviei um e-mail ao professor, agradecendo sua disponibilidade em colaborar com a pesquisa, explicando as dificuldades que se apresentaram para a entrevista com um professor que tivesse passado pela experiência de orientar monitoria devido ao contexto da pandemia. Expliquei o título do meu tema de pesquisa, e também elucidei os processos da minha metodologia de pesquisa, dentro da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa (auto)biográfica.

Esclareci ao professor que normalmente a entrevista narrativa é feita de forma presencial, mas como não havia possibilidade no momento tive que a transpor para o modo entrevista/escrita. Para terminar, coloquei meu número de telefone para que pudesse se comunicar comigo ou adicionar-me no *WhatsApp*, mas se preferisse poderíamos continuar nos comunicando por *e-mail* mesmo. Pedi para ele sinalizar em outro e-mail se concordava em participar da entrevista pelo modelo que eu tinha explicitado e se assentisse participar eu enviaria para ele a pergunta inicial, para deflagrar sua narrativa em outro *e-mail*.

No dia 14/10/2020 recebi um novo *e-mail*, este era do professor Felix Carriello assentindo em colaborar com a pesquisa, fiquei muito entusiasmada e feliz, pois, mesmo com toda dificuldade eu estava conseguindo resultados positivos para o fechamento da minha pesquisa em um momento tão adverso. Minha resposta foi enviada em um novo *e-mail* para o professor no dia 16/10/2020, indicando para ele que a partir deste momento começaríamos o processo de entrevista, a partir da seguinte pergunta inicial para a deflagração da narrativa: *Fale sobre a sua experiência como professor(a) orientador(a) de monitoria e como você vê a importância da monitoria na área da educação e formação de professores.*

No dia 18/11/2020, ele envia-me o arquivo por *e-mail* com a seguinte narrativa:

Narrativa do Professor

Sou professor na UFF desde maio de 2010, e me chamo Felix Carriello. Trabalho no Departamento de Análise Geoambiental, do Instituto de Geociências e sou professor de disciplinas relacionadas à

Geografia Física – Sensoriamento Remoto, Processamento Digital de Imagens e Geoprocessamento.

Como professor orientador de monitores, desde o início, ou seja, há dez anos, a disciplina que ministro necessita de monitor. Trabalhei inicialmente como orientador de monitores em Sensoriamento Remoto por alguns anos, e a presença do monitor é fundamental, pois a disciplina requer interação com aplicativos que processam imagens de satélites de recursos terrestres e as dificuldades dos estudantes são imensas quando iniciam a disciplina, pois o aplicativo requer muitos passos para realização de determinadas atividades.

A presença do monitor em sala de aula é fundamental para o andamento das aulas, porque a matéria traz um pouco de tecnologia e interação com programas avançados de visualização e processamento de imagens. Além da presença em sala, é importante a confecção de material didático para suporte às aulas, tais como: preparação de imagens impressas para aulas de campo – para visualização de feições no papel e reconhecimento no papel e daí, para a tela do computador. Importante também a produção de apostilas para o ensinamento de, por exemplo, a interpretação visual de imagens para classificação de uso e cobertura de uma determinada região – a parte teórica e a parte prática relacionada à determinado programa computacional, para que os estudantes consigam mais facilmente desenvolverem as habilidades requisitadas na disciplina.

Os monitores são, na maioria das vezes, estudantes que se sobressaíram na disciplina e querem envolver-se mais no assunto, já com vistas em trabalho em estágio mais à frente ou aqueles que são dedicados a graduação escolhida. Como os estudantes são principalmente de Geografia, sempre esperava ter monitores de licenciatura, mas geralmente eles eram de Bacharelado. Há alguns ex-monitores que são professores, ou da rede pública ou de rede particular, mas também que trabalham com pesquisa ou em empresas.

Na área de Geoprocessamento, geralmente leciono para turmas de Ciência Ambiental e os monitores dessa disciplina – sejam estudantes de Geografia ou Ciência Ambiental, são ou estão mais focados em aprender para terem maiores conhecimentos para trabalharem em empresas que utilizam dessa ferramenta – como a Enel, Prefeituras ou empresas particulares que prestam esse serviço para outras empresas.

Na disciplina de Geoprocessamento, também é fundamental a presença do monitor devido à demanda dos estudantes para resolver algum problema em relação às ferramentas que estão utilizando e no momento, não estão funcionando. Então, como são muitos estudantes – 25 a 30, requisitando a presença do professor em sua mesa de trabalho com aplicativos de Sistemas de Informação Geográfica, é fundamental a presença do monitor para dividir essa tarefa com o professor, assistindo aos estudantes, indicando ferramentas e orientando no exercício em curso.

Embora a monitoria seja relacionada essencialmente a parte didática, observo que os graduandos fazem o concurso para monitoria para aprender mais sobre o tema e desenvolverem naquela área específica e não necessariamente pensando na carreira acadêmica como

professor no futuro, seja de ensino médio ou universitário. Talvez pela pouca experiência dos graduandos – sem olhar muito à frente, mas percebo que na maioria dos casos, os graduandos fazem o concurso de monitoria pela oportunidade de aprender mais daquela disciplina específica que gosta mais, e também, com um adicional de poder ter uma renda mensal, que em muitos casos, permite que o monitor se alimente e possa se locomover para ir à universidade.

Para finalizar a monitoria, há a Semana de Monitoria da UFF, onde todos os monitores do Instituto de Geociências apresentam seus Projetos de Monitoria, sempre relacionados ao ensino, não podendo ter caráter de pesquisa. Como professor, acho importante essa etapa pois, o graduando pode exercitar suas qualidades de síntese e apresentações de suas ideias, contidas no projeto, desenvolvido por 6 a 7 meses. O formato da Semana de Monitoria incomoda um pouco, pela competição - com ranqueamento dos monitores – em primeiro, segundo e terceiro lugares, e depois os primeiros irão para uma final de monitores, onde os assuntos não são nada parecidos. Acho que seria mais sano uma apresentação de todos os projetos do instituto ou unidade, ou departamento, sem a presença da competição. Pois não vejo necessidade de incluir uma competição no caso de Projetos de Monitoria. Esse ano, devido ao início da monitoria mais tarde, não houve essa competição e os estudantes monitores – todos apresentaram seus projetos com responsabilidade e senso acadêmico, com presença de estudantes não monitores maiores que a que temos geralmente, com alto nível de projetos.

Para concluir, percebo que a monitoria na UFF é um processo exitoso, onde o professor e monitor se encontram, desenvolvem laços de amizade que perduram – tenho vários ex-monitores e permanecem a amizade. Também, é um projeto importante para o monitor – seja para o desenvolvimento de habilidades específicas de uma disciplina ou de como se organizar, se apresentar perante a turma, e no caso da Semana de Monitoria, expor seu projeto realizado junto ao professor, desenvolvendo técnicas de apresentação e síntese de ideias. E, importante ressaltar, muitas disciplinas, para serem ministradas e para serem exitosas, necessitam da presença do monitor para serem completas.

3.2 - Dialogando com as narrativas da Professora Mylene e do Professor Felix.

Na sua narrativa, a professora Mylene inicia trazendo sua experiência também como monitora, tendo como ponto de partida ter podido, segundo ela, “vivenciar a teoria na prática”, que se converteu também em uma aprendizagem: “essa prática me permitiu admitir a importância construtiva do erro”, que se deu no cotidiano escolar. Em uma segunda experiência, já como professora orientadora de monitores, a professora destaca a importância dos monitores como aqueles que viabilizam o diálogo entre professores e alunos sobre as atividades realizadas, ajudando na “pertinência de manter ou de mudar alguns objetivos ou atividades”, ou seja, na avaliação da disciplina. Considera a monitoria uma experiência importante na formação docente quando favorece planejamento

conjunto, avaliação crítica de situações que acontecem em sala de aula. Dessa forma, parece que a professora Mylene considera a experiência com a monitoria uma experiência positiva como processo formativo não somente para o monitor, como também para o professor orientador, viabilizando um espaço que permite tanto ao professor como ao monitor, tornarem-se “pesquisadores de suas próprias práticas”. O professor Félix, também reconhece a importância da presença do monitor em sala de aula, como um auxiliar fundamental, principalmente na ajuda junto aos alunos com programas computacionais, na confecção de material de suporte as aulas, ou ainda como orientadores de exercícios junto a estes programas. É interessante que ele destaca o interesse que move o aluno a ser monitor em sua área (Geoprocessamento) ser um maior conhecimento ou aprendizagem sobre o tema, com vistas a alcançar estágios ou mesmo trabalho em empresas do ramo e não, necessariamente, uma carreira futura como professor “seja de ensino médio ou universitário”. O professor percebe também, como a professora Mylene, que a monitoria pode ser um momento importante de encontro entre monitor e professor, que pode ter como resultado a constituição de aprendizagens relacionadas a diversas habilidades específicas, mas que nesse caso são aprendizagens que dizem respeito apenas ao monitor como, por exemplo: “se organizar, se apresentar perante a turma, e no caso da Semana de Monitoria, expor seu projeto realizado junto ao professor, desenvolvendo técnicas de apresentação e síntese de ideias”. Aqui me parece tanto a professora Mylene, quanto o professor Felix sinalizam que a interação entre professor orientador e monitor e a interação do monitor com as experiências da monitoria possibilitam a constituição de um espaço de experiências aprendentes na perspectiva de Josso (2004), quanto um espaço que, na perspectiva de Vygotsky (2005), impulsiona o desenvolvimento do que o autor chama de funções psicológicas superiores como aprimoramento na articulação, apresentação e na organização das ideias do monitor. Portanto, me parece que embora tanto a professora Mylene quanto o professor Felix reconheçam a experiência de monitoria como um lugar importante de formação, para a professora se destaca a importância da experiência docente, enquanto para o professor Felix essa formação parece se circunscrever aos conhecimentos trazidos pelo aprofundamento dos conhecimentos da disciplina em si, sem considerar a experiência necessariamente pedagógica, de formação docente vivida entre professor orientador, monitor e alunos da turma em questão.

3.3 - O contexto e a narrativa dos alunos Mariana e Arthur

Eu já conhecia a Mariana desde a graduação em Pedagogia, iniciamos juntas em 2013 e, por isso, a aproximação e o pedido para escrever um relato sobre a sua experiência na monitoria do curso de Pedagogia da UFF. No dia 28 de abril, pela manhã, fiz o pedido pelo *Messenger* do *Facebook*; ela foi muito solícita comigo, adorou a ideia de poder contar sua experiência no Programa de Monitoria da UFF.

Combinei com ela uma chamada de vídeo pelo próprio *Messenger* do *Facebook* no mesmo dia, no turno da noite, pois ela estava em trabalho remoto e à noite ela poderia conversar comigo sobre a entrevista. Entramos em contato e começamos a conversar. A princípio falamos da vida, do trabalho, dos filhos, na verdade, das direções que cada uma havia tomado depois da conclusão da graduação. Colocamos a conversa em dia e aí resolvi falar com ela sobre o meu tema de pesquisa e como seria feita a entrevista, pois, neste contexto tão confuso da Covid-19 a entrevista *on-line* seria o mais plausível.

Expliquei para ela que mandaria um tópico inicial por *e-mail* ou pelo próprio *Messenger* e que o tópico inicial seria uma pergunta que nortearia seu texto escrito. Durante a chamada de vídeo conversei com ela sobre meus objetivos da pesquisa, pois achei pertinente que ela soubesse, explicando para ela que esta abordagem se dá apenas por esta questão inicial e que sua escrita seria livre sem nenhuma intromissão de minha parte. Ela achou muito interessante! Fiquei de mandar a questão no dia seguinte, e assim o fiz.

Mariana, a aluna que entrevistei, foi monitora da disciplina Psicologia da Educação no terceiro e quartos períodos do curso de graduação em Pedagogia na UFF.

O tópico inicial foi o seguinte: *Fale sobre sua trajetória de formação e de como surgiu a ideia de monitoria e o que ela representou para você como experiência.* No dia 07 de maio ela me mandou sua narrativa escrita por *e-mail*.

Narrativa de Mariana

Esse texto tem como objetivo relatar sobre a minha trajetória na pedagogia, apresentando mais a fundo como foi o processo de monitoria e o que ele representou. Ingressei na Universidade Federal Fluminense aos 17 anos de idade em 2013, sempre fui determinada, entrei na faculdade tendo um objetivo em mente reunir o máximo de experiência possível. Logo no meu primeiro período fiquei sabendo que não era permitido se inscrever em projetos da faculdade, tendo que estar no mínimo no segundo período, porém isso não me impediu, me inscrevi em um edital do PIBID e mesmo não podendo entrar fiquei em contato com a professora na época. Isso permitiu que no segundo período eu entrasse no PIBID. Estou dizendo isso só para contextualizar o quanto eu queria ter novas experiências.

Um dia conversando com colegas fiquei sabendo que existiam duas modalidades de bolsas: PIBIC e monitoria, que contavam para o

mestrado, eu ainda não sabia direito o que era o mestrado, mas sabia que não queria parar os meus estudos depois que me formasse e se houvesse algo que eu pudesse fazer que me ajudasse e melhorasse meu currículo eu iria tentar. Foi quando eu vi o edital da monitoria aberto.

No ano de 2014 eu fiz a prova, escolhi psicologia da educação porque foi uma matéria que gostei de estudar, não achei que fui tão bem na prova estava nervosa, porém fui chamada para entrevista com a professora X, na entrevista expliquei o que coloquei em cada questão, fui aprovada! Lembro que fiquei tão feliz, era meu 3º período e minha segunda experiência dentro da universidade.

O primeiro período começou, a monitoria ocorria duas vezes na semana em turmas de licenciatura e pedagogia. Na licenciatura eram estudantes das mais variadas áreas do conhecimento, física, matemática, estudantes que tinham muitas dificuldades em entender o que estava sendo explicado na aula. A maioria não levava muito a sério, diferente das turmas de pedagogia que em toda aula tinha grande colaboração.

Acho que mesmo dentro do projeto eu não tinha noção do que era ser monitora ainda, não enxergava a grandeza dessa experiência, o tempo foi passando e desenvolvemos melhores abordagens para ajudar os estudantes, fiquei responsável pela criação de um drive com todos os textos das aulas, isso facilitou o acesso deles, também era responsável pela aplicação das provas e trabalhos e até tive a oportunidade de criar questões para uma prova. Foi a partir desses momentos que vi como era importante o papel do monitor: os estudantes vinham tirar dúvidas comigo, implorar nota, falar que a casa pegou fogo por isso tinham faltado e etc... Qualquer coisa para poder melhorar nas provas. Nesses momentos eu enxergava a responsabilidade que estava tendo, quando via o pessoal de Física e Matemática desesperados por não entender o que era Behaviorismo e me mandando mensagens. Aí via a importância de ser uma monitora.

O que foi a monitoria para mim.

Pude perceber que ser um professor universitário não é fácil, lidar com estudantes de graduação não é nada fácil, a maioria pensa que são os donos do mundo e o seu papel como professor é o tempo todo questionado. Sem dúvida a monitoria representou muito para mim, muito mais que no ramo acadêmico. A professora X me mostrou caminhos que eu não sabia que eram possíveis de serem trilhados. Eu engravidei nesse ano, não estive tão presente no final porque minha filha iria nascer em outubro e não estava passando muito bem, porém com 9 meses fui apresentar meu trabalho de monitoria, apresentei o projeto que foi desenvolvido, porque era algo importante a ser falado.

A oportunidade de ser monitora que tive foi maravilhosa, mesmo quando a professora viajava para congressos, nesses momentos confesso, que ficava meio insegura, estava sozinha com uma turma cheia de alunos da minha idade, a maioria mais velhos, eu tinha apenas 18, fazia chamada, explicava conteúdo. Tenho a plena consciência de que poderia ter sido uma monitora melhor, mas eu fiz o meu melhor com os recursos que tinha na época, foi uma fase muito conturbada da minha vida pessoal, insegurança por ter engravidado aos 18 e medo do que seria o futuro. Porém mais uma vez a professora (X) foi uma luz, me mostrando que haveria sim um futuro e que ele poderia ser lindo e eu tinha que aproveitar.

Poder observar como ela dava aula, como se expressava, o que os estudantes traziam de dúvidas me fez perceber que ser professor é muito mais do que transmitir conteúdo e que você precisa sim conhecer e entender o seu aluno. Sua aula não pode ser a mesma, o seu conhecimento de 2 anos atrás não é o mesmo que de agora, você não pode parar no tempo, todo período são novos estudantes e novas histórias. Ser professor universitário é como andar de montanha-russa sempre tem uma curva, um alto, um baixo e você precisa estar preparado para isso, para ver o outro, para entender o outro.

Se me perguntassem se vale a pena ser monitor, minha resposta não poderia ser outra, VALE! Seja monitor, mas seja um bom monitor, aproveite cada minuto dessa experiência, eu gostaria de ter aproveitado mais, de ter sido melhor. Viva a monitoria, converse com os estudantes, faça amizades, a monitoria permite que você dê aula para universitários, que acompanhe o desenvolvimento de pessoas com diferentes níveis de conhecimento, com toda certeza essa é uma grande oportunidade.

Não tenho nada a dizer de negativo do tempo que fui monitora, acredito que a visão de mundo que tenho hoje, provém desse momento da minha vida. Hoje eu trabalho em uma empresa tendo que lidar com pessoas de diversos tipos de graduação, engenheiros, historiadores, matemáticos, pedagogos, cientistas da computação e o fato de ter vivido a monitoria em psicologia da educação e ter lidado com pessoas de diferentes cursos e idades, me deixou mais preparada e capacitada para esse nível de responsabilidade. Meu trabalho atual é formar pessoas para trabalhar com robótica e outras tecnologias e a monitoria me preparou para lidar com esse público.

Hoje você pode não perceber mais o caminho que trilha, te leva ao que terá no futuro, então eu digo para quem quiser me perguntar, não deixe a monitoria ser mais uma bolsa dentro da universidade, valorize ela, é riquíssima em formação e vivências. Vivemos um tempo de diversos cortes, onde a educação pública está totalmente ameaçada. Como pessoa oriunda de classe popular que estudou a vida toda em escola pública é o meu dever dizer que a experiência da monitoria não pode ser tirada. Um dia eu estava no meu 2º ano do ensino médio, foi quando uma bolsista do PIBID UFF biologia chegou na minha escola. Conversei com ela sobre o que eu poderia fazer na faculdade que me ajudaria tanto financeiramente quanto academicamente, ela disse monitoria! Lembrei disso agora, talvez porque estou revivendo minhas memórias afetivas e isso me faz pensar que essa vontade de ser monitora sempre esteve no meu subconsciente.

As narrativas da professora Mylene e da aluna Mariana foram feitas e entregues no período entre abril e maio de 2020, mas as entrevistas do professor Felix e do aluno Arthur foram feitas e entregues entre os meses de outubro e novembro de 2020. Conclui-se que, apesar de estarmos vivendo a pandemia em cada fase da pesquisa e das entrevistas estávamos também em um momento diferenciado das ações políticas e de contágio da pandemia. No momento da participação na entrevista de Mylene e Mariana estávamos vivendo o que se tornou comum chamar de “a primeira onda da Covid-19 no Brasil”. As políticas eram bem mais restritivas sobre a locomoção e outras ações humanas, pois, os números de infectados cresciam e os hospitais estavam sem leitos para a demanda que

aumentava sem parar, depois tivemos uma estabilização nos números, que era chamado de platô pelo os telejornais, mas ainda assim com um número enorme de pessoas morrendo. Depois tivemos um momento de queda do número de mortos e maior flexibilização para as pessoas poderem se locomover pela cidade e liberação de diversas atividades, esse movimento de flexibilização motivou com que a Covid-19 voltasse com grande força e fosse chamado de segunda onda de infecção. E exatamente no começo dessa nova elevação dos números que fiz a entrevista para minha pesquisa com o professor Felix e com o aluno Arthur; e, como expus, no contexto do professor Felix Carriello estava muito preocupada se conseguiria arregimentar um professor e um aluno para minha pesquisa, mas como disse uma amiga me deu uma direção e eu fui estabelecendo outras pelo caminho.

Resolvi procurar o aluno em um grupo de *WhatsApp* da graduação, como sugeri uma amiga, mas tinha um problema, eu tinha excluído vários grupos. Pensei em procurar no *Facebook*, mas ao procurar no *WhatsApp* encontrei um grupo de carona de alunos que moram em Niterói que utilizo para ir ou voltar da universidade, que tem adicionado nele um número bem grande de alunos da UFF de diversos cursos.

Não me fiz de rogada e mandei “UM PEDIDO DE AJUDA” também em caixa alta, como no *e-mail* para coordenação de Geografia como fiz para arregimentar o professor, e um texto explicando a urgente necessidade de um aluno para fazer a entrevista de minha pesquisa sobre Monitoria. Fiz o pedido no dia 3/11/2020 às catorze horas e sete minutos, o aluno Arthur, estudante do Instituto de História da UFF, mandou mensagem dizendo que poderia ajudar-me. Foi um alívio ver que tinha conseguido as pessoas para minha pesquisa. Assim comecei a me comunicar com o Arthur pelo *WhatsApp*, pois, ele adicionou-me no seu particular e concordamos que era mais fácil e mais rápido manter a comunicação pelo referido canal. Arthur falou-me que tinha tido uma experiência em monitoria interessante na disciplina História Antiga. Expliquei para ele em áudio como seria feita a pesquisa e que mandaria por escrito em um *e-mail* explicando como seriam os procedimentos para a entrevista e também a pergunta para deflagrar a narrativa. No dia 05/11/2020 mandei *e-mail* o agradecendo pela ajuda, as orientações e explicações sobre o processo.

A pergunta que fiz para Arthur para que desenvolvesse sua narrativa foi a seguinte: *Fale sobre sua trajetória de formação e de como surgiu a ideia de monitoria e o que ela representou para você como experiência.*

No dia 16/11/2020 ele me enviou sua narrativa e fez-me um pedido de desculpas pelo *WhatsApp*, porque tinha sido infectado pela Covid-19 junto com seus avós e estava se restabelecendo, por isso sua narrativa não estava extensa.

Narrativa de Arthur

Coincidentemente, a monitoria foi a minha primeira experiência extraclasse durante a minha graduação de Licenciatura em História. Uma trajetória que depois será ainda mais expandida pelas experiências no projeto Residência Pedagógica e, agora, no Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

À primeira vista, o contato com os alunos e com a metodologia utilizada pelo professor em aula foi proveitoso, pois consegui fazer o trabalho de filtrar as dúvidas do aluno e simplificar a linguagem utilizada pelo professor de forma a tornar o entendimento dos alunos mais objetivo.

A minha intenção durante a graduação é absorver o máximo de prática possível em projetos que me coloquem de frente com o que é estar em uma sala de aula, e, na época, a monitoria foi uma ótima oportunidade para tal.

Como a relação do professor com os alunos era complicada, muito por conta do temperamento difícil do professor, acabava que era a mim a quem eles recorriam em um momento de dificuldade, por isso, busquei implementar uma maior interatividade na relação com os alunos e fazê-los sentir em uma relação horizontal comigo, procurando sempre mostrar que a construção do trabalho era compartilhada e nunca uma relação onde um sabe e o outro somente copia.

No curso de História, existe uma diferença clara de perfil entre os alunos que passam para o turno da manhã e dos alunos que passam para o turno da noite. A minha relação com os alunos da manhã, os quais eu fui monitor no primeiro semestre de 2019 foi mais complicada, muito por conta de ser um perfil com pessoas mais jovens, e que talvez não encarassem de uma maneira mais aberta essa relação franca e de parceria que eu propus a eles para o desenvolvimento do trabalho. Não digo que tenha sido um panorama geral, mas alguns alunos tiveram resistência.

Nesse primeiro semestre de 2019, no mês de junho, eu conciliava o trabalho como monitor dentro do projeto de monitoria da UFF junto com o projeto Residência Pedagógica, de estágio também em uma escola de ensino básico, onde eu trabalhava com ensino fundamental.

Um fator interessante era poder ter essa diferenciação sobre como é trabalhar com uma turma de calouros de ensino Superior e uma turma de ensino fundamental, onde as dinâmicas eram totalmente diferentes.

O professor passava muito trabalho que necessitava de noções de localização geográfica e estudava a relação do tempo com o espaço dentro de uma perspectiva Braudeliana. Isto posto, procurei utilizar bastante mapas que mostrassem a situação política da antiguidade durante o período objeto do estudo do curso.

No segundo semestre, o trabalho pareceu frutificar mais por conta de uma turma com um perfil diferente e com uma inclinação

maior a realização dos trabalhos e exercícios propostos, ainda que o problema da incompatibilidade com o professor persistisse.

Os alunos do segundo semestre (turno noturno) me proporcionaram uma boa adesão e procura à monitoria, com bastante debate crítico e troca de acúmulos entre eu e eles. O resultado se refletiu nas notas obtidas. Os alunos de História Antiga em 2019.2 noite tiveram um percentual de aprovação muito maior daquele ocorrido em 2019.1 manhã e muito acima da média em se tratando do professor que ministrou a matéria para as duas turmas envolvidas.

A experiência rendeu também uma apresentação na semana de iniciação científica, onde expus tudo o que era feito no trabalho, o que também foi, de certo modo, uma interdisciplinariedade.

Um trabalho muito importante, interessante e que muito me orgulhou foi com os alunos portadores de necessidades especiais. Seja de forma pessoal, seja de forma remota. Em 2019.1 tivemos três alunos PNE e em 2019.2, um. Eram os alunos em geral mais esforçados e interessados e era especial realizar os estudos com eles.

3.4 - Dialogando com as narrativas dos estudantes Mariana e Arthur

Neste diálogo com as narrativas dos estudantes entrevistados, a aluna Mariana em sua narrativa deixa claro que teve dificuldade de se perceber como monitora, ao falar que “acho que mesmo dentro do projeto eu não tinha noção do que era ser monitora ainda, não enxergava a grandeza dessa experiência”. Pareceu-me que a percepção de Mariana neste processo como monitora foi uma coisa que veio se construindo no desenvolvimento do trabalho, dentro dos processos mediação e na elaboração de novas estratégias de ensino. Mariana diz sobre estes processos e elaborações que “o tempo foi passando e desenvolvemos melhores abordagens para ajudar os estudantes”.

Neste momento, me parece que para Mariana houve a percepção do grau de importância e responsabilidade que este trabalho exige, principalmente ao que tange a sua mediação neste processo de ensino-aprendizagem. Mariana argumenta sobre esta percepção em sua atuação como monitora ao falar que “foi a partir desses momentos que vi como era importante o papel do monitor: os estudantes vinham tirar dúvidas comigo, implorar nota, falar que a casa pegou fogo, por isso tinham faltado e etc...”. Neste processo de mediação que a monitoria proporciona, Mariana, passa a entender esta relação entre quem aprende e quem ensina, “a experiência mediadora” ou talvez pudesse dizer simplesmente “a experiência docente”, eixo fundamental do Programa de Monitoria.

A necessidade dos alunos de sua explicação, a colocou neste lugar de mediação, entre as aulas e o conteúdo da disciplina. Para Mariana, essa sensação de importância do lugar de monitora, se dava principalmente em um determinado momento em que ela

explicitou em seu texto ao dizer que, quando via “o pessoal de Física e Matemática desesperados por não entender o que era Behaviorismo e me mandando mensagens”.

Esta experiência da aluna Mariana tem como efeito principal, a meu ver, o exercício da docência e a interação com o outro. Esta interação traz uma percepção de que este outro comporta-se de diversas formas. Nesta relação acaba por haver necessidade de novas abordagens e estratégias, tanto no nível do conhecimento sistematizado em si, como nas relações humanas que são constituídas no dia a dia das aulas. Parece-me que o entendimento de Mariana sobre monitoria se amplia, quando toma consciência de que a monitoria é um espaço que se pode observar o outro de um outro lugar, um lugar da mediação deste processo, que faz com que sua perspectiva mude, ao sair do lugar de simplesmente aluna para o lugar de monitora.

Percebo que a monitoria para Mariana é uma experiência nova que a coloca em lugar de mediação entre o professor orientador, o conteúdo e a turma. Mariana ao dizer que “quando a professora viajava para congressos, nesses momentos, confesso, ficava meio insegura, estava sozinha com uma turma cheia de alunos da minha idade, a maioria mais velhos, eu tinha apenas 18, fazia chamada, explicava conteúdo”; Mariana assumiu uma responsabilidade que a levou a viver experiências novas e desafios com o conteúdo e também com a mediação, me parece que este momento desafiador, traz à Mariana a compreensão de quão o processo de ensino-aprendizagem é complexo, o que a deixou insegura.

Mariana narra o que observa na atividade docente do professor orientador em sala de aula, no lidar com o conteúdo e com o aluno, ao dizer o seguinte “poder observar como ela dava aula, como se expressava, o que os estudantes traziam de dúvidas me fez perceber que ser professor é muito mais do que transmitir conteúdo”, em seguida, em sua narração, Mariana diz “sua aula não pode ser a mesma, o seu conhecimento de dois anos atrás não é o mesmo que o de agora, você não pode parar no tempo, todo período são novos estudantes e novas histórias”. Estas observações feitas por Mariana parecem a levar a uma reflexão sobre o que é a atividade docente e como esta atividade é aprendida na monitoria por uma reflexão sobre os contextos vividos entre monitor e professor orientador.

A interação na narrativa da aluna Mariana entre monitor e professor orientador é muito interessante, nos faz perceber como a formação de professores depende muito do olhar do professor orientador para a função e o papel do monitor nesse processo.

Como exemplo as palavras da aluna Mariana, nesta relação entre monitor e professor orientador se faz bem forte, quando Mariana diz, “A professora X me mostrou

caminhos que eu não sabia que eram possíveis de serem trilhados”. Na monitoria esta percepção é muito importante, pois esta relação que se estabelece a princípio pode ajudar a caracterizar uma ação interessada do monitor ou não neste momento de formação.

A orientação do professor orientador traz novas percepções sobre a docência para o monitor. Esta observação da aula da professora, comentada por Mariana, é um momento de grande aprendizado, o ser humano também aprende pela imitação, já dizia Vygotsky (1984) em seus estudos sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal, mas, neste caso, não é apenas o imitar pelo imitar e sim uma escolha de formação movida pela admiração e respeito e que se realiza por meio de uma relação de diálogo entre o monitor e o professor orientador.

Mariana destaca, concordando com Antônio Nóvoa (2014), a importância da narrativa como espaço de reflexão e autoformação. Ao lembrar de fatos que a levaram à monitoria evidencia: “lembrei disso agora, talvez porque estou revivendo minhas memórias afetivas e isso me faz pensar que essa vontade de ser monitora sempre esteve no meu subconsciente”. Na perspectiva da Narrativa (Auto)biográfica de Antônio Nóvoa (2014) e Marie-Christine Josso (2004) isto acontece ao trabalhar com recordações do que foi vivido neste momento de formação, que podem ser consideradas por seus narradores como experiências significativas de suas aprendizagens, as quais proporcionam umas reflexões sobre este momento, ao construir novas representações de si mesmo e das atividades socioculturais das quais fazem parte.

Neste diálogo com os alunos entrevistados, Arthur tem um desejo intencional em ter uma experiência de docência na graduação, em sua narrativa ele fala, “a minha intenção durante a graduação é absorver o máximo de prática possível em projetos que me coloquem de frente com o que é estar em uma sala de aula”. A monitoria para o aluno foi o começo de uma trajetória ligada à docência, ele demonstra isso ao narrar que, “uma trajetória que depois será ainda mais expandida pelas experiências no projeto Residência Pedagógica e, agora, no Programa de Iniciação à Docência (PIBID)”. Parece-me que a monitoria foi o programa que possibilitou esse começo em direção à docência, caminho para que seu desejo fosse realizado. Como Mariana, Arthur, também desenvolveu novas estratégias de ensino para facilitar seu trabalho como monitor, ele narra que ao “filtrar as dúvidas do aluno e simplificar a linguagem utilizada pelo professor de forma a tornar o entendimento dos alunos mais objetivo”. Arthur também percebeu seu papel de mediador na monitoria e, principalmente, como esse papel é importante na atividade docente e na interação que produz com o outro. Arthur e Mariana tem como fio que os liga em suas

narrativas a percepção que neste processo de exercício docente é necessário entender o outro em suas especificidades para que consiga lidar com os desafios que a docência traz, em sua narrativa ele exemplifica isso, da seguinte forma “busquei implementar uma maior interatividade na relação com os alunos e fazê-los sentir em uma relação horizontal comigo”.

A obra de Vygotsk, nesta pesquisa, traz conceitos sobre interações que são vividas no contexto de uma ação mediadora, temos com exemplo desta ação, a relação entre o monitor e o professor orientador, onde acontece uma construção de sentidos proporcionada por esta interação, principalmente nos aspectos do exercício da docência, que são importantes na monitoria. Na narrativa de Arthur percebemos que ele vai construindo sentidos sobre tudo que é relativo à atividade docente e seu contexto, em sua narrativa, temos como exemplo quando diz, “como a relação do professor com os alunos era complicada, muito por conta do temperamento difícil do professor, acabava que era a mim a quem eles recorriam em um momento de dificuldade”. O que parece indicar e reafirmar para Arthur a importância das qualidades das interações no referido processo. Arthur reconheceu a importância da experiência na monitoria, como um espaço de reflexão e também como um espaço de comparação sobre o exercício da docência em diferentes contextos. Nesse sentido, narrou um desses momentos de comparação que fez também com outros projetos em que trabalhou: “um fator interessante era poder ter essa diferenciação sobre como é trabalhar com uma turma de calouros de ensino superior e uma turma de ensino fundamental, onde as dinâmicas eram totalmente diferentes”.

Ele continua em sua narrativa muito consciente do papel mediador que cabe ao monitor e, por isso, procurou instrumentos que o ajudassem no processo; em sua narrativa, Arthur deixa claro isso ao afirmar que, “procurei utilizar bastante mapas que mostrassem a situação política da antiguidade durante o período objeto do estudo do curso”. Parece-me que para Arthur a monitoria é o local onde ele observou como a docência demanda esse lugar de mediação, ou seja, de olhar para o outro. Assim Arthur atribui a este momento formativo um caráter em que ele se encontra neste lugar de sujeito aprendente, como nos fala Marie-Christine Josso (2004), um lugar em que a autora explica que a formação está centrada no sujeito que apreende, e que assente uma compreensão do que é uma experiência formadora neste movimento experiencial em monitoria. Arthur também atribuiu, entre os vários fatores, para o sucesso suas estratégias de mediação, o movimento e o envolvimento dos alunos mediante ao trabalho da monitoria proposto por ele aos alunos, o que podemos exemplificar com a seguinte

narrativa “Os alunos do segundo semestre (turno noturno) me proporcionaram uma boa adesão e procura à monitoria, com bastante debate crítico e troca de acúmulos entre mim e eles”. As narrativas de Arthur e Mariana, me fizeram perceber, como o ato de escrever e organizar uma narrativa sobre sua própria trajetória de formação, serviu como um processo de compreensão dos conhecimentos e aprendizagens vividos e adquiridos por ela, como monitora, e por ele, como monitor, e como a monitoria deu a oportunidade de desenvolverem novos trabalhos ligados às suas respectivas formações como docentes. As narrativas de Mariana e Arthur dialogam sobre experiências de monitoria como experiências importantes de formação docente, mas que sobretudo destacam a complexidade envolvida nas necessárias e importantes interações entre professor, monitor e turma.

A seguir mais alguns passos na composição e ampliação desse diálogo que se inicia com a minha experiência de monitora e se entretetece e enriquece de algumas outras já contadas até aqui.

3.5 - Ampliando a conversa e conectando experiências...

A experiência que tive na monitoria foi o que me levou a esta pesquisa como mencionado, mas neste momento pretendo trazer os fios que ligam a minha história pessoal com a monitoria e a história daqueles que, como eu, também tiveram esta experiência. Os alunos monitores entrevistados vivenciaram este programa e contam suas histórias nesta pesquisa. Suas experiências são únicas e pessoais, mas, existem fios desta experiência que nos ligam. Estes fios, a meu ver, acontecem nas possibilidades de refletir sobre o que foi vivido por meio da perspectiva teórico-metodológica que utilizo, que tem nas narrativas a base que costura os fios da vida, ou seja, das experiências. Propus-me em meus objetivos de pesquisa identificar como aconteceu e foi significado o processo de formação docente em minha trajetória pessoal e na trajetória dos alunos e professores entrevistados para a pesquisa.

Apesar de saber que o Programa de Monitoria tem como diretriz a formação docente, eu queria saber também se professores orientadores e alunos monitores tinham ou não um olhar e uma reflexividade sobre este processo formativo dentro da monitoria. Este movimento me levou a tentar compreender, em um primeiro momento, como estes alunos monitores e eu mesma significamos a experiência do exercício docente no Programa de Monitoria da UFF. As leituras das narrativas levaram-me a uma reflexão sobre cada trajetória, e aos fios que foram puxados em direção a discussões amplas, por

exemplo, “como acontece a produção do conhecimento humano”, o que me conduz à contribuição que Vygotsky (1984) trouxe para a fundamentação desta pesquisa. Todas as discussões até esse momento da pesquisa, contribuíram para ampliar a compreensão e os sentidos das narrativas dos docentes e discentes por mim lidos.

É interessante perceber estas amálgamas neste processo onde nós vivemos a monitoria como experiência. Para ampliar o diálogo neste momento, fiz primeiramente uma conversa entre a minha experiência como monitora e as experiências dos alunos entrevistados, os quais também foram monitores no Programa de Monitoria da UFF. Nessa conversação as narrativas dos alunos monitores e a minha narrativa serão pontos para uma reflexão sobre a prática docente vivida por nós no referido programa e, em seguida, um diálogo sobre a experiência do docente Luiz Sergio Lamego, como professor e chefe da Divisão de Monitoria da UFF e a experiência dos professores orientadores entrevistados.

Percebi na leitura de suas narrativas que os fios que ligam estas experiências é a visão que cada um tem sobre formação docente na monitoria. A minha narrativa está na forma de um memorial na introdução desta pesquisa. E nela deixo claro que a monitoria foi o recurso que encontrei para superar a minha falta de experiência docente. Este fato aconteceu, principalmente, porque eu precisava desta experiência, pois, é exigida nos concursos de minha graduação, o curso de Pedagogia. A experiência de docência que tinha tido na universidade até aquele momento era muito limitada, e digo isso porque, já estava chegando no 6º período e nesta época fiz concurso para o Colégio Pedro II, era uma vaga para professora do ensino fundamental e, como narro em meu memorial, nunca tinha dado aula de verdade. Foi a monitoria acadêmica que me concedeu a experiência docente, não apenas para o ensino superior, mas também para as outras etapas da educação.

Nessa experiência o que considerei como benefício foi uma ampliação tanto intelectual, como do ponto de vista pedagógico, porque o monitor tem que estudar com mais afinco, tem que ser mais preciso, pois, a mediação no ensino superior exige um trabalho mais compenetrado e aprofundado. Como a docência é considerada eixo principal da monitoria, e o programa visa uma iniciação à formação docente, e hoje me parece que vivemos uma crise exatamente neste processo de como formar futuros professores com qualidade, em uma profissão tão desgastada pela falta de reconhecimento social – nesse contexto penso que a monitoria se torna um espaço potencialmente importante.

A aluna egressa Mariana, minha primeira entrevistada, mostra em sua narrativa que sua motivação para a monitoria também foi a experiência docente, mas para ela isso se fazia como um currículo para o futuro. Ela dá este exemplo quando narra as seguintes palavras: “sabia que não queria parar os meus estudos depois que me formasse e se houvesse algo que eu pudesse fazer que me ajudasse e melhorasse meu currículo eu iria tentar”. Já para o aluno Arthur, a experiência de monitoria está totalmente vinculada às suas perspectivas futuras como docente. Ele narra que queria “absorver o máximo de prática possível em projetos que me coloquem de frente com o que é estar em uma sala de aula, e, na época, a monitoria foi uma ótima oportunidade para tal”.

Assim, parece que os acontecimentos na minha vida e na vida de Arthur e Mariana foram nos conduzindo para a monitoria de formas diferentes, mas a necessidade da experiência docente está clara em nossas narrativas, o que demonstra que a experiência docente é um objetivo e motivo de preocupação para aquele que deseja se formar como professor. Eu mesma demonstro a minha preocupação ao narrar, “a docência é uma profissão muito solitária, você se forma e cai de paraquedas em uma sala de aula; é sair de uma situação coletiva de aluna para dominar um palco sozinho e nem sempre têm quem o ajude”. Por isso a monitoria pode ser esta base de formação ao futuro docente, mas de uma forma mais comprometida dos atores com essa importante dimensão da monitoria. Por isso, a visão do professor orientador sobre a docência no Programa de Monitoria pode fazer toda a diferença neste momento.

Em minha narrativa dou esse exemplo da generosidade no compartilhamento de experiências de minha professora orientadora para comigo, expressando este acontecimento com as seguintes palavras: “comecei a perceber que a professora exigia uma participação mais efetiva nas aulas, pois, sempre me chamava a fazer junto com ela o plano de aula, a ler, a dar opinião sobre os textos propostos que iam ser discutidos” e, além de me colocar como aprendente desta prática docente, percebia que ela queria saber mais o que se passava em minha mente quando “perguntava sobre as minhas ideias e opiniões em relação aos conteúdos e me ajudava com alguma dúvida que tivesse sobre conceitos científicos que nem sempre eram bem compreendidos por mim”.

A orientação do professor orientador traz novas percepções sobre a docência para o monitor. Mariana narra suas percepções ao dizer que: “poder observar como ela dava aula, como se expressava, o que os estudantes traziam de dúvidas me fez perceber que ser professor é muito mais do que transmitir conteúdo”, eu mesma tive novas concepções sobre a monitoria ao observar como minha professora orientadora conduzia minha

orientação, posso dizer que ao: “observar a atuação da professora na apresentação dos conteúdos, sua forma pessoal de didática me encantavam” – esta observação da aula da professora que é comentado pela aluna e por mim é um momento de grande aprendizado, o ser humano também aprende pela imitação, como afirma Vygotsky (1984) em seus estudos sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Nesse caso, porém, não é apenas o imitar pelo imitar e sim uma escolha de formação movida pela admiração e respeito e que se realiza por meio de uma relação de diálogo entre o monitor e o professor orientador. Essa percepção faz o olhar do monitor se ampliar, deixando-o mais seguro em seu trabalho como um futuro professor, ou mesmo que não siga a docência, sua atividade como monitor vai sempre ser lembrada como um momento onde pode desenvolver a compreensão da importância da dimensão pedagógica da interação entre as pessoas e suas diferenças geracionais, de formação etc. com repercussões para relações de vida e profissionais futuras. Para a aluna Mariana fica bem nítido esta percepção sobre as interações que a monitoria proporcionou e que foram um aprendizado para ela, quando narra as seguintes palavras: “o fato de ter vivido a monitoria em Psicologia da educação e ter lidado com pessoas de diferentes cursos e idades, me deixou mais preparada e capacitada para esse nível de responsabilidade”.

A monitoria é uma experiência de formação para a vida que coloca o monitor em uma formação muito rica quando é bem desenvolvida pelos atores que vivem essa experiência, no caso o professor orientador e o monitor, pois pode proporcionar um crescimento pessoal e profissional muito diversificado e rico, podendo colaborar com uma educação superior de qualidade e não apenas como uma bolsa de ajuda para se manter na universidade. Essa visão assistencialista da monitoria estava tão enraizada em mim, quando eu entrei na monitoria, que a considerava como a função principal do Programa de Monitoria, até eu realmente atinar com sua verdadeira proposta. Em minha narrativa falo que “a ideia que tinha de monitor é que este servia somente como uma espécie de ajudante do professor, não me via como aprendente de uma formação profissional”.

Volto a sublinhar ainda da minha narrativa, que ao entrar na monitoria, o meu pensamento estava tão arraigado em uma visão de assistência que “pensava apenas que o lugar que me destinava era carregar bolsa, comprar água, fazer chamada, tirar dúvidas dos alunos e outras atribuições comuns aos participantes deste programa”. Já a narrativa de Mariana valoriza a experiência promovida na vida das pessoas, ao comentar que, “não deixe a monitoria ser mais uma bolsa dentro da universidade, valorize ela, é riquíssima

em formação e vivências”. A aluna também acrescenta que devido a situações de ordem políticas que desestabilizam os oferecimentos das bolsas nas universidades públicas, inclusive as da monitoria, infelizmente pode ser uma oportunidade que está na linha de cortes orçamentários, prejudicando assim os alunos das classes populares a ter uma experiência com esse programa. Mariana, então, narra o seguinte: “vivemos um tempo de diversos cortes, onde a educação pública está totalmente ameaçada”. Esta ameaça é uma grande preocupação para Mariana, que explica seu sentimento ao dizer que: “como pessoa de classe popular que estudou a vida toda em escola pública é o meu dever dizer que a experiência da monitoria não pode ser tirada”.

Na monitoria as práticas diárias são necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente, mas me parece que as interações entre o monitor e o professor orientador devem ser promovidas para que se construa uma reflexão principalmente em relação ao papel da atividade docente. Este papel tem imediata relação com as interações com alunos, conteúdos e nas relações institucionais que são parte deste momento formativo. Penso que no desenvolvimento dessas diárias atividades docentes, deve haver por parte dos atores que constituem a monitoria uma reflexão sobre os acontecimentos, me parece que isso edifica um pensamento formativo e autoformativo os quais colaboram com uma formação de professores alinhada à qualidade docente que tanto se quer conquistar para o professorado brasileiro. Nesta pequena parte de minha narrativa exponho a relação entre a formação e autoformação que foi tão importante para refletir a minha prática na experiência com a monitoria e as questões estruturais e institucionais que estão imbricadas no processo. Para explicar essa relação, entre formação e autoformação, retirei da minha narrativa as seguintes palavras que na “formação estavam sendo vivenciadas entre a teoria e a prática em uma dinâmica única, consentida pelo diálogo entre o “eu e tu” como diria Paulo Freire, no momento que a ação será formadora e a reflexão autoformadora”.

Esse diálogo promovido na interação entre o “eu e tu”, ou seja, monitor e professor orientador, ou entre monitor e aluno, também levou a aluna Mariana a uma reflexão sobre a prática docente que observava em sua condição de monitora e não de aluna de graduação. Assim, Mariana narra o que observou neste novo lugar: “pude perceber que ser um professor universitário não é fácil, lidar com estudantes de graduação não é nada fácil, a maioria pensa que são os donos do mundo e o seu papel como professor é o tempo todo questionado”. Esta narrativa de Mariana demonstra sua observação do todo que acontece à sua volta como monitora, pude perceber como suas experiências com a

docência neste momento como monitora a levaram a ter empatia e se colocar no lugar do “outro”, ou seja, no lugar do professor. E passar a perceber que a docência exige relações interpessoais complexas que se relacionam diretamente com o processo de conhecimento que vão além da explanação de um conteúdo científico. Arthur também traz uma experiência em sua narrativa ao falar dos alunos da manhã do primeiro semestre de 2019, ele fala sobre esta relação ao trazer o seguinte comentário: “foi mais complicada, muito por conta de ser um perfil com pessoas mais jovens, e que talvez não encarassem de uma maneira mais aberta essa relação franca e de parceria que eu propus a eles para o desenvolvimento do trabalho”. O monitor Arthur explica antes de fazer este comentário em sua narrativa que, no curso de História, há uma clara diferença de perfil entre os frequentadores do curso da manhã e dos que frequentam o turno da noite.

No meu entendimento, Arthur se refere ao fato dos alunos do curso da manhã se constituírem em um público em sua maioria de pessoas mais jovens e, por isso, com mais tendências a ações mais imaturas fazendo uma contraposição em relação aos frequentadores do curso noturno que em geral é formado em sua maioria por jovens trabalhadores e pessoas com um pouco mais de idade e de maturidade. Isto não quer dizer que todas as turmas da manhã correspondam a um comportamento no mesmo molde, o próprio Arthur em outra parte da narrativa já revela outra experiência que se contrapõem à primeira com outra turma ao dizer, “No segundo semestre, o trabalho pareceu frutificar mais por conta de uma turma com um perfil diferente e com uma inclinação maior a realização dos trabalhos e exercícios propostos”. A relação de interação conduzida pela monitoria, fez com que Arthur e Mariana fizessem uma reflexão sobre como se dá a atividade docente dentro do Programa de Monitoria.

No meu caso tive a grata surpresa de ter uma interação tão profunda e feliz, com o exemplo de docência de minha professora orientadora, que me levou a querer caminhar em direção à docência também. No entanto, apesar de ser aluna de Pedagogia e a docência ser um caminho quase que natural nesta graduação, ouvi muitas pessoas na graduação falarem que não queriam dar aulas e faziam o curso para se especializarem depois em outros lugares como trabalhar em recursos humanos de alguma empresa, ou trabalhar em atividades ligadas à organização e administração escolar. Eu me sentia feliz neste lugar e na minha narrativa, afirmo isso da seguinte maneira, “se eu tinha alguma dúvida se a docência era realmente o que eu queria fazer da minha vida, a cada dia tinha mais certeza que sim”. Para mim essa certeza veio como um presente, na verdade a monitoria me deu esse presente ao poder refletir sobre este lugar do profissional de ensino antes de me tornar

esta profissional. A oportunidade de estar neste lugar de formação de professores e poder atuar e aprender esta atividade dentro da rotina institucional, na rotina das aulas e ver que seu trabalho contribui para o desenvolvimento das pessoas é um atributo que nenhum outro programa pode te dar de forma tão ampla; Mariana percebe e fala em sua narrativa o seguinte, “a monitoria permite que você dê aula para universitários, que acompanhe o desenvolvimento de pessoas com diferentes níveis de conhecimento, com toda certeza essa é uma grande oportunidade”. Arthur também coloca essa questão em sua narrativa ao dizer que: “um fator interessante era poder ter essa diferenciação sobre como é trabalhar com uma turma de calouros de ensino superior e uma turma de ensino fundamental, onde as dinâmicas eram totalmente diferentes”.

Como vemos nas narrativas dos monitores ligados pelos fios da monitoria em três vidas, no caso a minha, a de Arthur e a de Mariana, mesmo que esse caminho não tenha levado a todos à docência foi uma grande oportunidade para se refletir sobre se era ou não o caminho que queríamos trilhar, por toda a complexidade que essa carreira exige e pela a oportunidade de ocupar um novo lugar, entre o professor e o aluno que permitiu vislumbrar toda a complexidade dessa relação e por estar na monitoria local privilegiado nas interações com o conteúdo e a turma.

Agora irei trazer novos fios que ligam as narrativas dos professores orientadores entrevistados com a narrativa do professor Luiz Sergio Lamego chefe da divisão de monitoria da UFF, como expliquei acima. Este diálogo tem como fio condutor a visão ou concepção que estes atores da monitoria tiveram sobre a ideia de formação docente no Programa de Monitoria da UFF. Começo pela parte da narrativa da professora Mylene e intercalo com as narrativas dos outros professores e suas concepções sobre formação no Programa de Monitoria. A concepção de formação em monitoria que a professora Mylene traz em sua narrativa é o resultado da experiência que teve em três momentos distintos de sua carreira acadêmica.

O primeiro momento em sua graduação em Pedagogia que segundo ela permitiu que “fizesse uma imersão dentro de um colégio de aplicação e consegui vivenciar a teoria na prática”. Já o professor Felix Carriello vai apresentando a sua concepção sobre formação em seu texto e começa ao narrar que sua história como professor orientador na monitoria já tem dez anos. Ele é professor de disciplinas ligadas à Geografia Física e em sua narrativa deixa claro a necessidade de monitor na disciplina de sensoriamento remoto e geoprocessamento que leciona: “como professor orientador de monitores, desde o início, ou seja, há dez anos, a disciplina que ministro necessita de monitor”. O professor

continua sua argumentação da necessidade de monitor nas disciplinas que leciona ao explicar que a “presença do monitor é fundamental, pois a disciplina requer interação com aplicativos que processam imagens de satélites de recursos terrestres e as dificuldades dos estudantes são imensas quando iniciam a disciplina”. O professor Luiz Sergio Lamego, em nossa entrevista/conversa, falou que “a ideia do programa é realmente de formação”, ele deixou claro essa premissa em relação à monitoria. Nesta conversa ele falou que sempre foi importante a figura do monitor, esclarecendo esta importância em duas narrativas suas muito interessantes, a primeira quando fala: “é tão importante esse lidar com o aluno através do monitor” e em uma outra fala, demonstra como o Programa de Monitoria é abrangente e como é necessário o trabalho docente do monitor para a UFF como um todo, ao dizer: “ele é uma peça tão importante que esse ano tive uma solicitação, acho que chegou a 2.800 vagas”, esse quantitativo foi proposto no ano de 2020, mas como nós sabemos devido à Covid-19, o Programa de Monitoria não pôde ser colocado em prática.

Para o professor Luiz, desde da implantação do SISU, a universidade tem recebido um público muito heterogêneo em termos de conhecimento científico como base para acompanhar as disciplinas de seus cursos, por isso, o professor Luiz explica com as seguintes palavras, “aí eu tenho turmas muito heterogêneas nos cursos iniciantes”. Depois o professor deixa claro que há “toda uma série de fatores que levam o monitor a ser peça importante nessa situação” e que para os professores da UFF, “o monitor tem sido um auxílio muito grande”.

A professora Mylene em seu segundo momento com a monitoria narra que passou em concurso para a vaga de professora da disciplina Didática na UFF e, em sua narrativa, ela também explica a necessidade de monitores em sala de aula, com as seguintes palavras sobre a atividade monitorial: “as presenças de monitores permitem ajustes nas atividades e no plano de curso, pois mantêm professores e alunos em diálogo sobre as experiências com as atividades realizadas e pertinência de manter ou mudar alguns objetivos”.

Podemos notar que os monitores vivem diferentes tipos de interações, próprias dos cursos escolhidos, e diferentes modos no processo de ensino-aprendizagem, como exemplo o monitor do professor Felix precisa ter uma grande interação com os ambientes virtuais e tudo o que faz parte de um ensino voltado para área computacional. Sinto que para o professor Felix o monitor parece fazer parte de sua estratégia de ensino em um passo a passo para a explicação das atividades, como afirma o professor ao falar que “o aplicativo requer muitos passos para realização de determinadas atividades”. Depois desta

explicação o professor Felix faz uma explanação sobre as atividades do monitor, mas em nenhum momento nos parece que ele atribua uma formação docente ao monitor.

Parece-me que o professor Felix tem uma visão de monitoria mais ligada à ação prática em modelo derivado da racionalidade técnica, conforme o autor Angel Pérez Gómez (1992). Percebe-se esta visão quando o professor explica que sua disciplina, por trazer uma grande interação com tecnologias e programas avançados de visualização e processamento de imagens, precisa da presença do monitor para este suporte, assim ele narra que, “é importante a confecção de material didático para suporte às aulas, tais como: preparação de imagens impressas para aulas de campo – para visualização de feições no papel e reconhecimento no papel e daí, para a tela do computador”.

Ainda dentro deste modelo de racionalidade técnica, o professor Luiz também traz falas que dialogam com essa concepção quando fala o seguinte, “a monitoria em alguns momentos tem um forte caráter de atendimento”. Essa condição da monitoria que segundo o professor Luiz tem “um lado muito prático e às vezes o que é de formação mais sólida fica um pouco nebuloso”. Esse acontecimento me faz refletir sobre como a formação docente pode ficar comprometida, quando o olhar do professor percebe a dimensão prática identificada com a dimensão técnica e apartada deste processo de formação. O que se destaca na seguinte narrativa do professor Luiz: “eu tenho o monitor com um lado muito grande de ser um intermediário, um canal para o professor e às vezes isso faz com que a prática acabe sendo mais importante do que a formação em si”.

O que dialoga com a narrativa do professor Felix, quando percebo a reprodução do mesmo pensamento, o forte pensamento assistencialista, próprio dos argumentos sobre a dimensão prática da monitoria que, de certa forma, invisibiliza a formação docente como reconhece o próprio professor Luiz. O professor Felix narra sobre esta visão com as seguintes palavras, “muitos estudantes – 25 a 30, requisitando a presença do professor em sua mesa de trabalho com aplicativos de Sistemas de Informação Geográfica, é fundamental a presença do monitor para dividir essa tarefa com o professor, assistindo aos estudantes”. Dentro desta questão sobre atendimento aos alunos, o que me parece também ficar de fora desta indagação, é o processo de formação que acontece na relação monitor/aluno. Parece-me que, nas narrativas docentes, não há um reconhecimento do trabalho do monitor junto aos alunos como um trabalho de formação docente.

Na narrativa do professor Luiz, “a ideia de formação fica em segundo plano em função da emergência ou da urgência da necessidade do trabalho do monitor junto aos alunos”. Tal fragmentação também parece estar presente na concepção dos alunos do

professor Félix, quando este assinala que os alunos que procuram a monitoria não estão interessados necessariamente na formação de professor, mas em um aprofundamento maior no conteúdo da disciplina. Em sua narrativa ele reforça este pensamento com as seguintes palavras, “na maioria das vezes, estudantes que se sobressaíram na disciplina e querem envolver-se mais no assunto”.

Em outro momento de sua narrativa parece que ele ratifica o mesmo pensamento ao narrar que, “graduandos fazem concurso para a monitoria, para aprender mais sobre o tema e desenvolverem naquela área específica e não necessariamente pensando na carreira acadêmica como professor no futuro”. A professora Mylene, também participante do Programa de Monitoria da UFJF, destaca o processo de monitoria que viveu na graduação em Pedagogia ao narrar os acontecimentos desta vivência com as seguintes palavras, “no Curso de Pedagogia frequentemente tem duas disciplinas e um estágio na área da alfabetização, por esse motivo a experiência de monitoria na Educação Básica teve destaque em meu processo formativo”. No diálogo com o professor Felix, ao final de sua narrativa, ele coloca o que considera importante no aprendizado para seus alunos, dentro deste processo “exitoso” que é a monitoria, segundo suas palavras, trazendo como exemplo o momento em que seus alunos fizeram apresentação de seus projetos de monitoria na Semana de Monitoria, evento que a UFF apresenta anualmente.

O professor Luiz, também destaca este evento, pois para ele, o mesmo tem um caráter mais direcionado à docência dentro da monitoria, quando afirma que: “é uma coisa que a gente puxa para o lado da formação”. A professora Mylene como professora orientadora trouxe o olhar de sua experiência em orientação na monitoria, dialogando e destacando a percepção da importância das interações para o desenvolvimento na formação docente ao narrar que o monitor ajudava na elaboração de uma página no *Facebook* e, necessariamente, estabelecia, “um contato maior com a turma, no sentido de ouvir e de estar avaliando a disciplina cotidianamente para que pudéssemos melhorar as condições de interação de inovação pedagógica, de participação e de aprendizagem na disciplina.”

A professora enquanto docente da UFF, fala sobre como é importante o diálogo que a presença do monitor traz à relação entre professores e alunos, e destaca esta importância ao narrar que a “presença de um monitor nos permite um maior trânsito com a turma à medida que haja oportunidade de diálogo com seus pares, de modo a trazer possibilidade de melhoria para as aulas”. Assim, para ela, o monitor colabora com a

formação de seus pares e a sua própria ao estar intervindo nos processos de ensino-aprendizagem na rotina de aulas.

A narrativa da professora Milena identifica uma concepção de formação ligada aos processos interativos em que o monitor tem com os outros atores do processo que vive em sua experiência com a monitoria. No começo de sua narrativa, a professora admite que a monitoria está relacionada ao aprendizado docente e em uma experiência e organização que pode “favorecer a prática docente por meio de planejamentos conjunto, visando práticas interdisciplinares, e de avaliação crítica de situações que acontecem em aula”. O professor Luiz, neste diálogo explica, qual é a grande função da monitoria, segundo seu ponto de vista, ao falar que: “a monitoria tem uma grande função, essa de realmente levar o aluno naquele momento onde ele está, vamos dizer assim, podendo trabalhar junto com outro aluno, mas dentro de uma situação de quase docente”.

Em sua terceira experiência com monitoria, a professora Mylene já como docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), explica os processos interativos em parceria com sua monitora: “a monitora atuaria juntamente comigo na orientação e na produção de ideias para o desenvolvimento das atividades em todas as disciplinas”. Nota-se que a monitoria é percebida pela professora Mylene como um espaço privilegiado na formação docente, principalmente pela oportunidade de estar num lugar de mediação entre professores e alunos onde as interações promovidas nesse processo adquirem um papel fundamental nesta formação, assim a professora traz em sua narrativa a seguinte frase: “percebo que a monitoria pode ser uma experiência muito positiva, enquanto processo formativo”.

Em outro momento de seu texto, a professora Mylene destaca o que nos lembra António Nóvoa (2014), que neste processo de monitoria é necessário nos colocarmos como pesquisadores de nossa própria prática, e, assim, ela narra que “é perceptível o quanto essa participação favorece as nossas aulas, permitindo que sejamos pesquisadores da própria prática”. No final da narrativa ela sintetiza sua opinião sobre a importância da monitoria ao dizer que “a monitoria é uma oportunidade não apenas para a turma, como também para o professor e para o curso como um todo”. O professor Luiz deixa claro que a experiência com a monitoria foi o que o conduziu à docência ao narrar que, “o mundo nos leva, e eu acabei fazendo concurso para a universidade porque abriu e eu estava e tal, e acabei como professor, mas querendo ou não a minha experiência como monitor me abriu essa possibilidade”.

Bem, as visões sobre formação docente na monitoria parecem ser ainda um pensamento em construção, pois, apesar de todos os professores concordarem que a monitoria é um *locús* de formação de professores, em suas narrativas ainda há uma separação na narrativa dos professores em relação à prática e à formação, como se o que, de um modo geral, alguns professores denominaram como a dimensão prática do exercício da monitoria, não fosse parte integrante do processo de formação docente, devendo estar integrado numa reflexão sobre o mesmo. As narrativas dos professores orientadores de monitoria que foram colocadas em diálogo com as concepções do professor Luiz Sergio Lamego, chefe da Divisão de Monitoria, apresentam algumas considerações que parecem estar em consenso, no tocante à monitoria, é que esta deve ser um espaço de formação que ofereça aos monitores condições amplas de desenvolvimento relacionados às disciplinas em questão, a um nível teórico, cognitivo e, também, ao uso de um conhecimento que esteja alinhado com o planejamento das atividades, bem como na ampliação de repertório de recursos tecnológicos.

Esse consenso parece ter como resultado a ideia da monitoria como uma preparação para a ocupação de espaços como empresas, estágios, PIBIC entre outros espaços que são importantes no caminho da formação dos estudantes. Mas, embora esse reconhecimento esteja dentro desta ampla questão da formação, a dimensão docente não parece ainda ocupar um espaço de centralidade nessas concepções de monitoria. Dentro deste contexto se percebe uma pequena diferença em relação ao lugar da formação docente na monitoria que vai ser apontada pela professora Mylene. O que talvez se deva ao fato de a professora Mylene pertencer à área da educação com sua formação em Pedagogia.

Por outro lado, os alunos monitores, sujeitos desta pesquisa, não tiveram dificuldades de identificar o espaço da monitoria como um espaço de formação docente, fazendo esta descoberta por meio da mediação com os alunos e o conteúdo, e também com as interações que vivem no cotidiano das aulas. O aluno Arthur, único monitor que não era do curso de Pedagogia, viveu a monitoria no curso de História, mostrou ter a mesma percepção em relação à necessidade desta experiência com a docência, uma preocupação em aproveitar ao máximo desta experiência nos seus aspectos relativos à formação docente, ou seja, a sua vontade de dirigir-se a essa carreira profissional no futuro, no caso se tornar professor.

Em suas narrativas é possível também observar uma mudança de postura em relação às práticas e reflexões sobre a carreira docente, feitas nas mediações e interações

com a monitoria. Este processo de sentidos atribuídos à experiência de monitoria como espaço de formação docente também pode ser percebido em minha narrativa e na narrativa da aluna monitora Mariana. Assim, os sentidos que foram dados pelos monitores e professores às suas experiências com a monitoria, com suas convergências e divergências, possibilitaram a constituição de uma história aberta a continuidades.

Capítulo 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar nesta fase final da pesquisa foi, para mim, um momento de reflexão sobre uma experiência única que a pós-graduação em educação me proporcionou. Poder escrever sobre uma experiência vivida no Programa de Monitoria é um privilégio, embora eu tenha tido esse presente, chegar até este momento não foi nada fácil, por isso pretendo, nesta última etapa do trabalho, iniciar fazendo um resgate abreviado do que foi este processo de escrita para o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Comecei este trabalho pelo meu memorial de vida e formação, contando uma história que conheço muito bem, a minha. Essa história não foi em nenhum momento apenas um exemplo para contextualizar o tema desta pesquisa, mas uma narrativa de uma vida que anda de braços dados com as suas escolhas profissionais, que esta escolha, é parte da vida, completa todas as outras esferas do que foi vivido, do que é vivido, do que vai ser vivido. Sei que ao contar minha história me exponho por completo para todos que lerão esta pesquisa, você que está diante desta página vai sentir que me conhece um pouco, esta foi a minha escolha, a de me sentir implicada nesta pesquisa e não uma mera expectadora do processo, por isso escolhi a abordagem teórico-metodológica da pesquisa narrativa (auto)biográfica para construir este trabalho. Para começar, sendo bem sincera, eu tive medo, muito medo, de não dar conta desta pesquisa, desde que entrei na pós-graduação pelo projeto deste tema, que mesmo aprovado pela academia, eu ainda pensava se o que eu tinha a falar era realmente relevante. Nesses momentos, eu pensava que o medo trouxe a humanidade até esse ponto de desenvolvimento que estamos agora (vide vacinas para a Covid19), o medo da morte, o medo de envelhecer, o medo, o medo..., o medo pode ser uma mola propulsora para que sejamos obrigados a crescer como seres humanos. Este ano de 2020, foi um ano histórico em desafios em todas as dimensões humanas e na minha vida pessoal também não poderia ser diferente, em plena primeira onda da Covid 19 no final do mês de julho, a minha cidade, Niterói, em *Lock Down*, eu escrevendo esta pesquisa, tomei um tombo na varanda de casa e quebrei o rádio da mão esquerda, tive que ser operada às pressas, com os hospitais cheios de pessoas com Covid 19. Neste momento tive muito medo de ficar doente, de não conseguir terminar a pesquisa ou até morrer. Mas, Graças a Deus, fiquei dois meses com uma tração na mão e tive que me mudar para casa da minha irmã, no Rio de Janeiro, onde fiquei cinco meses. Em outubro depois de retirar a tração da mão, comecei a fisioterapia e no meio deste mês retomei aos poucos a pesquisa. Agora estou bem, passei por este infortúnio, mas estou de pé novamente, acabou dando tudo certo em relação ao prazo de entrega final da pesquisa.

Bem, creio que nestes últimos dois anos de pós-graduação eu tenha evoluído na escuta, na escrita e na reflexão. Então escrever uma pequena parte de minha biografia especialmente a escrita de um momento que vivi o tema de minha pesquisa, a monitoria, foi, como mencionei, o ápice de minha graduação na UFF, sendo uma experiência que modificou minha trajetória; razão pela qual sou grata pela existência deste programa, nas universidades, principalmente ao Programa de Monitoria da UFF. Penso que, ao escrever sobre as minhas experiências de vida, de certa forma faço com que as pessoas se reconheçam em minhas histórias, apesar de minha vida ser uma história única, muitas tramas desta história nos levam a recordar a nossa própria história ou de outrem que é próximo a nós. A minha história e sua tramas, que começa com um final de casamento, com a morte de minha mãe, com a entrada do meu filho na universidade, com o meu sonho universitário, com a minha entrada na universidade e outros pontos e escolhas importantes que vão me conduzindo até à monitoria. Estas tramas que podemos observar em outras histórias de vida, não exatamente igual, dão lugar a uma reflexão sobre a vida por tudo que ganhamos e perdemos. Isto nos humaniza, somente os humanos narram as suas histórias nesta galáxia, pelo menos até agora. Trazer esta humanidade para ciência em uma abordagem de pesquisa que tem perspectivas teórico-metodológicas muito diferentes da pesquisa tradicional, dá fundamento a importância da subjetividade humana, rompe com a dicotomia entre singular e coletivo e passa a mostrar que esta subjetividade é produtora de conhecimento, como nos ensina Franco Ferrarotti (2014), pois nela estão contidos os processos sociais, históricos e institucionais que a constituem.

Ao fazer a pesquisa nesta nova perspectiva, muitas vezes cheguei a pensar se não teria sido muito mais fácil fazê-la pelo velho método quantitativo e experimental, valendo-me de aplicação de questionário e análise de dados. Com certeza seria muitíssimo mais fácil, a pesquisa narrativa (auto)biográfica está na esfera do qualitativo e dá um enorme trabalho elaborar o diálogo com as narrativas a partir dos objetivos da pesquisa em um universo tão rico e amplo despertado pelas narrativas de vida e formação.

Pois, a minha intenção não era contar toda a história da minha vida e nem dos outros sujeitos de minha pesquisa, mas sim contar a história da minha experiência e da experiência de meus convidados com a monitoria. Franco Ferrarotti (2014) me fez entender, como busquei desenvolver nesta pesquisa, que quando contamos nossa história contamos também a história do nosso sistema social.

A experiência de transformar uma experiência de vida em estudo e reflexão foi muito cansativa e muito interessante, afinal foram meses de muita leitura e escrita sobre

um tema que não tem muita coisa escrita a respeito, descobertas sobre um processo que tem uma longa trajetória histórica, e que chega em nossos dias nas instituições de ensino superior com uma proposta tão bonita, porém difícil que é a formação docente. Neste momento da pandemia da Covid-19 vimos como a sociedade brasileira está de certa forma despertando para a complexidade da profissão professor, tanto na educação infantil até o ensino superior, em uma sociedade que há muito desprestigia esta profissão, mas como diziam os antigos, como a minha avó: “nada melhor para a compreensão do que a necessidade”. Não vou ficar aqui estendendo-me sobre os acontecimentos, mas espero sinceramente que deixem marcas positivas e um olhar mais respeitoso para com aqueles que dedicam suas vidas para formação de todos.

Esta pesquisa foi construída a partir da colaboração de teóricos e pesquisadores que me ajudaram a pensar os processos que vivi na monitoria e também os processos vividos pelos demais sujeitos da pesquisa. Irei falar sobre alguns deles, apenas os mais importantes e porque os escolhi para compor a parte teórica que fundamenta a pesquisa. Vou começar pelo autor e pesquisador António Nóvoa, como mencionado o autor é um dos precursores da abordagem da pesquisa narrativa (auto)biográfica e um dos escritores do livro “O método (auto)biográfico e a formação”, considerado um livro referência para quem quiser saber mais sobre esta abordagem. Neste processo de escrita, o autor António Nóvoa trouxe em seus escritos sobre formação, situações que me remetiam a muitas lembranças do meu processo vivido na monitoria. Ler o artigo de António Nóvoa “A formação tem que passar por aqui – histórias de vida no projeto Prosalus” me fez fazer várias relações com situações e acontecimentos com minha experiência vivida naquele momento da monitoria e que narrei em meu memorial. Quando o autor fala que a formação de adultos está presa a uma visão desenvolvimentista da educação e que o método autobiográfico parte para um novo modelo epistemológico, pois, procura uma concepção de formação que faça com que este adulto que se forma pense-se dentro desta ação formativa, vejo que sem esse movimento, que é crucial, o formando nem sempre consegue ver sentido nas ações formativas das quais participou. Enxerguei este movimento quando ao narrar a minha história de vida no momento de minha experiência em monitoria. Este narrar é a construção de um balanço de minha história de vida, que traz novos olhares para o que eu vivi como formação docente. Quando eu narrei a minha experiência como monitora e rememorei momentos vividos me senti operar o conceito de reflexividade crítica, trazida pelo referido autor, apontando ser necessário para que pudesse dar conta dos sentidos que a formação produziu em mim: realmente senti desencadear em

mim uma reflexão teórica neste meu processo de formação, que me tornou pesquisadora de minha própria prática, ao escrever minha narrativa e viver este processo que António Nóvoa (2014) coloca tão bem em sua explicação sobre formação. O trabalho de António Nóvoa (2014) não poderia faltar para fundamentar esta pesquisa, pois rememorei várias vezes suas palavras ao ler meu memorial e as entrevistas tanto dos professores orientadores quanto dos estudantes monitores.

A próxima autora que fundamentou o meu trabalho é Marie-Christine Josso (2014), ela contribuiu para a pesquisa com uma discussão sobre a necessidade de se respeitar a natureza processual da formação. Segundo a autora, o aporte de pesquisa (auto)biográfica ajuda no entendimento dos processos de formação e também de seus subprocessos, pois considera um conjunto de elementos formadores, que muitas vezes é ignorado em outras abordagens. As concepções da autora nesta pesquisa me instigaram a construir muitas reflexões sobre os processos vividos no Programa de Monitoria, suas concepções estão alinhadas com o que penso sobre o que deve ser formar pessoas. Quando a autora diz que os objetivos da formação de adultos é favorecer processos que estimulem o desenvolvimento do sujeito na direção de autonomia com mais criatividade e iniciativa daquele que se forma, sinto que no tempo em que estive na monitoria foi exatamente o que aconteceu comigo; e nas narrativas de alunos monitores entrevistados também, aliás ambos narram que o aprendizado como monitor desencadeou processos de desenvolvimento que se mostraram importantes em momentos de trabalho posteriores à monitoria. No primeiro momento eu escrevi pouca coisa sobre os conceitos da autora na pesquisa, mas ouvi o conselho da professora Vânia Medeiros da UERJ, da necessidade de acrescentar mais o pensamento desta autora em minha pesquisa, foi um conselho acertado, voltei aos estudos de sua obra o que trouxe maior densidade teórica para minha pesquisa.

A autora Marie-Christine Josso (2014) fala do sujeito que aprende na elaboração de um conhecimento sobre a sua própria formação e aprendizagens, o que coloca o sujeito de formação em um lugar de investigador do seu próprio processo formativo. Essa elaboração de conhecimento, tratada pela autora, a meu ver está alinhada ao pensamento de António Nóvoa (2014) sobre a reflexividade crítica, este processo nos permite, principalmente quando elaboramos narrativas sobre o que foi vivido, em um determinado tempo formativo, uma reflexão aprofundada sobre tudo que nos formou. O memorial que escrevi na introdução desta pesquisa mobilizou os sentidos que construí na minha formação em monitoria. Conceitos da autora como “atenção interior” ou “consciência

proprioceptiva” me ajudaram a pensar o processo de autoformação que acontece nos processos de monitoria. Outros pensamentos da autora, como o de experiência formadora, foram fonte de reflexão para pensar como se dá a experiência docente na monitoria e como ela reflete em nossa prática docente futura. Foi muito rica a contribuição de Marie Christine Josso para minha pesquisa, não poderia falar em formação docente sem ter lido a autora e suas concepções sobre formação e experiência.

Este próximo autor já é um velho conhecido, posso dizer que por ele nutro um sentimento de amor, talvez seja estranho dizer isso, mas como evitar este sentimento, quando ao ler sua obra e perceber na lucidez de suas palavras uma inteligência tão vivaz, em um homem que teve tão pouco tempo de vida. Lev Semionovitch Vygotsky entrou na minha vida na monitoria, apesar que eu já tinha tido aulas sobre o seu pensamento com a professora Eda Henriques no segundo período da graduação. Neste momento da graduação, sendo bem sincera, eu estava mais interessada em saber o suficiente para ser aprovada para o próximo semestre. Agradeço mais uma vez à monitoria que me conduziu ao aprendizado sobre as concepções deste pensador maravilhoso e que de uma forma me obrigou a conhecer sua obra um pouco mais profundamente, isso não quer dizer que eu seja uma *expert* em Vygotsky, apenas sou uma admiradora animada por seus pensamentos tão complexos, mas que, ao mesmo tempo, é de uma simplicidade, que até parece óbvia, mas não é. Por isso a escolha de Vygotsky, para mim, foi uma escolha quase natural, o seu pensamento fez parte dos meus estudos para minha monografia final na graduação em Pedagogia, orientada pela professora Eda, e novamente orientada por ela o pensamento de Vygotsky foi uma das bases para o desenvolvimento desta pesquisa. Nesta pesquisa a contribuição do pensador foi sobre as concepções sociais e históricas e sobre o desenvolvimento e conhecimento humano. A concepção do autor de que as relações sociais e as interações entre as pessoas fazem parte do processo inicial que origina as funções psicológicas superiores. Vygotsky (1988) também fala dos sentidos atribuídos às palavras em função de seus contextos sociais e institucionais.

Na monitoria me parece ser evidente que os processos de interações entre aluno monitor, professor orientador, conteúdo disciplinar e a turma criam condições para que haja o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos monitores, que são favorecidas pelos momentos de interação docente e discente. As narrativas contribuem para a reflexão do monitor sobre sua atividade docente, dando ao monitor um conhecimento sobre a docência que poderá levá-lo ou não a uma carreira acadêmica.

A meu ver, este contar de histórias, na verdade, o fato de se ter as narrativas organizando as ideias dos atores da monitoria, por meio da abordagem da pesquisa (auto)biográfica, me fez reafirmar a relevância da narrativa como veículo de reflexão sobre a experiência narrada e também me levou a um processo de construção e desconstrução de verdades que acreditava definitivas. As narrativas de professores e alunos que fizeram parte desta pesquisa e que vivenciaram a experiência da monitoria em seus respectivos espaços institucionais, mostraram que, de modo geral, é muito claro para todos os envolvidos, a dimensão formadora da monitoria em seu sentido mais amplo de desenvolvimento do potencial cognitivo, de aprofundamento de conhecimento, de manejo de tecnologias, entre outros, porém, em um sentido mais específico, no que diz respeito à formação docente parece ocupar um maior destaque nas narrativas dos alunos.

Posso dizer que estive aberta para as surpresas que a pesquisa em monitoria me reservou, por isso acho interessante trazer aqui aspectos sobre a monitoria que eu desconhecia e que nestas leituras para os diálogos que fiz, principalmente em minha entrevista/conversa com o professor Luiz, com a sua contribuição para essa pesquisa, foram motivos de surpresa para mim. Quando começamos a entrevista/conversa, de certa forma, o professor Luiz me deu uma justificativa para a dificuldade que tive de encontrar literatura sobre monitoria, por ser a mesma muito espalhada pela universidade em diversos departamentos. Eu nunca atinaria com este pensamento se não fosse pela conversa com o professor Luiz. Quando ele fala que cada departamento tem seu próprio programa – o que gerou várias visões sobre monitoria por causa das especificidades de cada curso –, pode parecer até óbvio, mas como eu estava no Programa de Monitoria da Educação, eu tinha um olhar reduzido apenas ao programa que vivenciava. Por isso penso que esta pesquisa amplia o olhar ao mostrar como a monitoria é um processo vivido com características diferentes e modos diferentes de ser exercida nos vários institutos da UFF, e eu somente tive ideia disso a partir da minha entrevista/conversa com o professor Luiz. A minha ida à Divisão de Monitoria realmente teve o efeito de ampliar a minha visão em relação à monitoria, as surpresas que tive em relação ao pensamento sobre formação docente talvez tenham sido o que sobre mim causou maior impacto, pois, constatei que essa visão bipartida entre prática e formação docente era a mesma que tinha quando entrei na monitoria, assim, pude entender como este discurso está presente em nossas concepções, mas também em âmbito institucional, a ponto de não ser fácil ver e reconhecer determinadas funções exercidas pelo monitor, classificadas como “práticas”, como um componente da formação docente e, por isso, tal formação ficar neste lado

nebuloso, ou seja, invisibilizada como nos fala o professor Luiz. Outra coisa que me deixou surpresa, foi a fala do professor Luiz sobre a diversidade que o SISU trouxe para a universidade e toda a incerteza que promoveu na academia com a entrada de alunos que não tinham um conhecimento científico que os respaldassem nas disciplinas universitárias, criando turmas heterogêneas em termos de conteúdo, o que foi considerado um grande desafio para os professores. Outra resposta do professor Luiz, que foi uma surpresa para mim, foi quando perguntei se a monitoria realmente influencia, ou, favorece ex-monitores de ingressarem nas universidades como professores universitários. Achei sua resposta muito interessante, pois, ele foi muito enfático ao dizer que quase todos os professores que conhece na universidade são ex-monitores e que no seu departamento todos foram monitores na graduação, inclusive ele mesmo; porém ele não sabe dizer se a monitoria motiva ou não, pois ele acha que este é um caminho muito difícil de quantificar. O começo da história de monitoria na UFF e o seus 40 anos de existência também foram gratas surpresas, pois, até o momento esta história não tinha sido escrita, não se sabia nada sobre ela e foi muito bom saber por meio de uma pessoa que vivencia a monitoria seus trâmites institucionais, políticos e sociais, como o Professor Luiz Sergio Lamego. Sei que essa história precisa ser melhor contada, talvez precise de uma pesquisa que encare a fundo como foi a propagação e os efeitos deste programa desde seu início até os dias de hoje. Não sei se serei eu a contar essa história ou alguém que se motive a partir deste texto.

Todas essas surpresas sobre a monitoria e várias outras que descobri ao pesquisar os dados históricos, os fundamentos teóricos e as entrevistas de professores e alunos, foram construindo esta pesquisa. A cada momento que eu descobria algo ficava mais encantada pela minha pesquisa, me via como uma criança com brinquedo novo e o medo de não ter nada de importante a dizer ia passando. O passado e o presente da monitoria, até este momento, foram se constituindo em um único movimento, o movimento de uma história, de uma história que se encontra nos espaços institucionais como as universidades e que se imiscui em muitas outras histórias todos os dias. Por isto essas surpresas sobre a monitoria que tive após a conversa com o professor Luiz me fizeram ter que repensar a monitoria, ao me mostrar este lugar amplo em práticas, em formas próprias de ação e de pensar no contexto de cada curso. Mas acima de tudo ter a nítida impressão de que a formação docente é a ligação, sim, que faz com que todas as características únicas de seus cursos se tornem um todo. Aprendi que, mesmo sendo a formação docente invisibilizada,

sua força constrói uma ação que faz e fez com que a monitoria superasse os entraves do tempo e se mantendo de variadas formas.

Neste sentido o repensar sobre o lugar da monitoria como um espaço importante na formação de professores demandaria também um movimento institucional, em que a monitoria encontrasse espaço para se tornar tema de discussão e reflexão, não pelos olhos daqueles que estruturam institucionalmente o Programa, mas também pelos os olhos de quem o vivenciou. Promover encontros, onde para além de apresentação dos trabalhos desenvolvidos nos diversos institutos, departamentos e disciplinas como na Semana de Monitoria, haja um espaço para uma reflexão sobre a monitoria como um processo de formação docente, que desafia o professor orientador e o aluno os quais precisam construir esse novo lugar de interação e intercessão entre o conteúdo das disciplinas e os desafios da formação, do professor, do monitor e dos alunos. O espaço da monitoria como espaço importante no processo de formação docente ainda está para ser reconhecido e aproveitado em todo seu potencial, inclusive no que diz respeito ao próprio professor orientador, que pode encontrar nesse espaço novas oportunidades de construção e reflexão sobre sua própria docência. Por fim, ou por um começo, todo esse cenário se complexifica quando a história aqui contada pode revelar que muitas vezes a experiência da monitoria pode constituir a única experiência de formação docente de futuros professores universitários.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. (Orgs). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, de 23 dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art92>. Acesso em setembro 2018.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 66.315 de 13 de março de 1970. *Diário Oficial da União* - Seção 1 – publicada em 16/3/1970, p.1987/ Coleção de Leis do Brasil - 1970, v. 2, p. 221. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66315-13-marco-1970-407756-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 30 de maio de 2020.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Diário Oficial da União*, de 03 dezembro de 1968. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm>. Acesso em setembro de 2018.

_____. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1834. Imprensa Nacional, Rio de Janeiro, p. 15, v. 1, 1834. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em 30 de maio de 2020.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827 - Da responsabilidade dos Ministros e Secretarios de Estado e dos Conselheiros de Estado. *Imprensa Nacional*, 1827. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em 30 de maio de 2020.

_____. Aviso Imperial nº 182, de 22 de agosto de 1825. In: BRASIL. Collecção das Decisões do Governo do Império do Brazil de 1825. *Imprensa Nacional*. Rio de Janeiro, p. 112, 1885. Disponível em https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy_of_colecao2.html. Acesso em 30 de maio 2020.

_____. Decisão de Guerra nº 138, de 01 de junho de 1824. In: BRASIL. Collecção das Decisões do Governo do Império do Brazil de 1824. *Imprensa Nacional*. Rio de Janeiro, p. 97, 1886. Disponível em https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy_of_colecao2.html. Acesso em 30 de maio 2020.

_____. Decreto de 1º de março de 1823. In: BRASIL. Collecção das Decisões do Governo do Império do Brazil de 1823 - Decreto, Cartas Imperiais e Alvaras de 1823. *Imprensa Nacional*. Rio de Janeiro, p. 41, 1887. Disponível em https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy_of_colecao2.html. Acesso em 30 de maio 2020.

_____. Decisão Imperial nº 11, de 29 de janeiro de 1823. In: BRASIL. Collecção das Decisões do Governo do Império do Brazil de 1823. *Imprensa Nacional*. Rio de Janeiro, p. 7, 1887. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy_of_colecao2.html. Acesso em 30 de maio de 2020.

_____. Decisões do Governo nº 83, de 24 de julho de 1822. In: BRASIL. Collecção das Decisões do Governo do Império do Brazil de 1822. *Imprensa Nacional*. Rio de Janeiro, p. 65, 1887. Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/18337>. Acesso em 30 de maio de 2020.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*; tradução de Álvaro Lorencini. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CASTANHA, André Paulo. A Introdução do Método Lancaster no Brasil: história e historiografia. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9., 2012, Caxias do Sul, RS. *Anais...* Caxias do Sul-RS: ANPED SUL, 2012. p.1-16. v. 1.

COUTTO FERRAZ. Relatório do Presidente de Província do Rio de Janeiro de 1849.

CUNHA, Luiz Antônio; Góes, Moacyr de. *O golpe na Educação*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 11 ed. 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, MENDES (org.) e outros. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DIAS, Ana Maria Iorio. A monitoria como elemento de iniciação à docência: ideias para uma reflexão. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamus de Medeiros (orgs.). *A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias*. – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007, p. 37-44.

FARIA FILHO, L. M. e ROSA, W. M. “O ensino mútuo em Minas Gerais (1823-1840)”. In: BASTOS, M. H. e FARIA FILHO, L. M. (orgs). *A Escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo-RS: Ediupf, 1999, p. 177-196.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em 30 de maio de 2020.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*. Tradução de Maria Nóvoa. - 2 ed. - Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. – 69. ed. - Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. *Pro-Posições*, v. 27, n. 1 (79),

p. 133-153, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00133.pdf>. Acesso em 30 de maio de 2020.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia/39, 1992. p. 93-114.

GUIMARÃES, Heriédna Cardoso. Narrar experiência(s): construir sentidos sobre o formar-se professor. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p.1195-1207, 2020. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/54605>. Acesso em 05/11/ 2020.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*; tradução Maria Nóvoa. – 2. ed. – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014, p. 57-76.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*; tradução José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. – São Paulo, SP: Cortez, 2004.

NATÁRIO, Elisete Gomes. Programa de monitores para atuação no ensino superior - proposta de intervenção. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Tese de Doutorado -, 2001.

NEVES, Fátima Maria. O método lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do império brasileiro. Reunião Anual da Associação Nacional da Pós-Graduação em Educação. *Anais da 30. Reunião ANPED*, 2007, pp. 1-17. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT02-3119--Int.pdf>. Acesso em 30 de maio de 2020.

_____. *O Método Lancasteriano e a formação disciplinar do povo* (São Paulo, 1808-1889). – Assis, SP: [s.n.], 2003.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*; tradução Maria Nóvoa. – 2. ed. – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*; tradução Maria Nóvoa. – 2. ed. – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*; tradução Maria Nóvoa. – 2. ed. – Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.

NUNES, João Batista Carvalho. Monitoria acadêmica: espaço de formação. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamus de Medeiros (orgs.). *A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias*. – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007, p. 45-57.

OLIVEIRA, Martha Khol de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação Brasileira (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 8 ed. 1986.

RIBEIRO, Thiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmem Sanches. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Thiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmem Sanches. (Orgs). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* – Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2018, p. 21-40.

SAMPAIO, Helena. *Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)*. Documento de trabalho. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. São Paulo, s/ano.

SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamos de Medeiros. A monitoria na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: um resgate histórico. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamus de Medeiros (orgs.). *A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias*. – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007, p. 59-67.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. – 10. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. – 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. *Pensamento e linguagem*; tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. – 3. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, S. Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p. 95-134.

VILLELA, H. “O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil”. In: BASTOS, M. H. e FARIA FILHO, L. M. (orgs). *A Escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo-RS: Ediupf, 1999, p. 145-176.

WERTSCH, James V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1985.