



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LETRAS HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA**

JOSÉ ANDERSON FARIAS ARAÚJO

**IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DE MONITORIA PARA O PROFESSOR EM
FORMAÇÃO COM EXPERIÊNCIA DE ENSINO**

**CAMPINA GRANDE – PB
2018**

JOSÉ ANDERSON FARIAS ARAÚJO

**IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DE MONITORIA PARA O PROFESSOR EM
FORMAÇÃO COM EXPERIÊNCIA DE ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras, com habilitação em Língua Inglesa, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de graduado em Letras Língua Inglesa.

Área de concentração: Formação docente.

Orientadora: Prof. Me. Kaline Brasil Pereira Nascimento.

**CAMPINA GRANDE – PB
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A663i Araújo, José Anderson Farias.
Importância do estágio de monitoria para o professor em formação com experiência de ensino [manuscrito] / Jose Anderson Farias Araujo. - 2018.
45 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.
"Orientação : Profa. Ma. Kaline Brasil Pereira Nascimento , IFPB - Instituto Federal da Paraíba ."
1. Estágio supervisionado. 2. Formação docente. 3. Atuação docente. I. Título

21. ed. CDD 371.225

JOSÉ ANDERSON FARIAS ARAÚJO

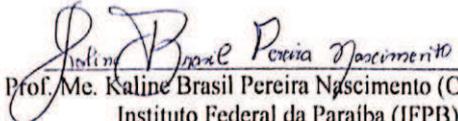
**IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DE MONITORIA PARA O PROFESSOR EM
FORMAÇÃO COM EXPERIÊNCIA DE ENSINO**

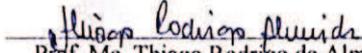
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras, com habilitação em Língua Inglesa, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de graduado em Letras Língua Inglesa.

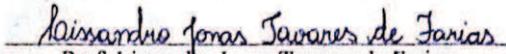
Área de concentração: Formação docente.

Aprovado em: 27/11/2018.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Me. Kaline Brasil Pereira Nascimento (Orientadora)
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)


Prof. Me. Thiago Rodrigo de Almeida Cunha
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Lissandro Jonas Tavares de Farias
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À minha família, pelos ensinamentos, companheirismo
e apoio, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A toda minha família pelo incentivo, apoio e dedicação com minha carreira acadêmica.

À minha professora orientadora Kaline Brasil pelo empenho e pelo compromisso ao longo dessa orientação.

Aos professores do Curso de Letras da UEPB, em especial, Karyne Soares, Kaline Brasil, Thiago Rodrigo, Felipe Reis, Nathália Sátiro e Maria das Neves, que contribuíram ao longo do curso, por meio das disciplinas e de outros ensinamentos, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores Thiago Rodrigo e Lissandro Jonas por aceitarem participar da banca examinadora.

Aos meus alunos, a partir dos quais construo aprendizados constantes.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

“Somos sempre aprendizes da profissão e
estagiários da vida”
Alves Franco

RESUMO

No processo de formação docente, o professor em formação passa por várias fases/etapas essenciais para a jornada pedagógica. Dentre essas fases está o Estágio Supervisionado que, conforme as palavras de Gomes (2013), é crucial para a socialização de ideias, compartilhamento de ações pedagógicas e reflexões acerca das mesmas, com base nas experiências de outros profissionais, bem como na própria experiência. Muitas pessoas começam a atuar no campo docente antes mesmo de concluir o curso de formação docente ou sequer passar pela fase do estágio supervisionado de monitoria. Por essa razão, esta pesquisa visa: analisar a importância do estágio de monitoria para professores em formação inicial que já lecionavam a disciplina de língua inglesa antes da experiência do estágio supervisionado. Para tanto, foram aplicados questionários e entrevistas para quatro professores em formação do curso de Letras-Língua Inglesa da UEPB, em 2016. Além disso, os relatórios apresentados pelos participantes como requisito de avaliação da disciplina de Estágio Supervisionado foram considerados na coleta de dados. Após a análise dos resultados, constatou-se a importância do estágio para a atuação docente dos professores em formação participantes desta pesquisa por ele ser um espaço de reflexão das práticas docentes, de ressignificação de saberes docentes e de produção de conhecimento. Também por possibilitar uma melhor compreensão do campo de atuação através de sua análise por meio da reflexão não apenas da prática pedagógica do professor observado, mas também da própria práxis, levando, assim, a um posicionamento mais autocrítico/reflexivo.

Palavras-Chave: Atuação docente. Formação docente. Estágio supervisionado.

ABSTRACT

In the teacher education process, the teacher being trained goes through several essential phases/stages of the pedagogical journey. Among these phases is the Supervised Practice, which, according to Gomes (2013), is crucial for socializing ideas, sharing pedagogical actions and reflecting on them based on the experiences of other professionals, as well as on his/her own experience. Many people begin to work in the teaching field even before they complete the graduation course or the monitoring supervised practice. For this reason, this research aims: to analyze the importance of the monitoring practice for teachers in initial formation who have already taught the English language before the supervised practice experience. For this purpose, questionnaires and interviews were applied to four teachers in training from the Language Course-English Language in UEPB in 2016. In addition, the reports presented by the participants as a requirement for the evaluation of the Supervised Practice subject were considered for the data collection. After analyzing the results, it was verified the importance of the Supervised Practice for the teaching practice of the training teachers who were participating in this research because it is a space for reflection on teaching practices, for re-signification of the teaching knowledge and for knowledge production. Moreover, because it enables a better understanding of the teaching field through its analysis, based on reflection not only on the observed teacher pedagogical practice, but also on his/her own praxis, thus leading to a more self-critical/reflective attitude.

Keywords: Teaching practice. Teacher education. Supervised practice.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	REVISÃO DE LITERATURA	11
2.1	FORMAÇÃO DOCENTE: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO	11
2.2	FORMAÇÃO DOCENTE: A TEORIA E A PRÁTICA EM DIÁLOGO	13
2.3	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL CRÍTICO-REFLEXIVO	14
2.3.1	O estágio supervisionado a partir de diferentes óticas	15
2.4	O ESTÁGIO DE MONITORIA E O PROFESSOR ENQUANTO CONSTANTE APRENDIZ	19
3	METODOLOGIA	23
3.1	TIPO DE PESQUISA	23
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA	23
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	25
3.4	INSTRUMENTOS DE COLETA	25
4	ANÁLISE DOS DADOS	28
4.1	FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	28
4.2	RELEVÂNCIA DO ESTÁGIO DE MONITORIA PARA O PROFESSOR EM FORMAÇÃO COM EXPERIÊNCIA DE ENSINO	30
4.3	AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: O/A PROFESSOR/A ANTES E APÓS A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE MONITORIA.....	33
5	CONCLUSÃO	37
	REFERÊNCIAS	40
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	42
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA	43
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSCIENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	44

1 INTRODUÇÃO

*O professor só pode ensinar quando está disposto a aprender
(Janoí Mamedes)*

Conforme a citação acima, compreendemos que uma pessoa deve, ao decidir ingressar no campo de atuação docente, se dispor a passar por uma formação que propicie as aprendizagens essenciais para esse contexto, e esteja sempre disponível para novos aprendizados, buscando, dessa maneira, estar em constante desenvolvimento.

Nesse processo constante de ensino-aprendizagem, a formação inicial tem como papel oferecer ao futuro professor as condições necessárias para que ele possa ser um educador crítico-reflexivo e questionador da própria prática pedagógica e consiga atuar no magistério considerando todos os desafios inerentes a cada realidade de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o curso de formação deve propiciar uma discussão acerca desse contexto, possibilitando aos formandos contatos e vivências com o campo de atuação docente. Para tanto, a disciplina Estágio Curricular Supervisionado exerce um papel imprescindível, pois permite que o professor em formação observe e analise a ação docente da forma como ela ocorre na realidade.

Na disciplina Estágio Curricular Supervisionado, busca-se proporcionar ao professor em formação um espaço no qual ele possa conhecer aspectos indispensáveis à sua carreira profissional, além de possibilitar, em muitos casos, o primeiro contato com a prática docente, oportunidade na qual o estagiário deverá confrontar os aprendizados e as habilidades desenvolvidas durante a formação inicial com as práticas da realidade do ensino (GOMES, 2013).

Alguns teóricos defendem a importância desta fase da formação acadêmica para o desenvolvimento profissional, a saber: Bueno (2009), Pimenta & Lima (2012), Gomes (2013), entre outros. Pimenta & Lima (2012), por exemplo, argumentam que esta etapa do curso de licenciatura constitui uma esfera de conhecimentos essenciais ao andamento do curso de formação de professores. Gomes (2013), em consonância com o que foi defendido anteriormente, afirma que o estágio curricular supervisionado é um momento crucial para o desenvolvimento profissional, pois ele tem uma função significativa na socialização profissional e na construção da identidade docente.

Corroborando com as assertivas dos autores em questão, surgiu a inquietação para a realização desta pesquisa que, em linhas gerais, busca analisar a percepção de professores de

língua inglesa em formação acerca das contribuições da fase de monitoria do Estágio Supervisionado para o enriquecimento e aprimoramento de suas práticas docentes.

Mais especificamente, este trabalho visa: i) investigar a importância do estágio de monitoria para professores em formação inicial que já lecionavam a disciplina de língua inglesa antes da experiência do estágio supervisionado; ii) averiguar as contribuições do estágio supervisionado para o aperfeiçoamento das práticas docentes de alunos-professores de língua inglesa que já atuam na área.

Para atingir tais objetivos foi realizada uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo através da análise dos relatórios elaborados por quatro alunos da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – apresentados como pré-requisito para a avaliação na disciplina Estágio Curricular Supervisionado – que já trabalhavam como professores antes mesmo de passarem pela fase de monitoria da referida disciplina. Além dos relatórios, foram aplicados questionários como instrumento de coleta, com o propósito de traçar um perfil profissional do professor em formação, e foi realizada uma entrevista semiestruturada, a fim de esclarecer eventuais informações não elucidadas nos instrumentos anteriormente descritos e que seriam necessárias para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Portanto, este trabalho encontra-se dividido da seguinte maneira: 1) Revisão de Literatura, que traz uma discussão acerca dos argumentos de alguns autores que tratam do assunto deste trabalho; 2) Metodologia, em que há uma apresentação dos procedimentos utilizados para alcançar os objetivos desta pesquisa, além de uma descrição de seus participantes; 3) Análise de Dados, que oferece uma investigação das informações obtidas através dos instrumentos utilizados; e, por fim, 4) a Conclusão, que demonstra as considerações finais acerca da relevância do estágio de monitoria para o professor em formação, ainda que ele já tenha experiência com o contexto de sala de aula.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Aqui será apresentada uma breve contextualização histórica acerca da formação docente. Posteriormente, serão discutidos aspectos da formação docente, com foco no diálogo imprescindível entre teoria e prática. O ponto seguinte diz respeito à importância de algumas perspectivas acerca do Estágio Supervisionado e, por fim, trataremos da importância do estágio de monitoria para o professor em formação.

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Em meados de 1827, com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, o ensino deveria ser desenvolvido pelo Método Mútuo, no qual ao mesmo tempo em que se aprendia a ler, aprendia-se a dar aulas também. Na época, os professores deveriam ser treinados nesse método às próprias custas nas capitais das respectivas províncias. Dessa forma, havia uma “exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica” (SAVIANI, 2009, p. 144).

A partir de 1834, a responsabilidade da instrução primária passou a ser das províncias e elas adotaram o modelo de formação de professores que vinha sendo usado nos países europeus: as Escolas Normais. Esperava-se que elas se guiassem pelas coordenadas didático-pedagógicas, no entanto, foi predominante a preocupação com o domínio dos conteúdos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras.

A partir de 1890, houve o estabelecimento e a expansão do padrão das Escolas Normais, cujo modelo de organização e funcionamento foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo (SAVIANI, 2009). Para os reformadores, o ensino não pode ser eficaz se os professores não forem bem preparados e instruídos nos processos pedagógicos modernos e, para que eles sejam qualificados de tal forma, as Escolas Normais deveriam ter as condições para prepará-los. De acordo com Saviani (2009), houve nessa reforma um enriquecimento dos conteúdos curriculares e uma ênfase na prática de ensino, voltada para a preparação pedagógica/didática dos professores.

Em 1932, ocorreu a organização dos institutos de educação e deixou-se de dar ênfase apenas ao domínio dos conteúdos a serem transmitidos – marca ainda dominante à época – e a educação passou a ser encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa. Esses institutos buscavam incorporar as exigências da pedagogia e caminhavam “rumo à

consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais” (SAVIANI, 2009, p. 146).

Em 1939, ocorreu a organização e a implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura. Nesse momento adotou-se na organização desses cursos o modelo de formação conhecido como “esquema 3 + 1”, em que se destinavam três anos para o estudo de disciplinas específicas e 1 ano para a formação didática. Com essa estrutura, Saviani aponta que

os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (SAVIANI, 2009, p. 147).

Nesse modelo de formação de professores, há uma separação entre a parte do estudo dos conteúdos e a parte do estudo voltado para o aspecto pedagógico-didático, ou seja, uma dissociação entre teoria e prática. Tal separação, ao nosso ver, desconsidera o fato de que teoria e prática dialogam e acontecem simultaneamente, haja vista que as teorias são voltadas para a realidade prática de ensino e esta é analisada e questionada à luz daquelas.

Em 1971, com a substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério, desapareceram as Escolas Normais e, em seu lugar, foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Após a aprovação do parecer n. 349/72,

a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau (SAVIANI, 2009, p. 147).

Já no que diz respeito à atuação docente nas quatro últimas séries do ensino do 1º grau e no ensino do 2º grau, os professores deveriam ser formados em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração).

A partir de 1996, com o advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores, foi dada ênfase em uma formação de professores mais aligeirada e mais barata, por meio de cursos de curta duração, conforme a sinalização da LDB promulgada em 20 de dezembro de 1996.

Ao analisar todos esses momentos da formação docente no Brasil, o autor defende que essa questão é atravessada por um dilema e, em sua raiz, “está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo” (SAVIANI, 2009, p. 151). Essa separação se dá devido ao confronto entre dois modelos predominantes de formação de professores. Um deles, centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, enfatiza majoritariamente o domínio dos assuntos a serem transmitidos para os alunos em sala de aula. O outro, por sua vez, está voltado preeminentemente para o aspecto pedagógico-didático. Segundo o autor, deve-se recuperar a indissociabilidade desses aspectos e passar a considerar a atuação docente como um fenômeno íntegro e concreto, ou seja, da maneira como ele ocorre na realidade das escolas.

No tópico que segue, trataremos sobre a relevância de se conceber a teoria e prática como indissociáveis.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE: A TEORIA E A PRÁTICA EM DIÁLOGO

Gomes (2013, p. 25) ressalta que a

formação inicial deve proporcionar ao futuro professor uma preparação pedagógica mais sólida, capaz de o transformar num educador efetivamente preparado para enfrentar os desafios interdisciplinares que o processo de ensino/aprendizagem requer no dia-a-dia da profissão docente.

Dessa forma, devido à complexidade do processo de formação de professores e à sua importância para a melhoria da educação, faz-se indispensável que esse processo propicie aos futuros professores oportunidades para vivenciar experiências comuns ao contexto de ensino-aprendizagem necessárias para que eles possam estar preparados para enfrentar os problemas do ato docente e dar respostas válidas às exigências peculiares do campo de atuação do profissional do magistério.

As autoras Pimenta e Lima (2012) também concordam com esse ponto de vista e argumentam que um curso de formação de professores deve ter uma organização curricular que leve em consideração a complexidade da educação como prática social e não trate-a como algo abstrato. Portanto, a formação deve propiciar uma compreensão que parta da realidade e analise-a à luz das teorias de ensino-aprendizagem pertinentes, para que se possa assim sugerir e testar novas práticas. Na concepção dessas autoras, “o conhecimento e a interpretação desse real serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata

de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 55).

Sob as perspectivas apresentadas, é fundamental que na formação de professores se leve em conta a realidade do trabalho que os futuros docentes irão desempenhar diariamente nas escolas para que, por meio da aquisição de conhecimentos, do desenvolvimento de competências e da formulação de questionamentos, eles busquem recursos para a solução dos problemas do cotidiano escolar.

Segundo Gomes (2013), para que isso ocorra é essencial levar em consideração o fato de que, apesar de a formação docente considerar que conteúdos teóricos são significativos e necessários, é indispensável proporcionar aos formandos contatos e vivências concretas específicas da prática docente. Para alcançar esse objetivo, a disciplina Estágio Curricular Supervisionado exerce um papel imprescindível, pois permite que o futuro professor observe e analise o ato docente em escolas e atue na localização de problemas da instituição e na proposição de soluções para eles.

Acerca dessa relevância, o tópico a seguir trata especificamente do Estágio Supervisionado enquanto campo de constante reflexão crítica.

2.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL CRÍTICO-REFLEXIVO

Pimenta e Lima (2012), de maneira similar, também acreditam na importância do Estágio na formação docente e defendem que ele faça parte do corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Segundo as autoras, além de ter seu espaço específico ao final do curso, ele deve permear todas as outras disciplinas. Elas defendem que cabe ao estágio

desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, as instituições (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 55).

Sob esse ponto de vista, o estágio deve promover o contato dos formandos com o magistério e os permitir fazer uma relação entre os fundamentos prático-teóricos, que são estudados previamente no curso, com a prática docente, sempre voltado para a análise,

problematização e reflexão sobre determinados contextos de atuação docente e para a proposição de soluções para seus problemas, buscando adotar uma postura investigativa e crítico-reflexiva diante do processo de ensino-aprendizagem. Assim, através da reflexão-na-ação, o professor em formação faz o diagnóstico dos problemas da prática pedagógica em busca de mudanças com ações futuras (SCHON, 2000).

Dessa forma, como bem destaca Gomes (2013, p. 21), essa etapa da formação acadêmica busca “facilitar uma melhor compreensão das dificuldades da profissão docente e, sobretudo, [...] promover a inclusão do professor estagiário no meio profissional e na comunidade escolar”. Porém, esse olhar para o Estágio Supervisionado não é o único. Vejamos, a seguir, diferentes perspectivas.

2.3.1 O estágio supervisionado a partir de diferentes óticas

A disciplina Estágio Curricular Supervisionado, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de número 9.394, art. 61, é obrigatória em cursos de licenciatura, pois a formação dos profissionais da educação tem dentre seus fundamentos a associação entre teoria e prática, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço, de modo a atender às especificidades dos diferentes contextos de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996).

Entretanto, o estágio nem sempre carregou consigo essas características nem aquelas citadas anteriormente por Pimenta e Lima (2012) e por Gomes (2013). De acordo com Bueno (2009), devido à falta de clareza na legislação, é possível encontrar variados tipos de estágio que espelham diferentes concepções acerca do papel e das atribuições do estagiário nesse período de atividades.

Pimenta e Lima (2012) identificam quatro tipos: i) o estágio voltado à observação de professores e à imitação de modelos; ii) o estágio centrado na instrumentalização técnica; iii) o estágio centrado na crítica à escola e a seus membros; iv) e o estágio voltado para a pesquisa, aliando teoria e prática.

Sob a primeira perspectiva, o estágio voltado para a imitação de modelos considera que a maneira de aprender a profissão docente se dá através da “imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 35). Apesar de, nessa concepção, os estagiários elaborarem seu próprio modo de agir com base em uma análise crítica, as autoras destacam que ela apresenta alguns limites,

haja vista que nem sempre o aluno consegue realizar essa ponderação crítica e muitas vezes tenta apenas transpor os modelos em situações para as quais não são adequadas.

Esse tipo de estágio pressupõe que a realidade de ensino e os alunos que frequentam a escola são imutáveis e que à escola cabe apenas ensinar segundo a tradição, sem levar em consideração as transformações históricas e sociais. Assim, ao valorizar práticas tradicionalmente consagradas como ‘modelos eficientes’, a escola irá apenas ensinar e, caso os alunos não aprendam, o problema é deles e de sua cultura que difere daquela tradicionalmente valorizada pela escola.

No que diz respeito à formação de professores, esse modelo de estágio é bastante negativo, pois essa visão está vinculada a uma ideia de professor que não valoriza sua formação intelectual e acaba reduzindo a atividade docente a uma atuação que será bem-sucedida quanto mais se assemelhar aos modelos observados. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante (PIMENTA; LIMA, 2012).

Sob esse prisma, a formação do professor ocorrerá por meio da observação e da tentativa de reprodução da prática modelar e, quanto mais a prática docente se aproximar dos modelos observados, mais ela será bem-sucedida. Dessa forma, o estágio reduz-se à imitação de um padrão sem que seja realizada sequer uma análise crítica fundamentada teoricamente e convalidada no contexto real em que o ensino se dá. O papel do estagiário é, portanto, elaborar e executar aulas-modelo.

O segundo tipo de estágio, que é centrado na instrumentalização técnica, busca oferecer aos estagiários “receitas” que os ajudem a dominar as rotinas de intervenção técnica para aplicar na sala de aula. Há, portanto, um emprego de técnicas sem uma reflexão adequada, sem um embasamento teórico, em que prevalece a compreensão da prática pela prática. Pimenta e Lima apontam que

Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à *hora da prática*, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 37).

Sob esse ponto de vista, aparentemente há uma técnica universal que se adequa a todas as salas de aula, a todos os alunos e a todas as situações de ensino, desconsiderando assim o contexto sócio-histórico e cultural de cada escola e de cada fase do ensino. Esse é um modelo

de formação de professores inapropriado, pois está reduzido a técnicas, o que não é suficiente para dar conta da complexidade das situações encontradas por professores em seu campo de atuação profissional, impossibilitando a compreensão do processo de ensino-aprendizagem em sua totalidade.

Pimenta e Lima (2012) defendem que é possível discutir sobre o domínio de determinadas técnicas, instrumentos e recursos úteis ao desenvolvimento de determinadas habilidades em determinada situação. No entanto, chamam a atenção para o fato de que a habilidade que o professor precisa desenvolver é a de conseguir lançar mão adequadamente das técnicas de acordo com as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas.

Portanto, sob essa perspectiva, não se deve excluir totalmente o conhecimento e o domínio de técnicas do rol de habilidades do professor, mas também não se deve ficar limitado a elas, pois diferentes situações requerem diferentes posicionamentos. É importante ter cuidado com essa didática instrumental, pois ela se reduz à dimensão técnica da prática e não mantém vínculos com as outras dimensões do ensino: sociedade, aspectos psicopedagógicos e sociopolíticos, dentre outros. A partir daí se fortalece o ‘mito das técnicas e das metodologias’ e acredita-se que elas têm o poder de resolver as deficiências da profissão e do ensino, como se todos os contextos em que ele ocorre fossem iguais.

A crítica a essa didática instrumental acabou por gerar inicialmente uma negação à didática, que foi substituída posteriormente por uma crítica à escola, aos professores, aos diretores, etc. Essa percepção resultou em modalidades de estágio que focavam apenas na observação das falhas, dos desvios e dos pontos negativos da escola, dos diretores e dos professores, o que se transformou, segundo Pimenta e Lima (2012), em um criticismo vazio, visto que os estagiários iam às escolas apenas para tachar seus profissionais de tradicionais, incompetentes, autoritários, entre outros.

Este cenário gerou diversos conflitos entre a universidade e a escola e acabou por distanciá-las, pois a escola passou a se recusar a receber estagiários por estarem desconfiados e temerem que eles fossem lá apenas para tecer críticas e observar defeitos nos trabalhos dos docentes. Isso ocasionou situações em que as secretarias de educação tiveram de obrigar as escolas a receber estagiários (PIMENTA; LIMA, 2012).

Em nossa experiência como professores em formação, devemos aproveitar as oportunidades oferecidas pelo estágio para observar a realidade da atuação docente e analisa-

la à luz de teorias de ensino-aprendizagem ao invés de apenas buscar defeitos e problemas nas escolas e nos profissionais para tecer críticas vazias.

Assim sendo, não é significativo que o professor em formação vá à escola somente observar e reproduzir as práticas do professor sem levar em consideração sua adequação para o contexto de ensino, nem reduzir o estágio ao aprendizado de técnicas a serem empregadas em sala de aula, muito menos ir à escola apenas para rotular seus professores como autoritários e tradicionais. Não há nesses modelos de estágio uma associação entre teoria e prática, ocasionando, conseqüentemente, “um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria *e* prática (e não teoria *ou* prática)” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 41).

Segundo Bueno (2009), a busca por essa integração entre teoria e prática surgiu somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96). A autora afirma que, a partir daí, “ênfatiza-se o estágio como lugar em que o aprendiz de professor conhecerá a situação de trabalho com a qual se defrontará no futuro e na qual mostrará as suas competências” (BUENO, 2009, p. 40-41). Sob essa perspectiva, o estágio é considerado uma atividade de fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, além de ser um ambiente propício à pesquisa, como defendem Pimenta e Lima (2012). É esse pensamento que caracteriza o último tipo de estágio, que busca aliar teoria e prática e coloca o estágio como pesquisa, permitindo que o estagiário analise, questione, problematize, opine, aja e discuta sobre o contexto de ensino-aprendizagem.

Levando em consideração esse ponto de vista, o estágio deve propiciar uma aproximação à realidade na qual o estagiário irá atuar e, a partir dela, deve caminhar para a reflexão, analisando-a e questionando-a criticamente à luz de teorias. Por conseqüência, as teorias são fundamentais para as ações pedagógicas realizadas nos contextos escolares, pois elas têm o papel de esclarecer e de disponibilizar instrumentos e esquemas para análise e investigação que possibilitem questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar as próprias teorias em questionamento, uma vez que elas são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2012).

Desse modo, para que os professores tenham mais clareza sobre o que orienta suas ações docentes no contexto escolar, sobre os meios usados para realizá-las, sobre os procedimentos utilizados, sobre os saberes que embasam sua ação pedagógica, é importante que haja processos de reflexão sobre essas ações com base em teorias.

A partir desse pensamento, o estágio passou a ser considerado com atividade teórica instrumentalizadora da práxis, que implica uma abordagem diferente diante do conhecimento, que passa a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estagiários a dizer o que os professores devem fazer. Pressupõe que se busque construir conhecimento novo no vínculo entre as explicações já existentes e os dados novos advindos da realidade e que são observados com uma postura investigativa (PIMENTA; LIMA, 2012).

Portanto, essa perspectiva do estágio presume um profissional que age de maneira crítico-reflexiva e investigativa frente aos contextos escolares, que busca identificar seus problemas para neles intervir e propor melhorias. Para atingir os objetivos em questão, a experiência do estágio supervisionado da UEPB divide-se em dois momentos, a saber: o estágio de observação-reflexiva e o de atuação direta na sala de aula.

Trataremos, a seguir, do estágio de monitoria, visto ser o foco de nossa análise ao longo desta pesquisa.

2.4 O ESTÁGIO DE MONITORIA E O PROFESSOR ENQUANTO CONSTANTE APRENDIZ

É pertinente aqui a reflexão acerca da experiência no estágio de monitoria em duas situações distintas: para professores em formação que ainda não exercem o magistério e para aqueles que já o fazem.

O Estágio Curricular Supervisionado propicia, para aqueles que ainda não atuam no magistério, um primeiro contato entre futuros professores e o contexto escolar no qual eles atuarão, funcionando, assim, como uma aproximação e um estudo prévio da realidade que os orientará em sua iniciação profissional. Assim, essa etapa da formação acadêmica deve ser vista como uma esfera de conhecimentos essenciais ao andamento do curso de formação de professores, conforme defendem Pimenta e Lima (2012).

Gomes (2013, p. 21) também ressalta a importância dessa disciplina em cursos de formação de professores afirmando que

No âmbito da formação para a docência, o estágio constitui um momento fundamental, com importância crucial para o desenvolvimento profissional do professor, ao conduzi-lo na aquisição e aplicação de conhecimentos, destrezas e

atitudes adequadas à realização das tarefas de ensino, tendo ainda um papel determinante na socialização profissional e na construção da identidade docente.

Sob essa ótica, o estágio constitui uma fase essencial de uma licenciatura, pois através dele o futuro professor tem a oportunidade de conhecer aspectos indispensáveis à sua formação profissional e à construção de sua identidade docente. Para Gomes (2013, p. 45), esta fase é a “parte constituinte da estrutura curricular docente onde acontece a passagem de aluno para professor.”

Esta transição é uma etapa peculiar e complicada para o professor em formação, visto que é o período em que ele experimenta novos papéis e confronta diversos desafios, tais como a organização das atividades em sala de aula, o relacionamento com os alunos, com os próprios colegas professores e com os gestores da escola (GOMES, 2013). Além disso, esse período exige bastante responsabilidade e múltiplos desafios do estagiário devido à sua necessidade de exercer duas identidades em simultâneo: aluno de um curso superior e monitor de uma determinada escola.

Nessa fase se faz muito importante o papel do professor supervisor, ou seja, da disciplina Estágio Supervisionado, uma vez que o primeiro contato com o campo de atuação do professor pode ser muito assustador e desgastante caso ele não seja devidamente preparado e apoiado, o que pode levar a uma situação de ruptura.

Em consonância com esses argumentos, Gomes também concorda com essa ideia e afirma que

O estágio constitui o primeiro contacto com a profissão docente e apresenta-se como uma fase crucial de convergência e confronto entre os saberes e as competências desenvolvidas durante a formação inicial e as práticas da realidade do ensino. Também sublinhamos que é nesse contexto que a supervisão pedagógica revela a sua essencial importância. (GOMES, 2013, p. 39)

Nota-se, portanto, que o Estágio Curricular Supervisionado é um período que deve ser percebido como elemento curricular estruturador da formação docente, no sentido de trabalho coletivo, interdisciplinar e investigativo, norteado por princípios voltados para a formação permanente do docente.

Outra realidade constante nos cursos de Licenciatura é o de professores em formação acadêmica, mas que já têm experiência com o contexto de ensino-aprendizagem. Há também um grande número de alunos que iniciam o exercício do magistério sem antes concluir o curso de formação de professores. Nesses casos, o estágio não consistirá em um primeiro contato

entre o formando e seu futuro campo de atuação profissional, mas em uma possibilidade de reflexão da prática docente, de (re)construção da identidade docente do profissional, bem como uma oportunidade de formação contínua.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2012) defendem que o estágio se caracteriza, para quem já exerce o magistério, como um espaço de reflexão de suas práticas, a partir de teorias, de formação contínua, de ressignificação de suas competências docentes e de produção de conhecimento. Além disso, como estarão juntos em uma sala de aula estagiários que já exercem o magistério e estagiários sem experiência com a docência, esse espaço é propício à mediação entre a formação inicial e a formação contínua, em que os professores já atuantes podem compartilhar suas vivências e seus saberes.

Dessa forma, como os professores que já atuam conhecem sua realidade de ensino, no estágio eles terão a oportunidade de analisar e de discutir os problemas, os desafios diários e as possibilidades de seu contexto de atuação à luz de uma fundamentação teórica. A partir disso, eles têm a oportunidade de ressignificar suas identidades profissionais que, segundo Pimenta e Lima (2012, p. 127) “estão em constante construção, a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a escola e a ação docente”.

Esse processo conduzirá tanto o professor orientador como os professores em formação a juntos refletirem e discutirem, a partir de teorias, sobre as experiências que estes já trazem para projetar novos conhecimentos que ressignifiquem suas práticas, levando em consideração as relações de trabalho vividas por esses professores. A partir dessa discussão coletiva e mediada, a consciência profissional dos professores em formação pode ser reconstruída, propiciando novos contornos a sua identidade docente.

Além disso, Pimenta e Lima (2012) apontam que esse espaço de reflexão proporcionado pelo estágio possibilita a superação de algumas dificuldades, tais como aquelas relacionadas às adaptações a mudanças ocorridas no campo de atuação do professor em formação devido a políticas e práticas educacionais. Nesse sentido, o estágio é considerado um espaço de diálogo e lições que buscam proporcionar a construção de novos caminhos de modo a contribuir com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar no qual está inserido.

Contudo, é fundamental ter em mente que a reflexão de que tratamos aqui não é uma reflexão mecânica, pois esta não garante resultados. Assim sendo, consideramos

a reflexão como elemento de emancipação humana, que é histórica, localizada e intencional. Trata-se de dar um sentido social à própria prática, mediando-a com a realidade vivida e analisando-a criticamente. É a *formação contínua*, assumida como *atitude* de vida e de profissão, como autofomação, a postura conceitual metodológica, que manifesta a transparência das opções e a consciência destas. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 132)

Sob esse ponto de vista, em que o estágio é considerado espaço de reflexão e de formação contínua, o professor deve refletir criticamente sobre sua ação e redimensioná-la a fim de promover desenvolvimento no contexto de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na sociedade, visto que a escola é um meio de transformação social.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão descritos: a tipologia da pesquisa, que mostra sua classificação quanto ao objetivo que se busca alcançar; o contexto em que a pesquisa foi realizada; os participantes da pesquisa, com o propósito de apresentar informações acadêmicas e traçar um perfil de cada um; os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, que demonstram as ferramentas utilizadas para a obtenção das informações.

3.1 TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa é classificada como descritiva de cunho qualitativo. Conforme Moreira e Caleffe (2006), a pesquisa descritiva tem por objetivo descrever características de determinada população ou fenômeno ou estabelecer relações entre variáveis. Esta pesquisa foi classificada de tal forma devido ao seu propósito de levantar e descrever aspectos detalhados acerca da relação entre o estágio de monitoria e a formação docente sob a perspectiva de professores em formação que já atuavam no contexto de ensino. Especificamente, esta pesquisa buscou compreender as concepções e reflexões de quatro professores em formação acerca da relevância da fase de monitoria do Estágio Curricular Supervisionado para a atuação docente de cada um deles.

Além de descritiva, é de cunho qualitativo, que de acordo com Marconi e Lakatos (2007), preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e apresentando uma análise mais detalhada sobre atitudes, tendências de comportamento, etc., os quais não podem ser analisados por instrumentos estatísticos. No caso desta pesquisa, o caráter qualitativo se deve ao fato de serem analisadas as percepções e crenças de cada participante acerca da relevância do estágio de monitoria para sua formação docente, as quais não podem ser reduzidas a números.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o principal objetivo da disciplina Estágio Curricular Supervisionado é propiciar aos professores em formação discussões a fim de desenvolver a prática pedagógica e relacioná-las com as teorias e abordagens estudadas ao

longo do curso, encorajando-os a assumir uma postura crítico-reflexiva frente ao processo de ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O Estágio Curricular Supervisionado é dividido em três fases. Na primeira, chamada de Estágio Supervisionado I – objeto de análise desta pesquisa – são estudados fundamentos teórico-práticos da metodologia de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa (LI), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), além de ocorrer a monitoria em turmas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio em escolas públicas, momento no qual os professores em formação têm a oportunidade de ir ao campo de ensino para observar aulas de professores já atuantes. Nesse primeiro momento, a professora da disciplina supervisiona o desenvolvimento do professor em formação no tocante ao estudo das bases teórico-práticas bem como seu posicionamento em sala de aula como observador de outro professor.

Na segunda fase se dá o estudo de princípios teórico-práticos referentes à área de Língua Inglesa e ocorre a regência no Ensino Fundamental, ou seja, os alunos desta disciplina ministram aulas em uma turma desse nível em uma escola pública. Na terceira fase, por fim, os estudos acerca de elementos teórico-práticos continuam e a regência ocorre em turmas do Ensino Médio de uma escola pública. O que difere a primeira da segunda e da terceira é o fato de que as duas últimas fases estão voltadas para a realização da regência nas escolas, ou seja, os professores em formação ministram aulas para uma turma de alunos. Na primeira fase, por outro lado, ocorre uma observação da atuação docente do professor titular da disciplina na escola, e os professores em formação se limitam a observar e analisar essa atuação.

A fim de alcançar o objetivo desta pesquisa, a saber, analisar a percepção de professores de língua inglesa em formação acerca das contribuições da fase de monitoria do Estágio Supervisionado para o enriquecimento e aprimoramento de suas práticas docentes, a pesquisa considerou os professores em formação que estavam na primeira fase do estágio já citada, ou seja, professores em fase de discussão dos aspectos teóricos pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem e que monitoraram aulas de língua inglesa em contextos de escolas públicas de ensino regular.

A coleta ocorreu em turmas que iniciaram entre 2011.1 e 2012.1, da qual também fiz parte. Assim, tenho a oportunidade de refletir acerca de uma experiência que tive em tempo concomitante ao dos participantes. Portanto, posiciono-me enquanto pesquisador e professor em formação no ano da experiência no estágio.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa 4 professores em formação que iniciaram o curso entre 2011.1 e 2012.1 e haviam vivenciado a experiência no estágio supervisionado, na fase de monitoria. O quadro e a descrição abaixo mostram, de maneira panorâmica, o perfil de cada participante, sendo importante destacar que as informações são referentes à época da coleta de dados, ou seja, 2016.

A fim de preservar os nomes reais dos participantes, chamá-los-emos de: P1, P2, P3 e P4.

Participante	Idade	Início e Término do Curso de Licenciatura	Por quanto tempo lecionou língua inglesa antes da experiência do estágio de monitoria? Em qual/quais contexto/s?	Está lecionando no momento? Em qual/quais contexto/s?
P1	22	2012.1-2017.1	Por um ano e seis meses; Escola pública de ensino regular – Ensino Fundamental e Médio – e aulas particulares.	Não.
P2	30	2011.1-2017.2	Por sete anos e seis meses. Escola pública de ensino regular, no Ensino Fundamental, e aulas particulares.	Sim. Em escola pública de ensino regular.
P3	22	2012.1-2017.2	Por um ano. Escola pública e privada de ensino regular – Ensino Fundamental e Médio –, curso de idiomas e aulas particulares.	Sim. Escolas pública e privada de ensino regular, curso de idiomas e aulas particulares.
P4	25	2011.2-2016.2	Por dois meses. Escola particular de ensino regular, no Ensino Fundamental.	Sim. Em escola pública de ensino regular.

Em resumo, os participantes tinham idade entre 22 e 30 anos, iniciaram o curso entre 2011.1 e 2012.1 e concluíram entre 2016.2 e 2017.2. Todos os participantes já lecionavam a língua inglesa quando iniciaram a experiência no estágio supervisionado de monitoria. A realidade dos 4 participantes é a mesma de vários professores em formação, ou seja, professores que estão cursando licenciatura, mas que, por sua vez, já têm experiência de ensino em diversos contextos. Por tal razão, compreendemos a importância de pesquisar acerca do papel do estágio de monitoria para esses professores.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA

Como instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, foram utilizados relatórios – que foram apresentados como pré-requisito para a avaliação na disciplina obrigatória de

Estágio Curricular Supervisionado I do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – escritos por quatro alunos da referida instituição, que desempenhavam função docente antes mesmo de passarem pela fase de monitoria da disciplina mencionada. Foram analisados os relatos feitos pelos participantes, os quais descreveram suas reflexões críticas acerca da referida disciplina em um tópico específico do relatório.

Também foi aplicado um questionário com o propósito de obter dados para traçar um perfil acadêmico e profissional de cada participante. Além disso, foi utilizada uma entrevista semiestruturada. Conforme Marconi e Lakatos (2007), com este instrumento de coleta de dados, o entrevistador tem um roteiro, mas mantém liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada, possibilitando explorar mais amplamente a questão. Dessa forma, é possível que sejam feitas diferentes perguntas caso surja interesse no decorrer da entrevista, fazendo com que essa forma de colher dados permita tratar de temas complexos e os explorar em maior profundidade, facilitando a compreensão de perspectivas, de comportamentos e de experiências das pessoas entrevistadas.

Trata-se, portanto, um tipo de entrevista flexível, no sentido de permitir questionamentos que só vieram a ser suscitados a partir das respostas dos participantes, no momento da entrevista. Como foram analisadas de forma minuciosa as percepções dos professores em formação no que diz respeito à monitoria, a entrevista semiestruturada serviu como um auxílio na obtenção e interpretação de dados mais complexos que não ficaram claros nos relatórios. Todas as entrevistas com os participantes foram gravadas em áudio e salvas em formato mp3.

Segue, abaixo, o roteiro utilizado na entrevista:

1. Fale sobre seu primeiro contato com o campo de ensino e aprendizagem enquanto professor(a).
2. Como você avalia sua prática docente antes da experiência no estágio supervisionado?
3. Como você avalia sua atuação no magistério após o estágio?
4. Qual a importância do estágio supervisionado na formação docente?
5. Qual a relevância especificamente do ESTÁGIO DE MONITORIA para a prática do profissional em formação?
6. Quais os pontos positivos e negativos do estágio de monitoria?

Além dos tópicos listados no roteiro acima, também foram feitos questionamentos específicos para cada participante com base em suas próprias respostas fornecidas na

entrevista e em reflexões que não ficaram claras em seus relatórios da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, os quais também serviram de instrumento de coleta de dados desta pesquisa.

Com base na análise dos dados coletados, buscamos compreender as percepções dos professores em formação previamente mencionados acerca da fase de monitoria do Estágio Supervisionado e como eles enxergam suas contribuições para o aprimoramento de suas práticas docentes.

Tendo apresentado os caminhos da pesquisa, seguiremos para a análise dos dados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo encontra-se dividido da seguinte maneira: 1) Formação Docente e Estágio Supervisionado, sendo apresentada a importância deste para aquela, em que ambos dialogam; 2) Relevância do estágio de monitoria para professores em formação com experiência de ensino; 3) Ação-Reflexão-Ação: o professor antes e depois da experiência do estágio de monitoria.

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Para refletir acerca desse tópico de análise, aos participantes foi feita a seguinte pergunta durante a entrevista: Qual a importância do estágio supervisionado na formação docente?

Em síntese, todos os participantes desta pesquisa defendem, cada um destacando aspectos específicos, sua importância por proporcionar uma aproximação do professor em formação com diferentes contextos de ensino, possibilitando seu estudo e análise com base no embasamento teórico oferecido durante o curso de formação.

Vale salientar que nenhum dos participantes adotou o tipo de estágio supervisionado baseado no criticismo vazio, que segundo Pimenta e Lima (2012), é um modelo no qual os estagiários vão às escolas apenas para tachar seus profissionais de tradicionais, incompetentes, autoritários, entre outras qualificações, focando apenas na observação das falhas, dos desvios e dos pontos negativos da escola, dos diretores e dos professores. Para os professores em formação participantes desta pesquisa, o estágio serviu como um ambiente de pesquisa, permitindo que eles analisassem, problematisassem, opinassem, agissem e discutissem acerca do contexto de ensino-aprendizagem com base no conhecimento adquirido durante o curso.

A respeito do estágio, P1 deixa claro, em seu relatório, que

“podemos claramente constatar que a experiência do estágio é de fundamental importância para o aluno que se tornará professor, já que este proporciona uma boa noção da realidade vivida pelos professores, suas ideias e contextos em que essas ideias são aplicadas”.

Ele reforça, na entrevista, que o estágio é essencial na vida do professor porque ele ajuda a analisar os fatores que podem fazer com que uma aula (não) funcione como esperado e os motivos pelos quais a aula (não) deu certo. Dessa forma, o estágio funcionou como uma atividade de fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, além de ter sido um ambiente

propício à pesquisa, como defendem Pimenta e Lima (2012). Com esse relato, P1 demonstra ter ciência de que nem tudo ocorre conforme o esperado no ambiente de ensino-aprendizagem. Assim, há necessidade de se levantar questionamentos acerca das razões que podem levar ao (in)sucesso de sua atuação em sala de aula.

P2 corrobora com essa argumentação acerca da importância do estágio apontando que é a partir dele que o professor em formação consegue problematizar o contexto da sala de aula por meio da observação da atuação de outros professores, o que possibilita a análise e o aprimoramento de sua própria prática docente.

P3, por sua vez, declara que o estágio foi indispensável por propiciar uma aproximação ao ambiente em que o professor atua e ao caminhar para a reflexão, analisando e questionando criticamente o contexto de ensino à luz de teorias (PIMENTA; LIMA, 2012). Além disso, P3 destaca a importância do espaço oferecido pelo estágio para ministrar aulas guiadas pelo aporte teórico estudado durante o curso de formação e pelas suas experiências de ensino anteriores.

No relatório, ele confirma essa ideia afirmando que o estágio “foi o momento de pôr em prática as teorias que debatemos em sala. De analisar um professor experiente, de conhecer a realidade da educação pública no Brasil nos dias atuais e nos posicionar em relação ao que poderia ser aperfeiçoado em relação ao ensino da Língua Inglesa”. Percebemos, por um lado, a postura crítico-analítica do professor em formação diante do contexto de ensino com o qual o estágio supervisionado proporcionou seu contato e sua preocupação constante com o aprimoramento do ensino. Por outro lado, o relato de P3 externa sua visão acerca de teoria e prática como sendo tratadas separadamente no curso de formação. Entretanto, corroboramos com a perspectiva de Pimenta e Lima (2012) ao afirmarem que teoria e prática estão em constante diálogo e são aspectos indissociáveis da formação.

P4 enfatiza bastante a importância do estágio como um espaço propício para reflexão e investigação acerca de sua própria atuação docente, o qual possibilita, dessa maneira, a apropriação da realidade para analisá-la e questioná-la criticamente, conforme defendem as autoras Pimenta e Lima (2012).

Com base nas afirmações dos participantes, o estágio contribuiu com uma postura crítico-reflexiva para cada professor em formação, o que os tornaram avaliadores constantes de sua própria prática docente, com base na observação da atuação de outros professores em outros contextos, possibilitando analisá-la na tentativa de entendê-la com o propósito de fazer as adaptações necessárias para que haja um aprimoramento permanente de sua atuação em sala de aula (PIMENTA; LIMA, 2012).

Tendo investigado a importância do estágio, de modo geral, para a formação inicial, refletiremos agora especificamente sobre a pertinência do estágio de monitoria para o professor em formação.

4.2 RELEVÂNCIA DO ESTÁGIO DE MONITORIA PARA O PROFESSOR EM FORMAÇÃO COM EXPERIÊNCIA DE ENSINO

Para analisar este aspecto, retomamos aqui a tabela (apresentada no capítulo de Metodologia) que mostra o tempo de experiência de ensino e os contextos em que os professores participantes atuam/atuaram:

Participante	Idade	Início e Término do Curso de Licenciatura	Por quanto tempo lecionou língua inglesa antes da experiência do estágio de monitoria? Em qual/quais contexto/s?	Está lecionando no momento? Em qual/quais contexto/s?
P1	22	2012.1-2017.1	Por um ano e seis meses; Escola pública de ensino regular – Ensino Fundamental e Médio, e aulas particulares.	Não.
P2	30	2011.1-2017.2	Por sete anos. Escola pública de ensino regular, no Ensino Fundamental, e aulas particulares.	Sim. Em escola pública de ensino regular.
P3	22	2012.1-2017.2	Por um ano. Escola pública e privada de ensino regular – Ensino Fundamental e Médio, curso de idiomas e aulas particulares.	Sim. Escolas pública e privada de ensino regular, curso de idiomas e aulas particulares.
P4	25	2011.2-2016.2	Por dois meses. Escola particular de ensino regular, no Ensino Fundamental.	Sim. Em escola pública de ensino regular.

P1, em seu relatório, afirma que “a fase de monitoramento do estágio se mostrou como sendo de grande importância dentro da disciplina, já que foi possível aprender bastante dela”. Ele detalha esse posicionamento na entrevista ao ser questionado acerca da relevância especificamente do estágio de monitoria para a prática do profissional em formação e aponta que “a monitoria ajuda no sentido de que você tem a visão de diferentes contextos”, e “conhecendo muitos contextos você pode se preparar pra diversas situações”.

Essa ideia é ainda fomentada no relatório do participante ao defender que “o olhar do professor deve ser atento à realidade de cada turma” e destaca na entrevista que é importante ter a noção de onde está trabalhando, pois cada turma tem suas vantagens e suas dificuldades. Compreendemos, assim, que apesar de o professor ter experiência numa determinada realidade, cada cenário é singular e exige análise e adequação de sua abordagem

metodológica em conformidade com cada contexto. Com esse posicionamento, o professor sai de sua zona de conforto para investigar, refletir sobre uma realidade que difere daquela com a qual o mesmo já tem experiência. É, assim, uma oportunidade de comparar realidades distintas com práticas pedagógicas distintas.

P2, por sua vez, defende a importância da monitoria argumentando que ela oferece ao professor em formação a oportunidade de “observar o contexto real do professor em sala de aula” e, a partir disso, analisar o que pode ser alterado e aprimorado em sua própria prática docente. A observação do outro permite, dessa forma, a auto-observação, tornando perceptíveis aspectos que podem aprimorar sua atuação em sala de aula.

Além disso, P2 também destaca que a monitoria possibilita o estudo de um aporte teórico pertinente ao contexto de ensino-aprendizagem que embasa a atuação docente do professor em formação. Tais afirmações coadunam com o que o mesmo mencionou no relatório, ou seja, ele defende a relevância do estudo das teorias no estágio afirmando que “é importante a apresentação da teoria antes do aluno ir para as escolas no período do estágio supervisionado, com o embasamento teórico adequado o aluno terá mais facilidade de compreensão da realidade que será encontrada nas escolas”. Percebemos, assim, que tanto P2 quanto P3 (conforme sua fala apresentada no tópico anterior) ainda apresentam uma visão acerca de teoria e prática como aspectos dissociáveis, divergindo da perspectiva apresentada por Pimenta e Lima (2012), que defendem sua indissociabilidade.

Destacamos que o estágio deve considerar os conteúdos teóricos, que são significativos e necessários, mas também proporcionar aos formandos contatos e vivências concretas específicas da prática docente (GOMES, 2013). Dessa forma, o estágio supervisionado deve servir como um meio essencial facilitador desse diálogo entre teoria e prática.

Já P3 aponta que um fator relevante do estágio de monitoria é que a observação das aulas de um professor que já atua há algum tempo possibilita uma troca de experiências em que o formando percebe como ele ministra os assuntos para seus alunos, permitindo que o professor em formação possa refletir acerca dos aspectos que poderiam ajudar a aprimorar sua atuação docente. Em outras palavras, há uma análise crítica de sua própria prática a partir da observação do outro, e não apenas uma reprodução do modelo metodológico utilizado pelo professor, o que, segundo Pimenta e Lima (2012), se dá através da imitação e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons que não levam em consideração o contexto de ensino.

Além disso, ele destaca a relevância do estudo das teorias de ensino-aprendizagem que direcionam a atuação em sala de aula. Dessa forma, compreende-se que mesmo tendo experiência de ensino, a observação de outros contextos e o estudo de bases teóricas são essenciais para o aprimoramento da atuação docente.

Em consonância com Pimenta e Lima (2012), podemos destacar que o estágio supervisionado funcionou, de acordo com a perspectiva dos participantes acima, como uma circunstância de reflexão, de formação contínua e de ressignificação de saberes da prática docente.

P4, por sua vez, salienta que o estágio de monitoria foi de fundamental importância por ter proporcionado seu contato com contextos de ensino diferentes daqueles que ele tinha atuado até então. Segundo o participante, o estágio propiciou uma oportunidade “para eu realmente conhecer o contexto de sala de aula porque até então eu não tinha entrado em uma sala de aula pública de ensino fundamental”. P4 tinha ministrado aulas apenas na condição de monitor, e foi somente após o estágio supervisionado que ele teve contato com turmas do ensino regular de escolas públicas. O participante em questão ressalta que o contato com diferentes contextos foi bastante desafiador e o fez refletir sobre seus objetivos como professor de língua inglesa, pois P4 tinha atuado em uma escola “situada em um contexto de alta vulnerabilidade, o que me desanimou muito a ser professor”, o que serviu para “fortalecer realmente os meus objetivos como professor de inglês”.

Ao se referir especificamente à fase de monitoria, em linhas gerais os participantes defendem que ela possibilita uma aproximação com variados contextos de ensino, o que faz com que o professor não pense apenas no cenário em que está inserido. Além disso, eles apontam a importância da análise das teorias de ensino-aprendizagem que é viabilizada pelo estágio de monitoria.

Além de serem questionados sobre a relevância do estágio de monitoria, os participantes também puderam externar pontos negativos nas experiências do estágio em questão. P1 e P2 apontam que um dos pontos negativos é o fato de ter sido destinado um curto espaço de tempo para a fase de observação, pois houve uma greve nas escolas onde estava ocorrendo a observação.

Outro ponto, apresentado por P4, é a impossibilidade de interferir na aula do professor. Segundo ele, “o ponto negativo (...) é aquele momento que eu estou lá na monitoria e que muitas vezes eu não posso interferir na aula do professor”. Vale salientar que isso ocorrerá apenas nas disciplinas de estágio posteriores, não na fase de monitoria, na qual se dá a observação. Ainda assim, vale a reflexão sobre a necessidade de um maior diálogo entre o

professor em formação que observa as aulas e o professor que atua na disciplina. A troca de ideias desses sujeitos que encontram-se em diferentes realidades e naturalmente em diferentes lugares de fala é pertinente para que o professor em formação possa tecer suas críticas considerando o lugar do outro.

Além disso, P3 teceu críticas à disparidade entre a estrutura física do colégio real e o que foi idealizado na universidade. Observa-se, nesse caso, uma lacuna entre o que foi imaginado durante o estudo das aulas do curso de formação e o que realmente ocorre no contexto de ensino real. Essa experiência proporciona ao professor em formação refletir sobre o fato de que seus planejamentos pedagógicos precisam partir da realidade em que o mesmo se insere. Ao tratarmos da realidade, vamos além da estrutura física da escola em si, mas também, quantidade e perfil dos alunos, nível das habilidades linguística dos mesmos, dentre outros aspectos. Tal oportunidade reflete na conscientização de que um planejamento funciona de maneiras distintas para realidades distintas.

Nesse constante movimento, que se mostra inerente à realidade docente, compreendemos que o professor em formação vai vivenciando várias etapas ao longo do estágio supervisionado de monitoria, ainda que este já tenha alguma experiência de ensino, como é o caso dos participantes da presente pesquisa. Trataremos dessa questão, com mais afinco no tópico que segue.

4.3 AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: O/A PROFESSOR/A ANTES E APÓS A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE MONITORIA

Na prática pedagógica, compreendemos que refletir constantemente sobre nossas ações é um exercício essencial para a autocrítica e autopercepção.

Ao serem questionados acerca da prática docente antes e após a experiência vivenciada no estágio supervisionado, os professores em formação destacaram, de maneira geral, que sua atuação docente antes da experiência no estágio supervisionado era imatura e pouco eficiente.

P1, por exemplo, afirmou: “(...) considero não como uma prática muito eficaz e... até um pouco imatura porque a gente não tem aquele cuidado de planejar, aquele cuidado de ver o campo onde a gente vai estar atuando (...)”. Nesse sentido, percebemos a autocrítica acerca de suas práticas anteriores, percebendo-a como ‘imatura’. Tal percepção coaduna com a epígrafe apresentada no capítulo de Introdução, a saber: “O professor só pode ensinar quando está disposto a aprender”. Ou seja, apesar de os participantes já atuarem como professores em

variados contextos, o estudo de teorias de ensino-aprendizagem e a análise da atuação de outros professores em outros contextos oferecem oportunidades de novos aprendizados que aprimoram a prática docente dos professores em formação. Portanto, “trata-se de dar um sentido social à própria prática, mediando-a com a realidade vivida e analisando-a criticamente (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 132).

Na entrevista, ao ser questionado acerca de sua atuação no magistério depois do estágio supervisionado, P1 já destaca que após o estágio ele passou a buscar conhecer a realidade dos alunos e da escola para, a partir disso, planejar suas aulas e trabalhar de acordo com cada contexto, o que facilitou sua atuação docente. Conforme suas palavras, após o estágio “(...) passei a planejar mais... já passei a tentar trabalhar de acordo com a realidade dos alunos e isso... assim... facilitou a minha prática [docente] (...)”.

P2, por sua vez, aponta que antes do estágio tinha pouco conhecimento acerca de estratégias e de metodologias de ensino que poderiam ser utilizadas em sala de aula. Na entrevista, ele afirma que

(...) a partir do momento que eu vim pra o estágio e comecei a observar a metodologia dos outros professores, eu vi a diferença que era entre a metodologia que eu usava e a que eles usavam... então deu pra assimilar algumas coisas (...) ajudou bastante... é... eu pude aproveitar muito nas minhas aulas alguns pontos positivos que eu observei no estágio.

Já após o estágio, P2 destaca, ainda na entrevista, que “houve uma melhoria significativa em minhas aulas”, pois através da observação da atuação de outro professor foi possível investigar a realidade de ensino para buscar perceber estratégias e atitudes que podem ser prejudiciais/benéficas ao sucesso de uma aula que ocorre em determinado contexto. Em seu relatório, o participante confirma que “ao observar os professores no estágio conheci outras metodologias, isso foi fundamental, conhecer novas práticas de ensino, me possibilitou assim a análise de como seria a minha prática em sala”.

Dessa forma, compreendemos que antes da convivência com a realidade de ensino proporcionada pelo estágio, ambos os participantes mencionados ainda não tinham uma compreensão madura acerca das metodologias e das estratégias que guiam a atuação do professor em sala de aula, a qual deve ter por base o contexto real de ensino em que ele está inserido.

A partir das afirmações desses participantes, é perceptível a importância da formação inicial e, particularmente, do estágio supervisionado, cujo papel é “(...) propiciar uma compreensão que parta da realidade e analise-a à luz das teorias de ensino-aprendizagem

pertinentes, para que se possa assim sugerir e testar novas práticas” (PIMENTA E LIMA, 2012).

P2 ainda assevera que a observação da aula de outros professores que é proporcionada pelo estágio é essencial para ajudar o professor em formação a aprimorar a metodologia utilizada em sua aula. Segundo ele, “(...) quando eu comecei a analisar os outros professores eu pude perceber que eu poderia melhorar, né... poderia fazer diferente pra (...) melhorar minhas aulas”.

P3, de modo similar, também defende a importância da observação de outros professores e afirma que sua prática pedagógica tinha muitos aspectos que deveriam ser melhorados, e que foi apenas após o estágio a partir da observação das aulas de outros professores que atuam no magistério há mais tempo que ele pôde constatar isso. O participante em questão avalia sua atuação docente antes do estágio como ineficaz e pondera que é observando a atuação de outros professores que se percebe com mais facilidade alguns erros cometidos em sala, os quais passam despercebidos quando é o próprio professor em formação que está lecionando. Ele deixa claro, na entrevista, que “a partir do estágio a gente tem outra visão [de sua atuação em sala de aula]”.

Segundo ele, o estágio possibilitou sua compreensão de que o estudo de algumas teorias e a análise de algumas estratégias direciona a atuação do professor e de que isso poderia ajudar a suprir muitas das falhas existentes em sua prática docente. Conforme suas palavras, “(...) após a prática do estágio a gente viu que tem ‘n’ fatores e ‘n’ teorias que nos direcionam”.

Depreende-se dos apontamentos dos participantes mencionados que antes da experiência do estágio eles ainda não haviam adquirido os conhecimentos, as destrezas e as atitudes necessários à atuação profissional, que são propiciados pelo estágio e conduzem o professor a uma investigação e a um aprimoramento de sua atuação docente (GOMES, 2013). Nesse sentido, a dinâmica de observação do contexto com a discussão dos aspectos teórico-metodológicos estudados ao longo da disciplina propiciam uma postura (auto)crítica do profissional, desmistificando assim, a ideia limitada de que o estágio tem por objetivo crucial apontar erros na prática pedagógica do outro.

P4, por sua vez, ao se referir a sua atuação docente antes da experiência do estágio, aponta que um dos principais aspectos que tornavam sua prática docente ineficaz era o fato de não ser um professor reflexivo, pois, segundo ele, ainda era imaturo como docente. O participante em questão ressalta que foi apenas após o estágio que passou a ser um professor reflexivo e afirma que sua atuação em sala de aula melhorou devido a essa mudança de

postura. P4 afirma, na entrevista, que após o estágio supervisionado “(...) a gente começa a refletir sobre as aulas, a planejar, pensar no nosso aluno; então, o que mudou na minha atuação foi isso... é... pensar no alunado, (...) refletir sobre as nossas práticas e sempre melhorar”.

Em outras palavras, ele começou a investigar sua prática docente para fazer alterações em sua metodologia de ensino sempre com o propósito de alcançar melhorias. O participante aponta na entrevista que, “(...) a partir do momento que você tá analisando a prática de outro docente e você pensa ‘se fosse você, no seu lugar, o que você faria?’, você torna-se um professor pesquisador e busca melhorar sempre as práticas pedagógicas.”

Ser um professor pesquisador, ou ainda tornar-se, como P4, faz com que nos distancie de uma prática mecânica, estanque. Estar na posição de professor e de pesquisador concomitantemente nos afasta da zona de conforto, nos direcionando para o território dos confrontos, dos questionamentos. É nesse território que outras ações, outras práticas são construídas. Como sugere Schon (2000), o processo de tentativa e erro seguido pela reflexão gera posturas diferentes, as quais facilitam a reestruturação das estratégias de ação.

Conforme o participante corrobora em seu relatório, “analisar uma prática docente e se colocar no lugar do professor em diversas situações é muito complicado, o professor monitorado apresentou pontos negativos e positivos, pontos negativos que não desejo para minha vida docente e pontos positivos que poderei aprimorar no decorrer da minha jornada”. O estágio funcionou, dessa forma, como espaço de reflexão de suas práticas, de ressignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimento (PIMENTA; LIMA, 2012).

Com base no exposto acima, compreendemos que os participantes em questão antes do estágio de monitoria ainda não apresentavam uma postura investigativa, que busca problematizar sua realidade e propor novas maneiras de solucionar seus problemas (PIMENTA E LIMA, 2012).

Dessa forma, observamos que todos os participantes convergem no que diz respeito à melhoria na qualidade de sua atuação no magistério após o estágio e afirmam que ele os proporcionou uma mentalidade diferente em sala de aula.

Tendo apresentado as análises que respondem aos objetivos propostos nesta pesquisa, apresentaremos a seguir a conclusão.

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa se propôs a 1) analisar a importância do estágio de monitoria para professores em formação inicial que já lecionavam a disciplina de língua inglesa antes da experiência do estágio supervisionado e 2) investigar as contribuições do estágio de monitoria para o aperfeiçoamento das práticas docentes de alunos-professores de língua inglesa que já atuam na área.

Em se tratando do primeiro aspecto observado, percebemos que todos os participantes envolvidos nesta pesquisa apontam a importância do estágio de monitoria. Como principal argumento, mencionaram o fato de o estágio ter possibilitado uma aproximação entre os professores em formação com outros contextos de ensino diversos dos quais eles já atuam, favorecendo, dessa forma, sua investigação e análise embasados no aporte teórico estudado no decorrer de todo o curso de formação. Assim, o estágio propiciou a análise, a reflexão e a problematização de determinadas situações de ensino para que houvesse depois a proposição das soluções mais adequadas para suas necessidades (PIMENTA; LIMA, 2012).

Sob essa perspectiva, observamos que os professores em formação, participantes deste estudo, compreendem que o estágio proporcionou a cada um deles uma postura crítico-reflexiva voltada para uma avaliação constante de sua atuação docente. Eles destacaram como requisito essencial para esse estudo da prática docente a análise da atuação de outros professores em contextos diversos dos que os participantes estão inseridos, o que possibilita uma análise de sua própria atuação docente com a finalidade de fazer as adaptações necessárias para que haja um aprimoramento permanente de sua prática em sala de aula.

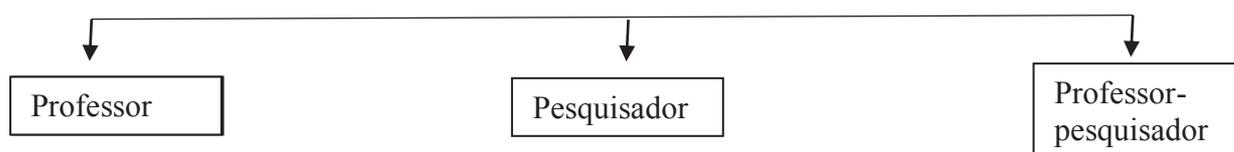
Como consequência disso, os professores fizeram um contraponto entre sua atuação docente antes e depois do estágio. Eles alegaram, de maneira geral, que sua prática pedagógica antes da experiência no estágio supervisionado era imatura e pouco eficiente e convergiram ao defender que houve uma melhoria na qualidade de sua atuação no magistério após o estágio, afirmando que ele os proporcionou uma mentalidade diferente em sala de aula.

Observamos, portanto, que os participantes em questão antes do estágio de monitoria ainda não apresentavam uma postura investigativa, que busca problematizar sua realidade e propor novas maneiras de solucionar seus problemas. O estágio funcionou, dessa forma, como espaço de reflexão de suas práticas, de resignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimento (PIMENTA; LIMA, 2012).

Além dos aspectos positivos, os negativos também puderam ser investigados acerca do estágio, sendo eles: 1) pouco tempo destinado para a fase de observação devido a uma greve nas escolas onde estava ocorrendo a observação; 2) impossibilidade de interferir na aula do professor; 3) estrutura física do colégio diferente do que é idealizado na universidade. Tais aspectos implicam na necessidade de o professor em formação ter contato com os mais variados contextos de ensino-aprendizagem possíveis. Assim sendo, é possível refletir sobre a necessidade de qualquer planejamento estar pautado no contexto, partindo do aluno para o planejamento didático e não o contrário. A crítica acerca da impossibilidade de interferir na aula do professor nos leva a repensar o formato dos estágios de monitoria, refletindo a necessidade de um diálogo e de uma relação mais estreita entre o professor em formação e o professor da disciplina, como já mencionado no tópico de análise.

Dessa forma, infere-se que o estágio cumpriu seu papel ao articular uma melhor compreensão do campo de atuação por meio de sua análise fundamentada em teorias e apoiada por um professor que já está inserido nesse contexto há certo tempo (GOMES, 2013). Além disso, a presente pesquisa nos guia a um olhar mais crítico em relação ao estágio de monitoria, como sendo um espaço de troca de conhecimento, em que a prática do outro funciona como um espelho que reflete a minha própria prática pedagógica – o que desmistifica a ideia ainda presente nos cursos de formação inicial de que o estágio de monitoria é desnecessário e/ou que limita-se a perceber, tomar nota de defeitos do outro professor (que está sendo observado).

Uma vez que tratamos do sujeito que está em constante mudança ao longo da pesquisa, compreendemos a importância de uma auto análise. Antes da pesquisa, estávamos no lugar de professor, ao longo da pesquisa, nos vemos assumindo o papel de pesquisador E professor ao mesmo tempo, como está ilustrado na linha abaixo:



Iniciei minha atuação em sala de aula antes mesmo de concluir o curso de formação e até mesmo de passar pela fase de estágio, e observei um aprimoramento significativo em minha prática docente após cursar o estágio de monitoria. Portanto, esta pesquisa surgiu a partir de minha inquietação em descobrir como outros professores avaliam a relevância do

estágio de monitoria para o aprimoramento de sua atuação docente. Após a realização desta pesquisa, enxergo-me enquanto um professor que não deixa de ser pesquisador. Ou seja, esses dois papéis levam à uma postura que é constantemente crítica e que guiam para um olhar constante para as próprias práticas.

Compreendemos que, por tratar-se de um grupo específico de participantes, as possibilidades de pesquisa não esgotam-se aqui. Esperamos, assim, que este trabalho seja elucidativo para que outros olhares e objetivos surjam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras**, Brasília: MEC, 2006, p. 87-123.

BUENO, Luzia. **O estágio e os dispositivos de formação**. In: _____. A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio. São Paulo: EDUC, 2009, p. 35-58.

FRANCO, Gerarda Alves. Disponível em <<http://miriankklea.blogspot.com/>>. Acesso em 10/11/2018.

GOMES, Francinete Augusto. **Percepções dos professores estagiários sobre a sua formação inicial, na Universidade Estadual da Paraíba**. 2013. Dissertação de mestrado. Universidade de Coimbra.

MAMEDES, Janói. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/NTIyNDg/>>. Acesso em 10/11/2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MOREIRA, Herivelto, CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia científica para o professor pesquisador**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino reflexivo e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

1. Nome:

2. Idade:

3. Há quanto tempo leciona a língua inglesa?

4. Início e término do curso de licenciatura:

5. Contextos onde já teve experiência de ensino:
 - () Aulas particulares Tempo: _____
 - () Cursos de Idiomas Tempo: _____
 - () Escolas Regulares
 - () Ensino Fundamental Tempo: _____
 - () Ensino Médio Tempo: _____
 - () Outros. Quais? Descreva.

6. Está lecionando no momento? Em que contexto?

7. Antes de cursar o estágio de monitoria do curso de letras-inglês, você atuou quanto tempo no magistério?

8. Quanto tempo passou entre o fim da fase de monitoria e seu retorno à sala de aula (caso tenha havido um intervalo)?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Fale sobre seu primeiro contato com o campo de ensino e aprendizagem enquanto professor(a).
2. Como você avalia sua prática docente antes da experiência no estágio supervisionado?
3. Como você avalia sua atuação no magistério após o estágio?
4. Qual a importância do estágio supervisionado na formação docente?
5. Qual a relevância especificamente do ESTÁGIO DE MONITORIA para a prática do profissional em formação?
6. Quais os pontos positivos e negativos do estágio de monitoria?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sou estudante do curso de Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Estou realizando uma pesquisa sob supervisão da professora Kaline Brasil Pereira Nascimento, cujo objetivo é analisar a percepção de alguns alunos-professores de língua inglesa acerca das contribuições da fase do estágio de monitoria para suas práticas docentes.

A participação nesse estudo é voluntária. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Atenciosamente

José Anderson Farias Araújo
Pesquisador

Kaline Brasil Pereira Nascimento
Professora orientadora

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Participante

Local e data