



ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: CRENÇAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO

SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP: BELIEFS OF PRE- SERVICE ENGLISH TEACHERS

DOI: 10.5281/zenodo.21795290



Denise Maia Pereira¹

RESUMO

O estágio curricular supervisionado (ECS), componente curricular obrigatório em cursos de licenciatura, além de preparar os licenciandos para o exercício da docência, pode favorecer a construção de uma postura reflexiva, crítica e investigativa sobre a prática pedagógica. Nesta pesquisa, investigou-se crenças de professores de inglês em formação, buscando compreendê-las e contribuir para discussões acerca da formação inicial de professores de língua inglesa. Dentre os resultados obtidos, os participantes revelaram que seus objetivos no ECS estão centrados no desenvolvimento da formação docente e na promoção de uma aprendizagem mais significativa dos estudantes. Setenta por cento dos licenciandos afirmaram que a quantidade de disciplinas de língua inglesa ofertadas durante ao longo da graduação não foram suficientes para prepará-los adequadamente para o mercado de trabalho. Além disso, aproximadamente trinta por cento dos professorandos relataram querer outra área de atuação, coadunando com estudos de Karalis Noel (2020, 2021, 2022) em relação a evasão de professores na área da educação.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado; Professores em Formação; Língua Inglesa.

ABSTRACT

The Supervised Curricular Internship, a mandatory component of teacher education programs, not only prepares pre-service teachers for the teaching profession but also fosters the development of a reflective, critical, and investigative stance toward pedagogical practice. This study investigated the beliefs of pre-service English teachers, seeking to understand them and contribute to discussions on the initial education of English language teachers. The findings revealed that the participants' objectives were primarily focused on developing their teaching skills and promoting more meaningful learning experiences for students. Seventy percent of the participants reported that the number of

¹ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. E-mail: denisemaia@professor.uema.br





English language courses offered throughout their undergraduate program was insufficient to adequately prepare them for the job market. Furthermore, approximately thirty percent of the pre-service teachers indicated an interest in pursuing a different professional field, corroborating the findings of Karalis Noel (2020, 2021, 2022) regarding teacher attrition in the field of education.

Keywords: Supervised Curricular Internship; Pre-service Teachers; English language.

INTRODUÇÃO

O estágio curricular supervisionado (ECS) constitui um componente curricular obrigatório e essencial à formação profissional, pois possibilita o desenvolvimento de competências por meio de vivência em contextos reais de ensino, promovendo a articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica. De modo geral, esse componente está presente nos cursos de licenciatura, como em um curso de Letras, que constitui objeto de investigação desta pesquisa.

Além de ser obrigatório na estrutura curricular, o ECS é um conjunto de atividades supervisionadas “a que os (as) licenciandos(as) em cursos de formação inicial em nível superior de profissionais do magistério são expostos com o objetivo de bem prepará-los para o exercício do magistério na educação básica.” (Brasil, 2024 p. 02)

O ECS é um momento em que professores em formação realizam o estágio tendo, as suas perspectivas, reflexões e crenças sobre a própria prática docente. Pensando-se que um dos objetivos do estágio é “formar docentes com mais flexibilidade, segurança, resiliência e flexibilidade para sua atuação profissional, desde o início de sua carreira” (Brasil, 2024, p.3) faz-se necessário, como contexto de pesquisa, conceber o estágio como objeto de pesquisa de crenças dos estagiários. Nesse contexto, Pimenta e Lima (2011) explicam que o fazer pesquisa deve existir nesse componente curricular, inclusive “podendo se constituir em atividade de pesquisa” (Pimenta; Lima, 2006, p. 02).

Nesse contexto, Gultekin (1996, p. 31), explica que “pesquisadores que desejam identificar a eficiência no ensino precisam de toda forma aprender mais sobre a crença dos professores e envolver esses professores diretamente em suas pesquisas”. Assim, esta pesquisa visa a exposição de crenças de professores de inglês em formação sobre o ECS.





Para se entender melhor a prática nos estágios é importante compreender quais crenças têm os professores de inglês em formação, pois, de acordo com Richards e Lockhart (1994, p. 30) as "crenças e valores servem de pano de fundo para grande parte da tomada de decisão e da ação dos professores e, portanto, constituem o que tem sido denominado de ‘cultura do ensino’”. Além disso, os autores explicam que os sistemas de crenças “são fundamentados nos objetivos, valores e crenças que os professores têm em relação ao conteúdo e ao processo de ensino, e em sua compreensão dos sistemas em que trabalham e de seus papéis dentro deles” (Richards; Lockhart, 1994, p. 30). Entende-se, portanto, que as crenças interferem tanto no pensamento como na prática pedagógica do professor.

Para desenvolver esta pesquisa, organizou-se o artigo em duas partes principais, além desta introdução, das considerações finais e referências. Após a introdução, apresenta-se uma descrição do conceito de estágio curricular supervisionado e sobre crenças. Em seguida, passa-se à Metodologia e análise dos dados de pesquisa, onde informamos o método utilizado bem como à discussão da análise dos dados.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E CRENÇAS SOBRE ENSINO

No que tange ao Estágio Curricular Supervisionado, este é definido por Zabalza (2014, p. 46) como:

Um conjunto de funções muito amplas e vinculadas ao processo de formação e aprendizagem dos estudantes. [...] tais funções estão relacionadas com o melhor conhecimento do campo profissional (um conhecimento in situ, não por meio de referências) com o enriquecimento por meio de experiências enriquecedoras e sugestivas na construção da identidade profissional, com aquisição de referências práticas que aprimorem a significação das questões aprendidas na universidade, com o melhor conhecimento de si mesmo e de seus pontos fortes e fracos em relação à profissão escolhida.

Para Buriolla (1999, p. 13) o estágio é o “lôcus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativo e sistematicamente com essa finalidade.”





A prática de estágio é importante para que os alunos de licenciatura reflitam sobre seus papéis no processo de ensino e aprendizagem, já que oportuniza acesso ao ambiente escolar *in loco* agora na posição de professor. Esse contexto profissional real permite uma autoavaliação com crenças que permeiam as teorias que envolvem o conhecimento adquiridos no decorrer da formação universitária, proporcionando o desenvolvimento de novas habilidades em um cenário profissional real.

No Brasil, a Lei 11.788/ 2008, seu artigo 10, compreende o estágio como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior” (Brasil, 2008). Além disso, a lei atesta que o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Em um contexto brasileiro onde apenas 19% dos estudantes de licenciatura cumpriram entre 300 e 400 horas de estágio e, no Maranhão, apenas 12,31% atingiram 300 horas de estágio e apenas 17,14% superaram as 400 horas mínimas exigidas por lei (Maranhão, 2025), foi lançado, pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, O Sistema Integrado de Estágio Supervisionado do Estado do Maranhão (SIESMA). Esse programa que é uma iniciativa pioneira e estratégica que conecta escolas públicas e instituições formadoras, promovendo experiências reais de aprendizagem para os licenciandos, visa organizar e fortalecer o ECS.

De acordo como programa, “o Maranhão quer garantir que cada futuro professor entre em sala de aula com vivência prática, confiança e compromisso com a educação pública de qualidade” (Maranhão, 2025, p.11). Esses três substantivos que norteiam o desejo do Estado no fortalecimento do estágio, atestam o compromisso coletivo que envolve o ECS e realça o entendimento que se trata de um espaço de pensar sobre crenças, possibilitando um ambiente reflexivo aos professores em formação.

Depreende-se que o ECS se constitui em uma realidade complexa que envolve um tripé entre: a instituição universitária, os professores em formação e as escolas de atividades





práticas. Como eixo articulador entre teoria e prática, busca-se articulação através da reflexão com os desafios do trabalho do professor em formação por dentro de suas experiências com as instigações que eles serão postos na prática docente. A comunicação com os colegas, as experiências partilhadas e a reflexão criam uma responsabilidade partilhada e um sentido de pertencimento a um processo de aprendizagem coletiva onde o professor aprende a funcionar como membro de uma colegialidade profissional, desenvolvendo inteligência coletiva com objetivos educativos claros e uma visão que beneficia da diversidade cultural da comunidade de aprendizagem escolar (Arvanitis, 2018).

Em relação às crenças dos professores de línguas, ou seja, o que os professores acreditam, pensam e sabem, isso tem sido um tema em voga. As crenças dos professores são consideradas o fator preditivo mais forte do comportamento docente (Pajares, 1992). A crença permeia definições multidimensionais e são consideradas um termo amplo que inclui atitudes, valores, julgamentos, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática e perspectivas (Pajares, 1992).

O conceito de crença perpassa por disciplinas como psicologia, sociologia, educação, linguística aplicada, dentre outras. Dentro da linguística aplicada o interesse por crenças surgiu da mudança de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo, onde o aprendiz ocupa um lugar especial (Barcelos, 2004).

Barcelos (2001, p. 73) define crenças no ensino/aprendizagem de LE como: “Ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências.” A autora explica ainda que as crenças sobre aprendizagem de línguas, em termos gerais, “podem ser definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (Barcelos, 2001, p. 72).

Nessa conjuntura, depreende-se que as crenças e concepções fundamentais dos futuros professores sobre o ensino afetam significativamente o processo de aprendizagem da docência (Peacock, 2001). As crenças dos professores vem sendo operacionalizadas de diversas



maneiras, mas a maioria as define como: aquilo que os professores implicitamente assumem ser verdade sobre os alunos, o ambiente da sala de aula, o conteúdo do curso e o processo de aprendizagem em geral (Schramm-Possinger, 2012).

Richards e Lockhart (1994, p.54) explicam que o objetivo do ensino é o aprendizado, apesar que “este não é necessariamente o espelho do ensino. Os alunos, também, trazem para o aprendizado suas próprias crenças, seus objetivos, suas atitudes, e decisões, que por sua vez influenciam como eles abordam sua aprendizagem”. Concebe-se que para que haja entendimento da sala de aula e do ECS, deve-se considerar as crenças dos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA

Esta pesquisa teve como diretriz a aplicação de um questionário com dezessete perguntas, que serão apresentadas no decorrer da análise, a alunos de uma turma de Estágio Curricular Supervisionado Ensino Médio – Língua Inglesa do curso de Letras Língua Portuguesa, Língua inglesa e Literaturas da Universidade Estadual do Maranhão. O questionário combinou perguntas com respostas abertas e fechadas (múltipla escolha) e foi elaborado em site especializado em questionários *online*, cujo *link* foi enviado para os discentes. Obteve-se resposta de vinte e três alunos. Após a aplicação do questionário, foi realizada análise qualitativa das respostas dadas pelos informantes como estratégia para avaliação dos depoimentos (Ludke; André, 2013).

Começaremos com a análise do questionário e, para reproduzirmos algumas respostas representativas, quanto às perguntas abertas, estas serão colocadas *ipsis litteris*, sem alteração linguística delas.

Sobre a primeira pergunta, para se saber em qual período os discentes se encontram, vinte e um alunos responderam estar no décimo período e dois alunos no nono período. Isso significa que eles já percorreram por quase todas as etapas e estão em fase de findar o curso.





A segunda pergunta questionava o que motivou o discente a escolher o curso de Letras Português Inglês e respectivas Literaturas. Respostas que relataram afinidade em relação ao curso foram de aproximadamente vinte e seis por cento. Outras respostas estão representadas, *ipsis litteris*, no Quadro I, a seguir:

Quadro 1: motivo de escolha do curso

Respostas
Ser escritora e paixão de aprender idiomas
Por gostar da língua inglesa.
Pois sempre tive interesse por línguas e por como a linguagem funciona.
Pela minha facilidade com a língua inglesa, fascínio com literatura e apoio de duas professoras, uma em inglês e outra em português
O interesse pela língua inglesa, pelo ensino da língua, assim como fatores que envolvem a arte, a cultura e o entretenimento em língua inglesa.
O interesse pela língua estrangeira inglesa é por já estudar a língua antes.
O fato de querer desempenhar a profissão de professor.
do O amor pelo idioma.
Não foi tão voluntário. Escolhi o curso porque era o que tinha disponível para o turno vespertino. Contudo, resolvi aceitar o desafio e aprender.
Identificação com a área de Língua Portuguesa e Literatura
Identidade com áreas como Fonética e Fonologia, Ensino da Língua Inglesa e Literaturas.
Escolhi o curso de Letras pela aptidão em Língua Portuguesa. Quanto ao Inglês, o escolhi para ter um conhecimento a mais.
Desde a adolescência me interesse pela área das linguagens
A possibilidade de aperfeiçoar meu uso de uma língua estrangeira.
A paixão por idiomas em geral.

Percebe-se, através das respostas relatadas, que a maioria dos alunos mencionam gostar, ter interesse e até amor pelo idioma e isso influenciou a escolha do curso. Em contrapartida, um aluno relatou que era o curso que estava disponível no turno pretendido e outro relatou que fez a escolha pelo idioma estrangeiro para ter um conhecimento a mais. Por outro lado, apenas três acadêmicos mencionaram ter decidido cursar Letras mencionando a disciplina de Literatura.

Quando questionados em qual nível de conhecimento em língua inglesa os alunos possuíam ao ingressar no curso de Letras, nove alunos responderam que tinham o nível básico, seis alunos disseram ter nível intermediário e oito responderam possuir o nível





avanzado. Nenhum aluno respondeu possuir nível pós-avanzado em língua inglesa ao ingressar no curso de Letras.

Por outro lado, quando arguidos como classificariam seu nível de conhecimento em língua inglesa atualmente, depois de terem cursado disciplinas específicas de língua inglesa na universidade, as respostas foram as seguintes: três alunos responderam estar no nível básico, nove alunos responderam estar no nível intermediário, sete alunos no nível avanzado e quatro no nível pós avanzado. Desta forma, depreende-se que seis alunos saíram do nível básico para níveis superiores; houve um aumento de cinquenta por cento dos alunos que se encontram em nível intermediário e quatro alunos passaram a se classificar em nível pós-avanzado, que no ingresso do curso, nenhum aluno relatou possuir tal nível de aprendizagem em língua inglesa.

Para se saber se os professores em formação já lecionam língua inglesa, as respostas foram as seguintes: quatorze responderam que não, seis responderam que lecionavam em escola privada e três em escola pública. E para se saber quais níveis os discentes lecionam e há quanto tempo, as respostas foram as seguintes:

Quadro 2: há quanto tempo e para qual nível lecionam

há 4 anos, faixa etária de 2 a 14 anos
para crianças de 6 a 10 anos
Crianças de 5 anos a adultos.
Leciono há 4 anos, já ensinei de nível básico a avanzado
Lecionei 1 ano, nível inicial
Lecionei inglês durante 1 mês, para turmas do 1º ao 9º ano. Contudo, sem domínio de conteúdo
Há 6 anos. Para crianças e adolescentes
Há 2 anos. Anos finais do ensino fundamental
Há 1 ano, para níveis básicos
Há 1 ano, no ensino fundamental maior
Há quase 2 anos, como professora assistente. Fundamental, 1º e 2º ano

Para saber, de acordo com a concepção dos discentes, se a fundamentação teórica e pedagógica que eles receberam durante o curso foi suficiente para elaborar suas aulas, aproximadamente setenta e nove por cento afirmaram que sim, enquanto vinte e um por cento negaram. Em relação se a quantidade de disciplinas de língua inglesa ofertadas no curso de



Letras seria suficiente para a preparação dos discentes para o mercado de trabalho, aproximadamente setenta por cento da turma respondeu que não, enquanto trinta por cento dos alunos afirmaram que a quantidade de disciplinas ofertadas era suficiente.

Ao serem questionados se a quantidade de disciplinas de língua inglesa ofertadas no curso de Letras é suficiente para a preparação dos discentes para o mercado de trabalho, aproximadamente setenta por cento respondeu que não enquanto trinta por cento dos alunos responderam que seria. Depreende-se que os alunos, que já estão em fase de finalização do curso por estarem no décimo ou nono período, manifestam necessidade de se ter mais disciplinas voltadas ao conteúdo de língua inglesa e que as que eles tiveram não foi suficiente.

Quando questionados *qual disciplina melhor contribuiu para a sua formação para o estágio/ mercado de trabalho*, alguns alunos responderam mais de uma disciplina. Dentre as repostas, um aluno respondeu ter sido Tecnologias Aplicadas ao ensino da Língua Inglesa, um respondeu Sociolinguística e fonética e fonologia da língua inglesa; a disciplina de metodologias de ensino foi mencionada por onze alunos; a disciplina de didática foi mencionada quatro vezes; metodologia do ensino de literaturas uma vez; expressão oral e escrita em língua inglesa nível avançado foi mencionado uma vez; a disciplina de estágio supervisionado foi mencionado por quatro alunos; literatura norte-americana foi mencionada por um aluno e linguística aplicada ao ensino foi mencionada duas vezes.

Em contrapartida, ao serem questionados *qual disciplina menos contribuiu para sua formação/ mercado de trabalho*, cinco respostas evidenciaram que todas as disciplinas contribuíram; a disciplina de prática curricular foi mencionada duas vezes; a de didática duas vezes; tecnologias aplicadas ao ensino de línguas: uma vez; Cadeiras de literatura brasileira no geral: uma vez; Política Educacional: uma vez; Morfossintaxe da Língua Inglesa: uma vez; Libras: uma vez; Introdução a expressão oral e escrita da língua inglesa: duas vezes; Fonética e fonologia da língua inglesa: três vezes; Filologia Românica: uma vez; metodologia de ensino da língua inglesa: uma vez; Avaliação educacional e escolar: uma vez.





Ao serem questionados sobre *qual disciplina você acrescentaria ou o que você mudaria na sua formação no curso de licenciatura*, quatro repostas versavam sobre não mudar nada. As respostas que sugeriram mudanças, foram as seguintes:

Quadro 3: acrescentar ou mudar disciplina

Mudaria a grade tirando a disciplina de estágio em gestão.
Metodologia científica
Mais disciplinas que integrem teoria e prática no ensino de línguas, possibilitando ao aluno desenvolver metodologias eficazes para o contexto escolar.
Gostaria mais disciplinas que focassem na atuação em sala, práticas relacionadas ao ensino
Escrita Acadêmica em Inglês
Disciplinas específicas de Linguística textual
Disciplinas de metodologias aplicadas ao ensino de língua inglesa
Disciplinas de incentivo para aquisição de línguas estrangeiras, uso acentuado da imersão em aulas de inglês e aprofundamento em disciplinas que passam pela história da língua e sua formação.
Conversation 1 e 2
alguma disciplina que focasse na área socioemocional
Adicionaria um pouco mais de gramática.
Acrescentaria uma disciplina voltada para o ensino de línguas na educação especial e inclusiva, a fim de preparar melhor os futuros professores para lidar com a diversidade em sala de aula. Além disso, incluiria uma disciplina voltada para a preparação para concursos, contribuindo para a inserção dos licenciandos no mercado de trabalho.
Acrescentaria disciplinas que ensinem gramática de língua inglesa. Acho que não tem muitas que realmente seja conteudista nesse sentido.
Acrescentaria como obrigatória a disciplina de História da Educação, alguma disciplina relacionada à correção de redações e textos acadêmicos, e um direcionamento mais situado nas disciplinas de produção de textos acadêmicos, como artigo, projetos e TCC. No mais, seria interessante que o curso se direcionasse ainda mais para as práticas docentes.

As respostas, de acordo com o quadro acima, variam bastante. Dois alunos comentaram que acrescentaria disciplinas relacionadas à gramática, um mencionou disciplina voltada a conversação, quatro mencionaram que acrescentariam algo relacionado ao ensino de línguas, dois mencionaram disciplina voltada a prática em sala de aula e outro mencionou disciplina de linguística textual. Além disso, foi mencionado que se acrescentaria disciplina voltada para o ensino de línguas na educação especial e disciplina voltada ao mercado de trabalho como preparação para concursos. Infere-se que não há um consenso sobre qual disciplina os alunos gostariam de mudar ou acrescentar, porém várias sugestões foram feitas.

Ao serem questionados *quais são seus objetivos em relação ao ensino aprendizagem de inglês no estágio de ensino médio*, as seguintes respostas foram dadas:





Quadro 4: Objetivos estágio ensino médio

Toda turma e escola é diferente, logo busco trazer uma nova experiência e aprendizagem além de por meus conhecimentos em prática.
Ter uma troca de conhecimento com os alunos
Ter uma noção da realidade do ensino da língua estrangeira no ensino médio assim como alimentar minha metodologia pessoal com exemplos práticos de professores na área
Ter uma boa e rica experiência na relação com a escola, professor regente e alunos
passar aos alunos que ingles não é um bicho de 7 cabeças.
Modificar aulas enraizadas que focam em verbo to be para fortalecer a interdisciplinaridade
Meu objetivo é contribuir para a democratização do ensino de língua inglesa na escola pública, promovendo um aprendizado acessível, significativo e que valorize a realidade dos estudantes, possibilitando que todos tenham oportunidades de desenvolver competências na língua.
Melhorar minha relação com o exercício da docência e a relação com a sala de aula.
Melhorar, ampliar e desenvolver minha prática pedagógica no ambiente escolar.
Fortalecer os meus conhecimentos linguístico, literários, além de aprofundar e aplicar novas metodologias de ensino para elevar a qualidade da prática em sala de aula e minhas competências docentes.
Estudar os assuntos a serem trabalhados, tentar conduzir a aula no inglês
Espero que exista uma troca de conhecimentos sobre o idioma de ambas as partes envolvidas (professor e alunos) e que ocorra de forma natural.
Desenvolver mais confiança e habilidades em relação à Língua Inglesa.
desenvolver a comunicação dos alunos em inglês
Desejo aprender mais, a fim de sentir mais segurança para estar frente a uma turma e a possíveis perguntas que eles fizerem.
Contribuir para que os alunos desenvolvam as habilidades básicas de compreensão e comunicação na língua inglesa, além de tornar as aulas mais dinâmicas e significativas. Também pretendo observar e aprender com a prática em sala de aula, desenvolvendo estratégias que facilitem o aprendizado dos estudantes.
Conhecer a realidade da sala de aula
Busco promover aulas participativas que despertem o interesse dos estudantes pela aprendizagem da língua
Aprimorar o ensino para essa faixa etária.
Aprimorar meus conhecimento e práticas escolares
Acredito que o principal objetivo no processo aprendizagem é que os estudantes compreendam o conteúdo e possam utilizá-lo na sua realidade.





As respostas evidenciam que os principais objetivos dos licenciandos em relação ao ECS concentram-se em duas dimensões: a formação profissional e a aprendizagem dos estudantes. Em relação à formação, destaca-se o interesse em conhecer a realidade da escola e da sala de aula e ampliar a experiência com a docência. Além disso, os participantes demonstram preocupação em promover aulas mais dinâmicas, ressaltando a importância da troca de conhecimento entre professores e alunos.

Ao serem questionados *que importância, se alguma, você atribui ao estágio supervisionado na formação docente*, as seguintes respostas foram dadas:

Quadro 5: importância atribuída ao estágio supervisionado

Uma excelente oportunidade de imersão na realidade escolar.
O estágio supervisionado é importante na formação docente, pois permite vivenciar a prática em sala de aula e relacionar a teoria aprendida no curso com a realidade escolar
O estágio é um momento de amadurecer nossa identidade docente, testar, inovar, arriscar e tentar transformar a realidade dos estudantes através da educação. Mesmo que utópico, isso é importante para manter vivo o ensino com propósito.
O estágio é extremamente importante para a compreensão maior da profissão, pois permite um contato com o cenário real, que inclui o prazer e os desprazer. Além disso, permite que os discentes estagiários que nunca estiveram em sala de aula tenham próprias concepções com base nas experiências prévias que o estágio oferece.
O estágio a meu ver é uma etapa imprescindível na formação docente para pormos em prática conhecimentos aprendidos ao longo da licenciatura bem como vivenciarmos e experienciarmos a sala de aula real.
O conhecimento da realidade escolar atual
obter experiência para oportunidades posteriores
MUITA.
Existe uma grande diferença entre a teoria e a prática, o estágio ajuda o aluno a entender e se adaptar a realidade prática
É o espaço onde de fato os conhecimentos teóricos são postos em prática em meio aos desafios da docência.
É necessária para a introdução e coleta de experiências do indivíduo em sala de aula enquanto professor
Ele permite ao professor vivenciar a realidade da sala de aula, relacionar a teoria com a prática e desenvolver habilidades necessárias para o ensino
É importante para desenvolver e aprofundar a teoria estudada no curso de Letras.
É fundamental para colocarmos em prática o que estudamos em sala de aula.
De fundamental importância para ganhar experiência, aplicar e aperfeiçoar os conhecimentos, metodologias e habilidades, além de melhorar a postura em campo através da observação, da prática perante o mercado de trabalho.
Contato e experiência real com diversas realidades de ensino.
Conhecer a realidade escolar
Bastante importante, para o desenvolvimento da prática pedagógica
A relevância está em proporcionar experiências que ajudem o aluno a se habituar em sala e resolver eventuais problemas.





A possibilidade de prática da situação docente.
Amplia a percepção do que é estar em sala de aula, contribui com experiência aos estagiários que ainda não lecionaram e permite ao mesmo tomar a decisão de continuar ou não lecionar.
Acredito que é um grande teste para saber se realmente o quero seguir. Se pudesse mudar algo seria adiantar a disciplina.

Percebe-se a unanimidade dos pontos positivos relacionados ao estágio, nas respostas dos alunos, enquanto sua capacidade de teoria e prática, uma vez que “o estágio como reflexão da práxis possibilita ao aluno que ainda não exerceu o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente” (Pimenta; Lima, 2011, p.130). Entende-se ainda que professores em formação e em exercício aprendem com mais eficácia quando estão envolvidos em pesquisa-ação participativa e treinamento em contexto escolar (Arvanitis, 2018).

Além de componente obrigatório nos cursos de formação inicial de professores em nível superior, o estágio “está intimamente articulado com a prática docente reflexiva” (Xavier, 2023, p. 8), não se limitando apenas ao conteúdo e aos métodos, mas em como aplicar técnicas de ensino nessa etapa de expansão de conceitos e ampliação de perspectivas dos professorandos, tornando-os mais reflexivos.

Ao serem questionados qual o perfil do profissional de professor de inglês que eles acreditam que o mercado de trabalho tem exigido, dentre as respostas obteve-se: aproximadamente trinta e cinco por cento dos alunos mencionaram que a fluência no idioma fazia parte do perfil exigido; quarenta por cento mencionou ser, de alguma forma, um professor reflexivo. Em relação a este último ponto, o professor reflexivo pode ser conceituado como um profissional que necessita saber os porquês e razões pelas quais atua já que “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (Alarcão, 2005, p. 177).

Entende-se que o design e o suporte diversificados da aprendizagem são pilares importantes na prática reflexiva do professor, que “emergem como designers e aprendizes do conhecimento, alavancando a aprendizagem e a pedagogia transformadoras e interagindo com





a diversidade e a multimodalidade” (Arvanitis, 2018, p. 115). O que coaduna com uma das respostas dada por um aluno, que foi “acredito que principalmente um perfil de profissional que esteja sempre atualizando seus conhecimentos e buscando integrar-se às novas tecnologias e ferramentas que vem surgindo, bem como investindo sempre e esforçando-se para estar sempre atento em como lidar e trabalhar com as diversidades e pluralidades da sala de aula”. Correspondendo ao pensamento de Arvanitis (2018, p. 114) quando a autora explica que “os professores modernos são solicitados a atuar como agentes de mudança. Isso exige maior reflexão sobre sua própria prática e a adoção de uma visão para a educação transformadora”.

Ao serem indagados se eles acreditavam possuir esse perfil profissional, que o mercado exige, obteve-se o seguinte resultado: aproximadamente sessenta e um por cento dos alunos disse possuir tal perfil profissional enquanto trinta e nove por cento dos alunos negaram possuir o perfil. Dessa forma, a maioria dos pesquisados acredita ter o perfil que o mercado de trabalho espera. Aproximadamente vinte e cinco por cento dos alunos que afirmaram não ter o perfil, afirmaram não ter paciência para exercer a profissão de professor.

Na literatura, muitos fatores que afetam as habilidades de gestão de sala de aula dos professores são mencionados, sendo uma das qualificações necessárias para um gerenciamento eficaz da sala de aula seja justamente a paciência. Para Meric (2023, p. 961) “a paciência é a tendência do indivíduo de esperar calmamente diante da decepção, angústia ou dor que ocorre em diferentes condições e períodos de tempo”. Entende-se que como na maioria das profissões que exigem intensa comunicação com pessoas, é importante ser paciente na profissão docente, “é importante que os professores sejam pacientes e mantenham sua profissão com essa consciência para serem bem-sucedidos” (Meric, 2023, p.961).

Ao serem questionados se eles acreditavam que o domínio atual de língua inglesa era suficiente para suas metas acadêmicas/ pessoais/ profissionais, aproximadamente cinquenta e três por cento das respostas foram negativas. Desta forma, mais da metade dos discentes acreditam que o domínio que possuem não seja considerado satisfatório de acordo com suas percepções.





O penúltimo questionamento feito aos indivíduos entrevistados versa sobre o que eles pretendem fazer após findar o curso de Letras, para se saber a pretensão de atuarem ou não como futuros professores de Língua Inglesa. A pretensão da pergunta gira em torno do desejo de lecionar ou seguir outra carreira pois entende-se que a atual situação do ensino de língua estrangeira é preocupante no país devido à desvalorização docente na educação brasileira (Celani e Collins, 2003).

Quadro 6: Após o curso de Letras

Talvez iniciar o curso de psicologia ou, caso passe em um concurso, trabalhar e estudar em conjunto
Quero fazer uma segunda graduação para ampliar minha relação com a educação, alcançar outras idades.
Procurar outra área
Procurar emprego em escolas, e aventurar outros horizontes possíveis, como num jornal
Pretendo fazer uma pós-graduação na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando me especializar e ampliar meus conhecimentos para atuar de forma mais qualificada na educação
Pretendo atuar na área de ensino de língua inglesa e continuar me aprimorando profissionalmente.
Prestar concurso e me estabilizar na área e conciliar a docência com outros trabalhos realizados.
Prestar concurso.
PASSAR EM UM CONCURSO.
Mestrado em áreas do meu interesse.
Mestrado e Doutorado
mestrado e doutorado
Me preparar para ingressar no mestrado e correr atrás de trabalho na área
Lecionar e fazer outra graduação.
Lecionar
Ingressar no mestrado em literatura na Uema e trabalhar na rede básica de ensino.
Ingressar no mestrado
Ingressar em um mestrado em gestão escolar
Fazer especializações que apliem ainda mais minhas experiências
Especializar em algum área.
Concurso e outra graduação.
Buscar outros caminhos dentro da nossa área que é bastante diversificada, saindo mais do eixo da docência.
Concurso em outra área

De acordo com os dados obtidos, aproximadamente trinta por cento dos alunos mencionam querer outra área de atuação/ fazer outro curso. Em estudos recentes, Karalis Noel (2020, 2021, 2022) aponta que professores em início de carreira são os mais propensos a deixar a profissão nos primeiros cinco anos após ingressarem nela, o que estaria em consonância com os dados obtidos.





Além disso, aproximadamente vinte e dois por cento comentaram querer prestar concurso público; aproximadamente quarenta por cento dos professores em formação comentaram que querem se especializar em doutorado e/ou mestrado e/ou especialização; outros aproximados dezoito por cento mencionaram querer lecionar em escolas.

O último quesito do questionário era aberto, onde os professores em formação poderiam tecer comentários adicionais diversos. Destes, aproximadamente quarenta por cento não apontou nenhum comentário adicional; aproximadamente cinco por cento utilizou o espaço para elogiar as cadeiras de língua inglesa do curso; outros aproximados cinco por cento gostariam que o curso pensasse em uma formação inicial básica para alunos que entram no curso e ainda não têm fluência, pois de acordo com o relatado, estes sofrem e eventualmente sentem-se desmotivados por sua desvantagem em relação aos outros.

Observou-se que aproximados trinta por cento discorreram na questão aberta com o verbo “esperar” algo dentro da disciplina de Estágio Curricular. Dentre o que os alunos esperam da disciplina, cita-se:

Quadro 7: alunos que responderam com o verbo “esperar”

Espero que seja um período muito proveitoso e que agregue muito para nossa formação
Espero que seja uma ótima experiência :)
Espero que o estágio transcorra fluidamente e que, sobretudo, contribua para minha formação como docente.
Espero que essa disciplina seja ainda mais colaborativa para meu processo sem atrapalhar com as atividades que eu já possuo!
Espero me aprofundar mais esse semestre. Obrigado, professores!
Utilizo esse espaço para elogiar todas as cadeiras de língua inglesa que participei. Espero que o curso possa se reconfigurar e aumentar o número de disciplinas da disciplina

As respostas com o verbo “esperar” tiveram concepção positiva em relação à disciplina como almejar que ela seja colaborativa, ansiar uma boa experiência ou desejar que ela agregue positivamente, dentre outros. Por fim, outros aproximados vinte por cento teceram comentários elogiando o curso de Letras e que gostam do curso que escolheram. Além disso, aproximadamente dez por cento dos alunos expressaram que seus níveis de inglês evoluíram no decorrer do curso de Letras.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que o ECS exerce influência significativa sobre crenças dos professores em formação, os quais conhecem a importância desse componente curricular para sua formação profissional. Além disso, os participantes demonstraram uma postura crítica em relação ao currículo do curso: setenta por cento dos licenciandos afirmaram que a quantidade de disciplinas de língua inglesa ofertadas durante ao longo da graduação não foram suficientes para prepará-los adequadamente para o mercado de trabalho.

Um fato que chamou atenção foi que, de acordo com a pesquisa, aproximadamente trinta por cento dos professores de inglês em formação apontaram que querem outra área de atuação, que não a relacionada à licenciatura em Letras ao findarem o curso. Entende-se que o expressivo número de licenciandos que não pretendem seguir a carreira docente evidencia uma questão que demanda investigações mais aprofundadas. Esse cenário suscita reflexões sobre políticas e estratégias de retenção de professores, especialmente em uma sociedade que necessita, cada vez mais, de profissionais qualificados, críticos e reflexivos para atuar na educação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ARVANITIS, E. Preservice teacher education: Towards a transformative and reflexive learning. **Global Studies of Childhood**, v. 8, n. 2, p. 114 – 130, 2018.

BARCELOS, A. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

BARCELOS, A. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.





BARCELOS, A. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas: UCPel, v.7, n.1, p. 123-156, 2004.

BRASIL. 2008 <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93117/lei-do-estagio-lei-11788-08> acesso em 11 mar. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Conselho nacional de Educação**, 2024. <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-004-2024-05-29.pdf> acesso em 10 mar. 2026.

BURIOLLA, M. **O estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

CELANI, M.A.A; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, C.G. (Orgs.). **Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 55-82.

GULTEKIN, M.L. **The politics of practice: An analysis of one teacher's values, beliefs, and theories**. PhD Theses, University of Pennsylvania, U.S.A. 1996.

KARALIS NOEL, T. Narrative inquiry: Examining the self-efficacy of content area teacher candidates. **Journal of Teacher Education and Educators**, 9(1), 23–60, 2020.

KARALIS NOEL, T. Identity tensions: Understanding a previous practitioner's decision to pursue and depart the teaching profession. **Frontiers in Education**, 6, 1–10, 2021.

KARALIS NOEL, T., & Finocchio, B. (2022). Using theories of human, social, structural, and positive psychological capital to explore the attrition of previous public school practitioners. **International Journal of Educational Research Open**, 3, 1–15, 2022.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU: 2013.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Guia de Estágio Curricular Supervisionado do Maranhão**. São Luís, 2025.





MERIC, E. Patience as a Predictor of Teachers' Classroom Management Skills. **International Online Journal of Education and Teaching**, v. 10, n. 2. p.956-982 2023.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**. vol. 62, n. 3. p. 307–332, 1992.

PEACOCK, M. Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. **System**. vol. 29, p. 177–195, 2001

PIMENTA, S.; LIMA, M. (2006). Estágio e docência: diferentes concepções **Revista Poiesis**. vol. 3, n. 3, p.5-24, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. **Reflexive Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press. 1994.

SCHRAMM-POSSINGER, M. **Student Teacher Beliefs Before and After the Internship**. New Brunswick: ProQuest LLC, 2012.

XAVIER, R. **Estágio Supervisionado de Inglês**. São Paulo: Contexto, 2023.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

Recebido em: 12/06/2026

Aprovado em: 09/07/2026

Publicado em: 04/08/2026

