

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RAFAELA QUINTANILHA ABRAHÃO

Estado da arte: parceria escola – universidade na formação de professores

SÃO PAULO
2022

RAFAELA QUINTANILHA ABRAHÃO

Estado da arte: parceria escola – universidade na formação de professores

Trabalho Complementar de Curso apresentado à banca examinadora de defesa do TCC em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Karina S. Maldonado Molina.

SÃO PAULO

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Quintanilha Abrahão, Rafaela
Estado da arte: parceria escola - universidade
na formação de professores / Rafaela
Quintanilha Abrahão; orientadora Karina S.
Maldonado Molina. -- São Paulo, 2022.
52 p.

Trabalho Complementar de Curso (Graduação - Linha
de Pesquisa Formação, Currículo e Práticas
Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade
de São Paulo, 2022.

1. Escola. 2. Universidade. 3. Estágio. 4.
Licenciatura. I. S. Maldonado Molina, Karina,
orient. II. Título.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Educação Pública Brasileira, que vivencia diariamente um ataque contra o seu bom desempenho e sua qualidade.

A todos os professores e todas as professoras que se empenham, mesmo em meio ao caos, para manter a esperança no coração e que continuam a desenvolver um bom trabalho nas escolas públicas do Brasil.

Aos meus professores e as minhas professoras que acreditaram em mim.

A todas as pessoas que estão na linha de frente, lutando por uma educação pública de qualidade, da creche à pós-graduação.

Aos meus alunos e as minhas alunas, que me ensinam diariamente e que são as pessoas responsáveis por manter a chama da esperança acesa no meu coração e continuar trilhando no caminho da educação pública brasileira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, Karina S. Maldonado Molina, por aceitar de prontidão o pedido de orientação e por me apresentar uma perspectiva de pesquisa até então desconhecida por mim, Estado da Arte. Também pela paciência e atenção durante essa jornada.

Às Educadoras da FEUSP por me permitirem, através de seu trabalho, vivenciar novas experiências com o estágio, abrindo novos horizontes para a prática e para a pesquisa.

A minha companheira de vida Quenia, por pacientemente me “aturar” nas minhas crises durante a pesquisa, além de me incentivar, apoiar e acreditar em mim.

À minha mãe Rosi quem sempre está aplaudindo e me incentivando em TODAS as minhas decisões.

Ao meu irmão Roberto quem, mesmo distante fisicamente, está sempre presente e vibrando pelas minhas conquistas.

Ao meu pai *In memoriam*, por ter oportunizado a minha vida e a enchido de amor no tempo que esteve presente compartilhando essa existência.

À Janaina, amiga e parceira da FEUSP, de estudo e de pesquisa, quem, além de me animar com os memes, colabora com as ideias e que traz palavras de confortos, dizendo sempre que vai dar tudo certo.

A toda a banca, por aceitar o convite e ser minhas referências profissionais. À Profa. Rita que já dedicou seu tempo ouvindo minhas ideias. À Profa. Vivian, por sua dedicação e capricho nas aulas. Ao Prof. Ocimar, por toda a sua generosidade.

A minha vizinha Amanda, doutora em linguística, que colaborou com as correções deste trabalho em tempo recorde.

A todes amigos por serem, muitas vezes sem saber, inspiração para mim.

À Simone e ao Renato da seção de estágio, por responderem as minhas tantas dúvidas no período do desenvolvimento do trabalho.

[..]que as escolas dos ensinos básico e secundário sejam encaradas como lugares fundamentais de aprendizagem profissional dos futuros professores e não como meros lugares de “aplicação”. (CANÁRIO, 2004, p. 128)

RESUMO

ABRAHÃO, R. Q. **Estado da arte: parceria escola – universidade na formação de professores**. 2022. (Trabalho Complementar de Curso – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022)

O estágio curricular obrigatório compõe o currículo dos cursos de licenciatura. Dessa forma, a Universidade é responsável por cumprir tal norma, que está elencada na legislação. Quando se trata de estágio curricular obrigatório, nas licenciaturas, geralmente, este é realizado em ambientes de educação formal, isto é, nas escolas. O artigo 61 da Lei n. 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB, no seu parágrafo único, discorre sobre a formação dos profissionais da educação, apresentando, como um dos fundamentos estabelecidos, a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. No entanto, apesar dessa norma, encontramos fragilidades nesse campo da formação inicial dos professores, principalmente, nas instituições onde o estágio acontece, ou seja, nas escolas. Diante de vivências e observações durante a realização dos estágios supervisionados enquanto graduanda do curso de Pedagogia, surgiu a seguinte indagação: Qual o papel da escola na formação inicial dos professores? À vista disso, decidiu-se realizar uma pesquisa para investigar como o papel da escola frente aos estágios está aparecendo nas produções recentes, tendo a seguinte questão norteadora para a investigação: “Como o papel da escola, em relação ao estágio curricular obrigatório, está presente nas produções científicas que discutem a formação inicial dos professores?” Portanto, o objetivo geral deste trabalho é investigar como o papel da escola pública em relação ao estágio curricular obrigatório (não - remunerado) está presente nas produções científicas, no período de 2015 a 2020. Para isso, mapeamos a concepção de escola e sua relação na formação inicial de professores, em uma seleção de produções. Como fundamentação teórica, utilizamos autores(as) que abarcam a temática de estágio e de escola, além da legislação referente ao estágio curricular. Ademais, a partir da abordagem qualitativa, de cunho exploratório, traçamos o percurso metodológico desta pesquisa. O banco de dados utilizado foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sendo o período considerado de 2015 a 2020. Entre as pesquisas utilizadas para a investigação e, após a análise de conteúdo, encontramos diferentes concepções de escola em relação a formação inicial docente, que foram categorizadas como: Escola como lugar de formação; Escola como relações e práticas dos sujeitos; Escola como um lugar de não formação. Como resultado, obtivemos a maior concentração das pesquisas entendendo a escola como esse lugar de formação inicial docente, além de apresentar dados sobre a importância da parceria entre as instituições, universidade e escola, que ainda se encontra fragilizada. O desenvolvimento deste trabalho foi importante para adentrar a pesquisa na área da educação, além de responder à questão norteadora da investigação, se tornando um material importante de reflexão e exploração para novos aprofundamentos na área da formação docente.

Palavras – chave: Escola. Universidade. Estágio. Licenciatura.

Sumário

1. Apresentação	09
2. Introdução	12
3. Fundamentação teórica	15
4. Percurso Metodológico	23
5. Análise e Resultados	29
6. Considerações finais	48
7. Referências	51

1. Apresentação

Venho apresentar-me por acreditar que a minha trajetória tem um significado importante para a escrita deste trabalho.

A minha carreira, como professora da Educação Básica, se iniciou em 2006, quando eu cursava o segundo ano de Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura), em uma universidade privada na cidade de São Paulo. Foi naquele ano que entrei pela primeira vez na sala de aula como professora, no caso, Professora Eventual¹ da Rede Estadual de São Paulo da disciplina de Ciências. Sem saber o que fazer e como fazer, eu estava lá, diante de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno.

Mesmo antes de estagiar, eu já atuava como professora e minha prática docente tinha como paradigma o trabalho dos meus professores da educação básica, conforme Pimenta e Lima (2006) nos alerta em seu trabalho, sobre essa prática de imitação de modelos.

O meu primeiro estágio como licencianda aconteceu em uma escola privada. Eu queria conhecer “o outro lado da história”, uma vez que já atuava como professora eventual na rede pública. Foi um estágio de observação e sem remuneração, momento em que eu também ajudava a Professora de Ciências com a preparação de materiais para as aulas práticas, no Laboratório de Ciências da escola. Já os outros estágios, sem me orgulhar disso, foram todos assinados pela professora de Ciências e pelo Diretor da Escola onde eu atuava como Professora Eventual. Eles me disseram que não fazia sentido eu estagiar, sendo que eu já praticava a profissão. Segui dessa forma para realizar meus estágios referentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, me formando, em Ciências Biológicas, no final do ano de 2008. Essa parte da minha história corrobora o termo estágio “fictício” que Lüdke (2013, p. 125) apresenta em seu texto, quando compartilha que ouviu tal expressão em uma conferência. Para o autor, a conferencista tinha razão, visto que, em seu grupo de pesquisa, era rotineiro ouvir dos estagiários sobre a prática que os professores tinham de apenas assinarem a planilha de frequência dos estágios, sem que os estagiários estivessem presente em sua sala de aula.

Em 2009 ingressei no programa de pós-graduação em Biologia Molecular da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, onde realizei meu Mestrado. Nesse período, fui bolsista CNPQ, com dedicação exclusiva e defendi minha dissertação no início de 2012. Naquele momento, decidi pela não continuidade na área acadêmica.

¹ Professores eventuais atua como substitutos de professores titulares em suas ausências episódicas.

Em 2012, mestre em Ciências, retornei para a sala de aula, agora como professora módulo² de Ciências, em regime de contrato, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), onde eu substituí professores que faltavam e auxiliava nos projetos escolares. Foi justamente nessa época que o interesse pela Educação começou a ser despertado em mim. Comecei a estudar editais de concursos públicos, percebi, nesse movimento, que minha formação na licenciatura não havia contribuído para minha atuação como professora e, ao me deparar com alguns teóricos da Educação, meu desejo por me aprofundar na área foi crescendo.

Em 2014 fui chamada para assumir o cargo em dois concursos na Prefeitura do Município de Barueri, um para Professora de Ciências dos Anos Finais do Ensino Fundamental e outro para ser técnica do Laboratório de Análises Clínicas do Hospital Municipal. Assumi os dois cargos, e, pela primeira vez, me senti atuando como professora: finalmente havia saído do movimento de contrato que me acompanhou ao longo dos anos.

A esse respeito, separei duas fases da minha carreira docente: antes da efetivação do cargo e depois. Como professora titular, tenho turmas, participo de reuniões pedagógicas e crio vínculos com os alunos e com a escola. Nesse contexto, no final do ano de 2015, decidi prestar um novo vestibular e, em 2016, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade São Paulo – USP. Nesse momento, um novo portal de possibilidades se abriu para mim.

Decidi que faria diferente do primeiro curso, e, sempre que possível, abracei as oportunidades que a Universidade Pública me ofereceu. Assim, dentre essas oportunidades, optei por realizar todos os estágios curriculares obrigatórios em uma escola diferente da qual eu trabalhava. Para isso acontecer com êxito, em 2019, eu exonerei o meu cargo na Secretaria Municipal de Saúde, pois já estava decidida a me dedicar totalmente à Educação. Isso feito, passei a ter mais tempo para me dedicar ao curso de Pedagogia e usufruir de algumas oportunidades que a Faculdade de Educação - FEUSP tinha a oferecer.

Diante disto, a partir das vivências dos Estágios Curriculares Obrigatórios no curso de Pedagogia da USP, nasceu a motivação desta pesquisa. Entre os estágios realizados, alguns aconteceram em escolas cuja busca foi individual, considerando o meu trajeto casa - trabalho - universidade e outros foram desenvolvidos junto ao Programa de Formação de Professores da FEUSP.

Os “estágios supervisionados” realizados dentro do Programa de Formação de Professores, acontecem, preferencialmente, em escolas públicas previamente determinadas,

² A função do professor módulo sem regência consta no seguinte endereço: <https://cms.aprofem.com.br/Arquivos/Empresa_014CONTEUDO_00001061_Anexos/Original/014000010610001_0.pdf>. Acesso em out de 2022.

denominadas *escolas – campo*, onde há o acompanhamento de responsáveis (Educadoras) pela articulação entre as duas instituições, a universidade e a escola. Isto posto, mesmo perante minhas experiências com estágios anteriores e apesar de minha atuação como professora da educação básica, foi o estágio junto às *escolas – campo* que despertou em mim o interesse em compreender melhor o diálogo entre a Universidade e a Escola no campo do Estágio Curricular Obrigatório, dado que esta é uma fase de suma importância dentro dos cursos de licenciaturas.

Meu estágio nas *escolas-campo* deixou evidente que a articulação entre Universidade e a Escola de Educação Básica é possível e necessária. De fato, ao longo dessa experiência, pude constatar que o atendimento das Educadoras, desde o início da divulgação do programa nas turmas que estavam em fase de estágio, até a finalização do mesmo, era diferenciado, pois durante o tempo de realização do estágio houve reuniões específicas com as Educadoras, além de um fechamento geral na escola, promovendo reflexões a todas as pessoas envolvidas. Este despertar aconteceu, principalmente, ao considerar um licenciando no seu primeiro estágio, que, na maioria das vezes, não tem ideia por onde começar e até como se portar no estágio. Embora haja, nas disciplinas em que os estágios são realizados, um direcionamento do docente da disciplina para sua realização, na prática, muitas vezes, nos sentimos sozinhos(as) e perdidos(as), já que, em alguns casos, a escola não é receptiva com o(a) licenciando(a) ou até recusa o recebimento de um(a) estagiário(a).

Reconhecendo, portanto, toda a complexidade que possui uma escola e na qual está absorva em um sistema educacional, de determinado tempo histórico e sociedade (PIMENTA; LIMA, 2006), levantamos a seguinte questão: Qual o papel da escola na formação inicial dos professores?

Nas disciplinas com estágio, discute-se muito sobre qual o formato que será realizado o estágio, quais as nossas demandas enquanto licenciados(as), qual o papel da Universidade nesse processo, mas, ainda assim, ficou o questionamento sobre a escola. Afinal, ela tem e reconhece sua função para corroborar com a formação inicial docente?

Ao comparar os estágios desenvolvidos nas *escolas - campo* com aqueles realizados a partir da busca individual, considerando a necessidade e interesse dos(as) licenciandos(as), a primeira situação, mesmo apresentando muitos desafios, é mais rica, tanto para o(a) estudante, quanto para a gestão e professores(as) da escola, uma vez que há reuniões pontuais com as educadoras e com a escola fomentando momentos para refletir e discutir juntos, a vivência do estágio, além de promover uma troca necessária no processo de formação inicial de professores.

Para responder a minha indagação, de qual a função efetiva da escola como formadora dos licenciandos, a decisão por desenvolver o Trabalho Complementar de Curso (TCC) para finalizar o curso de Pedagogia se tornou imperativa.

2. Introdução

Outro fato relevante: entre os professores da escola onde trabalho, com algumas exceções, é que existe uma complexa discussão sobre o interesse em receber ou não os estagiários, e percebo que não há conhecimento da legislação com relação a este momento de convivência com o futuro professor (KRAUSE, 2015, p.11).

O estágio curricular obrigatório compõe o currículo dos cursos de licenciatura. Logo, a Universidade é responsável por cumprir esta norma, que está elencada na legislação. Quando se trata de estágio curricular obrigatório, nas licenciaturas, geralmente, este é realizado em ambientes de educação formal, nas escolas. Salvo em determinadas situações, promove-se esta prática em ambientes de educação não formal.

O artigo 61 da Lei n. 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB, no seu parágrafo único, discorre sobre a formação dos profissionais da educação. A esse respeito, um dos fundamentos estabelecidos é, justamente, a associação entre teorias e práticas mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.

Segundo Pimenta (2006), o estágio como campo de conhecimento, acontece na interação dos cursos de formação com o campo social, onde são realizadas as práticas educativas. Portanto, o estágio é importante e necessário para o desenvolvimento na formação inicial dos professores, e a escola é o local principal por onde os licenciandos irão passar. Embora a universidade desenvolva diversas estratégias para que a experiência do estágio seja relevante e significativa, não se vê o mesmo movimento nas escolas. Evidencia-se assim um paradoxo na formação de professores, os quais embora precisem estagiar nas escolas, sendo formados, também, pela articulação escola-universidade, não conseguem concretizar esse contato de forma efetiva, pois tal vínculo formativo está apenas em um dos lados, ou seja, na universidade.

No documento referente ao Programa de Formação de Professores da USP (2004), consta o seguinte trecho, que contribuiu para manter essa investigação:

Dentre os problemas, não pouco frequentes, temos os casos de escolas que consideram a presença de licenciandos como um ônus, ou, simplesmente, como uma formalidade inócua, sem qualquer tipo de benefício à instituição. Para evitar tais problemas é preciso que se estabeleça um conjunto de escolas

institucionalmente ligadas à Universidade de São Paulo e preferencialmente vinculadas a projetos integrados de estágios. Também é fundamental que se busquem meios de assegurar, aos professores que recebem os estagiários, condições profissionais que viabilizem o atendimento, inclusive procurando desenvolver mecanismos de participação direta destes professores nos projetos de estágio. (p. 28)

A parte prática dos cursos que formam profissionais, em geral, é dada a partir do estágio em oposição à teoria, e, muitas vezes, no cotidiano das formações, os sujeitos que estão vivenciando tal realidade acreditam que a profissão se aprende na prática e que muitas disciplinas são apenas teóricas demais, trazendo o dito popular à tona “na prática a teoria é outra”. Quando se trata das licenciaturas, muitas vezes, não há fundamento teórico sobre a atuação do futuro profissional e, além disso, nem tem a prática como base para a teoria, nesse caso, a formação de professores carece da teoria e da prática (PIMENTA, 2006).

Ao relacionar a formação inicial e a experiência profissional, Canário (2004) nos apresenta o quanto que exteriorizar o contexto de trabalho pode acarretar limitações, tendendo, inclusive, a:

[...] desvalorizar a experiência dos formandos, a ignorar que as competências profissionais são “emergentes” dos contextos de desempenho profissional e, portanto, a criar dificuldades acrescidas aos processos de *transfert*, da formação para o trabalho. A prática profissional, entendida como um elemento estruturante do curso, supõe uma concepção alargada de currículo (que transcende a “lista” de disciplinas, mais a ‘prática pedagógica’) em que **as escolas dos ensinos básico e secundário sejam encaradas como lugares fundamentais de aprendizagem profissional dos futuros professores e não como meros lugares de “aplicação”**. (p. 128 – Grifos nossos)

Neste trecho destacado, o autor valoriza a escola como um espaço de aprendizagem, contrapondo o que, muitas vezes, acontece durante a realização dos estágios, isto é, a presença de formandos em escolas por mera burocratização do currículo. Conforme apresentado por Pimenta e Lima (2004), a burocracia associada às obrigações dos registros dos estágios, como fichas assinadas sem rasuras, cumprimentos de horas, livros oficiais entre outros, são tidas como dificuldades encontradas durante o percurso do estágio. Observamos, assim, que a ênfase do estágio está nos documentos e não na prática.

À vista disso, decidiu-se realizar uma pesquisa para investigar como o papel da escola frente aos estágios está aparecendo nas dissertações e teses recentes, tendo a seguinte questão norteadora para a investigação: “Como o papel da escola em relação ao estágio curricular obrigatório, está presente nas produções científicas que discutem a formação inicial dos professores?”

Pimenta e Lima (2006) indicam que, em um primeiro momento, o estágio nas escolas era limitante, uma vez que trazia para a pauta apenas críticas, caracterizando as escolas e seus profissionais em “autoritários” e “tradicionais” (p.10). Os autores ainda afirmam que esse tipo de relacionamento gera conflitos e distancia a escola da universidade. É preciso, para Pimenta e Lima (2006), discutir tal questão, buscando soluções para tais problemas, os quais, para as autoras, são estruturais.

Diante deste contexto, examinar nas produções científicas, como o papel da escola em relação ao estágio está presente, constitui uma etapa fundamental para uma formação de professores de qualidade, além de corresponder a um passo analítico essencial que pode trazer subsídios para compreendermos em que lugar a escola está inserida nesse importante processo de formação.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é investigar como o papel da escola pública, em relação ao estágio curricular obrigatório (não remunerado), está presente nas produções científicas, no período de 2015 a 2020. E como objetivos específicos, pretendemos:

- a) Fazer um levantamento das pesquisas que investigam a relação escola - universidade a partir dos estágios, entre os anos de 2015 a 2020.
- b) Mapear a concepção de escola e sua relação na formação inicial de professores, a partir do estágio, em uma seleção de produções.
- c) Apreender sobre a relação universidade – escola na formação inicial de professores, a partir do estágio, em uma seleção de produções.

Esta Pesquisa está organizada da seguinte maneira: inicia-se com a seção 1, Apresentação, seção 2 Introdução, seção 3 Fundamentação Teórica, seção 4 Percorso Metodológico, seguido da seção 5, Análise de Resultados, posteriormente, finaliza-se com as Considerações Finais e Referências, respectivamente seções 6 e 7.

3.Fundamentação teórica

Esse espaço está dedicado a estabelecer o elo do conhecimento assimilado ao longo dessa investigação para dar corpo à pesquisa, à análise dos dados e à produção e discussão dos resultados.

Para isso, trouxemos autores(as) que tratam a temática do estágio e realizamos uma breve linha do tempo da legislação que contempla esta etapa da formação inicial dos professores. Em seguida apresentamos, à luz de alguns autores, a concepção de escola e sua relação com a formação dos professores. Por último, contextualizamos a pesquisa no formato Estado da Arte.

3.1 Legislação e Estágio Curricular Supervisionado

Para iniciar a contextualização sobre a prática do estágio supervisionado, assim como a legislação que o abarca, é importante fazer uma breve retomada sobre o início da formação docente.

É no contexto das Escolas Normais que nos deparamos com a primeira tentativa de organizar a prática profissional e o estágio nas licenciaturas. Antes disso, o magistério fora ocupado, majoritariamente, por mulheres e não era considerado uma profissão (PEREIRA, 2017). Portanto, a fim de formar professores, no período da Revolução Francesa, é concretizada a ideia de uma escola normal, sob a responsabilidade do Estado. A Lei de 15/10/1827, que manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, além de outros atributos, estabelece exames para ingressos em seu art. 70 e 120, incluindo as mulheres (TANURI, 2000).

A primeira Escola Normal no Brasil foi criada no Rio de Janeiro, em 1835, a partir da Lei nº 10/1835. Já em São Paulo, a primeira Escola Normal foi criada em 1846 (TANURI, 2000). Anos depois, em torno de 1889, perante a necessidade de desenvolver professores especializados para lecionar, assim como oferecer a expansão dos currículos, foram implantadas o que foi nomeado de escola de aplicação (PEREIRA, 2017). Já a Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, estabelece a divisão do ensino público no Estado de São Paulo dividindo-o em: ensino primário, ensino secundário e ensino superior. Ademais, no artigo 23 da Lei nº 88/1892 é destinado a formação dos professores indicando a criação de quatro escolas normais primárias e anexo a Escola Normal da capital, um curso superior, que teve como objetivo formar os professores das escolas normais primárias.

Na década de 1930, foram criados os Institutos de Educação, com o intuito de reunir a escola de educação básica, que era o espaço de exercício para os estudantes em formação inicial docente, com os cursos referentes às disciplinas básicas como introdução ao ensino, história da educação, biologia educacional, entre outras. No final da década, esses Institutos passaram para o nível superior, dando origem à Universidade e, por consequência, aos cursos de licenciatura. Esses cursos, por sua vez, abandonaram a ideia de articular a teoria e a prática e valorizaram as disciplinas específicas (LÜDKE, 2013).

Nessa época, a formação de professores estava rotulada na condição 3 + 1, onde a organização da licenciatura era disponibilizada em três anos às disciplinas de conteúdos específicos e apenas o último ano era voltado para a área associadas à pedagogia e à didática, sendo considerada pelos estudiosos da época, como restrita (LÜDKE, 2013). A esse respeito, foi apenas na I Conferência Nacional de Educação, em 1941, que apareceu a preocupação com a carreira docente (TANURI, 2000), até então a legislação não abarcava todos os estabelecimentos de ensino do Brasil (PEREIRA, 2017).

Em 1946 foi sancionada a Lei Orgânica do Ensino Normal sob o decreto nº 8.530 de 2 de janeiro. Além dessa Lei, a Constituição Federal, promulgada no mesmo ano, definiu a educação como direito de todos, além do ensino primário obrigatório e gratuito, tornando necessária a formação de pessoas qualificadas para atuarem nas escolas (PEREIRA, 2017). Já no que diz respeito à legalidade dos estágios, foi somente em 1977, com a Lei 6.494, que os estágios nos cursos superiores foram reconhecidos”. As diretrizes para a Educação do país precisaram ser fortalecidas mesmo após a implementação da Constituição Federal (CF) de 1988, onde apresenta-se os encaminhamentos para educação, no artigo 205 da CF diz: “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Dessa forma, em 1996 a LDB estabeleceu que a formação dos professores da Educação Básica deveria acontecer no ensino superior, em cursos de licenciaturas e sobre os estágios supervisionados em seu artigo 82 é estabelecido o seguinte:

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica (BRASIL, 1996).

No entanto, o estágio supervisionado de qualquer curso superior somente é regulamentado pela Lei Federal nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, que ainda está em vigor.

Ao longo da história, o conceito de estágio sofreu mudanças acompanhando o desenvolvimento da legislação educacional (COLOMBO; BALLÃO, 2014). Segundo Pimenta e Lima (2004) deve-se considerar o estágio como campo de conhecimento, o que significa superar a “tradicional redução à atividade prática instrumental” (p. 29).

As autoras criticam as práticas de estágio como imitação de modelos, pois este tipo de concepção torna a realidade do ensino imutável. Pimenta e Lima (2004) ainda complementam tal ideia, indicando que o estágio, nessa perspectiva, é reducionista, uma vez que é limitado à observação em sala de aula e, por consequência, à imitação de modelos considerados bons. Nessa perspectiva, os alunos até aprendem observando os professores, além de elaborar novos modos de prática, escolhendo o formato mais adequado e adaptando aos contextos das realidades por onde passam, no entanto, deixam de trabalhar com suas próprias experiências e os saberes que adquiriram (PIMENTA; LIMA, 2004). Conforme as autoras: “Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual [...]” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 8).

Para superar as lacunas que estão presentes na realização do estágio curricular supervisionado, Pimenta e Lima (2006) discorrem sobre o termo *práxis* que é a superação da fragmentação entre teoria e prática. De acordo com as autoras, quando separamos a teoria da prática, cometemos um enorme equívoco, pois, nessa condição, o estágio se torna meramente prático, sem base na teoria.

Segundo Lüdke (2013), embora as universidades apresentem esforços para a formação dos futuros professores, são observadas algumas dificuldades ao longo desse processo formativo. Há, por um lado, uma garantia de formação teórica, porém, por outro lado, as universidades apresentam lacunas quando se trata da prática, aspecto fundamental para os licenciandos, visto que a prática é justamente aquele saber reservado ao professor com o seu trabalho. Lüdke (2013) ainda aponta para a ausência de um preparo satisfatório para a iniciação ao trabalho como docente. Para o autor, os cursos de licenciatura não estão contribuindo de maneira efetiva para a formação dos futuros professores (LÜDKE, 2013).

A teoria nos oferece instrumentos e nos iluminam para questionar “práticas institucionalizadas”, todavia são explicações efêmeras da realidade, enquanto a prática é um “traço cultural compartilhado”, acontecendo na complexidade das relações sociais e institucionais (PIMENTA; LIMA, 2006, p.12). Dessa forma, é importante que os professores (em formação ou atuante) sejam conscientes dessa “dupla caminhada” para que possam se inserir em uma perspectiva crítica e reflexiva da profissão docente.

3.2 Escola

Esta seção faz uma breve apresentação, a partir de alguns autores(as), sobre a concepção de escola, a fim de compreender qual a sua relação com a formação de professores. Nesse sentido, como ponto de partida é importante relembrar o surgimento da escola.

A discussão e a disputa ao longo da história referente a instituição escolar são longas e perduram até os dias atuais. A escola nem sempre existiu no formato a qual conhecemos, uma vez que a construção de espaços apropriados para o ensino, assim como o estabelecimento sobre os tempos de aprendizagem, relacionava-se com o cumprimento das funções sociais da escola, assim como a produção da cultura escolar. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Os séculos XVIII e XIX são marcados pelas escolas de improviso, ou seja, as escolas eram improvisadas em espaços como igrejas, sacristias, lojas maçônicas, prédios comerciais, espaços públicos como Câmaras Municipais e até nas casas dos professores. O horário era reduzido a 4 horas e, além dos lugares citados anteriormente, existia um número alto da rede de escolarização doméstica, onde os professores não eram vinculados diretamente com o Estado (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

A pressão pela existência de uma escola pública primária aparece mais intensamente a partir da segunda metade do século XIX, a fim de adotar o método mútuo, novo na época. Esse método se dizia mais eficiente, se comparado ao método individual que era o que predominava nas escolas de improviso (FARIA FILHO; VIDAL, 2000), portanto, tais escolas públicas primárias partiram do princípio de serem “mais rápidas, mais baratas e com um professor mais bem formado era o que clamavam nossos políticos e intelectuais” (p. 22).

“A lei de 15 de outubro de 1827, determinava que em cada capital de província haverá uma Escola de Ensino Mútuo” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 22), desta forma, entende-se que o método de ensino passa a ser regido pela legislação e esse contexto define o espaço escolar a partir de então. Escolas maiores, pensadas arquitetonicamente para atender a um número maior de alunos e para melhor desenvolvê-los, passam a ser construídas.

Sobre o histórico do acesso à escolarização, Canário (2008) faz uma explanação nos apresentando como a escola emerge, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial, passando de “Escola da Elite” para “Escola das Massas” e nessa expansão de escolas, aparecem “Três promessas”: de desenvolvimento, de mobilidade social e de igualdade. As expectativas de tais promessas, no entanto, são frustradas, promovendo um cansaço tanto em alunos, quanto nos professores, já que a escola prometida não está cumprindo com a função que a ela foi pensada.

Ao discutir, em seu artigo, se a escola tem futuro, Canário (2008) sintetiza os problemas da escola em três particularidades: a escola na conformação histórica a qual conhecemos é obsoleta; reproduz e acentua as desigualdades e quanto ao futuro da escola, a nós cabe apenas problematizá-la e imaginar uma “outra escola” (p.79), criticando a que já existe (CANÁRIO, 2008). Diante dessa contextualização, o autor apresenta três finalidades fundamentais para a escola do futuro: que se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, criticando a reprodução da informação e investindo na produção do saber; desenvolver, nas escolas, o gosto pelo intelecto e não focar nas vantagens materiais que o futuro, com o diploma em mãos, promete e

[...] a de transformar a escola num sítio em que se ganha gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir (p.80).

Para Young (2007), as escolas devem oferecer o conhecimento poderoso. Sobre tal conhecimento, o autor o diferencia em dois: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso” (p.1294). Sobre o primeiro, ele se refere aqueles que portam o conhecimento, os professores, por exemplo, já o segundo é aquele que permite desenvolver o pensamento crítico e complementa que este conhecimento não é ofertado em casa ou em situações do cotidiano, portanto, a escola deve garantir esse acesso.

Diante disso, o autor aponta uma relação hierárquica entre professores e alunos:

Isso não significa que as escolas não devam levar muito em conta o conhecimento que os alunos trazem, ou que a autoridade pedagógica não precise ser desafiada. **Significa que alguns tipos de relação de autoridade são intrínsecos à pedagogia e às escolas.** As questões de autoridade pedagógica e responsabilidade levam a outras questões importantes, especialmente para educadores que formam professores [...] (p. 1295 – Grifos nossos).

Em sua conclusão, Young (2007) provoca uma reflexão dizendo que as pessoas responsáveis por políticas educacionais, os professores ativos assim como os pesquisadores na temática da educação, precisam se articular a fim de discutir quais são os pressupostos próprios da escola.

Entende-se, dessa forma, que a escola é o espaço onde deve existir uma aprendizagem que vise uma consciência social, transformadora e transcenda a reprodução da desigualdade. Além disso, a escola é uma organização que, por ser composta por diferentes indivíduos e contextos, apresenta especificidades e além dos alunos, os professores são protagonistas dessa instituição.

À vista disso, a instituição escolar, estruturalmente, é promotora de uma cultura escolar. Para descrevê-la, Azanha (1991), além de dizer que tal descrição não é uma tarefa simples,

indica que a descrição da escola está na conformação das práticas que ali acontecem, ou seja, vai além dos sujeitos que a compõe ou das políticas que acercam e que são necessárias investigações dos saberes “não codificado e nem expresso numa linguagem teórica, mas que no fundo constitui a base da educação docente” (p. 68).

Em uma conferência proferida na Universidade de Aveiro, Portugal, Canário (1997) afirma que a escola é o lugar onde os professores “aprendem a sua profissão” (p. 9) e o autor se justifica, dizendo que a escola não é o lugar exclusivo dessa aprendizagem, no entanto, junto a outras diversas condições de aprender, a escola vem a somar. Para Canário (1997), a atribuição da formação dos professores focada apenas em certificados e em um formato escolarizado, isto é, externa à instituição escolar, é equivocada. Desse modo, o autor sugere uma ruptura dessa formação, que, para ele, é ultrapassada, propondo uma renovação com a formação “centrada na escola” (CANÁRIO, 1995, p. 7). Ainda de acordo com Canário (1997), esse tipo de formação compõe recursos formativos “endógenos” (p. 24) e, como consequência, culminam tanto a formação dos professores, quanto a autonomia das escolas.

Já no que diz respeito à formação “centrada na escola”, Canário (2005) apresenta dois juízos: transpor uma gestão focada no “‘sistema escolar’ para uma gestão de um ‘sistema de escolas’” (p.136), onde a escola é o parâmetro para o encadeamento da mudança. Diferente do que se possa pensar, essa proposta é difundida desde os anos 70, na intenção de impulsionar mudanças na educação, em uma perspectiva de larga escala. O autor complementa dizendo que a relevância dessa prática está em formalizá-la e, portanto, conferir um aspecto intencional e lúcido aquilo que geralmente não é, o desenvolvimento considerável da socialização do exercício do trabalho.

Em complemento a essa ideia, a profissionalização ocorre em um conjunto de ações coletivas, dentro da escola, sendo as regras apreendidas e reproduzidas, simultaneamente, pelos atores envolvidos, ou seja, os professores (CANÁRIO, 2005).

As autoras Pimenta e Lima (2006), ao discorrer sobre o estágio traz a escola como uma potência de aprimoramento, já que a escola é o lugar da prática educativa, ou seja, é o campo de atuação dos professores, sejam os formados ou em formação. Logo, a interpretação da escola com base na teoria e na vivência da realidade gera um novo aprendizado, contribuindo diretamente com a formação inicial dos professores.

3.3 Estado da Arte

A escolha pela pesquisa de Estado da Arte, resulta do desejo da pesquisadora em compreender como está organizada a produção científica na área do conhecimento, a qual para esta investigação, se dá na relação escola - universidade, considerando o processo de formação inicial dos professores, os Estágios.

Conforme Romanowski e Ens (2006), esse modelo gera contribuições importantes para a formação do campo teórico de determinada área do conhecimento, já que identifica contribuições significativas, assim como aponta restrições sobre o campo onde transita a pesquisa. “Esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Desta forma, inspirada por Romanowski e Ens (2006), as etapas de pesquisa para esse estudo se deram da seguinte maneira:

- definição dos descritores;
- escolha do banco de pesquisa;
- estipulação de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do estado da arte;
- levantamento e organização de teses e dissertações catalogadas;
- leitura dos resumos das publicações e seleção, a partir dos critérios, dos trabalhos que compõem essa pesquisa;
- elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões;
- sistematização das sínteses, revelando as tendências das temáticas tratadas e as relações apresentadas nas teses e dissertações.
- leitura na íntegra de trabalhos selecionados a partir de critérios;
- análise e elaboração das conclusões;

Ademais, agregamos às contribuições de Morosinia e Fernandes, uma vez que as autoras nos apresentam a ideia da “leitura flutuante do corpus de análise” (2014, p. 156), que compreende uma relação entre o conhecimento dos textos que estão sendo analisados e a permissão por se deixar alastrar-se por impressões e orientações, agregando, portanto, estrutura para encaminhar essa pesquisa.

No entanto, Romanowski e Ens (2006) nos alertam sobre a falta de informações nos resumos e discutem tais limitações, influenciando a leitura e sistematização dos dados.

É preciso salientar que nas pesquisas que foram realizadas um significativo número de trabalhos de consultas a resumos apresenta estas limitações, de tal modo que, ao estabelecer como critério respeitar a caracterização do estudo feito pelo pesquisador, declarada no resumo, pode dificultar a harmonização necessária para a análise. Ao se deparar com resumos restritos, sem especificação do tipo de estudo pelo autor, esta especificação passa a ser definida após a leitura do resumo, pelo contexto em que foi realizada a pesquisa e pelas técnicas usadas para coletar os dados. Essas inferências carecem de exames cuidadosos para uma melhor aproximação com a intenção do autor do trabalho (p.47, 2006).

Ainda assim, Morosinia e Fernandes (2016), ao tratar a pesquisa sobre o que elas chamam de “Estado do Conhecimento”, discorrem sobre as habilidades que são desenvolvidas nesse contexto, e o quanto, além de produzir conhecimento, esse formato desenvolve habilidades importantes para um futuro pesquisador. Assim sendo, ressaltamos, para a contribuição desse trabalho, as seguintes habilidades: resolução de problemas, retenção de conhecimento a longo prazo, conhecimento interligado, abertura para a diversidade, esforço acadêmico, assim como habilidades analíticas.

4. Percurso Metodológico

Esta pesquisa de abordagem qualitativa de cunho exploratório foi iniciada a partir da seguinte pergunta norteadora da pesquisa: “Como o papel da escola em relação ao estágio curricular obrigatório, está presente nas produções científicas que discutem a formação inicial dos professores?” Feito isso, analisamos quais as palavras-chave que abarcariam nossa pergunta inicial. Consideramos, portanto, as seguintes palavras-chave: escola; universidade; estágio; licenciatura.

O banco de dados utilizado para o levantamento bibliográfico desta pesquisa foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Aplicamos, no campo de busca, as palavras-chave citadas anteriormente e usamos o operador *booleano* AND, o período considerado foi de 2015 a 2020.

A partir desta busca, encontramos um total de **221** trabalhos, entre teses e dissertações. Desse total, **11** estavam repetidas, sendo excluídas. Partimos, então, com um saldo de **210** trabalhos. A investigação se iniciou com a leitura dos resumos de todos os trabalhos, com o objetivo de selecionar aqueles que contribuíram para a análise e discussão dessa pesquisa.

Dentre os 210 trabalhos, verificamos que muitos resumos não se enquadravam com a nossa questão norteadora. Consideramos, portanto, a diversidade de discussão que pode se dar em torno da temática do estágio e sua relação com a escola e a universidade. A partir daí, buscamos delimitar critérios, de modo a definirmos quais resumos seriam utilizados para essa pesquisa.

Entendemos que os estágios curriculares são critérios imperativos para a obtenção do título de licenciatura, sendo que esses não são remunerados. De acordo com a Instituição de Ensino Superior (IES) e/ou com os professores supervisores/responsáveis pelo estágio, este pode ser realizado de diferentes maneiras. Considerando que, na maioria dos casos, os estágios são realizados em Escolas Públicas, seja uma exigência da IES ou dos professores, seja pelas parcerias com as secretarias de educação ou pelo fato do número de escolas públicas serem maiores quando comparado com as escolas privadas. Para essa pesquisa, definimos a exclusão de trabalhos que usaram a escola privada, como fonte de investigação.

Este Trabalho Complementar de Curso teve como objetivo entender como a relação entre universidade e escola acontece no âmbito do estágio curricular obrigatório, sendo a escola nosso objeto de estudo. Assim, desconsideramos pesquisas que investigaram estágios curriculares em espaços não escolares ou de educação não-formal.

Os perfis de escolas que adentraram a esta pesquisa foram: escolas regulares, escolas/colégios de aplicação e as denominadas escolas-campo. Posto que os estágios perpassam distintos perfis escolares, estes foram definidos como critérios para inclusão dessa investigação, uma vez que são espaços onde os estágios curriculares obrigatórios acontecem, tenha ou não vínculo com as IES.

Partimos para uma leitura flutuante dos resumos, no entanto, compreendemos que precisaríamos refinar mais os nossos critérios devido a amplitude de assuntos que os trabalhos apresentaram, e que não contemplavam a nossa questão norteadora. Dessa maneira, definimos alguns critérios para a exclusão, e, posteriormente, na fase de leitura dos resumos esses critérios foram aplicados. Tais critérios estão listados, a seguir, de (a) – (l):

- a) Pesquisa que investiga o Estágio Curricular não obrigatório;
- b) Pesquisa que investiga escolas privadas;
- c) Pesquisa que investiga estágios realizados em espaço de Educação não - formal;
- d) Pesquisa cujo objetivos são o de investigar programas de formação inicial da Capes ou outro programa institucional que não se configura como estágio curricular obrigatório;
- e) Pesquisa documental referente ao plano da universidade para o estágio curricular, assim como a discussão do que está previsto nas disciplinas de estágio e/ou matrizes curriculares de cursos superiores e/ou Projeto Político Pedagógico e/ou documentos legais dos cursos de Licenciaturas;
- f) Pesquisa cujo objeto de estudo seja o docente do Ensino Superior;
- g) Pesquisa cujo objeto de estudo seja o docente da Escola Básica;
- h) Pesquisa que discute metodologias em disciplinas específicas, tendo o estágio para a produção de planejamentos de aulas ou sequências didáticas;
- i) Pesquisa cujo objeto de estudo seja o saber (ou construção do saber) prático docente sem relacioná-lo com estágio e/ou o espaço escolar;
- j) Pesquisa que utiliza o estágio como contexto de investigação do objeto de conhecimento (conteúdos) específicos;
- k) Pesquisa que discute o formato metodológico do estágio;
- l) Outras categorias que fogem do escopo do contexto dessa pesquisa³.

Os critérios de exclusão de (a) – (l) foram necessários, uma vez que pretendíamos investigar pesquisas que discutem, inclusive, o papel que a escola está desempenhando para a formação do futuro professor e compreender como se dá a parceria entre a escola e a

³ Considera-se para este critério pesquisas que não abordam o estágio na licenciatura, ou que não estejam no âmbito da educação básica e/ou não possuem características que se encaixam nos critérios anteriores.

universidade neste processo. Sendo assim, esses critérios de exclusão não tiveram o objetivo de descartar tais conhecimentos, mas não houve espaço para essa investigação, considerando o contexto que abarcou o problema dessa pesquisa.

Definido tais critérios, durante a leitura dos resumos, excluímos trabalhos que se encaixaram em pelo menos um deles. Portanto, todo esse processo consideramos como primeira etapa.

Para esta primeira etapa, foram sistematizadas duas planilhas no Excel: uma em que contemplou todos os trabalhos, com as seguintes colunas: título, link de acesso e critério de exclusão (Fig. 1), e outra em que abarcou os resumos dos trabalhos incluídos para a análise dessa pesquisa, considerando os seguintes tópicos, distribuídos nas colunas: Autor; Título; Ano; Modalidade (Dissertação ou Tese); Universidade; Categoria Administrativa (Pública ou Privada); Região⁴; Área; Palavras - Chave; Financiador; Temática; Base teórica; Tipo de pesquisa; Objetivos; Tipo de coleta; Número de Participantes, Resumo (Fig.2).

Figura 1 - Print de um trecho da planilha para sistematização das informações dos 210 trabalhos.

	A	B	C
1	Título	Link de acesso	critério de exclusão
56	O efeito-leitor na mediação de conhecimentos do estágio : uma análise dos discursos de licenciandos em Ciências Biológicas	https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46266	Pesquisas que utilizam o estágio como contexto de investigação do objeto de conhecimento (conteúdos) específicos
57	Relações entre ensino, práticas artísticas e pesquisa : princípios didáticos para a formação do professor de artes visuais	https://hdl.handle.net/1884/51727	Outras categorias que fogem do escopo do nosso problema de pesquisa
58	Cursos de licenciatura em Ciências da Natureza: o conhecimento químico na formação de professores de ciências para o ensino fundamental	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/7003	Pesquisas que utilizam o estágio como contexto de investigação do objeto de conhecimento (conteúdos) específicos
59	Produção do sujeito deficiente no contorno das políticas de educação inclusiva e da formação de professores em educação especial	https://repositorio.ufam.br/handle/1/7278	Pesquisas que utilizam o estágio como contexto de investigação do objeto de conhecimento (conteúdos) específicos
60	Prática de ensino e estágio supervisionado na licenciatura de matemática em narrativas de professoras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre	http://repositorio.ufes.br/handle/10/8553	Pesquisa cujo objeto de estudo seja o docente do Ensino Superior
61	Encontros de formação na educação infantil : experiências partilhadas no estágio supervisionado do curso de pedagogia	http://repositorio.ufes.br/handle/10/8665	MANTIDO
62	Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de educação física	http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/2151	MANTIDO
63	A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente: um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Pibid / Capes na Universidade do Estado da Bahia - UNEB	http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/21822	Trabalhos cujo objetivos são o de investigar programas de formação inicial da Capes ou outro programa institucional que não se configura como estágio curricular obrigatório
64	Percepções de acadêmicos de licenciatura em educação física sobre a profissão docente e suas relações com o estágio curricular supervisionado.	http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/7706	Pesquisas cujo objeto de estudo seja o saber (ou construção do saber) prático docente sem relacioná-lo com estágio e/ou o espaço escolar

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Primeiro alimentou-se, parcialmente, a tabela referente à Figura 1, com o título dos 210 trabalhos e seu respectivo link de acesso. Na sequência, foi realizada a leitura, na íntegra, de cada resumo e quando esse apresentou alguns dos critérios de exclusão, a coluna referente ao

⁴ Considerou-se a região do objeto de estudo e não necessariamente a Universidade onde o pós-graduando estava matriculado. Por exemplo: Dissertação da Universidade São Paulo que tem como objeto de estudo escolas públicas do Nordeste do Brasil. Dessa forma, na tabela constou a região nordeste e não sudeste.

tópico “critérios de exclusão” foi preenchida com a informação referente a tal critério. Quando mantido o trabalho, a planilha referente a Figura 2 foi alimentada, a partir das informações do resumo. Por vezes, os resumos se apresentaram incompletos e neste caso, a coluna foi preenchida com a expressão “NÃO CONSTA”.

Figura 2⁵. Print de um trecho da planilha para sistematização das informações, dos trabalhos incluídos para a investigação.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	Autor(a)	Título	Ano	Modalidade	Universidade	Categoria Administrativa	Região	Área	Palavras-chave	Financiador	Temática
2	Mello, Ana Cecília Romano de	Desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio durante a socialização com estagiários de ciências biológicas	2015	DISSERTAÇÃO	UFPR	PÚBLICA	SUL	EDUCAÇÃO	ESTÁGIO SUPERVISIONADO ; SUPERVISORES ESCOLARES;	NÃO CONSTA	ESTÁGIO SUPERVISIONADO
3	Monteiro, Ednete Gomes	O estágio curricular em Letras da UFMA e a profissionalização docente	2015	DISSERTAÇÃO	UFMA	PÚBLICA	NORDESTE	EDUCAÇÃO	ESTÁGIO ; LETRAS; SABERES PROFISSIONALIZAÇÃO; DOCÊNCIA	NÃO CONSTA	ESTÁGIO CURRICULAR
4	ERIKA BARROSO DAUANNY	O estágio no contexto dos processos formativos dos professores de matemática para a educação básica: entre o proposto e o vivido	2015	TESE	USP	PÚBLICA	SUDESTE	EDUCAÇÃO	ESTÁGIO; FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE MATEMÁTICA; FORMAÇÃO DE PROFESSORES	NÃO CONSTA	DIDÁTICA, TEORIAS DE ENSINO E PRÁTICAS ESCOLARES
5	CHARLENE CIDRINI FERREIRA	O TRABALHO (IN)VISÍVEL DO PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESPANHOL: INTERFACES ENTRE ESTUDOS DISCURSIVO E DO	2015	TESE	UFF	PÚBLICA	SUDESTE	LINGÜÍSTICA	PRÁTICAS DE LINGUAGEM; TRABALHO DO PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA; FORMAÇÃO DE PROFESSORES	NÃO CONSTA	TEORIAS DO TEXTO, DO DISCURSO E DA INTERAÇÃO
6	ESTER VELLAR KRAUSE	O Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura de Matemática: um estudo sobre a formação de futuros professores	2015	DISSERTAÇÃO	UFPEL	PÚBLICA	SUL	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	ESTÁGIO CURRICULAR	NÃO CONSTA	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E DE MATEMÁTICA

	L	M	N	O	P	Q
1	Base teórica	Tipo de pesquisa	Objetivos	Tipo de coleta	Número de Participantes	Resumo
2	Day e Bourdieu	QUALITATIVA	compreender o desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio na socialização com os estagiários da	ENTREVISTAS SEMI - ESTRUTURADAS	5	Esta investigação tem como principal objetivo compreender o desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio na socialização com os estagiários da licenciatura em Ciências Biológicas. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, na qual foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com cinco
3	estágio curricular e a formação profissional: Altet, Perrenoud, Paquay e Charlier (2001); Araújo (2012); Brito (2006);	QUALITATIVA	analisar o Estágio Curricular do curso de Letras da UFMA desenvolvido no Colégio Universitário como expressão da	ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS / PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL	NÃO CONSTA	Neste trabalho, analisamos o estágio curricular do curso de Letras da UFMA desenvolvido no Colégio Universitário, escola de aplicação da referida IES. Buscamos perceber de que forma esse componente curricular pode contribuir para a formação do profissional da educação. A pesquisa construiu-se a partir das
4	(CHARLOT, 2008; SAVIANI, 2009; FREITAS, 2012; FIORENTINI, 2010) sobre a realidade da escola atual, enquanto ser necessário, situa nas interfaces entre os estudos da linguagem, sob uma perspectiva discursiva de base enunciativa (MAINGUENEAU, 1997, 2002, Antônio Nóvoa, Cleoni Fernandes, Denise Silveira, Dario Fiorentini, Selma Pimenta, Marcelo Garcia,	PESQUISA QUALITATIVA, APOIADA EM DADOS QUANTITATIVOS NÃO CONSTA	Seu objetivo principal é compreender a contribuição do estágio no contexto dos processos formativos dos professores de Matemática. Dessa maneira, definimos como objeto de estudo o que se diz sobre o trabalho do professor da escola básica no estágio supervisionado - Habilitação	ENTREVISTAS/ ANÁLISE DOCUMENTAL / OBSERVAÇÃO / QUESTIONÁRIOS	NÃO CONSTA	Esta pesquisa de doutorado tem como objeto de estudo o estágio curricular supervisionado na formação inicial universitária do professor para a Educação Básica. Seu objetivo principal é compreender a contribuição do estágio no contexto dos processos formativos dos professores de Matemática. Partindo da compreensão da literatura sobre (CHARLOT, 2008; SAVIANI, 2009; FREITAS, 2012). Esta tese de doutorado se insere num conjunto de pesquisas que se voltam para as articulações existentes entre as práticas de linguagem e as situações de trabalho em diferentes contextos e situações enunciativas. Observamos vários estudos focados em investigar questões relacionadas à formação docente, que se centram, grande parte, na articulação entre a teoria e prática, nas políticas. Esse trabalho aborda o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de Federal de Pelotas. As reflexões foram realizadas a partir da convivência com acadêmicas oriundas das licenciaturas reestruturadas a partir das Resoluções 1 e 2 de fevereiro de 2002 do
5			O objetivo desse trabalho foi dar a devida atenção às narrativas das acadêmicas que realizaram estágio em determinada escola	(A) OBSERVAÇÃO ACERCA DO QUE DIZEM DOCUMENTOS DO MBITO NACIONAL, DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS (UERJ, UFF, UFRJ E UFRRJ) E NÃO CONSTA	NÃO CONSTA	
6		QUALITATIVA / ESTUDO DE CASO			NÃO CONSTA	

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A sistematização de cada resumo na planilha, assim como do total de trabalhos com o respectivo *link* e os critérios de exclusão, contribuíram para a tabulação dos dados que compõe análise e discussão dos resultados, com o intuito de categorizar e apresentar os diversos aspectos e perspectivas das pesquisas.

Não obstante, após essa primeira etapa de seleção, nos aprofundamos nos trabalhos selecionados a partir de uma leitura integral dos textos. Tal leitura nos levou a uma nova seleção

⁵ A Figura 2 contempla as duas imagens na sequência, referente ao *print* das planilhas, coluna “A” até a coluna “G”, uma vez que devido ao tamanho precisou dividi-la.

e entendimento dos contextos dos trabalhos, os quais, muitas vezes, não estão esclarecidos nos resumos. Nesta pesquisa, buscamos mapear a concepção de escola e sua relação com a formação de professores, a partir do estágio. Todavia, durante as leituras, nos deparamos com textos que não apresentaram concepções de escola e, por isso, foram descartados, configurando em novos resultados.

Isto posto, uma nova sistematização⁶ na planilha do Excel (Figura 3) foi realizada, com os seguintes tópicos nas colunas: **Aplicação**, que se referiu a manter ou não o trabalho para análise e discussão dos resultados do segundo momento. Quando positivo, foi preenchido na planilha “aplica” e quando negativo, “não se aplica”. **Concepção de escola**, preenchido quando anunciado, nas pesquisas, tais concepções, sintetizando-as na planilha. **Relação com o estágio**, breve descrição de como a escola se relaciona com o estágio ou vice-versa. **Problemas**, síntese de problemas apresentados nas pesquisas, que envolve estágio – escola – universidade. **Tipos de escola**, encontramos nomenclaturas diferentes para se referenciar a escola, portanto, o registro sistematizado foi importante para compor os achados dessa investigação. Dessa forma, todos os trabalhos que foram denominados como “não se aplica” não apresentaram a concepção de escola no âmbito da relação dela com a formação de professores.

Figura 3. Print de um trecho da planilha referente a sistematização do segundo momento de análise.

	A	B	R	S	T	U	V	W
1	Autor(a)	Título	Aplicação	Conceito de Escola	Relação com o estágio	Problemas	Foco do trabalho	Tipos de escola (nome que a pesquisa utiliza para se relacionar)
2	Mello, Ana Cecília Romano de	Desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio durante a socialização com estagiários de ciências biológicas	não se aplica	espaço para o desenvolvimento profissional do professor	Ajuda no trabalho / relação de dependência e não de autonomia	reforça relações técnicas e pouco docentes	Desenvolvimento profissional docente da saberes	escolas públicas municipais
3	Monteiro, Ednete Gomes	O estágio curricular em Letras da UFMA e a profissionalização docente	não se aplica	não consta	não consta	Professores reclamam que estagiários	docentes (letras/ciência da Educação/	Colégio Universitário, escola de aplicação da referida IES
4	ERIKA BARROSO DAUANNY	O estágio no contexto dos processos formativos dos professores de matemática para a educação básica: entre o proposto e o vivido	não se aplica	Considerando os professores como componente essencial de uma	Fragilidade no processo formativo no âmbito da Universidade	falta de concepção do professor que se	o estágio no contexto dos processos formativos da	Escolas campo (mas no âmbito de campo do estágio e não necessariamente de convênio com a universidade)
5	CHARLENE CIDRINI FERREIRA	O TRABALHO (IN)VISÍVEL DO PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ESPANHOL: INTERFACES ENTRE ESTUDOS DISCURSIVO E DO	aplica	Se considerar o professor como co-formador do estagiário,	Submissa a universidade	O trabalho do professor não é reconhecido	Trabalho do professor da escola básica	Diferencia escolas "comuns" daquelas de "aplicação" ... apresenta diferença entre elas.
6	ESTER VELLAR KRAUSE	O Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura de Matemática: um estudo sobre a formação de futuros professores	aplica	escola de educação básica como um lugar de formação	como produto criou um laboratório de estágio. / sem relação direta...	O que aprende na universidade não	Propor uma metodologia para o estágio para o	Escola Polo (Produto da dissertação)

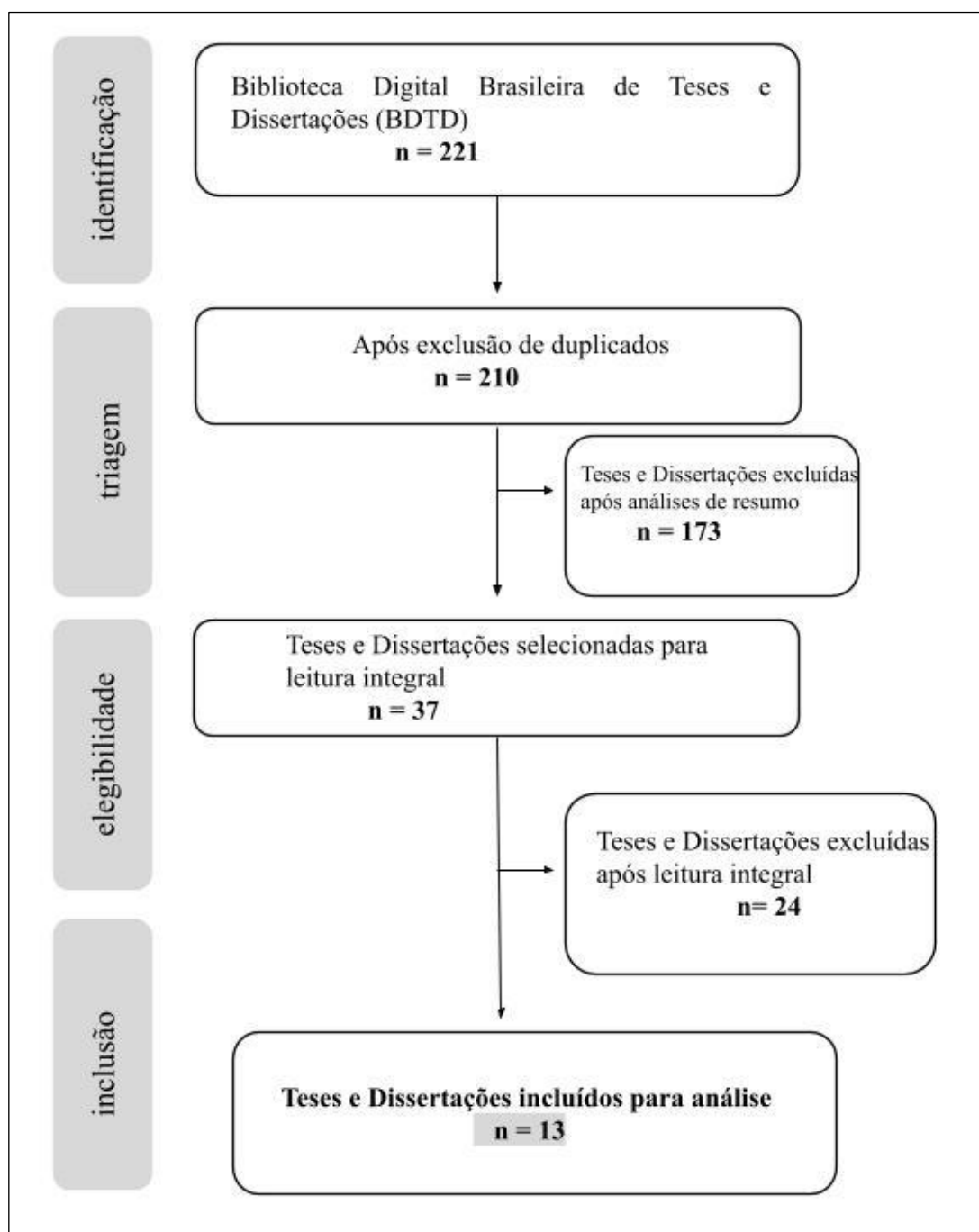
Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

As pesquisas que integraram a discussão dessa investigação foram organizadas em sínteses, para a consolidação dos dados e resultados deste trabalho. Nos orientamos a partir da Análise de Conteúdo apresentado por Bardin (2011), a qual foi descrita e organizada junto a “Análise de Resultados”, no tópico a seguir.

⁶ Esta nova sistematização foi uma extensão da planilha em que está representada a figura 2.

A Figura 4 demonstra a sistematização e organização, em Fluxograma, do percurso metodológico descrito.

Figura 4. Fluxograma do percurso metodológico



Fonte: Criado pela autora, 2022 (Adaptado de Carlos *et al.*, 2018)

5. Análise e Resultados

A análise dos dados e a apresentação dos resultados está dividido em três partes:

A primeira etapa, na seção 5.1, engloba uma análise quantitativa geral dos trabalhos, incluindo a aplicação dos critérios de exclusão a partir da leitura dos resumos. Já a segunda etapa, na seção 5.2, corresponde a uma análise quantitativa e qualitativa, partindo da leitura na íntegra das Teses e Dissertações. À Posteriori, como Terceira etapa, na seção 5.3, apresentamos a análise dos conteúdos das pesquisas incluídas neste estudo.

5.1 - Análise geral (Primeira Etapa) a partir da leitura dos resumos das Dissertações e Teses: Quantitativa

Iniciamos a leitura dos resumos, abrangendo um total de 210 trabalhos. Durante a leitura foram aplicados os critérios previamente descritos e, portanto, foram excluídos 173 trabalhos, conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1 - Critérios de exclusão, a partir da leitura dos resumos.

Critérios de exclusão	Quantidade
Pesquisas que utilizam o estágio como contexto de investigação do objeto de conhecimento (conteúdos) específicos	56
Trabalhos cujo objetivos são o de investigar programas de formação inicial da Capes ou outro programa institucional que não se configura como estágio curricular obrigatório	22
Pesquisas documentais referente ao plano da universidade para o estágio curricular, assim como a discussão do que está previsto nas disciplinas de estágio e/ou matrizes curriculares de cursos superiores e/ou Projeto Político Pedagógico e/ou documentos legais dos cursos de Licenciaturas	18
Pesquisas cujo objeto de estudo seja o saber (ou construção do saber) prático docente sem relacioná-lo com estágio e/ou o espaço escolar	15
Pesquisas que discutam metodologias em disciplinas específicas, tendo o estágio para a produção de planejamentos de aulas ou sequências didáticas	14
Estágios realizados em espaço de Educação não - formal	7
Pesquisa cujo objeto de estudo seja o docente da Escola Básica	7
Pesquisas que discutam o formato metodológico do estágio	5
Trabalhos que não investigaram o Estágio Curricular Obrigatório (não - remunerado)	4
Pesquisa cujo objeto de estudo seja o docente do Ensino Superior	5
Rede privada	1
Outras categorias que fogem do escopo do nosso problema de pesquisa	19
Total geral	173

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

O critério “Pesquisas que utilizam o estágio como contexto de investigação do objeto de conhecimento (conteúdos) específicos” foi o que mais retirou trabalhos do *roll* desta investigação.

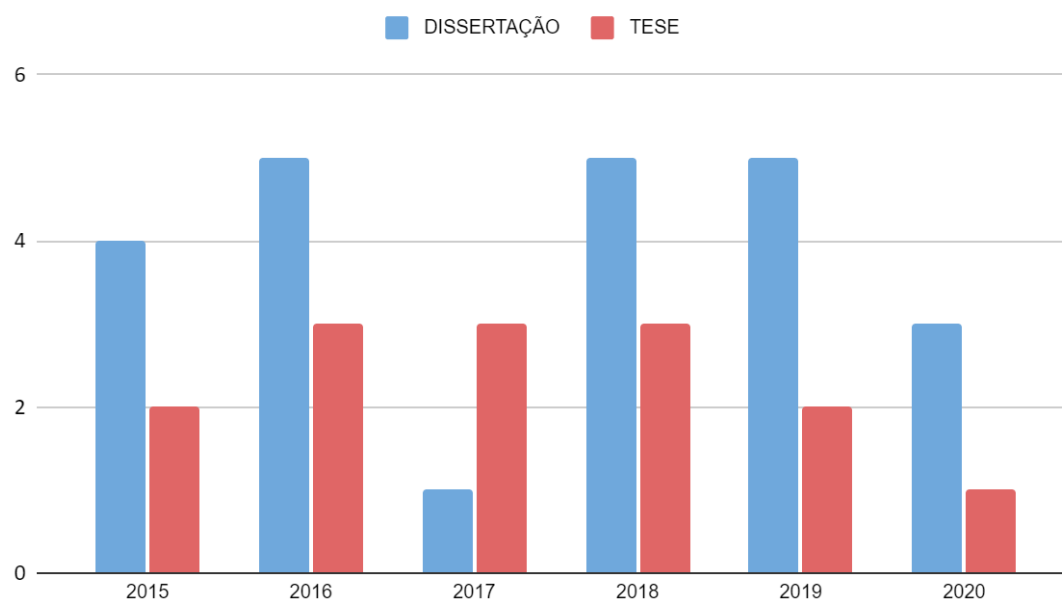
Apenas um resumo constou sobre a pesquisa ter como objeto de estudo a rede privada, sete que investigaram o estágio em espaço não-formal de educação e sete que o objeto investigativo não foram os estágios curriculares obrigatórios. Vinte e dois trabalhos tratam de pesquisas que investigam programas de formação inicial da Capes ou outro programa institucional, que se entende por não configurar como estágio obrigatório. Já dezenove trabalhos se encaixam no critério “Outras categorias que fogem do escopo do nosso problema de pesquisa”, considerando, portanto, pesquisas que não se relacionam com estágios curriculares, licenciaturas, docentes, escolas e/ou universidades.

Conforme apontado por Pimenta e Lima (2006), os estágios são muito utilizados para investigar a prática docente. Em tal busca encontramos, portanto, pesquisas que tratam dessa perspectiva e, assim, totalizaram catorze trabalhos. Dezoito pesquisas investigaram documentos voltados para a universidade, quinze investigaram o estágio sem relacioná-lo com a escola e/ou o estágio. Ainda de acordo com Pimenta e Lima (2006), tratar apenas o professor como parte da responsabilidade para um bom estágio, é ignorar o conceito de *práxis*, tão necessário nesse processo de formação inicial docente. A esse respeito, foram encontradas sete pesquisas que visam investigar o docente do ensino básico e cinco investigaram a prática dos docentes do nível superior. Por fim, cinco pesquisas discutem o formato metodológico do estágio.

5.2 - Análise geral, quantitativa, da planilha sistematizada dos Resumos inseridos (Segunda Etapa)

Utilizamos os 37 trabalhos que permaneceram para a leitura integral, com o propósito de aprofundar o conhecimento e mapear a concepção de escola e sua relação com a formação docente.

Do total das produções, considerando a leitura dos resumos, selecionados para o estudo, 23 são dissertações e 14 são teses, distribuídas entre os anos de 2015 e 2020, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1. Distribuição de Dissertações e Teses selecionadas para esta pesquisa, entre os anos de 2015 e 2020.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Já a relação das universidades e as respectivas quantidades de trabalhos desenvolvidos, estão relacionadas na Tabela 2, sendo a UNICAMP detentora da maior quantidade de pesquisas. Conforme disposto na tabela 3, 36 são universidades públicas e uma é privada, a PUC, que já tem uma certa tradição em pesquisa. Essa tabela apresenta a importância das universidades públicas nas pesquisas acadêmicas.

Tabela 2. Relação Universidades e quantidade de trabalhos desenvolvidos (continua)

Universidade	Quantidade
UNICAMP	6
UFPR	3
UFSM	3
UNESP	2
UFRGS	2
USP	2
UFC	2
UEM	2
UEL	2
UFRN	1
UFSC	1
UFPEL	1
UFMS	1
UFMA	1
UFJF	1
UFG	1
UFF	1
UFES	1
UNIFESP	1
UFAL	1
UFTM	1

Tabela 2. Relação Universidades e quantidade de trabalhos desenvolvidos (conclusão)

PUC-SP	1
Total geral	37

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Tabela 3. Quantidade referente a categoria administrativa.

Categoria Administrativa	Quantidade
PÚBLICA	36
PRIVADA	1
Total geral	37

Fonte: Elaborada pela autora, 2022

Considerando os tipos de pesquisas realizadas, observamos que a maioria é de natureza qualitativa, sendo algumas apoiadas em dados quantitativos. Em oito resumos, no entanto, não foi possível encontrar tal informação. Outras modalidades de pesquisa também se fizeram presentes, conforme apresentado na Tabela 4 – Tipo de pesquisa.

Tabela 4: Tipo de pesquisa

Tipo de pesquisa	Quantidade
QUALITATIVA	13
QUALITATIVA / ESTUDO DE CASO	3
QUALITATIVA E QUANTITATIVA	1
EXPLORATÓRIA / ABORDAGEM QUALITATIVA	1
PESQUISA QUALITATIVA, APOIADA EM DADOS QUANTITATIVOS	1
QUALITATIVA / ESTUDO DE CASO SOBRE ESTÁGIO	1
QUALITATIVA CONSTRUTIVO-COLABORATIVA	1
NATUREZA BÁSICA / QUALITATIVA	1
QUALITATIVA DESCRITA POR MAYRING (1990)	1
HISTÓRIA ORAL E ANÁLISE DOCUMENTAL HISTÓRICA	1
QUALITATIVA DO TIPO DESCRITIVA E A PARTIR DO PARADIGMA INTERPRETATIVISTA	1
DESCRITIVA / QUALITATIVA	1
NARRATIVA	1
“MODELO ESCANDINAVO”, COMPONDO-SE DE CINCO ARTIGOS.	1
ETNOGRAFIA E ESTUDO DE CASO	1
NÃO CONSTA	8
Total geral	37

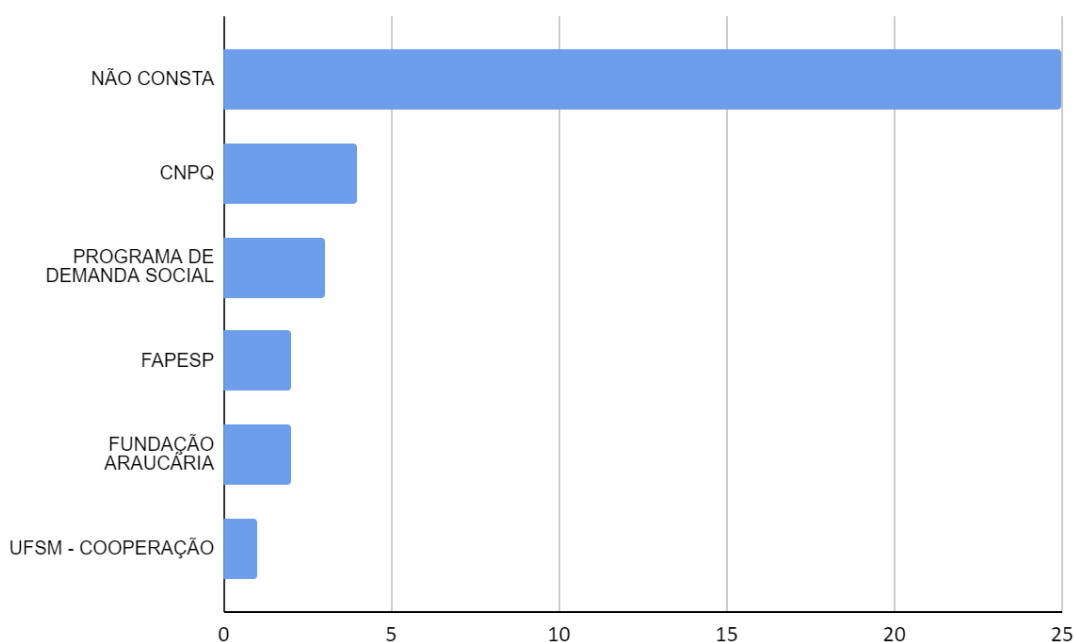
Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Sobre os tipos de coleta para a análise dos dados, as entrevistas e questionários foram as que mais apareceram, seguido de análise documental e observação. Tiveram também trabalhos que utilizaram relatórios de estágios e diário de campo para compor a coleta de dados

e outros que utilizaram grupo focal. Esse é um panorama geral dos tipos de coletas de dados que estavam presentes nas pesquisas, sendo que tiveram trabalhos que utilizaram um conjunto dessas coletas citadas, além de outras que apareceram esporadicamente, como utilização de ambiente virtual para compor fóruns de discussões, por exemplo.

O Gráfico 2 apresenta as informações sobre os financiamentos das pesquisas. Em vinte e cinco delas não há qualquer informação sobre o tipo de financiamento. Dentre as pesquisas com financiamento, por sua vez, quatro foram financiadas pelo CNPQ, três por Programas de Demanda Social, duas pela FAPESP, duas pela fundação Araucária e uma foi pela própria Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Gráfico 2: Financiador



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Os programas de pós-graduação, nos quais as pesquisas foram realizadas, estão representados na Tabela 5, sendo dezoito pesquisas inseridas em programas de Educação.

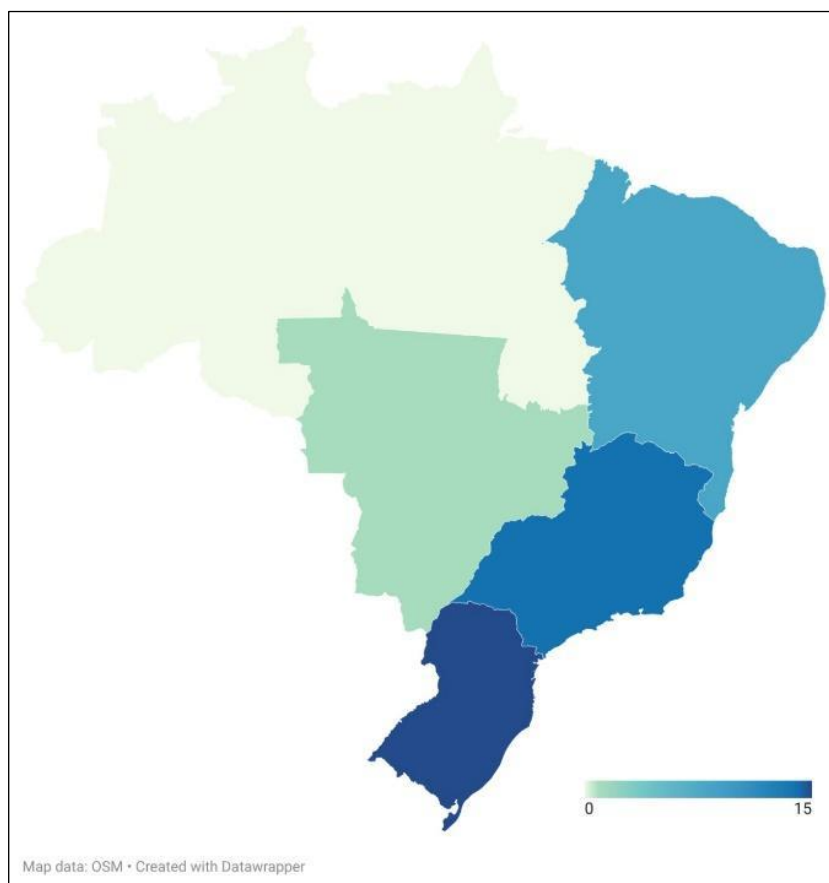
Tabela 5. Programas de Pós Graduação

Programas	Total
EDUCAÇÃO	18
EDUCAÇÃO ESCOLAR	2
EDUCAÇÃO BRASILEIRA	1
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	1
EDUCAÇÃO NAS PROFISSÕES DA SAÚDE	1
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	2
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	3
ENSINO E HISTÓRIA DE CIÊNCIAS DA TERRA	2
GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	1
ARTE E CULTURA VISUAL	1
LINGUÍSTICA	1
MOVIMENTO HUMANO, CULTURA E EDUCAÇÃO	1
MULTIUNIDADES EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	1
PRÁTICAS SOCIAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	2
Total geral	37

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

A Figura 5⁷ apresenta as regiões do Brasil onde as pesquisas foram realizadas, sendo a Região Sul com maior percentual, a Centro Oeste com menor e para a Região Norte não constaram pesquisas.

⁷ Foram consideradas as Regiões onde as pesquisas foram realizadas. Há trabalhos que pesquisaram mais de uma região, dessa forma o total representado na Figura é maior do que o total de trabalhos analisados.

Figura 5 – Representação das pesquisas por Região.

Fonte: Elaborada pela autora⁸, 2022.

5.3 – O que dizem as Teses e Dissertações (Terceira Etapa)

Dos trinta e sete trabalhos lidos na íntegra, vinte e quatro foram excluídos por não apresentarem a concepção de escola. Sendo assim, treze trabalhos entraram na categoria de aplicabilidade e foram discutidos e analisados. Desses treze trabalhos, as concepções de escolas se apresentaram de maneiras diversas, portanto, para que pudéssemos analisar e discutir os achados destas pesquisas, consideramos categorizar os elementos encontrados nessas Teses e Dissertações.

Consideramos o apoio na análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011) é um método que cria categorias e gera classificações dos elementos das acepções das mensagens. Pode-se dizer que a categoria é uma ideia que representa, de maneira sintética e de um dado momento, uma certa realidade (BARDIN, 2011).

Conforme alerta Carlomagno e Rocha (2016), às vezes, se faz necessário criar variáveis separadas de modo a não gerar conflitos entre categorias, além de contemplar uma certa

⁸ O gráfico mapa foi criado pelo *software Datawrapper*.

pluralidade que a mensagem analisada fornece ao pesquisador. No caso da nossa pesquisa, chamamos essa variável de tema.

Visando responder os objetivos desta pesquisa, consideramos primeiramente dois temas principais. Todavia, é possível que, já com a análise em andamento, seja necessário criar uma nova variável ou categoria que as anteriores não eram capazes de abranger. Nesse caso, desde que o pesquisador reveja o conteúdo analisado anteriormente, é aceito tal manobra (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016). Desse modo, durante a leitura dos trabalhos, identificamos que alguns autores trouxeram de maneiras diferentes a nomenclatura sobre o tipo de escola, por considerar esse dado importante e servir como complemento para a nossa discussão foi que decidimos por um terceiro tema.

Sendo assim, para a criação das categorias dividimos primeiramente os três temas, que substanciam a representatividade das pesquisas selecionadas. Ao considerar que essa investigação visou encontrar nas teses e dissertações concepções de escola, que se articulam com a formação inicial de professores, considerando o período de estágio obrigatório, denominamos o Tema 1 como *Concepções de Escola em relação a formação inicial docente*, gerando três categorias: **1A. Escola como lugar de formação; 1B. Escola como relações e práticas dos sujeitos; 1C. Escola como um lugar de não formação.**

A primeira categoria apresenta os trabalhos que reconhecem que a escola é um espaço importante, além de uma parceira importante para a formação de professores. A esse respeito, Canário (2005) defende a ideia de a formação estar centrada na escola. Já a segunda categoria apresenta a escola como uma rede de sujeitos e também de práticas, e por esses sujeitos estarem ocupando tal espaço, são o coração e, portanto, a estrutura que mantém a escola viva., conforme enunciado por Azanha (1991) em relação à cultura escolar. Por fim, a terceira categoria apresenta a escola apenas como um espaço físico, mas que não concretiza a expectativa de formação inicial dos professores. Essa categoria foi inspirada pelas autoras Pimenta e Lima (2006) a partir da discussão sobre as dificuldades que ainda enfrentamos, quando tratamos dos estágios e a relação frágil que encontramos com a *práxis*, no processo formativo docente, abarcando, amiúde, ou a prática ou a teoria.

Para compreender tais concepções, a relação entre universidade e escola se apresentou inequívoca nesse processo de formação inicial. Dessa forma, denominamos o Tema 2 como *Parceria Universidade – Escola na formação inicial docente*, sendo as categorias: **2A. Parceiras** - onde alguns trabalhos demonstraram que as universidade e escolas são parceiras quando se fala em formação inicial dos professores, respaldada por Pimenta e Lima (2006, p. 11): “estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)”. Compreendemos, portanto, que a teoria

e prática dialogam na perspectiva da parceria entre a universidade e a escola. **2B. Escola submissa à universidade** – outros trabalhos apresentaram resultados que demonstram uma hierarquia na relação entre universidade e escola, sendo a escola submissa a universidade, nessa perspectiva, Pimenta (1994) discorre sobre o confronto entre teoria e prática, relacionando, respectivamente, universidade e escola, ao dizer que “A teoria se vê a si mesma como tão onipotente em suas relações com a realidade que se concebe como práxis, onde a prática é considerada mera aplicação ou degradação da teoria (p. 92)” **2C. Relação fragilizada** – os trabalhos também apresentaram que as relações entre universidade e escola são/estão frágeis, conforme apresentado por Lüdke (2013) a experiência de uma recém-graduada que, ao se formar em uma universidade de renome, aprovada em um concurso público após o primeiro dia de aula, não quis retornar para escola. Uma professora que trabalhava há vários anos na mesma escola, no entanto, se prontificou a “oferecer sugestões baseadas em sua sabedoria de professora experiente” (LÜDKE, 2013, p. 124). Essa ajuda, segundo o autor, “salvou” a jovem que, após dois anos de experiência, já se mostrava mais segura no trabalho com seus alunos.

Por fim e não menos importante, encontramos diversas nomenclaturas para se referir à escola como receptora dos estagiários, criando um terceiro tema. O Tema 3 foi denominado como *Tipos de escolas* sendo as categorias: **3A. Escola** – que se encaixam os trabalhos que utilizam apenas a nomenclatura escola; **3B. Escola de Educação Básica ou Escola Básica** – trabalhos que fazem destaque para a educação básica; **3C. Escola - Campo** – para aqueles trabalhos que tratam a escola que recebe o(a) estagiário(a) como Escola - Campo, podendo ter ou não convênio acertado com a universidade ou secretarias de educação. **3D. Colégio de Aplicação** – Para aqueles trabalhos que apresentam Colégios ou Escolas que são ligados diretamente à Universidade, nomenclatura esta que se remete aos primórdios das escolas para a formação de professores. **3E. Outros** – essa categoria foi criada para os trabalhos que, no decorrer do texto, no que se refere ao tipo de escola trata de mais de um tipo e/ou discute a diferenciação entre os tipos de escolas onde o estágio acontece.

Todos os temas e todas as categorias contribuem e se relacionam para compreendemos quais são as concepções de escola frente à formação inicial dos professores, que estão aparecendo nas produções entre 2015 e 2020.

Dessa forma, os três temas foram sistematizados em formato de quadros, havendo um quadro para cada tema. Os quadros foram divididos pelas categorias criadas referentes aos temas. As treze pesquisas analisadas foram enquadradas nas categorias adequadas, apresentando um ou mais trechos que demonstram o conteúdo considerado para a inclusão. Vale destacar que a escolha dos trechos selecionados para a inclusão nos quadros apresenta

concepções consideráveis para a análise e discussão, no entanto, não despreza tantos outros que poderiam ter sido selecionados.

Os trechos selecionados apresentam grifos nossos, os quais têm o intuito de destacar palavras ou termos que dialogam com a escolha da inclusão nas diferentes categorias.

O Quadro 1 diz respeito ao tema 1, o quadro 2 ao tema 2 e o quadro 3 ao tema 3, todos subdivididos com as respectivas categorias.

Quadro 1. Tema 1 - Concepções de Escola em relação à formação inicial docente (continua).

1A. Escola como lugar de formação
“No caso deste trabalho, ficou evidente que os participantes reconheceram o fórum de discussão como uma oportunidade de criarem um espaço coletivo para imposição de um lugar reconhecido na formação junto à universidade. Entre histórias, conflitos e resistências, eles deram visibilidade à importância do seu papel [de professores] e da escola, muitas vezes não valorizados na sociedade, principalmente pela universidade.” (FERREIRA, 2015, p.251) “Assim, reforço minha crença na escola de educação básica como um lugar de formação [...]” (KRAUSE, 2015, p.136) “[...], porém, não tardou para que a chegada de novas correntes de ar posicionasse o Colégio na direção dos estudos que visavam a inovação educacional. Neste ponto, a área da Psicologia da Educação e as discussões francesas sobre a renovação do ensino foram determinantes para transformar o CAP em um estabelecimento de ensino voltado para a experimentação pedagógica. (LIMA, 2016, 109) “Outrossim, também destacamos nesse trabalho a importância que a escola tem na formação dos professores e dos futuros professores da Educação Infantil. Entendemos que valorizar a escola, como o lugar onde preferencialmente acontecem os Estágios, é também valorizar a vida que acontece na escola, é concebê-la como campo de investigação, a partir seu do cotidiano.” (SILVA, 2016, p. 151) “A escola nessa perspectiva deve ser percebida não somente como a instituição que recebe o aluno estagiário para a hora da prática, mas um espaço de formação docente na perspectiva reflexiva.” (SOUSA, 2017, p.180) “[...] a escola então, como local efetivo da profissão, pensada como momento prático da aprendizagem torna-se essencial no processo de formação.” (ADAMECZ FILHO, 2019, p. 50) “[...]a escola precisa se perceber enquanto instituição formadora, não apenas de sujeitos/alunos para a sociedade ou para continuarem seus estudos, mas, para efetivação da aprendizagem e ressignificação profissional.” (NOBRE, 2020, P. 165) “Compreendemos que é nesse viés que os estagiários têm que ser formados, ou seja, na articulação entre universidade e escola, sendo ambas atuantes como formadoras desses futuros professores.” (JORGE, 2020, p. 38) “[...] escola deve ser vista como coformadora na formação de professores, uma vez que é o ambiente em que a práxis docente acontece.” (PEREIRA, 2020, p. 13)
1B. Escola como relações e práticas dos sujeitos

Quadro 1. Tema 1 - Concepções de Escola em relação à formação inicial docente (conclusão).

“Na escrita do presente texto, o leitor encontrará por diversas vezes nossa referência às ‘escolas’, como se estivéssemos nos referindo a alguém. E de fato estamos [...] para nós, além da estrutura física e da instituição, a escola é composta de um aglutinado de pessoas que a fazem funcionar, que lhe da vida, sejam professores e coordenadores pedagógicos, diretores, vice-diretores e funcionários, alunos e comunidade. Quando mencionamos ‘escola’, estamos nos referindo àqueles que estiveram engajados no processo de estágio, que nos abriram as portas, que de fato colaboraram para que o estudo se desenvolvesse.” (CYRINO, 2016, p. 116) “A partir da constatação de que a escola é, nitidamente, vista com uma teia complexa de relações interdependentes e de poder [...]” (SILVA JÚNIOR, 2016, p.105)
1C. Escola como um lugar de não formação
“A Escola é tão somente o espaço (físico e social) a ser cedido para a realização de uma atividade imposta pela universidade (o estágio), e não um espaço de formação constituído numa parceria planejada em conjunto por universidade e escola.” (RIBEIRO, 2016, p.142) “Já a escola, é representada como entidade formativa como um “não-lugar” na formação desses estagiários, já que é representada como a entidade que “não” deu orientação alguma.” (ROSA, 2019, p. 95)

Fonte: Elaborado pela autora, 2022 (grifos nossos).

No Quadro 1, ao analisar a categoria 1A referente à concepção de que a escola é um espaço de formação não restrita aos alunos, sendo expandida, inclusive, à formação de professores, encontramos nas pesquisas resultados que mostram o entendimento tanto por parte do grupo dos “pesquisados”, quanto o grupo dos pesquisadores, que a escola é esse espaço de formação docente. Dentre a pertinência de todos os trabalhos, destacamos alguns para uma breve discussão. Ferreira (2015) apresenta a visão dos professores no reconhecimento de que a escola, junto à universidade, é um espaço de formação. Já no trabalho de Lima (2016), a autora nos apresenta uma perspectiva do Colégio de Aplicação que, quando construído, teve o intuito de ser o espaço de aprendizagem da docência, o qual, na época, era considerado como o momento da inovação educacional. Silva (2015) enfatiza a escola como esse lugar de formação, além de evocar Pimenta e Lima (2006) em relação à ideia do estágio como campo de investigação. Nobre (2020) e Pereira (2020), por fim, chamam a atenção para o reconhecimento de identidade formadora.

Na categoria 1B, as concepções de escola apareceram na perspectiva de um espaço vivo, o qual é formado por sujeitos que a fazem funcionar. No trabalho de Silva Júnior (2016), as relações desses sujeitos - professores, alunos, gestores, funcionários e comunidade escolar - são descritas como complexas, além de existir uma relação de poder interdependente nesses espaços. Cyrino (2016) apresenta a concepção de escola como se referindo a alguém, como se fosse gente. A complexidade das relações que a aparece em Silva Júnior (2016), como a

analogia de gente, quando Cyrino apresenta a sua concepção de escola, dialogam com Azanha (1991), quando em seu texto faz a pergunta “o que é escola?” e no decorrer da sua explicação, o autor apresenta o que considera como fundamental, “o jogo das complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação. [...] descrever a escola é descrever a formação dessas práticas e dos seus correlatos.” (AZANHA, 1991, p. 238)

Na categoria 1C, ao contrário do que nos é apresentado na primeira categoria deste Tema 1, os pesquisadores apresentam a escola como um lugar que, embora seja destinado também à formação docente, não cumpre, plenamente, essa função (ROSA, 2019). Somado a isso, Ribeiro (2016) expõe que a escola concede tal espaço físico para formação sob a imposição que chega da Universidade sem parceria entre as instituições. Essas duas pesquisas, embora tratem da escola como um possível lugar de formação, anunciam, categoricamente, que tal função não acontece.

Quadro 2. Tema 2 – Parceria Universidade – Escola na formação inicial docente (continua).

2A. Parceira
“Deste modo, os dispositivos foram elaborados a partir de um contexto em que: - escola e universidade mantêm uma relação estável de proximidade, a caminho de uma parceria [...]” (CYRINO, 2016, p. 286) “Nossa entrada na escola campo do Estágio aconteceu mediante a apresentação entre estagiários e o grupo de profissionais que atuam no CEI Criarte. [...] A escola, juntamente com o professor da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, havia pensado na recepção dos novos estagiários de forma que todos se sentissem bem acolhidos. (SILVA, 2016, p. 59) “Tanto os professores supervisores quanto os orientadores disseram que existe essa parceria, mas que acreditam que ainda pode melhorar, e a colaboração desses dois docentes é imprescindível para a escola e para a universidade e seus estudantes. (PEREIRA, 2020, p. 71) “[...]Durante as etapas da espiral formativa - Planejamento e Novo Planejamento -, para que houvesse a articulação entre os futuros professores e os professores da Educação Básica, foi necessária a colaboração conjunta” (JORGE, 2020, p.89)
2B. Escola submissa à universidade

Quadro 2. Tema 2 – Parceria Universidade – Escola na formação inicial docente (continua).

“As análises do bloco 2 apontaram que a **relação universidade e escola no ES é marcada por muitos conflitos e embates**. As vozes trazidas evidenciaram discursos que **apontam a distância entre a universidade e a escola [...]**” (FERREIRA, 2015, p.236)

“Nessa ótica, podemos observar que ao invés de a universidade e a escola se constituírem como parceiros no planejamento e avaliação do estágio, tal como determina a lei, o que se verifica no discurso do PEBEST, **é que se constituem como opositores numa disputa pelo poder na formação**. O poder implica um saber, que nesse caso, vai determinar o que deve ou não ser feito no estágio. **Então, o que se percebe é uma disputa entre o saber da academia e o saber da escola**, como se não fosse possível uma articulação entre eles para que os interesses do estágio convergissem em favor de uma melhor formação de professores.” (FERREIRA, 2015, p.238)

“Além da falta de reconhecimento da universidade em relação ao trabalho do PEBEST e **à escola**, se sobressaiu **a falta de reconhecimento das próprias instituições de ensino básico** em que os participantes atuam.” (FERREIRA, 2015, p.240)

2C. Relação fragilizada

“Falta de conexão entre a universidade e a escola” (KRAUSE, 2015, p.123)

“[...] **embora o Colégio tenha sido idealizado pela Faculdade, para servir de campo de experimentação pedagógica**, é possível perceber pelos escritos da Vice-diretora, Isolda Paes, **o quão conflituoso foi este período de convívio** entre adultos e crianças [...]” (LIMA, 2016, p.54)

“[...] embora o Colégio desfrute de um espaço próprio dentro dos limites do Campus Universitário, **não está em posição estratégica para manter interações constantes** com alunos e professores dos Cursos de Graduação e Pós-graduação [...]” (LIMA, 2016, p. 15)”

“Temos aqui mais uma evidência da marcada contradição presente na Atividade ESIFEP: **os Estagiários também entendiam que não estavam na Escola para uma prática de formação supervisionada, mas para servir Professores e Alunos.**” (RIBEIRO, 2016, p. 145)

“[...] as reflexões e discussões fomentadas no ensaio crítico permitiram constatar a **necessidade de fortalecimento** do processo de ECS na formação de professores de EF, de forma que sua configuração favoreça o relacionamento de todos os agentes ligados direta ou indiretamente ao estágio, **bem como as parcerias de aproximação entre universidade e escola.** (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 190)

“O estudo mostrou que a **articulação entre o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Química da FECLESC/UECE e a Escola de Educação Básica, é apenas documental**, fato que favorece um distanciamento entre os sujeitos envolvidos. **Não há vestígios nas vozes expressas pelos sujeitos da pesquisa de uma integração entre a universidade e a escola básica.** É elucidativo na expressão dessas vozes, **que não existe um trabalho de parceria entre as duas instâncias formadoras.** Cada uma desenvolve as suas ações isoladamente e distantes uma da outra.” (SOUSA, 2017, p.181)

“De acordo com os resultados obtidos, podemos concluir que para alguns dos alunos o Estágio Curricular Supervisionado foi ineficiente no sentido de agregar conhecimento, já que **eles observaram pouca variação de conteúdo e falta de planejamento quando compararam com o que vivenciaram na faculdade.** Alguns alunos, entretanto, relataram que o estágio foi importante para que pudessem observar outros profissionais e terem exemplos de atitudes e comportamentos tanto positivos quanto negativos.” (ADAMECZ FILHO, 2019, p. 61)

Quadro 2. Tema 2 – Parceria Universidade – Escola na formação inicial docente (conclusão).

“Entretanto, **as relações institucionais, são vistas como deficitárias**, o que ocasionam diversas lacunas durante o processo formativo e na parceria para efetivação da formação, pois cada uma das instituições “universidade e escola campo de estágio” tem funções relevantes durante o processo. **Se as relações não se efetivam, não há condições de termos qualidade na realização do estágio e muito menos nos resultados diante da formação dos futuros profissões** ou retroalimentação dos profissionais em processo de formação.” (NOBRE, 2020, p. 164)

Fonte: Elaborado pela autora, 2022 (grifos nossos).

No Quadro 2, os resultados da categoria 2A, que trata da parceria entre universidade e escola, mostram o relacionamento entre tais instituições, a partir de projetos que envolvia o estágio em parceria com a escola (SILVA, 2016; JORGE, 2020). Cyrino (2016) e Pereira (2020), apontam para a parceria entre as instituições, mas destacam, ainda, que tal proximidade e interação podem melhorar. Os autores chamam atenção para o fato que essa parceria não deve ser uma relação frágil e de conflito como as duas próximas categorias.

Na categoria 2B, a partir do estudo Ferreira (2015), é apresentada a relação entre universidade - escola a partir de uma perspectiva de conflito, uma vez que, segundo o estudo realizado, a escola é submissa à universidade. Conforme o autor, isso ocorre em decorrência da disputa de poder pela formação, além da instituição escolar não se reconhecer nesse papel de formadora, a universidade também não reconhece a escola enquanto agente formadora. Nesse aspecto, Pimenta (1994), ao discorrer sobre a *práxis*, afirma que “teoria e prática são indissociáveis” (p. 93). Porém, mesmo diante dessa indissociabilidade, a autora expõe a desagregação destas, indicando que “a teoria se coloca como autônoma e não reconhece na *práxis* possibilidade de enriquecimento de si mesma.” (p. 93)

Já na categoria 3B, onde há a concentração das pesquisas, a parceria universidade – escola é apresentada como fragilizada. Lima (2016), partindo de uma perspectiva histórica, onde o Colégio de Aplicação (Cap) foi idealizado para contribuir com a formação docente, a relação entre a Universidade e o Cap apresentava conflitos. Durante a explicitação dos resultados, a autora faz uma observação sobre a metodologia utilizada, isto é, entrevistas, as quais, por serem memórias, podem apresentar ruídos nas informações, não correspondendo, necessariamente, ao contexto geral e sim a um momento específico. Apesar disso, as análises documentais apresentaram evidências que corroboraram a exposição dos resultados, na tese de Lima (2016), de aparição de conflitos. Ribeiro (2016) apresenta a perspectiva dos estagiários que não se enxergavam numa condição de formação, mas de servir à escola e aos professores. Sousa (2017) faz uma declaração ao dizer que a parceria entre as instituições está apenas nos documentos, que na prática isso não acontece. Nobre (2020) chama atenção para a falta de

parceria entre escola e universidade, a qual afeta. Diretamente. a qualidade do estágio e, consequentemente, atinge a formação inicial dos professores.

Já na pesquisa realizada por Rosa (2019), não constatamos referência à Parceria Universidade – Escola na formação inicial docente, no que concerne ao tema 2, de forma explícita, assim não a incluímos no Quadro 1, porém pode-se considerar que há uma fragilidade entre as instituições, na medida em que, nas considerações finais, o autor sugere que a colaboração entre os sujeitos envolvidos possa ser o início de uma mudança conforme o trecho a seguir:

Ao olharmos as representações aqui discutidas, acreditamos que, por meio do trabalho colaborativo e da discussão dos papéis dos atores sociais envolvidos na atividade, possa ser um início para a discussão que almeja garantir justiça social para sujeitos aliados histórica e socialmente e transformar nossas escolas e estágios em lugares acolhedores e responsáveis por esta questão. (p.96)

Quadro 3. Tema 3 - Tipos de escolas. (continuação)

3A. Escola ou Unidade Escolar
“Nas considerações, defendemos que tal perspectiva pressupõe uma relação de parceria com a escola [...] (CYRINO, 2016, p.) “Esse sentido atribuído pelos Professores ao papel dos Estagiários na Escola se estende a toda a USP: enquanto universidade pública, ela deve servir as escolas públicas, ajudando os professores.” (RIBEIRO, 2016, p. 147) “O estágio pode ser realizado de forma individual ou em duplas, em escolas da rede municipal e estadual.” (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 39) “Se o funcionamento da unidade escolar é precário, os estágios também serão precários.” (ADAMECZ FILHO, 2019, p. 29) “[...] em relação às suas experiências de estágio nas escolas públicas estaduais de Londrina/PR” (ROSA, 2019, p.21) “Nossa questão norteadora foi: Quais são os elementos necessários para a elaboração de orientações para as escolas no que diz respeito à recepção e ao acompanhamento de estagiários?” (PEREIRA, 2020, p. 71)
3B. Escola de Educação Básica ou Escola Básica
“Assim, reforço minha crença na escola de educação básica como um lugar de formação, mas, também [...]” (KRAUSE, 2005, p.136) “A pesquisa realizada se propôs a compreender o papel desempenhado pelo Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE e sua efetivação nos espaços da universidade e da escola básica.” (SOUSA, 2017, p. 177)
3C. Escola Campo

Quadro 3. Tema 3 - Tipos de escolas. (conclusão)

“Nossa entrada na escola campo do Estágio aconteceu mediante a apresentação entre estagiários e o grupo de profissionais que atuam no CEI Criarte.” (SILVA, 2016, p. 59) “O professor regente da escola campo de estágio, recebe em sua turma, uma pessoa que está se construindo profissional, no qual irá visualizar as situações e conhecimentos apresentados no contexto da sala de aula, observando, analisando e refletindo sobre cada aspecto.” (NOBRE, 2020, p.163)
3D. Colégio ou Escola de Aplicação
“O Colégio de Aplicação da UFRGS recebeu os primeiros ventos, no final dos anos 1940, para ser uma instituição voltada para a realização das práticas docentes dos alunos da Faculdade de Filosofia e, para esta finalidade, convergiam os discursos e a legislação da época.” (LIMA, 2016)
3E. Outros
“Primeiro, podemos destacar que, por um lado, há aqueles que são funcionários de instituições vinculadas a uma universidade com cursos de Licenciatura, como por exemplo, os Colégios de Aplicação e Colégios Universitários (CAp/UERJ, COLUNI e CTUR) e por isso, a atividade de receber estagiário está prevista em seu trabalho, já que se constituem como campo de estágio para os licenciandos dos Cursos de formação das universidades às quais se vinculam. Por outro lado, há professores que atuam em instituições do âmbito federal, municipal e estadual sem vínculo com universidades formadoras de professores de espanhol, mas por serem escolas de nível básico, passam a ser campo de estágio por meio de convênios. Dessa forma, <u>receber estagiário não é uma atividade prevista, mas é uma possibilidade</u>. Acreditamos que essa diferença interfira de forma significativa no modo como o estágio se realiza em cada escola [...]” (FERREIRA, 2015, p.161)

Fonte: Elaborado pela autora, 2022 (grifos nossos).

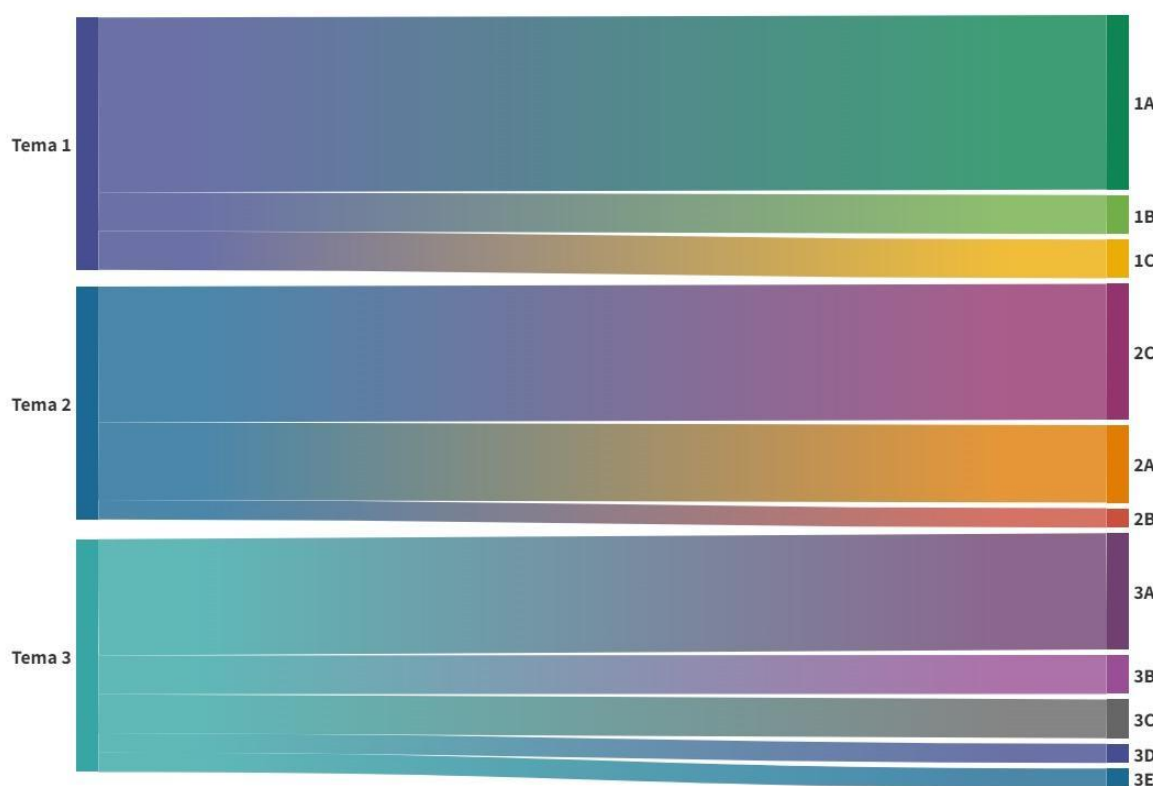
O Quadro 3, referente ao tema 3 – tipos de escolas, vem a somar com os objetivos desta pesquisa, visto que foi curiosa a diversidade de denominações dadas às escolas. Já o trabalho de Ferreira (2015) veio ao encontro da motivação pela criação desse tema e, por consequência, das respectivas categorias, pois, exclusivamente no trabalho de Ferreira (2015, p. 195) nos é apresentada a diferenciação entre os tipos de escolas, sendo aquelas “instituições vinculadas a uma universidade com cursos de Licenciatura”, portanto, espaço de realização dos estágios e outras “instituições do âmbito federal, municipal e estadual sem vínculo com universidades formadoras de professores [...]”. Os resultados da investigação de Ferreira (2015) indicam que as escolas vinculadas à universidade, como o colégio de aplicação, a recepção do estagiário está prevista no trabalho. Já nas escolas de educação básica em que não há vínculo algum com a universidade, receber estagiários é uma possibilidade. Dessa forma, essa diferenciação interfere na condução do estágio.

Na tese de Jorge (2020) não foi possível identificar a nomenclatura que o autor aderiu para o tipo de escola. Nesse estudo em questão, há uma mixagem na utilização da nomenclatura, tornando difícil a categorização. Ademais, o termo “Educação básica” aparece com maior frequência, no entanto, para se referir aos professores da escola, “professores da Educação Básica”, e não a escola enquanto instituição, desta forma não há trecho desse trabalho incluído no Quadro 3.

Dentro das regras apresentadas por Carlomagno e Rocha (2016) para a criação de categorias, é imperativo, sob nenhuma hipótese, que o conteúdo selecionado seja suscetível de classificação em mais de uma categoria.

O Gráfico 3 representa a distribuição das teses e dissertações nos respectivos temas e categorias, apresentando nenhuma intersecção entre as mesmas. No gráfico 3, é possível identificarmos que, para o Tema 1, “Concepções de Escola em relação a formação inicial docente”, a categoria 1A, “Escola como lugar de formação”, concentra a maioria das pesquisas totalizando nove. Para o tema 2, “Parceria Universidade – Escola na formação inicial docente”, a categoria 2C, “Relação fragilizada”, abarca a maior parte dos trabalhos totalizando sete. Por fim, no que diz respeito ao tema 3, “Tipos de escolas”, a categoria 3A, “Escola ou Unidade Escolar”, totaliza seis trabalhos tornando a categoria com maior representação.

Gráfico 3. Distribuição das teses e dissertações nos temas e categorias.

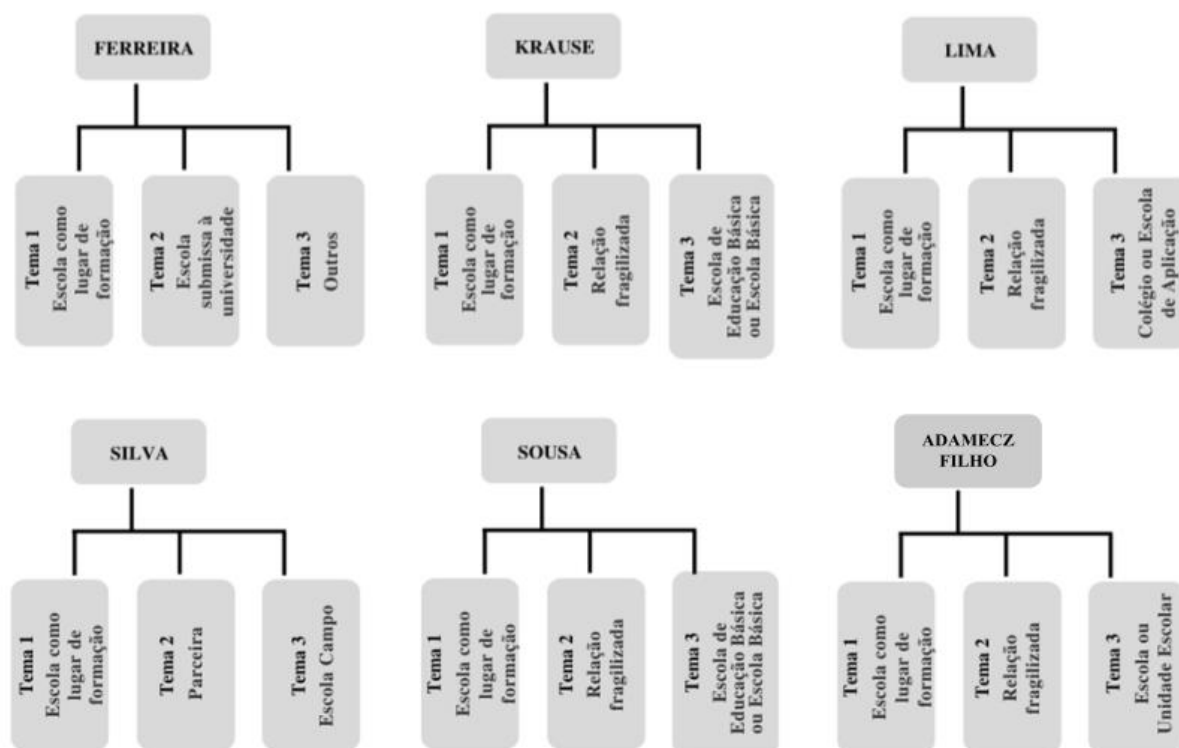


Fonte: Elaborado pela autora⁹, 2022.

⁹ Utilizou-se o Software *Flourish* para a produção do Gráfico 3.

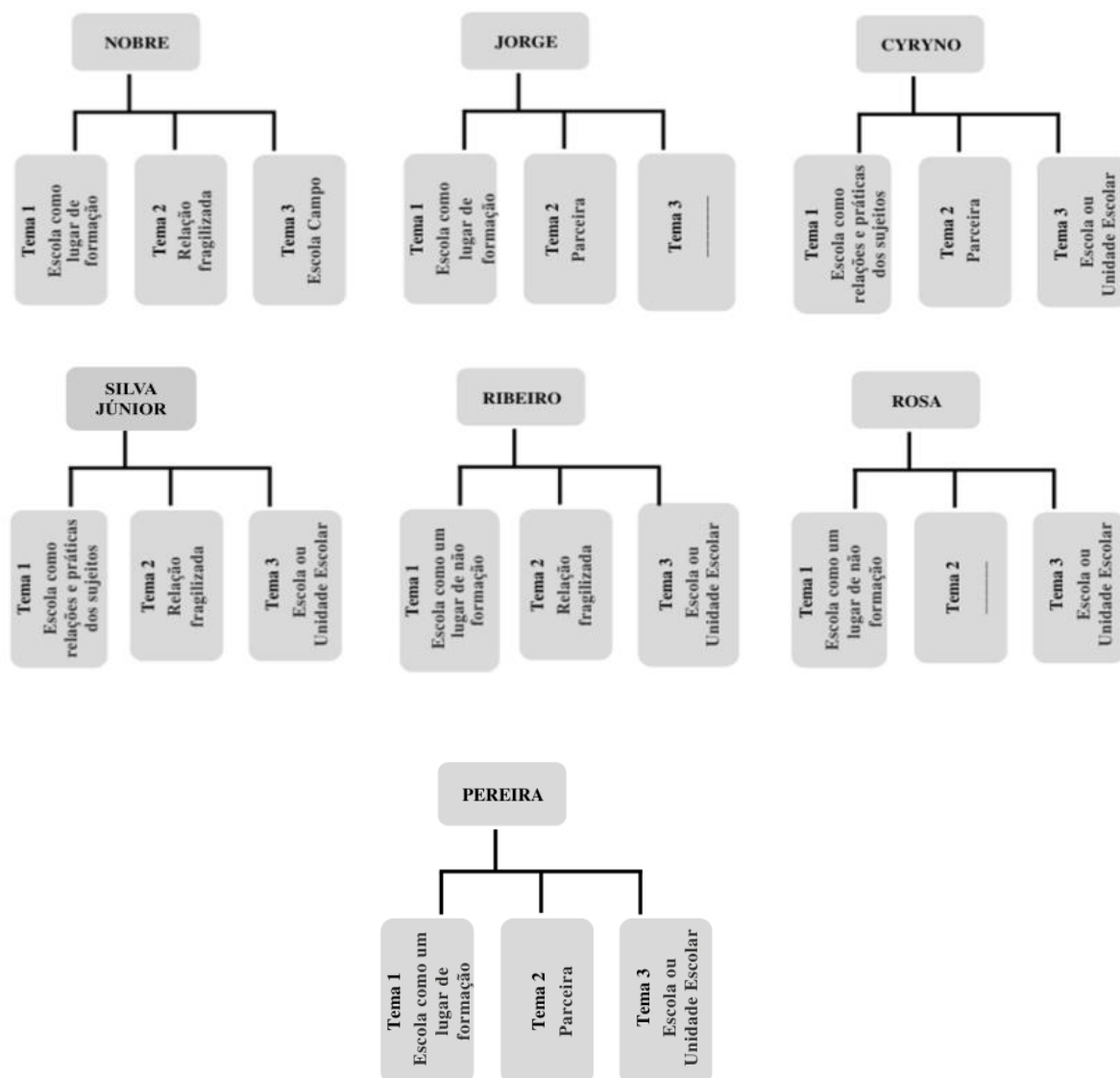
Para uma melhor visualização dos dados coletados e representados nos Quadros 1, 2 e 3, a Fig. 6¹⁰, representa cada trabalho selecionado para análise, nomeado pelo sobrenome de cada autor(a), em formato de pequenos fluxogramas. Em cada fluxograma apresenta-se o tema com a respectiva categoria, onde o trabalho foi incluído.

Figura 6 – Fluxogramas da representação de cada pesquisa com as respectivas categorias. (continua)



¹⁰A Figura 6, configura-se no conjunto de cada Fluxograma criado para o respectivo trabalho, representado pelo nome dos(as) autores(as). Devido a sua formatação e distribuição na página a figura aparece dividida.

Figura 6 – Fluxogramas da representação de cada pesquisa com as respectivas categorias. (conclusão)



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Sem a intenção de um maior aprofundamento e cruzamento de dados, faço o destaque para os trabalhos de Krause (2015) e Sousa (2017) que compartilharam dentro dos três temas, as mesmas categorias. Os três temas e suas respectivas categorias foram analisados de maneira independente, porém, entende-se que contribuem para o enfrentamento da questão norteadora.

6. Considerações finais

Esta pesquisa propiciou uma experiência de investigação utilizando os fundamentos do estado da arte, promovendo uma aprendizagem que seria impossível, enquanto graduanda, realizar apenas perante a grade de disciplinas obrigatórias. Embora no curso de pedagogia seja ofertado, como disciplina obrigatória, “pesquisa educacional”, foi com o desenvolvimento deste TCC que tal aprendizagem começou a ser consolidada.

A pesquisa no campo da educação é ampla e multifacetada, portanto, é necessário praticá-la a fim de se desenvolver como pesquisadora da área. Tanto as vivências no momento dos estágios relatados neste trabalho, como a experiência de sala de aula, contribuíram para a motivação dessa investigação. Dessa forma, ser professora e pesquisar é um grande desafio, já que o tempo de pesquisa é diferente do tempo da prática, se formam teias de aprofundamento e conhecimento e quando começa é difícil parar, sendo assim, esse movimento é muito necessário para a contribuição do desenvolvimento de uma educação pública de qualidade.

A realização do estágio junto à escola – campo, em parceria com as educadoras do Programa Formação de Professores da FEUSP, foi o trampolim para a motivação desta pesquisa, gerando o questionamento: Qual o papel da escola na formação inicial dos professores?

Os caminhos são diversos para responder a essa pergunta, no entanto, a decisão pela investigação nas produções recentes foi certa e necessária.

Nesse sentido, com o intuito de responder à questão norteadora de pesquisa, o objetivo geral deste trabalho foi o de investigar como o papel da escola pública em relação ao estágio curricular obrigatório (não remunerado) está presente nas produções científicas, no período de 2015 a 2020. Portanto, definimos três objetivos específicos. O primeiro foi realizar um levantamento das pesquisas que investigam a relação escola - universidade a partir dos estágios, entre os anos de 2015 a 2020. Verificamos que, diante de 210 produções (teses e dissertações) encontradas no período previsto, 37 investigaram a relação escola - universidade a partir dos estágios supervisionados.

Depois, a intenção foi a de mapear a concepção de escola e sua relação na formação inicial de professores, a partir do estágio, em uma seleção de produções. Dessa forma, a partir dos 37 trabalhos, encontramos a concepção de escola em apenas 13 deles. As concepções se apresentaram de forma distintas e, portanto, com o auxílio da análise de conteúdos categorizamos da seguinte maneira: *Escola como lugar de formação*, concentrando nove pesquisas que apresentam a escola com esse papel, mesmo ainda com a necessidade de melhor

articular essa condição, seja no âmbito da universidade ou da escola. *Escola como relações e práticas dos sujeitos*, onde se encaixaram duas pesquisas, que apresentam a escola além do seu espaço físico, constituídas nas relações dos sujeitos que a compõe. E, por último, *Escola como um lugar de não formação*, também com duas pesquisas, sendo que uma delas vem nos dizer que os estagiários não enxergam a escola como esse lugar e sim como “mão de obra” dos professores e da própria instituição, e outra que apresentou que essa formação está apenas nos documentos.

Por fim, objetivamos apreender sobre a relação universidade – escola na formação inicial de professores, a partir do estágio, em uma seleção de produções e, como resultado, a partir da análise de conteúdo e com uma nova variável, abrimos espaço para o tema 2, nomeado *Parceria Universidade – Escola na formação inicial docente*, com três novas categorias: *Parceiras*, concentrando quatro trabalhos, que apresentaram durante o desenvolvimento de suas pesquisas essa parceria, mostrando, inclusive, propostas como sugestão de roteiros para a escola e a universidade, para tal consolidação. A segunda categoria, dentro do tema 2 e nomeada *Escola submissa à universidade*, trouxe um trabalho nessa perspectiva, mostrando a relação conflituosa entre as duas instituições. E, por fim, *relação fragilizada*, concentrando 7 trabalhos, mostrando que embora essa parceria exista, ela está totalmente fragilizada, impedito o melhor desenvolvimento dos estágios. As categorias, “parcerias” e “relação fragilizada” apresentaram uma linha tênue em suas categorizações, no entanto, compreendeu-se que para esse primeiro momento foram definidas de forma legítima. Apesar disso, para futuras investigações, é necessário revisar e aprofundar essas categorias.

A análise desenvolvida nesta pesquisa, portanto, nos levou a concluir que a maior concentração das pesquisas entende a escola como *lócus* de formação inicial docente, além de apresentar dados sobre a importância da parceria entre as instituições, universidade e escola, que ainda se encontram fragilizada.

Com isso, a hipótese de pesquisa de que a escola, embora seja lugar de formação, não tenha, nesse processo, um papel bem estabelecido, se confirmou. A concentração das pesquisas analisadas está na categoria que traz a escola como um lugar de formação, no entanto, quando se trata da parceria entre as instituições, a concentração se dá na categoria de relação fragilizada.

Para que os objetivos fossem alcançados, foi realizada a leitura de alguns autores(as) que tratam a temática do estágio e outros(as) que abordam a concepção de escola, além de uma breve retomada no histórico da formação das escolas, da profissão docente e da regulamentação do estágio.

Sobre o percurso metodológico, buscamos autores(as) que tratam tanto o estado da arte, como a análise de conteúdo, que foram fundamentais para que nossos dados, as dissertações e teses, pudessem ser analisadas com maior cuidado e atenção.

Como apresentado por Pimenta e Lima (2006), a formação inicial dos professores é limitada, tanto na teoria, quanto na prática. Além do mais, as autoras dizem que tais limitações são teórico metodológica, já que a possibilidade de um professor pesquisar na prática é bastante restrito. O estágio pode, assim, ser o caminho para integrar teoria e prática, seja para atuação de professores orientadores, que mobilizam pesquisas para compreender melhor as situações práticas, dentro das escolas, sejam como forma de instigar elaborações de projetos junto ao estágio.

O desenvolvimento deste trabalho foi importante para adentrar a pesquisa na área da educação, além de responder à questão norteadora da investigação, se tornando um material importante de reflexão e exploração para novos aprofundamentos na área da formação docente.

Em pesquisas futuras, a partir da Figura 6, que traz a síntese para cada trabalho dos temas criados e as respectivas categorias o qual adentraram, recomenda-se uma exploração mais aprofundada entre os trabalhos, com o intuito de realizar um cruzamento das informações, principalmente, entre os temas 1 e 2, que são complementares para discussão. Além disso, pode-se revisar e estreitar as categorias dos temas propostos neste trabalho, para uma melhor precisão, além de buscar mais autores que tratam a concepção da escola em relação a formação de professores.

7. Referências¹¹

- AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP**, São Paulo, n. 8, p. 65-69, dez. 1990/fev. 1991.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 8529, de 02 jan. 1946. Expede a Lei Orgânica do ensino primário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 125º da Independência e 58º da República, Brasília. 1946.
- _____. Lei n.º 6.494. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de Ensino Superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Brasília, 07 dez. 1977.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.
- CARLOMAGNO, M.; ROCHA, L. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n. 1, p. 173-188, 2016.
- CARLOS, D. et al., Intervenções na escola para prevenção da violência nas relações de intimidade entre adolescentes: revisão integrativa da literatura. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, v. 4, n. 14, p. 133-146, jul./set. 2017.
- CANÁRIO, R. **Gestão da escola**: como elaborar o plano de formação? Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- _____. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 6, p. 9-27, 1998.
- _____. **O que é a escola?**: um olhar sociológico. Porto: Porto, 2005.
- _____. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 73-81, maio/ago. 2008.
- COLOMBO, I.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação do estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n.3, p. 171-186, jul./set. 2014.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Comissão Permanente de Licenciaturas. **Programa de Formação de Professores - USP**. São Paulo, 2004. Disponível em: <<https://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/programa-de-formacao-de-professores/programa-de-formacao-de-professores.pdf>>. Acesso em: jun. 2022.
- FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 14, p. 19-34, 2000.
- LÜDKE, M. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013.
- MOROSINIA, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez, 2014.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

¹¹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
 _____. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

ROMANOWSKI, R.; ENS, T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892. Reforma a instrução publica do Estado. São Paulo, SP: **Assembleia Legislativa**, 1892. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>> Acesso em: 19 out. 2022.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, ago. 2000.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Teses e Dissertações investigadas

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado**: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

FERREIRA, C. C. **O trabalho (in)visível do professor da escola básica no estágio supervisionado de espanhol**: interfaces entre estudos discursivo e do trabalho. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

ADAMECZ FILHO, F.. **Reflexão do papel do estágio curricular supervisionado na formação profissional na licenciatura em educação física**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação nas Profissões da Saúde) – Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Sorocaba, 2019.

JORGE, N. M. **As potencialidades da espiral formativa na formação inicial e continuada de professores de matemática**: um processo reflexivo e colaborativo no movimento de pesquisas e formar. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

SILVA JÚNIOR, A.P. **Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de educação física**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

KRAUSE, E. V. **O estágio curricular supervisionado na licenciatura de matemática**: um estudo sobre a formação de futuros professores. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

LIMA, V. A. **Colégio de aplicação da UFRGS**: práticas educativas *adormecidas* entre o arquivo e a memória oral (1954 – 1981). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

NOBRE, F. R. **O trabalho e a aprendizagem da profissão docente no estágio curricular supervisionado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Ceará, Fortaleza, 2020.

PEREIRA, L. L. **A relação universidade – escola evidenciada por meio dos estágios supervisionados**: um olhar para a recepção dos licenciandos nas escolas estaduais de Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

RIBEIRO, D. F. B. **IFUSP, escola pública e formação de professores de física**: contradição e alienação no movimento dialético do estágio (não) supervisionado. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ROSA, H. F. **Representações de atores sociais no estágio docente do curso de geografia**: contexto de inclusão de alunos com deficiência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

SILVA, P. A. **Encontros de formação na educação infantil**: experiências partilhadas no estágio supervisionado do curso de pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SOUSA, R. F. **Estágio curricular supervisionado na licenciatura plena em química e a integração teoria e prática**: perspectivas do constituir-se professor. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.