

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

FRANCISCO APARECIDO HOLANDA RESENDE

**PROJETO FORMAR: APONTAMENTOS PARA SUPERAÇÃO DAS LIMITAÇÕES
DO ESTÁGIO**

Araguaína (TO)
2023

FRANCISCO APARECIDO HOLANDA RESENDE

**PROJETO FORMAR: APONTAMENTOS PARA SUPERAÇÃO DAS LIMITAÇÕES
DO ESTÁGIO**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Matemática do Centro de Ciências Integradas da Universidade Federal do Norte do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Freud Romão

Araguaína (TO)
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

R433p Resende, Francisco Aparecido Holanda.
Projeto Formar: Apontamentos para superação das limitações do estágio . / Francisco Aparecido Holanda Resende. – Araguaína, TO, 2023.
36 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins –
Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Matemática, 2023.
Orientador: Freud Romão

1. Projeto Formar. 2. Estágio. 3. Formação Docente. 4.
Profissionalidade Docente. I. Título

CDD 510

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FRANCISCO APARECIDO HOLANDA RESENDE

PROJETO FORMAR: APONTAMENTOS PARA SUPERAÇÃO DAS LIMITAÇÕES DO ESTÁGIO

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Matemática do Centro de Ciências Integradas da Universidade Federal do Norte do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Freud Romão

Data de aprovação: 29/06/2023

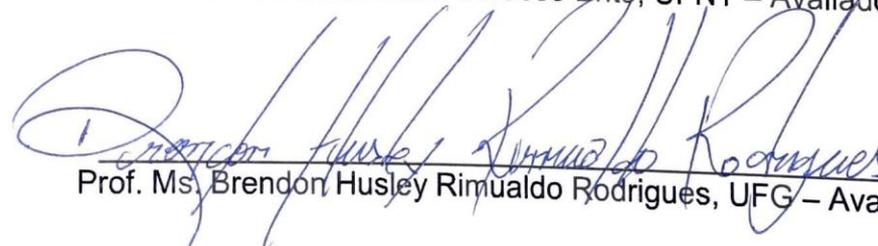
Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
gov.br FREUD ROMAO
Data: 10/07/2023 17:54:30-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Freud Romão, UFNT – Orientador

Documento assinado digitalmente
gov.br CLAUDENICE CARDOSO BRITO
Data: 10/07/2023 18:29:56-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof./a. Dra. Claudenice Cardoso Brito, UFNT – Avaliadora


Prof. Ms. Brendon Husley Rimaldo Rodrigues, UFG – Avaliador

Araguaína (TO)
2023

Dedico este trabalho a minha família, nas pessoas do meu pai Valderlan, minha mãe Fábria, meus irmãos José Daniel e Jonas, meus avós Valfredo, Marilea e Dora, e minha companheira Yara. Estas pessoas são a minha base para tudo e a minha mais pura síntese do amor.

AGRADECIMENTOS

Tenho imensa gratidão a Deus por me dar o dom da vida e de poder concretizar os meus objetivos e sonhos.

Aos professores que conheci neste curso de Licenciatura em Matemática, especialmente pelo professor Freud Romão, orientador deste trabalho. Desde o primeiro período, o professor Freud identificou na minha pessoa a capacidade de realizar um trabalho em conjunto e regou esta ideia até o fim do curso, sempre rígido com suas avaliações, a fim de obter o melhor de mim, todavia muito compreensível com as minhas outras responsabilidades. Juntos, além deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e das disciplinas que trabalhamos, ainda realizamos uma parceria de Projeto de Extensão na cidade em que resido, Carmolândia-TO, com participação ativa do nosso grupo de estudo (Grupo Formar, composto pelos professores Freud Romão e Claudenice Brito, além de graduandos do curso de Matemática - UFNT, uma estudante do curso de Zootecnia - UFNT, um graduando do curso de Química e uma doutoranda em Matemática – estes últimos pela Universidade de Tyumen, Rússia).

Além disso, sou grato, em especial, aos professores José Carlos e Álvaro, ambos foram muito prestativos e compreensivos com momentos difíceis durante algumas disciplinas da graduação.

Aos meus colegas que me apoiaram e fizeram parte desta caminhada.

À Universidade, pela oportunidade e apoio nesta etapa de formação.

A todos aqueles que me incentivaram e me ajudaram nesta jornada, meu muito obrigado.

RESUMO

Este trabalho surgiu por meio das observações acerca das limitações do estágio curricular no desenvolvimento profissional dos professores de matemática durante a sua formação inicial no Curso de Licenciatura em Matemática da UFNT em Araguaína. Como licenciando do Curso de Matemática e membro do projeto de extensão (Projeto Formar), destinado a formação continuada de professores, foi possível notar as dificuldades formativas enfrentadas pelos professores em função da falta de uma base psico-didática e metodológica no processo de formação inicial e continuada. Esses conhecimentos, em conjunto com os conhecimentos específicos da área de matemática, são fundamentais para o desenvolvimento da profissionalidade docente. O objetivo deste trabalho é identificar, analisar e expor as características do estágio curricular, utilizando o conceito de Espaço Escolar de Formação Docente (EEFD), criado por Romão (2022). Com isso, pretende-se propor apontamentos teórico-conceituais capazes de fundamentar este espaço e ajudar na superação das dicotomias que fragmentam o trabalho e a formação docente. Para isso, utilizamos a pesquisa bibliográfica como técnica de investigação e o método histórico-dialético como método de conhecimento. Analisando a problemática, propomos o conceito de *práxis* para superação dialética da dicotomia existente entre teoria e prática, que juntamente com o conceito de EEFD, possibilitam superar dialeticamente as dicotomias existentes entre a formação e o trabalho docente.

Palavras-chaves: Formação e Profissionalidade Docente. Estágio. Dicotomia.

ABSTRACT

This work arose from observations about the limitations of curricular internships in the professional development of mathematics teachers during their initial formation in the Mathematics Teaching Program at UFNT in Araguaína. As a student of the Mathematics Program and a member of the extension project (Formar Project), which is aimed at the continued formation of teachers, it was possible to notice the training difficulties faced by teachers due to the lack of a psycho-didactic and methodological foundation in the process of initial and continued formation. These knowledge, together with the specific knowledge in the area of mathematics, are fundamental for the development of teacher professionalism. The objective of this work is to identify, analyze and expose the characteristics of curricular stage, using the concept of the School Space for Teacher Formation (EEFD), created by Romão (2022). This aims to propose theoretical-conceptual notes capable of supporting this space and helping to overcome the dichotomies that fragment teaching work and education. For this, we used bibliographic research as an investigative technique and the historical-dialectical method as a method of knowledge. Analyzing the problem, we propose the concept of praxis for the dialectical overcoming of the dichotomy between theory and practice, which together with the concept of EEFD, enable the dialectical overcoming of the existing dichotomies between teacher formation and work.

Keywords: Teacher Training and Professionalism. Curricular stage. Dichotomy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Captura de Tela do Portal AVA.....	22
Figura 2 – Capa da Tese de Doutorado de Romão (2022).....	22

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado do levantamento bibliográfico.....	23
Quadro 2 – Questões norteadoras sobre o estágio e a profissionalidade docente.....	24
Quadro 3 – Limitações dos Estágios Supervisionados.....	26
Quadro 4 – Questões norteadoras sobre o Projeto Formar.....	29

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

EEFD – Espaço Escolar de Formação Docente

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TDF – Trabalho Docente Formativo

THC – Teoria Histórico-Cultural

TO – Tocantins

UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins

UFT – Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	CONTEXTUALIZANDO O TRABALHO.....	15
3	O MÉTODO E A TÉCNICA ADOTADOS NA INVESTIGAÇÃO.....	19
3.1	Levantamento bibliográfico acerca da formação e profissionalização docente.....	21
3.1.1	Resultados da pesquisa no painel da disciplina de Estágio I no AVA.....	21
4	OS CONCEITOS DE ESPAÇO ESCOLAR DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM A BIBLIOGRAFIA DAS DISCIPLINA DE ESTÁGIO.....	23
4.1	A profissionalidade docente.....	24
4.2	O Projeto Formar.....	29
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
	REFERÊNCIAS.....	35

1 INTRODUÇÃO

O problema motivador deste trabalho é a falta de uma fundamentação psicodidática e metodológica para auxiliar no desenvolvimento da profissionalidade docente durante a formação inicial dos professores de matemática do Curso de licenciatura em Matemática da UFNT de Araguaína. Nesse contexto, enquanto licenciando do curso de Matemática e participante do projeto de Extensão (Projeto Formar) – cujo objetivo é a formação continuada de professores, foi possível observar as dificuldades formativas dos professores e perceber a importância da aprendizagem dos conhecimentos psicodidáticos e metodológicos para a formação inicial e continuada, pois estes conhecimentos em articulação com os conhecimentos da especialidade (matemática) é que possibilitam o desenvolvimento da profissionalidade docente, ou seja, estes conhecimentos articulados dizem respeito a dois aspectos fundamentais do trabalho docente: o que ensinar e como ensinar. Para a realização da atividade docente, (organização do ensino) o Professor que se apropriou da profissionalidade mobiliza os dois tipos de conhecimento citados, nessa direção Romão (2022) explicou que a articulação desses conhecimentos possibilita a superação da dicotomia entre teoria e prática, responsável por fragmentar o trabalho docente.

Nesse contexto, este trabalho objetiva, de modo geral, identificar, analisar e explicitar as características do estágio curricular com base no conceito de Espaço Escolar de Formação Docente (EEFD), proposto por Romão (2022), e propor apontamentos teórico-conceituais para auxiliar na fundamentação deste espaço, com vista a superação das dicotomias que fragmentam o trabalho e a formação docente.

Sendo assim, consideramos o processo de ensino como um todo, a partir da categoria da totalidade em que a formação e o trabalho docente são compreendidos. Este par dialético são partes que estão sempre em movimento, ou seja, formam uma unidade que se articula com diversas dimensões do mundo concreto e está exposta ao movimento e a alterações de diferentes âmbitos, sejam eles político, social, econômico e/ou cultural e, então, não é estática e única, mas em constante mudança (MARTINS, 2011).

Com base no problema motivador, este trabalho se justifica em duas vertentes: a primeira, na intenção de entender se a realização dos estágios curriculares obrigatórios realmente se configuram como espaço de formação

docente, haja vista que a visão predominante é a de que o estágio é apenas um momento prático de formação acadêmica, e, nesse sentido, é necessário superar essa dicotomia entre teoria e prática; a segunda vertente, diz respeito ao intuito de identificar e explicitar as dificuldades da profissionalização docente. Nessa vertente identificamos alguns aspectos como: (i) a falta e/ou má qualidade da formação continuada (treinamento, capacitação etc.) para professores da educação básica; (ii) a falta de democracia nas escolas, gerando uma dependência política na indicação de cargos nas escolas, as condições de trabalho precarizadas (estrutura física inadequada das escolas, falta de materiais de expediente, etc.); (iii) a desvalorização da classe na questão salarial. Identificamos durante a fase exploratória da investigação, que estes fatores impactam negativamente no desenvolvimento da profissionalidade docente. Sendo assim, estes aspectos não são o foco da nossa investigação, mas sim categorias auxiliares, que corroboram para a compreensão do problema. As dificuldades e desafios da formação inicial, atrelados à precarização do processo de desenvolvimento da profissionalidade docente; se constituem de forma sintética, no problema motivador da investigação. Nessa direção, Romão (2022) explicitou que a dicotomia entre teoria e prática impacta negativamente na formação docente e no desenvolvimento da profissionalidade do professor. Em relação a essa dicotomia, Moreira e Maia (2016) afirmam que essa separação pode resultar em outros rompimentos:

Podemos concluir que a falta de articulação entre teoria e prática é uma questão historicamente problemática e o seu rompimento é urgente, pois ela promove outras dicotomias, tais como formação geral e formação pedagógica, conteúdos e métodos, escola e universidade, pesquisa e ensino, professor e aluno, formação inicial e formação continuada, pares que estão no foco de documentos legais que orientam a formação de professores para a Educação Básica, especificamente no PNE 2014-2024 (MOREIRA & MAIA, 2016, p.194, apud ROMÃO, 2022, p. 18-19).

Sendo assim, torna-se fundamental a compreensão de como se dá a relação entre a teoria e a prática no âmbito da formação inicial e continuada de professores de matemática no Norte do Tocantins, tendo como foco o Curso de Licenciatura em Matemática da UFNT. A partir dessa compreensão e com base nos resultados apresentados por Romão (2022), elegemos como objetivo recortar do trabalho de Romão (2022) as contribuições teóricas-conceituais apoiadas na abordagem histórico-cultural que possibilitam superar o paradigma do estágio como momento prático (aquele de imitação de modelos ou de técnicas em sala de aula), ampliando o entendimento na direção do conceito de *práxis*, como categoria que supera

dialeticamente a dicotomia entre teoria e prática. Conforme apontou Romão (2022), a fragmentação da formação inicial dos professores, também está relacionada com a dicotomia entre os conhecimentos específicos (da área disciplinar, ex. Matemática, Biologia etc.) e os conhecimentos das Ciências da Educação (Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação etc.), esta dicotomia, segundo o autor, impacta no trabalho dos professores na Universidade e na escola. Uma proposta apresentada por Romão (2022) para superação deste problema é o conceito de Espaço Escolar de Formação Docente (EEFD), que possibilita uma intensa interação entre a escola e a universidade. Nesse sentido, para atingir nosso objetivo, analisamos a experiência vivenciada no projeto Formar, que atua na formação continuada de professores da Educação Básica a partir do referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural (THC) de Vigotski e continuadores. Segundo explicitou Romão (2022), esta abordagem teórica possibilita superar as dicotomias fragmentadoras do trabalho e da formação docente, que persistem cronicamente na formação de professores no Brasil, pois a THC se funda no materialismo histórico-dialético, onde a categoria *práxis*, supera dialeticamente a dicotomia entre teoria e prática.

Conforme Lima e Pimenta (2006), o conceito de *práxis* tem como finalidade superar a divisão entre teoria e prática, que é frequentemente encontrada no campo dos estágios. De acordo com essas autoras, a *práxis* é entendida como uma união inseparável entre teoria e prática, em que o conhecimento teórico é aplicado e aprimorado na prática. Assim, a *práxis* é um processo contínuo, no qual a teoria e a prática se complementam, levando a uma transformação da realidade de forma consciente e crítica. Portanto, o conceito de *práxis* vai além da separação entre teoria e prática, propondo uma visão mais abrangente e integradora da formação profissional, em que a teoria serve como base para uma prática reflexiva e transformadora.

De forma sintética, consideramos o desenvolvimento da profissionalidade docente como o resultado da relação entre a formação inicial e continuada, fundada na *práxis*, onde os conhecimentos da especialidade e os conhecimentos das ciências da educação estão articulados e cooperam para que o estágio se configure como um Espaço Escolar de Formação Docente. Dito de outro modo, a profissionalidade docente tem como conteúdo o conhecimento profissional docente,

e este se constitui a partir da relação dialética entre os conhecimentos de conteúdo específico e os conhecimentos das ciências da educação (ROMÃO, 2022).

Daí, com o intuito de investigar o desenvolvimento da profissionalidade e avançar na compreensão de diferentes aspectos que envolvem a formação inicial e continuada a partir da relação entre trabalho e formação, no contexto do Estágio curricular obrigatório e do curso de formação continuada do Projeto Formar elaborou-se as seguintes questões que nortearam esta pesquisa: O que é, e como ocorre o desenvolvimento da profissionalidade docente?; Qual a função do estágio enquanto espaço de formação docente?; De que forma as dicotomias [entre escola e universidade, teoria e prática, trabalho e formação, conhecimentos específico e conhecimentos pedagógicos] impactam no desenvolvimento da profissionalidade docente?; Qual (ou quais) as contribuições do Projeto Formar enquanto, ação de formação continuada, para superar essas dicotomias?; De que modo o Projeto Formar, enquanto espaço de formação docente, contribui para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos licenciandos membros do projeto?. Na medida em que a investigação foi se desenvolvendo, estas questões norteadoras foram reorganizadas, em função do aprofundamento das análises e do conhecimento do objeto.

Assim, tomamos como ponto de partida as observações e a análise da nossa experiência no Estágio e na participação do Projeto Formar, bem como o estudo dos resultados de Romão (2022) para tentarmos responder as questões apresentadas, buscando contribuir para identificar os principais desafios da formação inicial e do desenvolvimento da profissionalidade docente

2 CONTEXTUALIZANDO O TRABALHO

Um documento fundamental no âmbito educacional é o Plano Nacional da Educação (PNE), que é uma lei ordinária, prevista na Constituição Federal e que trata de 20 metas que a educação deve atingir, por exemplo, ampliar o acesso de estudos que vai desde a educação infantil até o ensino superior; diminuir ou zerar o analfabetismo no país; melhorar a qualidade do ensino, de forma que os estudantes tenham o nível de conhecimento esperado para cada idade; implantação de novas escolas; e valorizar os professores com medidas que vão da formação ao salário dos docentes.

Nesse contexto, o trabalho tem aspectos baseados na vivência de formação acadêmica, enquanto aluno do curso de Licenciatura em Matemática, na Universidade Federal do Norte do Tocantins, Campus Araguaína e enquanto membro de um projeto de extensão denominado Projeto Formar, coordenado pelos professores doutores Freud Romão e Claudenice Cardoso Brito, ambos professores do curso de Matemática. O Projeto Formar é uma importante ação que visa suprir necessidades formativas de professores da educação básica e é justificado

Em função da falta de oferta de cursos de formação continuada (capacitação, treinamentos, etc.) para os professores da educação básica na região norte do Tocantins, tal falta se verifica principalmente em relação ao aperfeiçoamento da formação docente, sobretudo a falta de conhecimentos das dimensões psicológica, didática e metodológica que impacta negativamente no desenvolvimento da profissionalidade docente resultando na dificuldade de muitos professores para ensinar os conceitos científicos, que são indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes [...] Neste aspecto, a oferta de cursos de formação continuada para os professores, que atuam na rede pública de ensino do Tocantins, se configura como uma ação importante voltada para o aprimoramento do trabalho docente e pode contribuir para a melhoria do ensino, sobretudo o desenvolvimento da profissionalidade docente (BRITO & ROMÃO, 2022).

Deste modo, esse trabalho poderá promover diversos benefícios, seja para contribuir com a formação inicial e desenvolvimento da postura docente dos alunos licenciandos, seja para contribuir com a profissionalidade docente dos cursistas e, conseqüentemente, reverberando para um melhor desempenho e aprendizagem matemática dos alunos das escolas em que estes professores atuam.

Nesse sentido, esse impacto no desenvolvimento da profissionalidade docente auxilia diretamente no desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos atendidos, pois conforme Davidov (1999, p. 4-7), a escola tem o papel de ensinar o tipo de conhecimento que não aprendemos em casa, isto é, ensinar, desde criança, os conhecimentos científicos e desenvolver o pensamento teórico nos estudantes. Esse ensino escolar pode contribuir para que o aluno se aproprie da produção científica humana, sobretudo deve ser organizado de tal forma que promova o desenvolvimento, em específico do pensamento teórico (indicador da aprendizagem que propicia ao aluno a capacidade de operar com os objetos do mundo). Notadamente, o pensamento teórico possibilita ao homem entender o mundo a partir dos conceitos científicos. Neste aspecto, a atividade de ensino deve ter por objetivo o desenvolvimento do pensamento teórico.

Considerando os aspectos do projeto Formar e articulando com a vivência no curso e nos momentos de estágio foram essenciais para relacionar a formação acadêmica com a profissionalização docente e, nesse sentido, é necessário superar a ideia de que o estágio é apenas um momento prático.

Segundo Lima e Pimenta (2006), o estágio é uma atividade teórica de conhecimento da *práxis* dos professores que estão atuando como profissionais nas escolas, ou seja, superando a dicotomia entre teoria e prática e, portanto, entendendo o modo como elas estão juntas, presentes na atividade docente escolar.

Por isso, entender o estágio como um campo de conhecimento constituído de pesquisa, possibilita criar um método de formação de docentes que permite o desenvolvimento de habilidades e posturas do graduando em relação a situações concretas do trabalho docente, propiciando-o compreender e problematizar acerca das situações observadas, nas práticas pedagógicas, nas práticas institucionais e no contexto social. Assim, em suma, o estágio tem como objetivo proporcionar a aproximação do graduando com a realidade em que ele irá atuar.

Consoante as autoras supracitadas, Barreiro e Gebran (2006) compreendem que o estágio tem por objetivo principal oportunizar ao aluno, por meio da relação prática e conteúdo teórico-científico, a aproximação com a realidade educacional com a qual irá atuar. No entanto, observam que o estágio não cumpre com seu objetivo, uma vez que estão ainda mais burocráticos, onde o essencial – que é proporcionar uma análise crítica do contexto escolar, das práticas docentes da aula e da própria formação de professores, é deixado de lado e reforça-se um ensino baseado na imitação de modelos e, por conseguinte, fortalecendo a separação entre teoria e prática. Então, a medida em que os estágios são pautados pela investigação da realidade e por uma prática intencional, propiciam ao aluno desenvolver a postura investigativa, a partir da pesquisa, bem como a capacidade de analisar, definir, questionar e produzir novas práticas e teorias no contexto histórico, escolar e educacional, além de fornecer diretrizes e conhecimentos fundamentais para a formação da profissionalidade docente.

Além disso, é por meio da intencionalidade e da investigação que o indivíduo consegue se apropriar da realidade para conhecê-la, explorá-la e transformá-la. Nessa perspectiva, a pedagogia histórico-crítica aborda sobre o papel da educação escolar na formação de indivíduos. Conforme Mazzeu (2007):

A pedagogia histórico-crítica compreende o ato educativo como um processo de humanização de indivíduos devendo ser, portanto, ato consciente e intencional de produção e reprodução da humanidade histórica e coletivamente construída pelos homens, em cada indivíduo singular (MAZZEU, 2007, p. 36).

Daí, é dessa apropriação da natureza, que o indivíduo, de modo intencional, a transforma com o intuito de criar os meios necessários para satisfazer suas necessidades de existência, como a linguagem, os costumes e os conhecimentos. Ademais, para pedagogia histórico-crítica, a formação do professor é uma etapa essencial, uma vez que fundamentado em bases teórico-científicas é capaz de observar, pensar e buscar soluções para os problemas existentes na realidade educacional e, ainda, enquanto futuro profissional, tem o compromisso histórico de preparar as próximas gerações em dois âmbitos, o aluno enquanto indivíduo singular e enquanto membro pertencente à sociedade (MAZZEU, 2007, pp.36-39). Desse modo, encontramos na Pedagogia histórico-crítica de Saviani (2011), um aporte teórico que auxilia na superação da dicotomia entre teoria e prática pois esta abordagem teórica considera a importância de a formação do professor estar fundamentada em bases teórico-conceituais apropriadas, que articulem a teoria e a prática.

Outrossim, como aborda Passos (2013) em seu artigo, o estágio é o momento da formação em que é possível explorar a escola para além da sala de aula, e, a partir disso, perceber que a sala ainda é o local que centraliza o ensino e a aprendizagem, mas ela não compõe os limites da escola, e, com isso, os outros espaços tornam-se relevantes e fazem parte da dinâmica do aluno enquanto membro da instituição. Nesse sentido, diversos espaços da escola são representativos das relações escolares. E poder explorá-los, assim como a sala de aula, possibilita sair da condição de mero observador e assumir uma condição da profissão docente, de entender as responsabilidades dentro e fora de sala, de compreender os desafios e dificuldades da profissão e de viver experiências cotidianas da docência.

Portanto, o estágio é um momento essencial para a formação acadêmica do graduando, pois se trata de um momento que possibilita relacionar os conteúdos teóricos com o mundo do trabalho e, especificamente, as situações vividas na profissão de professor, ou seja, quando devidamente fundamentado em um aporte psico-didático e metodológico apropriado, o estágio auxilia na superação da

dicotomia entre trabalho e formação. Essa dicotomia foi apresentada por Romão (2022) como uma das responsáveis por fragmentar o trabalho e a formação docente.

3 O MÉTODO E A TÉCNICA ADOTADOS NA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa se fundamentou na utilização do método histórico-dialético, o qual possui suas bases teóricas no materialismo histórico-dialético proposto por Marx e Engels. Este método de conhecimento fornece as ideias teóricas que auxiliam no entendimento da profissão docente e nas relações de poder existentes e reproduzidas na sociedade. Para Lefebvre (1991), citado por Romão (2022, p. 33)

O sujeito e o objeto estão em perpétua interação; essa interação será expressa por nós com uma palavra que designa a relação entre dois elementos opostos e, não obstante, partes de um todo, como numa discussão ou num diálogo; diremos, que se trata de uma interação dialética (LEFEBVRE, 1991, p. 49).

A dialética, de acordo com Kosik (2002), e abordada por Romão (2022), é uma abordagem que busca a essência por trás da aparência. Para isso, ela realiza uma análise dos fenômenos, a fim de demonstrar que eles são produtos da *práxis* social da humanidade - o que significa que eles são sedimentações e reflexos das ações sociais que foram realizadas pelos seres humanos. Essa categoria de *práxis* social da humanidade é de extrema importância no presente trabalho, uma vez que o conceito de *práxis* implica na superação da dicotomia entre teoria e prática, que muitas vezes é observada no ambiente de formação e no trabalho docente dentro de espaços de formação docente.

Portanto, o método histórico-dialético se apresenta como o mais indicado para a nossa investigação, pois ele possibilita compreender o objeto em todas as suas múltiplas relações a partir do seu movimento de transformação. Ademais, o foco deste trabalho está no estágio enquanto espaço de formação docente, todavia, isto não é fator de exclusão das fontes de informação que não focam no estágio, uma vez que, conforme Romão (2022), a dialética consiste em superar por incorporação/complementação e não por exclusão, isto é, pensar em categorias opostas e complementares.

Em relação ao procedimento, adotamos como técnica de investigação a pesquisa bibliográfica. Esta escolha se justifica em função da natureza da investigação, pois trata-se de um estudo exploratório, onde as fontes são os livros e

artigos. Conforme Salvador (1981) e Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica é uma técnica que busca informações em fontes bibliográficas e documentais, tais como livros, artigos, teses e outros suportes digitais ou impressos, a fim de encontrar no material investigado soluções para a problemática.

Conforme Salvador (1981), a pesquisa bibliográfica é uma técnica instrumental importante em investigações, especialmente nos estudos teóricos. Nesse sentido, a leitura crítica desempenha um papel fundamental, uma vez que permite ao pesquisador obter as informações relevantes para suas questões. Essa abordagem, destacada pelo autor, é amplamente aplicável ao nosso próprio trabalho de pesquisa, já que ambos partilham da perspectiva crítica-dialética que exige uma leitura crítica das fontes. Além disso, como nossa investigação é de natureza teórico-analítica, a leitura é a principal operação que estabelece contato com as fontes, fornecendo informações necessárias para a solução dos problemas em questão.

Marconi e Lakatos (2003) destacam que a pesquisa bibliográfica enquanto técnica de investigação pode também permitir aos pesquisadores examinar um tema sob um novo ponto de vista e desenvolver ideias inovadoras que contribuem significativamente para a literatura existente. Portanto, a pesquisa bibliográfica é fundamental para a pesquisa científica e pode oferecer perspectivas únicas sobre determinado assunto.

Ademais, realizamos as observações e os registros necessários durante os encontros do Projeto Formar, bem como análise dos documentos produzidos destes momentos (apostilas, formulários, questionários e relatórios), contribuindo para o desenvolvimento deste trabalho.

Desse modo, com a relação entre método de conhecimento e técnica de investigação, é possível encontrar soluções para a questão-problema da falta de fundamentação psico-didática e metodológica na formação docente e, assim, superar as dicotomias existentes (teoria e prática), (formação e trabalho), (escola e universidade). O movimento do método possibilita entender os objetos em suas múltiplas relações decorrentes dos movimentos de transformação; e compreender a realidade social, e especificamente o fenômeno educacional, como resultantes das ações históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas que perpetuam uma ideologia dominante, e que pode, por meio do método dialético, ou seja, da identificação, análise e explicitação das contradições, propiciar o surgimento de mudanças que levem a uma superação dos problemas.

Para Romão (2022), podemos entender o método dialético como um processo que parte da observação da realidade concreta para chegar à síntese ou superação. Esse caminho é percorrido por meio da síncrese, que implica na apreensão global da realidade, seguida da análise, que busca separar as partes e estabelecer as determinações e os movimentos de transformação. Por fim, a síntese ou superação possibilita a reconstrução do concreto por meio da mediação conceitual, que revela as múltiplas dimensões e conexões presentes na realidade. Dessa forma, o método dialético se apresenta como uma ferramenta essencial para a compreensão do mundo e da história, constituindo-se como um processo dinâmico e crítico de interpretação e transformação da realidade.

3.1 Levantamento bibliográfico acerca da formação e profissionalização docente

Nesta seção, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca do estágio enquanto um espaço de formação docente. Nesse sentido, buscou-se identificar a produção científica relevante com ênfase no estágio e, especificamente, nas dicotomias existente entre teoria e prática, e formação e trabalho docente. As pesquisas iniciaram-se nos documentos das disciplinas de Estágio I, II e III, publicados no Ambiente Virtual de Aprendizagem da UFT (AVA-UFT).

3.1.1 Resultados da pesquisa no painel da disciplina de Estágio I no AVA

A vivência no curso possibilitou ter acesso a diversos documentos durante as disciplinas de estágio. Foi nesse contexto que, junto ao Professor Dr. Freud Romão, professor de, entre outras disciplinas, Estágio I e Estágio II, também, orientador deste trabalho, surgiu a ideia para realização desse TCC.

Os documentos que sustentaram o quadro teórico-conceitual do Estágio I e Estágio II são a bibliografia básica recomendada na ementa de cada disciplina. A qual consultamos, buscando identificar um fundamento psico-didático e metodológico que aponte para a superação da dicotomia entre teoria e prática.

Para fundamentar teoricamente essa investigação nos apoiamos no conceito de Espaço Escolar de Formação Docente (EEFD) e de Trabalho Docente Formativo, ambos propostos por Romão (2022), cuja tese encontra-se disponível no repositório uBibliorum da Universidade da Beira Interior em Portugal, conforme consta na lista de referências. Outro documento que analisamos foi o artigo de Lima e Pimenta

(2006) – que aborda diretamente sobre o estágio e docência, e a dicotomia existente entre teoria e prática. Também consultamos outros textos utilizados durante as disciplinas de Estágio, capturado da tela do AVA. Ressalta-se que, devido ao processo de transição de Universidade Federal do Tocantins (UFT) para Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), o portal AVA ainda é utilizado para ambas as Universidades, até que seja instaurado um ambiente virtual próprio da UFNT.

Figura 1 – Captura de Tela do portal AVA

Estágio I - MAM504

Panel / Cursos / Licenciatura / Curso de Matemática - Licenciatura - Matutino / 2022.1 / T130610

Prezados Estudantes, sejam bem vindos

Plano da Disciplina

Prezados estudantes, segue em anexo o plano da Disciplina, bem como, os textos e livros necessários ao estudo da Disciplina. Bons Estudos!

Pimenta e Lucena (2006)

Saviani (1999)

Freire (2002)

Davydov (1999)

Freitas (2017)

Tese Freud

Prezados Estudantes, em função de algumas alterações no planejamento, vocês deverão ler a Tese que lhes envio da página 100-124.

Fonte: arquivo do autor

Dos teóricos apresentados na Figura 1, a tese de Freud Romão (2022) tem bastante representatividade para o desenvolvimento desse TCC, uma vez que a pesquisa do autor está alinhada ao assunto desse trabalho. A Figura 2 mostra a capa da tese.

Figura 2 – Capa da Tese de Doutorado de Romão (2022)



**Espaço escolar de formação docente e
trabalho docente formativo
Conceitos e fundamentação**

Freud Romão

Tese para obtenção do Grau de Doutor em
Educação
(3º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof.ª Doutora Maria de Fátima Paixão
Coorientadora: Prof.ª Doutora Patrícia Damas Beltes

Janeiro de 2022

Fonte: arquivo do autor

Posteriormente, será abordada as opiniões de Romão (2022) acerca do estágio enquanto espaço escolar de formação docente, bem como as dicotomias presentes nesse ambiente.

4 OS CONCEITOS DE ESPAÇO ESCOLAR DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM A BIBLIOGRAFIA DAS DISCIPLINA DE ESTÁGIO

Nesse sentido, partimos dos conhecimentos científicos disponíveis sobre o tema do estágio enquanto espaço de formação e profissionalização docente, e buscamos verificar se outros estudos também abordaram tal tema. Dessa proposição, fizemos um levantamento bibliográfico com bases em documentos, a fim de encontrar contribuições que estivessem alinhadas ao tema da formação e profissionalização docente e, especificamente, a ausência de um quadro teórico-conceitual para fundamentação da formação de professores no estágio, buscando, com isso, superar as dicotomias que fragmentam a formação e o trabalho docente.

Em uma análise preliminar, dos 09 trabalhos selecionados e que serão descritos no quadro 1, a sua maioria tem o foco voltado para a formação e profissionalização docente de uma maneira geral. Alguns desses documentos enfatizam determinados espaços, a saber: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado.

O quadro a seguir apresenta os trabalhos incorporados como fontes bibliográficas, e estão ordenados alfabeticamente.

Quadro 1 – Resultado do levantamento bibliográfico

Autores	Título	Tipo de Publicação	Fonte
Aguiar (2020)	A relação entre a profissionalização docente e a formação inicial	Dissertação	Catálogo CAPES
Lima e Barboza (2021)	Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagem na licenciatura em Matemática	Artigo	Google Acadêmico
Barros e Santos (2021)	Profissionalização docente: conexão entre teorias, práticas educativas e trabalho coletivo em uma política pública de formação	Artigo	Google Acadêmico
Bosco, Oliveira e Souza (2020)	Políticas de formação e a profissionalização docente no Brasil: o PIBID e a residência pedagógica	Artigo	Google Acadêmico
Castro (2022)	O estágio supervisionado e a dimensão experiencial da	Dissertação	Catálogo CAPES

	aprendizagem da profissão: o olhar dos professores da educação básica que recebem estagiários		
Dias e Lira (2022)	Formação e profissionalização de professores(as) da educação infantil	Artigo	Google Acadêmico
Lima e Pimenta (2006)	Estágio e docência: diferentes concepções	Artigo	Portal AVA
Queiroz (2020)	O debate em torno da profissionalização docente no Brasil	Dissertação	Catálogo CAPES
Romão (2022)	Espaço escolar de formação docente e trabalho docente formativo: conceitos e fundamentação	Tese	Portal AVA

Fonte: elaborado pelo autor

Estabelecemos, então, um roteiro contendo questões norteadoras (descritas no quadro 2), a fim de identificar nestes trabalhos conhecimentos acerca do estágio, enquanto espaço de formação docente, bem como do desenvolvimento da profissionalidade docente.

Quadro 2 – Questões norteadoras sobre o estágio e a profissionalidade docente

<ol style="list-style-type: none"> 1) O que é e como ocorre o desenvolvimento da profissionalidade docente?; 2) Qual a função do estágio enquanto espaço de formação docente?; 3) De que forma as dicotomias [entre escola e universidade, teoria e prática, trabalho e formação, conhecimentos específico e conhecimentos pedagógicos] impactam no desenvolvimento da profissionalidade docente?

Fonte: elaborado pelo autor

4.1 A profissionalidade docente

O debate acerca da profissionalidade docente é amplo, e envolve, entre diversos temas, a formação de professores para o mercado de trabalho, para o exercício profissional.

Nesse contexto, um dos pontos principais desse debate está relacionado ao modo com o qual são inseridos esses novos profissionais no mercado de trabalho e da contribuição das instituições de formação para esse processo. Atrelado a isso, outro ponto essencial, conforme aponta Bosco, Oliveira e Souza (2020), é o baixo interesse dos jovens, especificamente no caso do Brasil, em ingressar na profissão docente, por consequência de vários fatores, entre eles, a desvalorização profissional refletida na má remuneração, as condições precárias de trabalho e a ausência e/ou má qualidade de cursos de formação continuada.

Em consonância aos autores supracitados, Barros e Santos (2021) também enfatizam sobre a rejeição dos jovens para com os cursos de licenciatura (principalmente, por entre outras coisas, observar os desafios cotidianos enfrentados por professores já inseridos no mercado de trabalho), e, como se não bastasse somente isso, também o abandono de muitos profissionais em atuação de suas carreiras docentes. Conforme Oliveira (2011, p. 26) apud Barros e Santos (2021, p. 257), “(...) no Brasil, a profissão docente apresenta baixa atratividade em razão dos níveis de remuneração das condições de trabalho e das expectativas oferecidas pelas carreiras”. Portanto, observa-se a quão aproximada é a linha de pensamento dos autores a respeito da profissão professor.

Então, o processo de formação docente representa um dos pontos principais no que tange a profissionalização e valorização da jornada de professor, atrelada as condições de trabalho e ao salário. Ainda, é necessário a oferta de cursos de formação inicial que oportunizem todas as situações compatíveis a atividade da profissão docente, isto é, que promovam momentos, disciplinas ou programas que aproximem os graduandos da realidade que irão atuar, como é o caso do estágio. Além disso, enquanto professor consolidado, é preciso haver a oferta de cursos de qualidade de formação continuada (BOSCO; OLIVEIRA; SOUZA, 2020).

A profissionalidade docente, segundo Nunez e Ramalho (2008, p.4) apud Aguiar (2020, p. 17), tem o seguinte significado:

O termo Profissionalidade expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão (NUNEZ & RAMALHO, 2008, p. 4, apud AGUIAR, 2020, p.17).

Ainda sobre a profissionalidade docente, Guimeno-Sacristan (1993, p. 54) apud Barros e Santos (2021, p. 262) afirma que a “especificidade da atuação do professor na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor”.

Deste modo, entende-se que a profissionalização docente não é um processo linear, ou seja, o indivíduo está sempre em processo de desenvolvimento de sua profissionalidade, por meio do contato com novas situações cotidianas e da mobilização de saberes permeados pelas experiências vividas, que lhe possibilita ampliar sua visão sobre determinadas atitudes e práticas e, por consequência,

aperfeiçoar suas ações e sua postura docente, e desenvolver sua identidade profissional.

Conforme aponta Barros e Santos (2021), a profissionalidade docente

Não se consolida por meio dos estudos universitários apenas, pois a competência necessária para o reconhecimento do profissional como um *expert* (no sentido mais amplo: aquele que tem domínio sobre aquilo que faz) é algo que se vai conquistando em diferentes etapas e por meio da assunção de diferentes papéis (gestão do conhecimento, da sala de aula, das relações interpessoais, etc) (BARROS & SANTOS, 2021, p. 262).

Todavia, o processo de formação e do desenvolvimento da profissionalidade docente enfrenta diversos desafios, principalmente no que tange as dicotomias existentes, a saber: teoria e prática; escola e universidade; formação e trabalho docente; conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos.

Nesse contexto, o estágio é um dos espaços mais evidentes da existência dessas dicotomias. Lima e Pimenta (2006) afirma que:

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como 'teóricos', que a profissão se aprende 'na prática', que certos professores e disciplinas são por demais 'teóricos'. Que 'na prática a teoria é outra'. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática (LIMA & PIMENTA, 2006, p. 6).

Na mesma linha de pensamento, Romão (2022) comenta sobre algumas limitações (conforme demonstra o quadro 3) presentes na realização dos estágios. Além disso, apresenta informações acerca das dicotomias no processo de formação inicial e formação continuada que interferem diretamente no desenvolvimento da profissionalidade docente.

Quadro 3 – Limitações dos Estágios Supervisionados

Neste espaço, apresentamos uma síntese de algumas limitações/dificuldades dos estágios supervisionados apresentadas por Romão (2022):

- 1) Proporciona um contato fragmentado do aluno com a escola, ou seja, pouco tempo de vivência nas escolas, o que dificulta a participação do estagiário em experimentos didáticos e em atividades pedagógicas durante o ano letivo;
- 2) Intensifica a dicotomia entre teoria e prática;
- 3) A realização do estágio como uma repetição de um modelo de sala de aula tradicional, seja observando passivamente, seja regendo uma aula, ou seja,

alimenta práticas viciadas;

- 4) Realização do estágio restrito apenas ao prático-instrumental;
- 5) Não conta com apoio financeiro;
- 6) É cansativo, sobrecarregando alunos e professores, além de muito burocrático;
- 7) Pouca disponibilidade do professor da escola para receber o estagiário.

Fonte: Romão, 2022

Com base nas limitações apresentadas por Romão (2022) e na nossa vivência como aluno de estágio concluímos que tais limitações impactam negativamente na formação inicial do professor e dessa forma, urge reformar estas disciplinas.

Então, é necessário entender o estágio como um espaço de formação docente que proporciona ao graduando construir caminhos para o exercício do trabalho docente. Para Lima e Barboza (2021), o estágio supervisionado é um momento imprescindível da formação, primeiro porque, para muitos graduandos, é o único momento que aproxima a universidade e a escola, segundo porque deve desempenhar o papel de aproximar aluno em formação da realidade em que irá atuar enquanto futuro professor. As autoras apontam que:

O estágio deve constituir-se em momento de experiências importantes em que o licenciando vivencie o ambiente escolar, o cotidiano da sala de aula, considerando a escola como ambiente de formação e favorecedor de aprendizagem da docência, estabelecendo um diálogo entre a teoria estudada na Universidade e a prática nas escolas-campo de estágio [...] o estágio supervisionado deve ser visto como um campo de conhecimento que permite aos professores em formação conhecer a realidade escolar e suas especificidades, oportunizando um ambiente de trocas de experiências, no qual poderão ser capazes de pôr em prática as teorias estudadas e desenvolver sua capacidade reflexiva sobre a própria prática docente (LIMA & BARBOZA, 2021, p. 2-3).

Tendo em vista todas essas dicotomias que impactam diretamente sobre o processo de formação e profissionalização docente, propomos o conceito de *práxis* como uma categoria que supera dialeticamente a dicotomia entre teoria e prática. Além disso, propomos também o conceito apresentado por Romão (2022) sobre Espaço Escolar de Formação Docente, que visa superar dialeticamente as dicotomias existentes na formação docente entre teoria e prática, escola e universidade, conhecimentos específicos e conhecimentos das Ciências da Educação, formação inicial e formação iniciada, e formação e trabalho.

O conceito de *práxis*, para Lima e Pimenta (2006), é uma abordagem que busca superar a dicotomia entre teoria e prática, tão presente no campo dos estágios. Segundo essas autoras, a *práxis* é entendida como uma unidade indissociável entre teoria e prática, em que o conhecimento teórico é aplicado e aprimorado no contexto prático. Dessa forma, a *práxis* é um processo contínuo, em que a teoria e a prática se alimentam mutuamente, promovendo uma transformação consciente e crítica da realidade. Assim, o conceito de *práxis* supera a dicotomia teoria e prática, ao propor uma visão mais ampla e integradora da formação profissional, em que a teoria é o ponto de partida para uma prática reflexiva e transformadora.

Assim, a *práxis* é entendida como a teoria em prática, ou seja, a aplicação dos conhecimentos teóricos na realidade, com o objetivo de transformá-la. Nesse contexto, o estágio curricular se coloca como uma importante atividade teórica, na medida em que possibilita ao futuro professor uma oportunidade de vivenciar e refletir sobre a prática docente. Portanto, o estágio curricular não deve ser considerado apenas como uma atividade prática, mas como uma atividade teórica, que instrumentaliza o futuro professor para a *práxis* docente. É por meio da reflexão crítica sobre a própria prática, mediada pelos conhecimentos teóricos adquiridos, que o professor será capaz de atuar de forma transformadora na realidade educacional e social em que está inserido (LIMA & PIMENTA, 2006).

Em complementação as ideias das autoras, Romão (2022) defende “a tese de que a THC de Vigotski e colaboradores, por estar assente nas bases do Materialismo Histórico-Dialético onde a dicotomia entre teoria e prática é superada pelo conceito de *práxis*” (p. 68), apresenta muitas potencialidades na fundamentação da dimensão didático-pedagógica da formação e do trabalho docente.

Nesse contexto, Romão conceitua o EEFD como sendo

O lugar da escola e o contexto que o envolve, produzido inicialmente, no Brasil, a partir do PIBID, cujo objetivo principal é articular a melhoria da formação dos professores com a melhoria da aprendizagem dos alunos da escola básica, tendo como mediador a atividade de ensino [...] Este espaço possui, em geral, as seguintes características básicas: participação voluntária, horário diferenciado currículo aberto, oportunidade de investigar, autogestão e trabalho coletivo (ROMÃO, 2022, p. 112-113).

Assim, entendemos que pelas suas características constitutivas, o EEFD, fundamentado em um referencial teórico-conceitual, apresenta grande potencial de superação das dicotomias que fragmentam a formação e o trabalho docente. Nesse

sentido, o estágio enquanto espaço escolar de formação docente pode ser compreendido, segundo Romão (2022), nas seguintes características

i) é trabalho, portanto é ontológico, possui uma historicidade e é social; (ii) é uma atividade complexa, pois se desenvolve a partir de múltiplas relações, entre diferentes conhecimentos e sujeitos; (iii) as suas bases científicas se encontram nas Ciências da Educação, um campo do conhecimento caracterizado pela multidisciplinaridade, e tem em sua estrutura epistemológica o aporte de diferentes ciências auxiliares; (iv) é trabalho docente, pois é intencional, sistematizado e controlado, sendo a categoria controle exercida pela avaliação, e tem a intenção de produzir aprendizagem nos alunos da escola e nos estudantes da universidade; (v) é trabalho docente formativo, pois no contexto do EEFD o trabalho docente se constitui numa estratégia formativa, destinada a ensinar, aos professores em formação, os conhecimentos profissionais específicos da docência, e isto em um espaço de trabalho concreto e orientado por um professor profissional. Este aspecto, portanto, o caracteriza como formativo (ROMÃO, 2022, pp. 123-124).

Portanto, entendemos que a THC, criada por Vigotski e com contribuições de continuadores, é baseada no materialismo histórico-dialético, que supera a separação entre teoria e prática por meio do conceito de *práxis*. Essa é a principal dicotomia na formação e trabalho docente. Assim, consideramos teoria e prática como uma unidade dialética, no qual o conceito de EEFD permite: i) ultrapassar os limites do estágio, pois superam a contradição entre teoria e prática, trabalho e formação, conhecimentos específicos e pedagógicos; ii) explicitar e embasar a possibilidade concreta da escola como um espaço de formação profissional docente.

4.2 O Projeto Formar

Por meio da vivência enquanto participante do Projeto Formar, estabelecemos um roteiro contendo questões norteadoras (descritas no quadro 4), a fim de identificar nestes trabalhos conhecimentos acerca do estágio enquanto espaço de formação docente, bem como do desenvolvimento da profissionalidade docente.

Quadro 4 – Questões norteadoras sobre o Projeto Formar

- 1) Qual (ou quais) as contribuições do Projeto Formar enquanto, ação de formação continuada, para superar essas dicotomias?
- 2) De que modo o Projeto Formar, enquanto espaço de formação docente, contribui para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos licenciandos membros do projeto?

Fonte: elaborado pelo autor

O objetivo do projeto de extensão foi duplo: por um lado, ajudar na profissionalização dos professores da rede pública de ensino em Carmolândia; por outro lado, proporcionar aos estudantes da licenciatura em Matemática a oportunidade de assimilar conhecimentos e aplicá-los durante a execução do projeto. Para isso, as ações envolveram a participação de estudantes, professores da educação básica e pais dos alunos das escolas envolvidas. Embora tenham sido enfrentadas algumas dificuldades, tais desafios foram positivos para o desenvolvimento de ambas as partes envolvidas, visto que reverberaram em novas ações e no trabalho coletivo (BRITO & ROMÃO, 2023).

Vale ressaltar que, devido ao encerramento do ano letivo nas escolas, uma parte das ações não pôde ser realizada. No entanto, foram tomadas medidas para superar a impossibilidade de cumprir tais ações. A dificuldade em executá-las se deu principalmente pelo excesso de atividades dos professores e licenciandos da UFNT.

De modo geral, a fim de facilitar a participação de todos os membros nas avaliações e planejamento das ações executadas, a maioria das reuniões do Grupo (coordenadores do projeto e licenciandos) foram realizadas online, aos sábados. A decisão foi tomada de forma coletiva, devido às limitações de tempo dos membros durante a semana ou quando envolvidos em alguma ação externa. Os encontros virtuais também permitiram a discussão dos textos estudados, o que teve um impacto muito positivo na fluidez das reuniões. Além disso, a dinâmica online possibilitou a participação dos membros que moram fora do país.

Ademais, as reuniões foram cruciais para que os alunos adquirissem conhecimentos fundamentais das teorias abordadas, o que lhes possibilitou colaborar significativamente com a implementação das iniciativas do projeto de extensão.

Nas ações de campo, realizadas nas instituições da rede municipal de educação de Carmolândia-TO, foram feitas reuniões com a Secretária Municipal de Educação e toda a equipe supervisora, palestras com os professores, disponibilização de apostilas de estudo (a fim de atender o pedido dos professores na organização de suas atividades de ensino), aplicação de questionários, palestras com pais e comunidade local, e outros momentos de interação.

De modo geral, conforme Brito e Romão (2023), considerando essa abordagem na criação de um EEFD, os eventos de formação organizados nas escolas devem enfatizar as necessidades de desenvolvimento profissional dos

professores. Na extensão, o foco também deve estar no aprimoramento da profissionalidade dos futuros professores, e o conceito de Trabalho Docente Formativo (TDF), como sendo uma característica do EEFD, conforme Romão (2022), é um tipo de trabalho docente destinado a formar professores, possibilitando superar dialeticamente a dicotomia entre trabalho e formação.

O projeto de extensão realizado nas escolas criou espaços para formação docente inicial e continuada, com oportunidades e desafios para ambos os lados. Nesse sentido, para superar as dificuldades apresentadas na formação docente, é preciso oferecer ações formativas que permitam aos professores superar esses obstáculos. Outra contribuição importante do projeto formar foi a superação das limitações do estágio e a possibilidade de articular a formação inicial com a formação continuada.

Observamos que a participação dos estudantes de licenciatura foi fundamental para que eles tivessem uma visão mais ampla da realidade vivida nas escolas, mesmo que tenha sido uma amostra pequena. Durante o projeto, foi criado um espaço de formação em que houve a interação entre os futuros professores e os profissionais da educação, permitindo o compartilhamento de conhecimentos e de experiências. A união das perspectivas de ambos os grupos foi uma oportunidade única para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

É importante destacar que observamos obstáculos significativos em ambos os lados: a comunicação limitada, a dificuldade de interpretar textos e articular ideias sobre os objetos estudados são comuns tanto aos professores experientes quanto aos que estão em formação inicial. Embora esperemos que os professores experientes tenham conhecimento sólido em conteúdos específicos e pedagógicos, assim como teorias de educação, nossas interações com eles mostraram que eles não dominam aspectos didáticos e metodológicos, assim como outras dimensões do ensino. Por outro lado, encontramos essas mesmas dificuldades em professores em formação inicial, mas é compreensível, já que eles ainda estão adquirindo conhecimentos pedagógicos.

Ao longo das iniciativas implementadas, foram criados espaços formativos que permitiram que professores em formação e formados se reunissem. A troca de experiências tornou-se uma maneira desses espaços se entrelaçarem e contribuírem para a formação docente, desde a inicial até a continuada. Quanto às atividades realizadas, foi um momento de reflexão sobre como as instituições de ensino

superior têm deixado uma lacuna na formação docente, especialmente em termos teóricos e práticos, conforme demonstramos no decorrer do trabalho.

Constatamos ainda que a ausência de infraestrutura adequada para promover a formação dos docentes na rede pública foi um fator determinante para o baixo rendimento desses profissionais. Tal insuficiência incluiu cadeiras inadequadas, falta de sistema de climatização (o que culminou em um ambiente excessivamente quente), espaço inadequado (que apresentava muita claridade) para exibição de conteúdo por meio de Projetor Multimídia, ambiente ruidoso e acústica inapropriada. A soma desses fatores atuou como fatores dispersores, prejudicando o aprendizado (como identificamos por meio da comunicação e do entendimento limitado sobre a organização da atividade de ensino), levando à desmotivação e à apatia.

Concluimos, então, que a organização das ações foram momentos únicos para os coordenadores do projeto e para os licenciandos, no qual tiveram a oportunidade de se conhecerem melhor e de superar desafios relacionados à gestão do tempo e ao uso de tecnologias para vencer as barreiras impostas pelo distanciamento físico. Durante os encontros presenciais, o grupo se aproximou e aprendeu em conjunto. Apesar das dificuldades em compreender os textos, os estudantes se esforçaram para superá-las.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de identificar, analisar e explicitar as características do estágio supervisionado enquanto espaço de formação docente, e entender como se dá o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Nesse sentido, adotamos a pesquisa bibliográfica como técnica de investigação, buscando em fontes documentais e bibliográficas informações que contribuam para superação da problemática. Como método de conhecimento, utilizamos o método histórico-dialético. Por meio do método dialético foi possível compreender os objetos em suas múltiplas relações resultantes dos movimentos de transformação e entender a realidade social, incluindo o fenômeno educacional, como produtos de ações históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas. A identificação, análise e explicitação das contradições possibilitou o surgimento de mudanças capazes de superar os problemas.

Com isso, propomos apontamentos teórico-conceituais presentes na tese de Romão (2022), que possibilitam superar dialeticamente a falta de uma fundamentação psico-didática e metodológica no desenvolvimento da profissionalidade docente, bem como superar as dicotomias existentes entre a formação e o trabalho docente.

Assim, identificamos no conceito de *práxis* a possibilidade de aplicar a teoria na prática, tornando as duas uma unidade dialética, e com o propósito de transformar a realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é uma atividade fundamental na formação do futuro professor, permitindo que ele vivencie e reflita sobre o trabalho docente, contudo sua estrutura há que ser modificada para superar as limitações.

Além disso, encontramos no conceito de EEFD, proposto por Romão (2022), características com grandes potencialidades de superação das dicotomias existentes entre a formação e o trabalho docente. Desse modo, identificamos que o EEFD propicia: i) exceder os limites do estágio, visto que vão além da divergência entre teoria e prática, trabalho e formação, conhecimentos específicos e pedagógicos; ii) evidenciar e fundamentar a real viabilidade da instituição de ensino como um espaço de formação profissional docente, ou seja, da sua profissionalidade docente.

Em relação ao Projeto Formar, atribuímos a este projeto de extensão grande relevância para os licenciandos participantes, haja vista que possibilitou a aproximação dos alunos a realidade que irão atuar enquanto futuros professores e a

troca de experiências com professores já em atividade, além de ter contribuído com o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores formados.

De modo geral, esperamos que este trabalho contribua para a literatura existente, bem como para o conhecimento de futuros leitores (especificamente, discentes da Universidade Federal do Norte do Tocantins) e que forneça os subsídios para a formação de futuros professores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Andréa Alcantara Lima. **A relação entre a profissionalização docente e a formação inicial**. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação – Ppged, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb, Vitória da Conquista, 2020.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARROS, Evângela Batista Rodrigues de; SANTOS, Lorene dos. Profissionalização docente: conexão entre teoria, práticas educativas e trabalho coletivo em uma política pública de formação. **Inter-Ação**, v. 46, n. 1, 2021.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 de novembro de 2022.

BRITO, Claudnice Cardoso; ROMÃO, Freud. **Projeto Formar: os princípios da teoria da atividade do ensino de Talizina e da teoria da ações mentais por etapas de Galperin - para a formação do alfabetizador matemático na perspectiva da escola de Vygotsky**. Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, 2023.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. O que é a atividade de estudo. **Revista Escola Inicial**, v. 7, p. 1-9, 1999.

LIMA, Ana Cristina de Souza; BARBOZA, Pedro Lúcio. Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagem na licenciatura em Matemática. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 2, n. 1, p. 1-19, 2021.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Paulo Fernando de Melo. **Carreira e formação de professores no Tocantins: da percepção dos licenciandos da UFT aos planos de carreira e remuneração do magistério público**. 2011.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A Formação de Professores na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. In: **Formação Inicial e Continuada**. IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores. São Paulo: UNESP, p. 35-43, 2007.

PASSOS, Laurizete Ferragut. De espaços e lugares de formação: o estágio, as narrativas e os conhecimentos profissionais dos futuros professores. **Cadernos de Educação**, n. 46, p. 45-61, 2013.

ROMÃO, Freud; BRITO, Claudenice Cardoso. **Projeto Formar: O ensino de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico: Contribuições da Didática Desenvolvimental**. 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/gpu/admin/app/projetoextensao/5471/detail>. Acesso em: 29/11/2022.

ROMÃO, Freud. **Espaço escolar de formação docente e trabalho docente formativo**. Tese de doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal, 2022.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Sulina, 1981.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2011

SOUZA, Juliana de Fátima; BOSCO, Claudia Starling; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de formação e a profissionalização docente no Brasil: o Pibid e a Residência Pedagógica. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 3, 2020.