

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Licenciatura em Matemática

GUILHERME OLIVEIRA DE SOUZA

**IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA NA UFOP: CONTEXTOS, AÇÕES E
DESAFIOS NO ÂMBITO DO SUBPROJETO MATEMÁTICA**

OURO PRETO – MG

2021

GUILHERME OLIVEIRA DE SOUZA

**IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA NA UFOP: CONTEXTOS, AÇÕES E
DESAFIOS NO ÂMBITO DO SUBPROJETO MATEMÁTICA**

Trabalho de Conclusão de curso apresentado à Banca Examinadora, como exigência parcial à obtenção do Título de Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Ouro Preto, sob orientação do Prof. Dr. Douglas da Silva Tinti.

OURO PRETO – MG

2021

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S729i Souza, Guilherme Oliveira de .
Implementação do programa residência pedagógica na UFOP
[manuscrito]: contextos, ações e desafios no âmbito do subprojeto
matemática. / Guilherme Oliveira de Souza. - 2021.
69 f.

Orientador: Prof. Dr. Douglas da Silva Tinti.
Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto.
Instituto de Ciências Exatas e Biológicas. Graduação em Matemática .

1. Pedagogia - Estudo e ensino (Residência). 2. Professores -
Formação . 3. Isolamento social. I. Tinti, Douglas da Silva. II. Universidade
Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 378-057.8

Bibliotecário(a) Responsável: Celina Brasil Luiz - CRB6-1589



FOLHA DE APROVAÇÃO

Guilherme Oliveira de Souza

Implementação do Programa Residência Pedagógica na UFOP: contextos, ações e desafios no âmbito do subprojeto Matemática

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Matemática

Aprovada em 29 de abril de 2021

Membros da banca

Dr. Douglas da Silva Tinti - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto
Dr. Edmilson Minoru Torisu - Universidade Federal de Ouro Preto
Dr. José Fernandes da Silva - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus São João Evangelista

Douglas da Silva Tinti, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 09/06/2021



Documento assinado eletronicamente por **Douglas da Silva Tinti, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/06/2021, às 15:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0180216** e o código CRC **326DA5AE**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me capacitar e me iluminar durante o difícil caminho da graduação e por estar sempre ao meu lado em todos os momentos.

Aos meus pais Júnia e Marco Aurélio, por estarem sempre ao meu lado, mesmo que em certos momentos separados por 100 quilômetros, mas que sempre me incentivaram e disponibilizaram tudo o que eu necessitava para me concentrar somente nos estudos.

A minha namorada Hipsia, que também esteve presente em praticamente todos os momentos durante a trajetória da graduação. Agradecê-la pelo amor, apoio incondicional, carinho e paciência que sempre teve comigo durante esses anos juntos.

Aos meus primos Pablo, Matheus, César e Izabela que são grandes irmãos que a vida me presenteou, onde o afeto deles me ajudaram e auxiliaram enormemente durante todo o período da graduação.

Aos meus grandes amigos Henrique, Rodrigo, Breno, Nicolás e Romário, do qual dividimos anos e anos de experiências morando juntos durante a nossa estadia em Ouro Preto. Agradecê-los pelas noites de estudos, pelas brincadeiras e adversidades que passamos juntos nesses últimos 3 anos, que serviram como uma base familiar durante o tempo que passei longe da família.

Aos professores da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) que tive a oportunidade de ter durante o período de graduação, contribuindo fortemente para uma qualificada formação inicial de professor.

Ao meu professor/orientador e grande amigo Dr. Douglas da Silva Tinti, que contribuiu fortemente, durante meu período de graduação, me capacitando a tornar-me um pesquisador da área de Educação Matemática e agradecer pelas orientações nos trabalhos, que desenvolvemos juntos. Obrigado pelas várias dicas no âmbito profissional que me deu.

Aos professores Dr. Edmilson Minoru Torisu e Dr. José Fernandes da Silva, por terem aceitado fazer parte desta banca de avaliação. Agradeço pela disponibilidade e contribuições.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e à UFOP pela oportunidade de ser bolsista em projetos de Iniciação Científica (IC).

Ao Programa Residência Pedagógica (PRP), pela oportunidade de ser bolsista em um programa de grande relevância voltado para a área de Educação. Agradeço aos Docentes Orientadores, ao Preceptor e aos meus colegas do programa pela experiência na qual obtive durante a trajetória do Módulo I do PRP.

Aos meus colegas de turma, que de alguma forma, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha trajetória na UFOP.

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa foi investigar as ações de implementação do subprojeto Matemática do PRP/UFOP ao longo do primeiro módulo. Inicialmente realizamos um estudo sobre a noção de Residência Pedagógica bem como de projetos que foram propostos com essa perspectiva. O estudo culminou na análise dos Editais do PRP da CAPES, de modo particular, o Edital 01/2020. O percurso metodológico escolhido assumiu uma perspectiva qualitativa do tipo pesquisa participante. Desse modo, a escolha por este tipo de pesquisa se deu pelo fato de o autor exercer simultaneamente o papel de pesquisador e de participante do estudo. Para compor a experiência do desenvolvimento das atividades do subprojeto da Matemática, analisamos os relatórios mensais de um dos residentes que, para manter o anonimato, o denominamos de “Residente A”. Desse modo, foram analisados 5 relatórios do Residente A buscando identificar as ações que foram realizadas. Em posse das ações, iniciamos um processo de categorização buscando agrupar as ações segundo uma mesma característica ou foco, sendo estas: i) Planejamento das ações do subprojeto Matemática do PRP/UFOP; ii) Ações voltadas para o (re)conhecimento do contexto escolar; iii) Atividades de regência remota, iv) Momentos de socialização e compartilhamento de experiências; v) Momentos de estudos e aprofundamentos de discussões teóricas. Além disso, consideramos como fonte de dados o diário do pesquisador, pois esse instrumento nos auxiliou na organização dos dados, sobretudo no tocante à trajetória do subprojeto. Após essa etapa, deu-se início a um processo de interpretação e discussão dos dados. A análise dos relatórios apresentou como resultados, na relação entre teoria e prática, almejada pelo PRP, as ações desenvolvidas foram as que se mostraram possíveis e que, na medida do possível, propiciassem momentos de aprendizagem para os alunos da Educação Básica. Além disso, no que tange às atividades de regência remota, entende-se que o uso de mídias digitais possui um enorme potencial de dinamizar o conhecimento e proporcionar maior eficiência às práticas educacionais, considerando o seu poder de interação, o qual contribui para superar os desafios enfrentados pela educação, sobretudo em tempo da pandemia do COVID-19. Os momentos de socialização nas reuniões no módulo 1 do PRP permitiram a realização de discussões teóricas, visto que as ações necessárias para a formação de qualidade do residente não se baseiam apenas nas atividades práticas, mas também de análises e discussões teóricas, acerca de assunto voltados para o campo da Educação, principalmente a Matemática. Além das discussões teóricas, as reuniões tanto com o docente orientador, quanto com o preceptor da escola campo objetivou debater possíveis dúvidas quanto às futuras atividades, calendários, ações, que os residentes tomariam, disponibilizar espaços de sínteses acerca da trajetória dos residentes quanto ao PRP e, disponibilizar momentos de uma inserção no contexto escolar, diante de uma pandemia, planejamento de atividades a serem realizadas pelos residentes, como videoaulas, encontros para solucionar dúvidas com os alunos, além de sugestões passadas aos residentes quanto a possíveis melhorias na trajetória do subprojeto Matemática do PRP/UFOP.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica, Formação Inicial de Professores.

ABSTRACT

The objective of the present research was to investigate the actions of implementation of the Mathematics subproject of the PRP/UFOP throughout the first module. Initially we conducted a study on the notion of Pedagogical Residency as well as projects that have been proposed with this perspective. The study culminated in the analysis of the Announcements of the PRP of CAPES, in particular, the Announcement 01/2020. The methodological path chosen assumed a qualitative perspective of participant research. Thus, the choice for this type of research was due to the fact that the author plays both the role of researcher and participant in the study. To compose the experience of the development of the activities of the Math subproject, we analyzed the monthly reports of one of the residents, who, to maintain anonymity, we called "Resident A". Thus, we analyzed 5 reports of Resident A trying to identify the actions that were performed. In possession of the actions, we began a categorization process seeking to group the actions according to the same characteristic or focus, as follows: i) Planning of actions of the Mathematics subproject of PRP/UFOP; ii) Actions focused on the (re)knowledge of the school context; iii) Remote residency activities, iv) Moments of socialization and sharing of experiences; v) Moments of study and deepening of theoretical discussions. In addition, we considered the researcher's journal as a source of data, because this instrument helped us organize the data, especially regarding the trajectory of the subproject. After this step, we started the process of data interpretation and discussion. The analysis of the reports presented as results, in the relationship between theory and practice, aimed by the PRP, the actions developed were those that were possible and that, as far as possible, provided learning moments for the students of Basic Education. Moreover, regarding the remote residency activities, it is understood that the use of digital media has a huge potential to boost knowledge and provide greater efficiency to educational practices, considering its power of interaction, which contributes to overcome the challenges faced by education, especially in time of the COVID-19 pandemic. The moments of socialization in the meetings in module 1 of the PRP allowed the realization of theoretical discussions, since the actions necessary for the quality training of the resident is not based only on practical activities, but also on analyses and theoretical discussions, about subjects related to the field of Education, especially Mathematics. In addition to theoretical discussions, the meetings with both the supervising teacher and the preceptor of the field school aimed at discussing possible doubts regarding future activities, calendars, actions to be taken by the residents, providing opportunities to summarize the trajectory of the residents regarding the PRP, and providing moments of insertion in the school context, facing a pandemic, planning activities to be carried out by the residents, such as video-classes, meetings to solve doubts with students, and suggestions given to the residents regarding possible improvements in the trajectory of the Mathematics subproject of the PRP/UFOP.

Keywords: Pedagogical Residence Program; Initial Teacher Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Apresentação do subprojeto Matemática do PRP/UFOP aos alunos de uma das escolas campo. 49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cronograma dos encontros do Subprojeto Matemática PRP/UFOP 46

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CE – Comissão de Educação do Senado

CNE – Conselho Nacional da Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

CRMG - Currículo Referência de Minas Gerais

DEB - Formação de Professores da Educação Básica

DEEMA - Departamento de Educação Matemática

DEM - Democratas

EFLCH - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ES - Espírito Santo

IC - Iniciação Científica

IES – Instituições do Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MG - Minas Gerais

MP - Medida Provisória

MT - Mato Grosso

NAPNE - Núcleo de Atenção a Pessoas com Necessidades Especiais

PE - Pernambuco

PET - Plano de Estudo Tutorado

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PLS – Projeto de Lei

PR - Procuradoria da República

PRD – Programa Residência Docente

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação

PRP – Programa Residência Pedagógica

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

REANP - Regime Especial de Atividades Não Presenciais

SEE - Secretaria de Educação

SESOP - Setor de Orientação e Supervisão Pedagógica

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SP - São Paulo

TCC - Trabalho Conclusão de Curso

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – O Programa Residência Pedagógica	17
1.1 O Programa Residência Pedagógica: origem, experiências e contribuições	17
1.1.1 O Programa Residência Pedagógica da UNIFESP	21
1.1.2 O Programa Residência Pedagógica do Colégio Pedro II	23
1.1.3 O Programa Residência Pedagógica da CAPES	26
1.1.3.1 Edital PRP/CAPES/2018	27
1.1.3.2 Edital PRP/CAPES/2020	28
CAPÍTULO 2 - Formação inicial de professores de Matemática	32
2.1 Algumas reflexões sobre a formação inicial de professores de Matemática	32
2.1.1 O papel do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores de Matemática	35
2.2 Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação de professores de Matemática	36
CAPÍTULO 3 – Percurso metodológico	40
3.1 Tipologia do estudo	40
3.2 Objetivos e questão norteadora	40
3.3 Produção, organização e análise de dados	41
CAPÍTULO 4 – Análise da trajetória do subprojeto Matemática do PRP/UFOP	42
4.1 Planejamento das ações do subprojeto Matemática do PRP/UFOP	42
4.2 Ações voltadas para o (re)conhecimento do contexto escolar	48
4.3 Atividades de regência remota	51
4.4 Momentos de socialização e compartilhamento de experiências	54
4.4.1 Momentos de socialização e compartilhamento de experiências entre docente orientador-preceptores-residentes	54

4.4.2 Momentos de socialização e compartilhamento de experiências preceptor-residentes	56
4.4.3 Momentos de socialização e compartilhamento de experiências docente orientador-residentes.	58
4.5 Momentos de estudos e aprofundamentos de discussões teóricas	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
Apêndices	
Apêndice A	68

INTRODUÇÃO

Desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, o fascínio pelos números era grande e pela geometria maior ainda. Talvez pelo fato de ser um conteúdo mais visual, com figuras geométricas que, por consequência, me estimulava cada vez mais a gostar da Matemática. Pelo gosto com a disciplina, havia uma certa facilidade com a Matemática na Educação Básica e, por diversas oportunidades, recebia elogios de meus professores.

Por muitas vezes pensava em prestar vestibular para Matemática, mas não tinha isso como uma certeza. Após me formar no Ensino Médio, fui estudar em um curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e nele, se concretizou a vontade em ingressar no curso de Matemática, principalmente em Licenciatura. Tal desejo foi se tornando latente ao ajudar colegas a sanar dúvidas e por ministrar aulas particulares na época do cursinho. Além disso, em certos momentos, ao ensinar determinados conteúdos, me deparava com sentimento de satisfação, e, foram essas sensações que me mobilizaram a tomar a decisão de me inserir em um curso de Licenciatura em Matemática.

Ao prestar vestibular, devido a nota obtida na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), comecei a procurar, dentro da plataforma do Sistema de Seleção Unificada (SISU), universidades com notas de corte de acordo com o meu resultado no ENEM. E, diante disso, fiz inscrição em Matemática – Licenciatura na UFOP e no início de 2017, ingressei na mesma.

Durante o curso, sobretudo nas duas disciplinas de Prática de Ensino Médio, fui provocado a elaborar e implementar alguns planos de aula envolvendo conceitos matemáticos. Nesses momentos, a Geometria, principalmente a plana, era sempre escolhida, por se tratar de um conteúdo do qual possuo maior domínio conceitual e, também, maior aptidão para ensinar.

Na disciplina de Prática do Ensino Médio I, lecionada pelo professor Douglas Tinti, o mesmo solicitou aos alunos que, de forma individual, escolhessem um tema de interesse para montar uma aula e implementá-la com a turma. No sorteio de ordem, fui o primeiro a apresentar. Como o tema era livre, optei por organizar uma aula sobre Semelhança de

Triângulos e como o professor se disponibilizou a ajudar na montagem do planejamento de aula, marquei dois encontros com ele para que me auxiliasse sobre alguns pontos.

Após a simulação da aula, os colegas de turma e o professor fizeram suas análises e possíveis correções a serem feitas tanto na prática quanto no planejamento da aula. Diante das observações de todos os presentes, foi permitido pelo professor Douglas que fizesse alterações que achassem devidas no plano e reenviasse para o mesmo. Com isso, refletindo a análise dos envolvidos, fiz algumas alterações que achei necessário e reencaminhei ao professor.

Ao ter que pensar em um tema para o meu projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em um primeiro momento, optei por trabalhar sobre o conteúdo da minha primeira experiência prática, devido a fatos já mencionados anteriormente, sobretudo pelo sucesso obtido na implementação da prática da aula com minha turma de graduação e pelas alterações que fiz logo depois, dando uma maior qualidade ao plano que tinha construído. Além do mais, pensar em um tema desses para desenvolver um trabalho em um TCC deve-se ao fato de os casos de semelhança de triângulos serem uma dificuldade recorrente dos alunos de nono ano do Ensino Fundamental.

O próximo passo foi começar a ter reuniões com meu orientador e começar a pesquisar artigos e dissertações que mencionavam a Geometria no Ensino Básico. Já havia começado a estudar e escrever sobre o tema, na qual a parte da produção de dados, seria realizada em uma escola a partir do desenvolvimento de um trabalho com materiais manipuláveis com alunos do nono ano. Porém, no período em que estava montando um plano de aula, a pandemia do COVID-19 já tinha estabelecido um isolamento social na sociedade e não tínhamos nenhum cenário positivo no qual as aulas presenciais iriam retornar, ou seja, a parte da produção de dados da minha pesquisa foi gravemente afetada.

Dispondo dos acontecimentos acima destacados, em uma conversa com o meu orientador, optamos por alterar o foco da nossa pesquisa. Entre discussões e alternativas dispostas pelas duas partes, veio a ideia de investigarmos o Programa Residência Pedagógica (PRP), no qual eu ingressei no segundo semestre de 2020 como bolsista residente. Ademais, começamos a nos reunir para conversarmos sobre como iríamos trabalhar durante o período de pandemia e como seria o processo de escrita dessa pesquisa.

Sendo assim, a presente pesquisa teve como objetivo: *investigar as ações de implementação do subprojeto Matemática do PRP/UFOP ao longo do primeiro módulo.*

Para tanto, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender o Programa Residência Pedagógica no contexto das Políticas Públicas de Formação de Professores;
- Evidenciar as ações formativas mobilizadas ao longo da implementação do subprojeto Matemática do PRP/UFOP;
- Refletir sobre os desafios enfrentados ao longo do módulo 1;
- Analisar as contribuições das ações desencadeadas para a formação dos futuros professores de Matemática.

Para responder a esses objetivos, organizamos a pesquisa em 4 capítulos. No primeiro apresentamos como se caracteriza o Programa Residência Pedagógica (PRP), evidenciando quando foi criado, os objetivos que cercam o programa, além de alguns projetos acerca do Residência Pedagógica desenvolvidos por algumas instituições.

Já no Capítulo 2 apresentaremos algumas reflexões que ajudam a compreender a formação inicial de professores de matemática. Para cada uma destas etapas podemos evidenciar diferentes estudos, perspectivas teóricas e espaços formativos. Considerando o objetivo do presente trabalho, nos dedicaremos a discutir alguns aspectos que ajudam a compreender o processo de formação inicial do professor de Matemática.

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico que utilizamos para nortear a escrita do trabalho, apresentando qual a classificação do estudo, o objetivo e uma questão que nortearam o estudo acerca do tema escolhido, além de qual método foi abordado para a produção, organização e análise dos dados obtidos.

No capítulo 4, analisaremos a trajetória do subprojeto Matemática PRP/UFOP, durante o módulo I, subdivididos em cinco grandes etapas:

1. Planejamento das ações do subprojeto Matemática do PRP/UFOP;
2. Ações voltadas para o (re)conhecimento do contexto escolar;
3. Atividades de regência remota;
4. Momentos de socialização e compartilhamento de experiências;
5. Momentos de estudos e aprofundamentos de discussões teóricas.

Por fim, apresentamos as considerações finais, as referências, anexos e apêndices.

CAPÍTULO 1 – O Programa Residência Pedagógica

Neste capítulo, destacamos como o Programa Residência Pedagógica (PRP) da CAPES busca aperfeiçoar e fortalecer a Formação inicial de Professores de Matemática. Para que o PRP tenha um bom resultado, na Universidade em que é implementado, os residentes têm o apoio e o auxílio do professor coordenador do subprojeto. Já nas escolas-campo, eles contam com o apoio e direcionamento dos preceptores, que não medem esforços para que o residente tenha um bom desempenho no momento de imersão em sala de aula.

É importante reconhecer o papel desempenhado pelos preceptores, pois eles, além de auxiliar o docente orientador na observação do residente, estes auxiliam os residentes do programa no momento de ambientação da escola. É imprescindível apresentar ao residente o espaço da estrutura física da escola, os servidores, a gestão administrativa e pedagógica que compõem a instituição, além de descrever os horários de funcionamento das atividades e as regras de cada setor.

No momento de imersão em sala de aula, antes mesmo da regência, os residentes possuem a oportunidade de observar a didática do preceptor, além de observar o comportamento, as dificuldades e qualidades presentes na turma, o que irá facilitar na hora do planejamento da regência. É de destaque, que esse momento de observação em sala de aula, possibilita um grande aprendizado ao futuro docente, na sua prática pedagógica.

1.1 O Programa Residência Pedagógica: origem, experiências e contribuições

Quando nos deparamos com temas como Residência Pedagógica, identificamos que não se trata de um assunto novo, mas que já é debatido a décadas, apresentando diversas ideias e surgindo inúmeras adversidades, devido à complexidade do assunto.

A proposta da residência docente, ainda, não é algo muito comum, mas o assunto vem ganhando espaço nos últimos anos, visto a necessidade de discutir e repensar a formação dos profissionais, no cenário educacional atual, em particular dos professores que atuam na Educação Básica. Segundo o pesquisador português Antônio Nóvoa:

Para conseguir uma transformação de fundo na organização da profissão docente é fundamental construir novos modelos de formação. O diálogo

profissional tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício docente. Sem isso, continuaremos a repetir intenções que dificilmente terão uma tradução concreta na vida dos professores e das escolas. (NÓVOA, 2011, p. 206)

No tocante a implementação desse formato de residência no Brasil, podemos verificar que não é uma discussão recente, haja vista a presença de projetos com as mesmas características e até mesmo diferentes nomenclaturas. Ainda assim, os projetos presentes do Residência Pedagógica apresentados durante esses anos apresentam comportamentos distintos, onde em alguns projetos do Programa observa-se uma predominância das atividades voltadas para a Formação inicial de Professores e em outros Programas, observa-se conteúdos voltados à Formação Continuada de Professores.

É importante destacarmos que:

[...] A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. (Edital CAPES, 06/2018)

A primeira ideia elaborada surgiu no ano de 2007, denominada Residência Educacional, proposta pelo Senador Marco Maciel (DEM/PE), descrito no Projeto de Lei do Senado (PLS) n.º 227/2007 (BRASIL, 2007), em que o mesmo sugeriu um projeto semelhante ao que era conduzido pela Residência Médica, justificando como um avanço para o processo de ensino na formação de tal categoria. Esse projeto incluía uma proposta de alteração no Art.65 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passou a vigorar, por meio de um parágrafo único, com os seguintes dizeres:

Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei. (BRASIL, 2007, p. 1)

Como está proposto neste PLS da Residência Educacional, não se trata de um período de estudos integrado aos cursos normais da área de Educação Básica, ou mesmo da Pedagogia, mas um período de trabalho ulterior a eles. A força desse atual projeto é

diagnosticada pela exigência do projeto educacional como um pré-requisito de atuação nos anos iniciais de qualquer que seja a rede de ensino proposto, sendo ela pública ou privada.

Segundo o que consta em documento da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), esse projeto só foi analisado em audiência pública no dia 15/04/2009, pela Comissão de Educação do Senado (CE) e representantes do Conselho Nacional da Educação (CNE), da CNTE e do Ministério da Educação (MEC), não prosseguindo na pauta do Congresso Nacional.

A proposta do Senador tinha por objetivo com a Residência Educacional, elevar o potencial de melhoria na formação dos docentes na Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) em consonância em que completava a mesma, seguindo tal formação nos cursos voltados a área de Educação, como por exemplo, Pedagogia e outros cursos direcionados a licenciatura. O projeto prevê que ele será a etapa final dos cursos de formação dos professores para Educação Infantil e dos anos iniciais da formação para os profissionais que atuarão no Ensino Fundamental, em que essa etapa de formação dos professores terá o mínimo de 800 horas iniciais de duração e bolsa de estudo. Além disso, foi proposto criar a possibilidade de professores da educação básica aderirem ao sistema de dedicação exclusiva recebendo, no mínimo, 70% do salário de professores de instituições federais de ensino superior que tenham grau de formação equivalente.

No ano de 2012, o Senador Blairo Maggi (PR/MT) propôs, a partir de uma adaptação do PLS n.º 227, um novo projeto destinado a Educação, no qual denominou por Residência Pedagógica. Inspirada na prática da Residência Médica, a proposta chegou a ser discutida em audiência pública no âmbito da Comissão de Educação, Cultura e Esporte desta Casa, recebendo manifestações de apoio e sugestões de aperfeiçoamento. O PLS (BRASIL, 2012) tinha como objetivo promover uma etapa posterior de Formação Inicial para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas na forma de “residência”, remunerada por meio de bolsas de estudos e com carga horária máxima de 800 horas.

O projeto não previa a residência como pré-requisito para a atuação na Educação Básica, para não impedir a atuação de docentes em atividade que não tiveram acesso a esse tipo de formação. Ainda, haveria a possibilidade de que o certificado de aprovação na Residência Pedagógica pudesse ser utilizado nos processos seletivos das redes de ensino, no contexto de concurso por provas e apresentação de títulos, assim como, os professores em

exercício, poderiam se beneficiar da realização da residência, como estratégia de atualização profissional, diversificando sua trajetória de estudo para a realização de sua profissão.

Blairo Maggi, ainda em seu PLS, apontava que, mediante a implementação de seu projeto, nada impedia de que o certificado de aprovação na Residência Pedagógica passasse a ser utilizado nos processos seletivos das redes de ensino, no bojo das provas de títulos. Da mesma forma, os professores em exercício poderiam se beneficiar da realização da residência, como estratégia de atualização profissional.

Dois anos mais tarde, em 2014, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado aprovou o Projeto de Lei 6/2014, (BRASIL, 2014) do Senador Ricardo Ferraço (PSDB/ES), que propunha a alteração da LBD, intitulado Residência Docente. Assim definido, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado (CE) aprovou, no mesmo ano de 2014, o projeto de lei 6/2014, PLS (BRASIL, 2014).

O projeto do senador Ricardo Ferraço determinava que a formação docente para a educação básica incluiria a residência como uma etapa extra à formação inicial, de 1.600 horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 800 horas. Além disso, a PLS previa que os sistemas de ensino ofertariam o projeto para licenciados em número igual ou superior a 4% do respectivo quadro docente em atividade até o ano de 2024, devendo garantir até o ano de 2017 vagas em número correspondente ao mínimo de 0,5%.

Pelo texto, a Residência Docente deve ser ofertada para licenciados com até três anos de conclusão dos cursos de licenciatura e será supervisionada por professores tanto da instituição formadora quanto do estabelecimento de ensino onde seja desenvolvida e será acompanhada por termo de compromisso de natureza pedagógica firmado pelo aluno. Além disso, os residentes, os supervisores e os coordenadores deverão ser remunerados mediante bolsas custeadas com recursos federais, conforme disposto em regulamento. Cabe ressaltar que a residência docente será uma capacitação não obrigatória, devendo haver estímulo do poder público aos recém-licenciados a ingressarem nos programas de residência. Isto pode ser feito com a fixação do valor das bolsas dos residentes, a serem oferecidas pela CAPES, em bases equivalentes ao piso nacional de salários do magistério.

Ricardo Ferraço pretendia com este projeto expandir para todos os sistemas de ensino e para todas as instituições formadoras, públicas e privadas, a prática da residência docente, pois acreditamos que assim o país dará um passo decisivo na direção de melhor qualificar os

professores e, por conseguinte, melhorar a qualidade da educação básica. Trata-se de iniciativa que visa suprir a carência de vivência dos novos professores no ambiente escolar, sob a supervisão dos docentes em atividade, que já contam com experiência de ensino.

Ademais, acreditamos que dos Projetos de Lei mencionados, outras experiências no tocante à perspectiva de Residência Pedagógica contribuíram para a constituição do PRP/CAPES.

1.1.1 O Programa Residência Pedagógica da UNIFESP

Em 2019, o projeto desenvolvido pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/UNIFESP), foi um dos pioneiros quanto à implementação do Programa de Residência Pedagógica voltado para a formação de Professores. A UNIFESP desenvolve em seu curso de Pedagogia a PRP, programa de estágio diferenciado, organizado para atender os estágios obrigatórios, voltado aos graduandos do curso.

Esse Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP é um modelo de estágio supervisionado e obrigatório que associa a Formação Inicial de Professores com a Formação Continuada de Professores, que são docentes das escolas públicas, localizadas na cidade de Guarulhos (SP) que estabelecem, junto com a UNIFESP, acordos de Cooperação Técnica. Para cumprir a carga horária mínima do estágio obrigatório de 300 horas, estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006), os estudantes irão se deparar, a partir do 5º período do curso, com quatro modalidades do PRP, sendo elas: 1) Docência em Educação Infantil, constituída de 105 horas; 2) Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, composta de 105 horas; 3) Docência em Educação de Jovens e Adultos, contando com um total de 45 horas; 4) Gestão Educacional, aderindo 45 horas. Além do mais, a carga horária de cada modalidade, acima distribuída, fica distribuída em encontros/reuniões com o preceptor (professor orientador do estágio na universidade) e as atividades futuras elaboradas, num período de imersão, sendo comprida de maneira contínua e ininterrupta, para que não haja uma perda na sequência das atividades propostas para os alunos.

Por meio deste programa, todos os alunos do curso de Pedagogia da UNIFESP adquiriram a oportunidade de passarem um mês em imersão, em cada uma das modalidades da Residência (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Gestão) nas cerca de 20 escolas participantes do programa. Cada residente tem seu preceptor (professor da Unifesp) que o acompanha durante as atividades desenvolvidas dentro da sala de aula. Todos os semestres cerca de 140 a 160 alunos passam pela experiência da Residência Pedagógica. Nos moldes desse PRP, a atividade do residente consistia em acompanhar o cotidiano de uma sala de aula, participando, juntamente com o professor da escola na qual desenvolve a residência, do planejamento das aulas, das atividades desenvolvidas e das reuniões realizadas na escola.

Ao analisarmos a proposta de Residência Pedagógica da UNIFESP, foi possível perceber que tal programa destoa em vários aspectos dos estágios curriculares de formação de professores e gestores, onde destaca-se: a) os residentes tiveram o compromisso com as escolas-campo e sua permanência ocorreu de forma sistemática e por tempo diário mínimo determinado de 4 horas; b) o tempo de residência foi dedicado a atividades na escola e à supervisão com os preceptores que ofereceram assessoria para a elaboração de projetos de ação pedagógica na docência e orientações na gestão escolar; c) os estágios tradicionais, de modo geral, deixam ao estudante o arbítrio sobre a frequência (dias da semana em que frequentou o estágio e quantidade de horas diárias), ou estabelece o dia do estágio na grade semanal de aulas o que não ocorre no Programa de Residência; d) muitos estágios são realizados mantendo os estagiários numa quantidade mínima de horas em contato com os cenários profissionais de aprendizagem, contabilizando como estágios as horas de estudo, a pesquisa sobre o entorno das escolas, a análise documental/legal e os tempos destinados à elaboração de relatórios de estágio dentre outros; isso não é contabilizado nas horas de Residência.

Assim, as trezentas horas de RP, como carga horária mínima prevista na legislação, são potencializadas pelo modo como estão dispostas as horas e pela metodologia utilizada. Considerando que os estudantes de Pedagogia cursam a universidade em tempo parcial, os períodos de residência significam praticamente momentos alternados em que o curso se torna de tempo integral. Para cumprir essa exigência do Curso de Pedagogia da UNIFESP os estudantes que trabalham fazem grande esforço, mobilizando períodos de férias do trabalho,

negociando jornadas alternativas de trabalho ou realizando a Residência quando terminam a parte teórica (ou teórico-prática) do curso, no período regulamentar de integralização.

A implantação desse programa desde 2009 e as conseqüentes adaptações e ajustes para a operacionalização dele, relativamente à concepção inicial, oferecem amplo espaço para a reflexão e contribuem para o debate e o desenvolvimento de modelos de formação prática na formação inicial de professores.

1.1.2 O Programa Residência Pedagógica do Colégio Pedro II

Criado em 2011 e implementado em maio de 2012, o Colégio Pedro II criou o Programa Residência Docente (PRD), o programa caracteriza-se como um curso de Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização) com uma ideia presente fixada em modelos de Formação Continuada de Professores da Educação Básica recém-formados, atuantes, de forma prioritária, na rede Municipal e/ou Estadual presentes no Estado do Rio de Janeiro.

Na data de 21 de outubro de 2011, o PRD foi oficialmente instituído pela CAPES. O Programa de Residência Docente visava aprimorar a formação do professor da Educação Básica por meio de um projeto de formação continuada, desenvolvendo competências docentes que complementem a formação recebida o (IES) de origem, a partir da vivência em um ambiente escolar de reconhecida excelência.

Além do mais, o PRD parecia professores recém-formados (no programa denominados Residentes Docentes) com professores orientadores do Colégio Pedro II (Professores Supervisores e Coordenadores de Área), de modo a dar ao novo profissional uma formação complementar em questões de ensino-aprendizagem na área/disciplina, assim como em aspectos da vida escolar. Além disso, pretende possibilitar a aplicação de novas metodologias e estratégias pedagógicas na instituição de atuação do Professor Residente, que venham a incrementar os resultados de aprendizagem dos alunos da Educação Básica.

O PRD permite que o professor residente vivencie ambientes escolares diferentes daqueles onde ele atua, onde ele terá oportunidade de acompanhar outros docentes, aprender aspectos da gestão escolar e realizar uma intervenção pedagógica em uma ou mais turmas onde estará realizando a sua residência. Além disso, na sua própria escola, nas turmas em que já é regente, o professor residente pode experimentar o fruto de suas observações e

reflexões. Pode, ainda, criar novas possibilidades a partir do que presenciou e analisou, fazendo adaptações ao ambiente em que atua. Portanto, a teoria dos projetos elaborados juntamente com a prática dos mesmos, estabelece um processo frutífero de aprendizagem.

O Programa de Residência Pedagógica do Colégio Pedro II pressupõe as seguintes normas para os residentes:

1) Referente às Atividades na Área da Docência – 160 horas

1.1) No colégio Pedro II – 120 horas

- Observar e colaborar em aulas da sua disciplina com a observação de um professor do colégio;

- Ministras aulas sobre a supervisão do Professor Supervisor;

- Participar das atividades nas salas de Recursos do CPII (Área Complementar I do Programa – Educação Especial);

- Participar de projetos e atividades complementares;

- Elaborar plano de aulas, orientar estudos dirigidos com grupos de alunos;

- Fiscalizar provas e etc.

1.2) Na instituição de origem – 40 horas

- Preparar e aplicar atividades pedagógicas, a partir de pressupostos oriundos das atividades desenvolvidas no Colégio Pedro II, orientadas pelo Professor Supervisor;

- Elaborar relatórios periódicos com relato das experiências aplicadas na sua instituição, anexando fotos, material utilizado, etc.

- Avaliar junto ao Professor Supervisor as atividades desenvolvidas.

2) Referentes as Atividades na Área de Formação Continuada – 180 horas

- Participar de oficinas, palestras, minicursos, congressos e eventos de natureza acadêmica presenciais e/ou semipresenciais promovidos pelo programa – 100 horas.

- Participar de Congressos – máximo de 40 horas

- Elaborar e entregar ao Supervisor, ao final do primeiro semestre letivo, o relatório Semestral (Pré-projeto) – 30 horas

- Elaborar e apresentar o Memorial Circunstanciado de sua trajetória no Programa de Residência Docente, incluindo não só as atividades desenvolvidas, mas também uma avaliação e reflexão crítica destacando os pontos positivos da sua experiência, as

sugestões de aperfeiçoamento do Programa, as áreas em que sentiu crescimento profissional e as contribuições específicas à sua futura prática profissional – 50 horas.

3) Referentes às Atividades em Setores Administrativo-Pedagógicos ou Atividades Escolares – 20 horas

- Visitar, observar a atuação e entrevistar funcionários (se possível) do SESOP, Biblioteca Escolar, Secretaria, Laboratório de Informática, outros Laboratórios, NAPNE, etc.

- Fazer 4 breves relatos de espaços distintos visitados e entregá-los a seu Supervisor. Cada um deles vale 5h. Esses relatos devem ser anexados ao Memorial Circunstanciado.

A organização, a orientação e a avaliação dessas atividades, bem como o processo seletivo dos participantes do Programa são regulamentados por Editais Públicos da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Colégio Pedro II.

Acerca da experiência da estruturação e realização do Programa Residência Pedagógica no Colégio Pedro II, foi possível perceber que tal implementação possibilitou desenvolver no educador uma visão crítica da realidade escolar e das necessidades dos agentes do processo ensino-aprendizagem, compreendendo, analisando e elaborando respostas criativas aos nós de aprendizagem.

A experiência vivida em situação escolar diferente da que é própria do residente, em conjunto com o compartilhamento de ações docentes com pares mais experientes, trouxeram novas ideias e perspectivas diferenciadas uma vez que viabilizou um espaço que permite constante reflexão, ação, criação e avaliação dos reais conflitos vivenciados pelos professores residentes na sua prática docente.

Além disso, as ações do PRD, tais como reuniões com seus pares, participações em oficinas, elaborações de planejamentos e avaliações conjuntas, construções de projetos interdisciplinares, propiciaram ao professor residente uma prática com suporte teórico de pares mais experientes acadêmica e profissionalmente.

Outro fator de destaque, foi a imersão dos residentes nos grupos de pesquisa do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, onde tal imersão proporcionou um ambiente de investigação acadêmica voltado para prática docente. A parceria com docentes mais experientes durante as experiências escolares e os compartilhamentos de ações docentes oportunizou condições de desenvolver no Professor

Residente o espírito crítico, a experimentação pedagógica, e o entrosamento entre a fundamentação teórica e aplicabilidade em contexto educacional; instiga posturas investigativas e a confiança na transformação das atitudes reprodutoras irrefletidas em ações resultantes de reflexão sistematizada e fundamentada.

1.1.3 O Programa Residência Pedagógica da CAPES

Entendendo o modelo atual deficiente do processo de ensino vigente no país e contando com a necessidade de um maior investimento para a área da Formação de Professores, cabe ao Governo Federal o encargo da criação dos programas de iniciação à docência para compor a Política Nacional de Formação de Professores.

O primeiro modelo lançado foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por meio de seu primeiro Edital nº 02/2009, em 2009, onde inicialmente apresentava-se como uma opção de vivência da prática pedagógica para os que faziam parte do curso de licenciatura (CAPES, 2009).

Contudo, a partir do segundo semestre de 2018, o PIBID passou a se restringir aos estudantes que cursam a primeira metade do curso de licenciatura. Deve-se a isso o lançamento do Programa Residência Pedagógica (PRP) tornando-se o programa voltado aos estudantes que cursam a fase final da licenciatura. Segundo o MEC (2017), o PRP é uma espécie de modernização do PIBID que determina a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino, que irão trabalhar em conjunto, no qual se diferenciam pelo fato de um ser uma aproximação da realidade escolar e outro visa a imersão na realidade escolar.

Estando na pauta da atual Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, esse edital objetivou selecionar Instituições do Ensino Superior (IES) públicas, privadas sem fins lucrativos ou privadas com fins lucrativos que possuam cursos de Licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos, para “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.” (CAPES, 2018, p. 1).

1.1.3.1 Edital PRP/CAPES/2018

A primeira edição do PRP foi lançada no Edital 06/2018/CAPES tendo como objetivo principal no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

Além do mais, fica explícito que, de acordo com a (CAPES, 2018), o programa visa os seguintes acontecimentos:

- Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

- Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

- Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;

- Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Destacamos também, logo abaixo, as características presentes no corpo do PRP, destringindo informações complementares do projeto.

- A Residência Pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de Educação Básica, denominada escola-campo;

- A Residência Pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção

pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades;

- Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor;

- A orientação do residente será realizada por um docente da IES, denominado docente orientador;

- A coordenação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica será realizada por um docente da IES, denominado Coordenador Institucional.

- Para fins deste edital: I. Proposta é o conjunto de informações inseridas no formulário eletrônico do SiCapes, para o processo de seleção da IES; II. Projeto Institucional de Residência Pedagógica é o documento a ser apresentado à Capes pela IES habilitada na segunda etapa deste edital, na data fixada no cronograma. III. Uma cota corresponde a 18 parcelas mensais de bolsa.

1.1.3.2 Edital PRP/CAPES/2020

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), tornou pública a seleção de Instituições do Nível Superior (IES), interessadas em implementar projetos institucionais no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), descrita no Edital nº 01/2020/CAPES, da Portaria nº 38/2018/CAPES.

O PRP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. De acordo com o documento da (CAPES, 2020), tal edital propõe os seguintes dizeres:

- 1) O programa tem por objetivo:

- 1.1) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;

1.2) promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

1.3) fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica;

1.4) fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.

2) O PRP, no corpo de suas definições, deverá contar com os seguintes membros participantes:

2.1) Residente: discente com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenha cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;

2.2) Preceptor: professor da escola de Educação Básica responsável por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo;

2.3) Docente Orientador: docente da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de Residência Pedagógica estabelecendo a relação entre teoria e prática;

2.4) Coordenador Institucional: docente da IES responsável pela organização, acompanhamento e execução do projeto institucional de Residência Pedagógica;

2.5) Projeto Institucional: projeto apresentado por uma IES, composto por subprojetos e seus respectivos núcleos, para desenvolvimento de atividades de residência nas escolas-campo;

2.6) Escola-campo: escola pública de educação básica habilitada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente e selecionada pela IES para participar do projeto institucional de Residência Pedagógica;

2.7) Núcleo de Residência Pedagógica: grupo formado por 1 docente orientador, 3 preceptores, 24 residentes bolsistas e até 6 residentes voluntários;

2.8) Subprojeto: núcleo ou conjunto de núcleos organizados por áreas de residência pedagógica, classificadas como prioritárias e gerais.

2.8.1) Áreas prioritárias de residência pedagógica: Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química.

2.8.2) Áreas gerais de residência pedagógica: Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Sociologia, Intercultural Indígena, Educação do Campo e Pedagogia.

2.9) Observação semiestruturada: observação em sala de aula a partir de um roteiro definido pelo residente juntamente com o docente orientador;

2.10) Regência: elaborar planos de aula e ministrar conteúdos em sala de aula ou oficinas temáticas na escola, com acompanhamento do preceptor.

3) Fica descrito neste edital, algumas características do Residência Pedagógica:

3.1) Os Projetos Institucionais de Residência Pedagógica tem vigência de 18 meses com carga horária total de 414 horas de atividades, organizadas em 3 módulos de seis meses com carga horária de 138 horas cada módulo.

3.2) As datas de início e fim dos módulos serão definidas pela Capes e registradas na Plataforma Capes de Educação Básica.

3.3) Os residentes deverão participar, preferencialmente, dos três módulos do projeto, os quais deverão ser desenvolvidos em níveis crescentes de complexidade.

3.4) Os módulos de 138 horas que compõem o projeto de residência pedagógica deverão contemplar as seguintes atividades:

3.4.1) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades;

3.4.2) 12 horas de elaboração de planos de aula;

3.4.3) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor.

3.5) O residente deverá desenvolver a residência pedagógica, preferencialmente, em apenas uma escola-campo.

3.6) A não conclusão do módulo pelo residente acarretará a obrigação de restituir os valores despendidos com a bolsa referente ao módulo não concluído, salvo se devidamente comprovados os seguintes motivos: desistência do curso de licenciatura, trancamento de matrícula, mudança de curso, motivo de saúde, aprovação em seleção de outro programa para receber bolsa de maior valor, vínculo empregatício e nomeação em concurso público.

3.7) A IES deverá emitir certificado aos residentes que concluírem a carga horária integral da residência pedagógica.

Assim que apresentado os dois editais do PRP/CAPES, tanto o de 2018 e o de 2020, é possível perceber semelhanças e diferenças entre os dois editais, dos quais destacamos a seguir:

Semelhanças: Tanto o Edital PRP/CAPES 2018 e o Edital PRP/CAPES 2020 apresentam os mesmo objetivos quanto a implementação do PRP. A seguir, discorremos sobre as diferenças percebidas: Tanto o Edital PRP/CAPES 2018 e o Edital PRP/CAPES 2020 apresentam diferenças quanto às atividades e as horas destinadas durante a trajetória do PRP. No Edital PRP/CAPES 2018, pode-se perceber que o PPR tinha o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. Já no Edital PRP/CAPES 2020, apresentava um total de 414 horas em um período de 18 meses, dos quais o tempo total foi dividido em 3 módulos, em que cada módulo contempla um total 138 horas de atividades, sendo estas divididas em: 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; 12 horas de elaboração de planos de aula; 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor.

CAPÍTULO 2 - Formação inicial de professores de Matemática

Neste capítulo apresentaremos algumas reflexões que ajudam a compreender a formação inicial de professores de Matemática. Tal delimitação se justifica pelo fato de que estudos, como o de Tancredi (2009, p. 15), indicam que a profissão docente passa por diferentes etapas. Para esta autora, a primeira etapa refere-se à idealização da Docência; a segunda à Formação Inicial; a terceira à Iniciação à Docência; a quarta à Formação Continuada e quinta etapa refere-se ao processo de Aposentadoria.

Para cada uma destas etapas podemos evidenciar diferentes estudos, perspectivas teóricas e espaços formativos. Considerando o objetivo do presente trabalho, nos dedicaremos a discutir alguns aspectos que ajudam a compreender o processo de formação inicial do professor de Matemática.

2.1 Algumas reflexões sobre a formação inicial de professores de Matemática

A formação inicial, ou mesmo a continuada, exerce grande influência na percepção e na construção de saberes docentes, que, de forma conjunta, aparece no ato de ensinar, ou seja, no que tange a prática docente em seu cotidiano. Para alcançar uma qualidade na Educação, é necessário buscar não somente o desenvolvimento de competências, mas especialmente uma transformação significativa na formação docente. Nesse sentido, o assunto da formação de professores incentiva discussões na tentativa de procurar opções em relação à construção de um saber docente, que apresente o professor como um ser crítico, reflexivo, criativo, questionador e investigador de sua prática pedagógica. Porém, é imprescindível destacar que, “não se pode pretender que a Formação Inicial ofereça produtos acabados, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 27).

Quando referimos a Formação inicial de professores, esta visa formar profissionais competentes para o exercício de sua função. Aparentemente, tal processo esconde uma imensidão de situações. O que define um professor competente? Quais conhecimentos são essenciais para um professor? De acordo com Ponte (2002), o processo de formação de um professor podem ser compreendidas a partir de cinco formações:

a) Formação pessoal, social e cultural dos futuros docentes

Essa dimensão é majoritariamente ignorada no meio acadêmico, pois parte do princípio que todo estudante universitário teve a oportunidade, enquanto cidadão, de se desenvolver o suficiente para se tornar um bom profissional, o que não acontece em 100% dos casos. Tal formação mencionada contribui para o desenvolvimento de capacidades de reflexão, autonomia, cooperação e participação, além de uma relação interpessoal e de abertura às diversas formas da cultura contemporânea, sendo estas capacidades e valores essenciais ao exercício da profissão.

b) Formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade

Para Ponte (2002) é necessário que o professor possua um domínio, acerca de um elevado grau de competência, perante os conteúdos que é suposto ensinar, o docente não pode exercer de modo adequado a sua função profissional. Adiante, o autor indica que há uma falha de interpretações quando se procura definir de modo específico quais são os conhecimentos e competências neste campo que o professor precisa realmente de ter. Falha também, de modo ainda mais flagrante, quando se discute qual o melhor modo de os atingir nos cursos de formação inicial de professores.

c) Formação no domínio educacional

No âmbito da formação voltada para uma experiência educacional, surge, como um fator de relevância, a herança da pedagogia, onde as contribuições das ciências da educação, a reflexão sobre os problemas educacionais do mundo de hoje, as problemáticas e os contributos da investigação realizada pela didática e pelas outras áreas das ciências da educação, são, naturalmente, elementos essenciais na constituição da profissionalidade docente. Isso é muito mais incontornável quando, de acordo com o Ponte (2002) verifica-se que, hoje em dia, um professor é cada vez mais um educador e cada vez menos um simples instrutor.

d) Competências de ordem técnica

Quanto a essa dimensão, é primordial definir que não basta ao professor apenas conhecer teorias, perspectivas e resultados de investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas para os diversos aspectos da sua ação profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações concretas, competências que se têm de desenvolver

progressivamente ao longo da sua formação durante a etapa da formação inicial e ao longo da carreira profissional.

e) *Capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica*

Ponte (2002) destaca que o professor não é um mero técnico nem um simples transmissor de conhecimento, mas um profissional que tem de ser capaz de identificar os problemas que surgem na sua atividade, procurando construir soluções adequadas. Diante do que foi acima citado, para isso é necessário que o professor possua competências significativas no domínio da análise crítica de situações e da produção de novo conhecimento visando a sua transformação.

No entanto, embora os cursos de graduação busquem ao máximo possibilitar a Aprendizagem da Docência ao longo do período que compreende a entrada e a conclusão da formação inicial, Mizukami *et al.* (2002, p. 23) apontam que precisamos ter clareza de que

A formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar os professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica, também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação, se encarada na direção da racionalidade prática. (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 23)

O espaço possibilitado pela prática na formação inicial de professores (e também para gestores escolares) tem-se constituído como um processo curricular repleto de possibilidades e de elevado potencial de inovação para o processo na Formação de Professores. Tal espaço, conferido aos estágios e às atividades práticas no interior dos currículos das licenciaturas, enfrenta diversos bloqueios.

De acordo com Giglio e Lugli (2013), um dos problemas dos quais a formação do professor depara-se, é a permanência de uma cultura desenvolvida ao longo do tempo na universidade, que tende a desvalorizar a formação prática e os cenários de aprendizagem profissional. Essa cultura produz também resistências nas novas gerações de licenciandos quanto a vivenciarem modelos de formação prática diferentes daqueles que marcam uma tradição de vinculação frágil entre estudantes, universidades e escolas, caracterizada muitas vezes por relações em que predominam preocupações burocráticas mais que propriamente acadêmicas.

2.1.1 O papel do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores de Matemática

No trabalho de Ponte (2002), acerca de como se articula a componente educacional do curso de Matemática (Licenciatura) em Lisboa - Portugal, envolve três tipos de disciplinas.

- (i) disciplinas de carácter educacional geral, como a psicologia da educação, a sociologia da educação, a história e filosofia da educação e a pedagogia;
- (ii) disciplinas que se situam na órbita da didática da matemática e
- (iii) atividades de iniciação à prática profissional.

Segundo o autor, o papel das primeiras é fornecer quadros teóricos para a abordagem dos problemas educacionais e discutir, na sua lógica própria, os principais problemas que se colocam neste momento à educação em Portugal. O papel das restantes é fornecer a preparação básica na didática e no desenvolvimento de competências de análise e reflexão sobre a prática profissional.

Visando determinar os objetivos dos quais o curso de Matemática (Licenciatura) de Lisboa - Portugal apresenta:

O curso visa formar tanto para a inserção nas escolas existentes como para a sua transformação. Procura-se que os formandos fiquem a conhecer o modo como as escolas funcionam “por dentro” e que criem confiança no seu relacionamento com os diversos actores educativos. No entanto, não se deixa de lado a análise dos aspectos problemáticos da atividade escolar, procurando estimular o empenhamento dos formandos na respectiva transformação. (PONTE, 2002, p. 9)

No âmbito da Formação inicial, Teixeira e Cyrino (2015) apontam que o Estágio Curricular Supervisionado pode ser entendido como um contexto que colabora para o desenvolvimento da identidade profissional. Para esses autores, a experiência de imersão no Estágio Curricular Supervisionado favorece diferentes aprendizagens, sobretudo pelo fato de favorecer o planejamento e o desenvolvimento de regências de matemática que contribuem tanto para a aprendizagem profissional da docência quanto para o desenvolvimento da identidade do professor de matemática.

Segundo Wielewski *et al* (2014, p. 30), “nos Cursos de Licenciaturas em Matemática sempre houve muita discussão teórica sobre formação docente, mas poucas evidências

empíricas que referenciassem as práticas e as políticas para formação”. Os autores enfatizam que a prática foi vivenciada, por meio do Estágio Curricular Supervisionado, realizado somente nos últimos semestres da graduação. Neste sentido, constata-se que, mesmo com o avanço das discussões sobre a dicotomia entre teoria e prática e o estágio supervisionado, buscando diminuir essa dicotomia com experiências significativas, ainda não está sendo satisfatório para garantir uma formação empírico/científica, de ordem sócio/cultural demanda necessária para docência.

De acordo com Bassoi e Langer (2015), a formação inicial do professor, no Estágio Supervisionado, mostram que este é “considerado como o espaço “prático” do curso, acontece num período determinado, limitando o tempo de permanência do licenciando na escola, constituindo-se uma atividade necessária, porém não suficiente” (p. 435). Embora o estágio se caracterize como um exercício profissional, não se deve restringir tal prática somente neste durante esse período pré-estabelecido.

2.2 Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação de professores de Matemática

Sabe-se que o debate sobre a Formação de Professores não é um caminho recente, mas é preciso dar continuidade em suas discussões dada sua complexidade e sua importância a longo prazo. Antônio Nóvoa, dispondo de pensamentos advindos dessa temática afirma que “a questão da formação docente não é puramente pedagógica ou metodológica” (NÓVOA, 2011). Na verdade, é preciso preocupar-se com os saberes, mas é necessário, também, pensar sobre a forma como esses saberes são trabalhados. Além disso, Nóvoa propõe uma formação de professores a partir de dentro da profissão, querendo “sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas”. Mais ainda, sugere que tomemos o exemplo dos médicos, que têm a formação inicial, a indução e a formação em serviço residência, como inspiração.

Schön (1983), Zeichner (1993) e Tardif (2012), apresentam em seus estudos, ideias acerca de uma preocupação relacionado a presença da Residência na Formação de Professores denotando, conforme isso, uma preocupação em se promover uma formação prática para os futuros professores, tendo em vista a possibilidade de eles vivenciarem

processos formativos diretamente vinculados aos contextos escolares reais em que atuam, ou que futuramente irão atuar.

Conforme Gatti, Barreto e André (2011) o ponto inicial para analisar as políticas de formação inicial de professores é o papel da escola na sociedade contemporânea e em decorrência o papel dos professores neste contexto que é o de ensinar, formando crianças e jovens para atuar com autonomia e responsabilidade social. Assim, entende-se ser fundamental formar o professor na mudança, e para mudança, por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas, abrindo caminho para a construção de uma autonomia profissional.

Ainda sobre Gatti, Barreto e André (2011), em sua pesquisa sobre políticas docentes no Brasil, as pesquisadoras enfatizam a existência de uma necessidade de serem realizadas ações de formação em serviço que reforcem aprendizados anteriores e deem continuidade a esses, com vistas ao aprimoramento profissional constante do professor.

Diante dessas ideias, Fontoura (2011) afirma que tal processo continua a se construir nos anos iniciais da prática docente, e é justamente em função do reconhecimento desses fatores que a autora justifica sua pesquisa, uma vez que a mesma defende que docentes em formação e recém formados pela universidade podem ainda contar com o apoio dos formadores, o que se torna mais difícil quando se veem sozinhos nas escolas e, no caso de não se encontrarem inseridos em programas, podem vir a ser levados a desistirem da profissão por falta de terem com quem dialogar sobre suas angústias e dificuldades, inerentes a todos os profissionais iniciantes na docência.

Conforme já mencionado, acerca das demonstrações dos primeiros projetos relacionados ao PRP, nos deparamos com o modelo da Residência Médica. As iniciativas do Residência, quer tenham nascido nos cursos de Licenciatura das Universidades ou dos Colégios de Aplicação, quer sejam propostas por redes públicas de ensino, buscam criar programas de Formação de Professores que, em algum aspecto, se assemelhem à Residência Médica ou façam alguma menção a tal modelo como inspiração ou motivação para sua proposição.

Pacca e Horii (2012) estudaram um programa de Residência Médica em Neurologia de uma universidade brasileira. Elas buscaram caracterizar o processo pedagógico vivenciado por residentes, preceptores e assistentes médicos, a partir da análise de

representações desses sujeitos acerca do próprio programa. Segundo as autoras, a intenção da pesquisa foi buscar subsídios para “caracterizar o que seria transferível e desejável numa Formação Continuada para professores de Física do Ensino Médio, entendendo esta formação como o que seria uma Residência Pedagógica.” (PACCA; HORII, 2012, p. 737).

Os autores obtiveram como conclusão que os discursos dos residentes e dos formadores sobre o desenvolvimento profissional propiciado pela Residência Médica fazem eco com os discursos do campo da Formação de Professores. Em outra publicação (GIGLIO et al., 2011), é esclarecido em que medida o PRP se aproxima e se distancia da Residência Médica na sua concepção.

Para Giglio et al. (2011) o PRP guarda proximidades e distanciamentos em relação à Residência Médica. A diferença central ou o ponto de distanciamento encontra-se na finalidade: o PRP é parte da formação inicial dos estudantes (em nível de graduação), é essencialmente aprendizagem situada que acompanha a graduação. Nesse sentido, distancia-se da Residência Médica, que ocorre após a graduação e tem um sentido de especialização profissional.

Para esses autores, a proximidade está na imersão do estudante, no processo de contato sistemático e temporário com as práticas de um professor (formador) que atua no contexto de uma escola pública. Nesse caso, o PRP permite uma aproximação ao exercício profissional pleno. A mediação de um preceptor da universidade que atua ao mesmo tempo na formação teórica do Residente e na supervisão das atividades na escola-campo dá qualidade a essa experiência, que não conta necessariamente com “modelos de excelência profissional”, mas aposta na capacidade da universidade e das escolas de compartilhar seus desafios e saberes, qualificando-se mutuamente para a formação inicial e contínua dos profissionais da educação (GIGLIO et al., 2011).

Uma das experiências que os residentes possuem durante a trajetória do PRP, visando uma imersão na realidade escolar, refere-se ao processo de elaboração de atividades de intervenção pedagógicas sob a orientação do Preceptor da escola campo. Nesse processo os residentes elaboram e desenvolvem planos de ação pedagógica, que “se constituem em ações pontuais, planejadas de forma colaborativa com base na problematização e teorização de questões advindas das observações e registros elaborados pelos Residentes sobre o cotidiano das escolas campo no período de imersão.” (PANIZOLLO *et al.* 2012, p. 225).

De acordo com Martins (2012), o Plano de Ação Pedagógica de cada residente é executado ao longo da sua última semana de estágio na escola. Giglio e Lugli (2013, p. 65) afirmam que o “princípio da imersão” foi retirado da “experiência da tradição de formação médica”.

É importante destacar também que, de acordo com uma Análise Experimental de Fontoura (2007), o espaço da Residência Pedagógica desempenha as funções principais de um espaço universitário, a saber: em sua vertente de pesquisa, busca analisar como professores iniciantes estabelecem as relações com o conhecimento e com o “ser professor”, a partir de suas experiências e histórias de aprendizagem, assim como analisar práticas desenvolvidas, discutindo formas de enfrentamento dos dilemas nos diferentes espaços da pesquisa, a partir das vozes dos envolvidos. No tocante à extensão universitária, busca construir um espaço para egressos que estão na prática docente, com vistas a encaminhar possibilidades de ressignificação dos seus dilemas, fortalecer práticas institucionais de formação docente, por meio dos encontros e das relações interinstitucionais, fomentando as possibilidades de permanência na atividade docente. A vertente ensino, por sua vez, transversaliza todo o processo e, ao mesmo tempo, estrutura as práticas, tanto como tema de interesse quanto como processo em desenvolvimento, promovendo sua análise no contexto das próprias atividades plurais propostas no grupo.

Ao analisarem pesquisas que relataram experiências com o PRP na formação de professores de Matemática, Tinti e Silva (2020) indicam que os estudos analisados revelaram repercussões que dizem respeito às práticas inovadoras vivenciadas nas intervenções; à reflexões sobre o papel do PRP na formação de professores; às contribuições do PRP para a formação inicial do professor de Matemática; ao movimento de aproximação com a escola da Educação Básica e a dinâmica de formação e integração dos envolvidos no PRP.

Os autores ainda sinalizam que “o PRP é um Programa, relativamente, novo e que ainda há muitas questões a serem investigadas” (TINTI; SILVA, 2020, p. 168). Esperamos que as reflexões que trazemos neste trabalho contribuam com a mobilização de novas pesquisas.

CAPÍTULO 3 – Percurso metodológico

Neste capítulo apresentamos o percurso metodológico escolhido para o estudo. Destacamos a tipologia do estudo, a questão e objetivo que o nortearam bem como o processo de produção e análise dos dados.

3.1 Tipologia do estudo

A presente pesquisa assumiu a perspectiva qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994). do tipo pesquisa participante, que pode ser entendida como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo operativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 14)

Desse modo, a escolha por este tipo de pesquisa se deu pelo fato de o autor exercer simultaneamente o papel de pesquisador e de participante do estudo.

3.2 Objetivos e questão norteadora

A presente pesquisa teve por objetivo geral: *investigar as ações de implementação do subprojeto Matemática do PRP/UFOP ao longo do primeiro módulo.*

Buscamos responder a seguinte questão: *quais foram as ações desenvolvidas pelo subprojeto Matemática do PRP/UFOP visando a implementação do primeiro módulo?*

Para tanto, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender o Programa Residência Pedagógica no contexto das Políticas Públicas de Formação de Professores;
- Refletir sobre o papel do PRP na formação inicial de professores;
- Evidenciar as ações formativas mobilizadas ao longo da implementação do subprojeto Matemática do PRP/UFOP;

- Refletir sobre os desafios enfrentados ao longo do módulo 1;
- Analisar as contribuições das ações desencadeadas para a formação dos futuros professores de Matemática.

A seguir apresentamos como os dados foram produzidos, organizados e analisados.

3.3 Produção, organização e análise de dados

Para compor a experiência do desenvolvimento das atividades do subprojeto da Matemática, analisamos os relatórios mensais de um dos residentes que, para manter o anonimato, iremos chamá-lo de “Residente A”.

Desse modo, foram analisados 5 relatórios do Residente A buscando identificar as ações que foram realizadas. Em posse das ações, iniciamos um processo de categorização buscando agrupar as ações segundo uma mesma característica ou foco.

Tal movimento nos permitiu agrupar as ações em cinco categorias:

1. Planejamento das ações do subprojeto Matemática do PRP/UFOP;
2. Ações voltadas para o (re)conhecimento do contexto escolar;
3. Atividades de regência remota;
4. Momentos de socialização e compartilhamento de experiências;
5. Momentos de estudos e aprofundamentos de discussões teóricas.

É importante destacar, ainda, que consideramos como fonte de dados o diário do pesquisador. Esse instrumento nos auxiliou na organização dos dados, sobretudo no tocante à trajetória do subprojeto.

Após elegidas as categorias, demos início a um processo de interpretação e discussão dos dados, tal como apresentaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – Análise da trajetória do subprojeto Matemática do PRP/UFOP

Neste capítulo apresentamos uma análise descritiva das ações desenvolvidas pelo subprojeto Matemática do PRP/UFOP ao longo do 1º módulo de implementação do Programa¹. Por se tratar de uma perspectiva descritiva e longitudinal, nos interessou apresentar elementos que possibilitassem a compreensão de como o subprojeto foi constituído, organizado e dinamizado.

Desse modo, após o exercício de análise documental dos relatórios dos residentes participantes da pesquisa, optamos por organizar a apresentação em 5 momentos, a saber:

1. Planejamento das ações do subprojeto Matemática do PRP/UFOP;
2. Ações voltadas para o (re)conhecimento do contexto escolar;
3. Atividades de regência remota;
4. Momentos de socialização e compartilhamento de experiências;
5. Momentos de estudos e aprofundamentos de discussões teóricas.

4.1 Planejamento das ações do subprojeto Matemática do PRP/UFOP

No dia 25 de agosto de 2020, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFOP, lançou um Edital para dar início ao processo de seleção de bolsistas para atuarem no PRP.

O subprojeto do PRP voltado para o curso de Licenciatura em Matemática da UFOP, disponibilizou, neste Edital, 16 bolsas para residentes. O subprojeto estava sob a responsabilidade de dois docentes orientadores, ambos vinculados ao Departamento de Educação Matemática (DEEMA).

Após o processo de seleção dos bolsistas, deu-se início à seleção de dois preceptores, ou seja, professores que atuassem em escolas da rede pública da cidade de Ouro Preto, habilitadas para participarem do PRP/UFOP. Foi selecionado um preceptor da Escola

¹ Período de outubro de 2020 a março de 2021.

Estadual de Ouro Preto (Polivalente) e outro da Escola Estadual Marília de Dirceu. Tais escolas serão denominadas de escola campo, tal como previsto no Edital 01/2020 da CAPES. Após estes dois processos de seleção, deu-se início ao subprojeto Matemática do PRP/UFOP².

Devido ao atual momento em que nos encontramos, ou seja, de em isolamento social, em virtude da proliferação do vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus, o planejamento do PRP teve de ser alterado e as atividades do programa tiveram de iniciar, nesse 1º módulo, tal como as escolas campo, ou seja, na perspectiva do Ensino Remoto Emergencial.

Com o início da pandemia, declarado oficialmente no dia 26 de fevereiro de 2020 (BRAZ, 2020), as primeiras orientações ocorridas no Brasil, com relação a uma substituição das aulas de caráter presencial para remoto, devido a necessidade do isolamento social, enquanto durasse o período de pandemia, foram apresentadas, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, onde o Ministro de Estado da Educação no uso de sua atribuição conferiu, por meio do art. 87, parágrafo único, incisos I e II da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017,

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

§ 3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput aos cursos de Medicina bem como às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos. § 4º As instituições que optarem pela substituição de aulas deverão comunicar ao Ministério da Educação tal providência no período de até quinze dias.

Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo.

² Desse ponto em diante, denominaremos de subprojeto Matemática o subprojeto vinculado ao PRP da UFOP.

§ 1º As atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas para fins de cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidos na legislação em vigor.

§ 2º As instituições poderão, ainda, alterar o calendário de férias, desde que cumpram os dias letivos e horas-aula estabelecidos na legislação em vigor (BRASIL, 2020).

Mais adiante, no dia 1º de abril de 2020, entrou em vigor a Medida Provisória nº 934, visando uma possível demora quanto a um quadro nacional de melhoria ao enfrentamento da pandemia, em que tal MP estabelecia normas de caráter excepcional quanto ao ano letivo do Ensino Básico e também do Ensino Superior. Assim,

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei: Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1o do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Parágrafo único. A dispensa de que trata o caput se aplicará para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

Art. 2º As instituições de educação superior ficam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, nos termos do disposto no caput e no § 3o do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 2020, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Parágrafo único. Na hipótese de que trata o caput, a instituição de educação superior poderá abreviar a duração dos cursos de Medicina, Farmácia, Enfermagem e Fisioterapia, desde que o aluno, observadas as regras a serem editadas pelo respectivo sistema de ensino, cumpra, no mínimo:

I - Setenta e cinco por cento da carga horária do internato do curso de medicina; ou

II - Setenta e cinco por cento da carga horária do estágio curricular obrigatório dos cursos de enfermagem, farmácia e fisioterapia. (BRASIL, 2020)

Muitas dúvidas e polêmicas surgiram quanto a uma possível data de retorno das aulas presenciais, de modo que, no dia 17 de abril de 2020 foi publicada a Resolução SEE/MG nº 4.310, que dispunha sobre as normas para a oferta do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) instituído nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica

e de Educação Profissional de Minas, em decorrência da pandemia da COVID-19, para cumprimento da carga horária mínima exigida, com retorno das atividades previsto para 14 de maio de 2020,

A SEE/MG pretendia, com tal posicionamento, divulgar que as escolas deveriam se reorganizar quanto ao calendário escolar, levando em consideração aplicações de atividades, por meio do ensino remoto emergencial, visando minimizar as perdas educativas que os alunos tiveram durante o período sem aulas.

Nesse cenário, a UFOP, por sua vez, precisou se posicionar em relação à realização de estágios curriculares supervisionados no período de pandemia. Foi então publicada a Portaria PROGRAD nº 5, do dia 04 de fevereiro de 2021, que dispõe sobre orientações para realização de estágios supervisionados obrigatórios com mediação da tecnológica da comunicação e informação nos cursos de licenciatura da UFOP, durante o período de atividades remotas em decorrência da pandemia da COVID-19.

Diante disso, no que diz respeito à Educação Superior, aspectos referentes ao disposto nas Portarias de nº 343 e 345, de março de 2020, foram tratados e, de certa forma, estendidos às práticas responsáveis de ofertas de cursos e as atividades e disciplinas a eles referentes, especialmente no que se refere às aulas laboratoriais e atividades práticas, como as complementares, de estágio, dentre outras. Quanto às atividades práticas, estágios ou extensão, estão vivamente relacionadas ao aprendizado e muitas vezes localizadas nos períodos finais dos cursos. Se o conjunto do aprendizado do curso não permite aulas ou atividades presenciais, seria de se esperar que, aos estudantes em fase de estágio, ou de práticas didáticas, fosse proporcionada, nesse período excepcional da pandemia, uma forma adequada de cumpri-lo.

Em decorrência da dificuldade de ações necessárias para a realização das horas de atividades obrigatórias no estágio, a partir deste decreto, a participação no PRP se mostrou como uma alternativa para o cumprimento das horas relativas ao Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de Licenciatura da UFOP.

Considerando esse contexto desafiador, o subprojeto de Matemática PRP/UFOP buscou alternativas para se adequar ao contexto e a natureza do Programa. A seguir, apresentamos um quadro síntese das ações planejadas e desenvolvidas.

Quadro 1: Cronograma dos encontros do Subprojeto Matemática PRP/UFOP

Data	Atividades	Participantes
22/10/2020	Apresentação do Subprojeto Matemática PRP/UFOP	Docentes orientadores, preceptores e os residentes
29/10/2020	Apresentação da Plataforma “Estude em Casa”	Preceptor e residentes
05/11/2020	Discussão acerca da criação do vídeo de apresentação dos residentes e do questionário único	Preceptor e residentes
12/11/2020	Debate sobre os resultados obtidos quanto ao preenchimento do questionário por parte dos alunos	Preceptor e residentes
19/11/2020	Espaço destinado a possíveis dúvidas dos residentes quanto às atividades do PRP	Docente orientador e residentes
03/12/2020	Encontro pautado na distribuição de futuros atividades relacionadas aos Plano de Estudo Tutorado (PET ³) para os residentes	Preceptor e residentes
10/12/2020	Encontro pautado na distribuição de futuras atividades dos PET aos residentes	Preceptor e residentes
17/12/2020	Conhecimento dos residentes quanto ao PET Final e discussões acerca da criação das videoaulas como revisão de estudo aos alunos	Docente orientador, preceptores e residentes
07/01/2021	Espaço destinado a debates sobre a melhor performance da metodologia a ser utilizada para a criação das videoaulas do PET Final.	Preceptor e residentes
14/01/2021	Informações e futuras atividades teóricas após o final das aulas do 1º módulo.	Docente orientador, preceptores e residentes.
27/01/2021	Informações acerca do calendário escolar para o 2º módulo.	Preceptor e residentes.

³ Desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG), o PET é um uma apostila com conteúdos e com um conjunto de atividades referentes a cada ano/série escolar, respeitando a carga horária mensal da disciplina para cada estudante. O material é organizado considerando as matérias de todas as disciplinas previstas em cada etapa de ensino, conforme estabelecido no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os PET's encontram-se disponíveis por meio do *link*: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets>

04/02/2021	Espaço destinado para decidir as datas e horários para as próximas reuniões.	Docentes orientadores e residentes
16/02/2021	Discussões dos textos acerca dos temas relações de gênero e inclusão.	Docentes orientadores e residentes.
23/02/2021	Debate do artigo sobre o Ensino de Jovens e Adultos (EJA).	Docentes orientadores e residentes.

Fonte: Produzido pelos autores (2021).

É importante dizer que, pelo fato de ser um momento totalmente novo para os participantes do subprojeto Matemática do PRP/UFOP, as ações foram sendo discutidas e (re)planejadas ao longo do módulo, respeitando as demandas das escolas campo e as especificidades do PRP. Haja vista que, o Edital 01/2020 do PRP sinaliza que:

4.2. Os módulos de 138 horas que compõem o projeto de residência pedagógica deverão contemplar as seguintes atividades:

- a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semi-estruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades;
- b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e
- c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor. (BRASIL, 2020a, p. 3)

Além disso, é importante ressaltar que a CAPES, por meio do Ofício Circular no 7/2020-DEB/CAPES, indicou algumas Condições para o início das atividades:

1.4.1. As IES poderão iniciar as atividades de maneira remota devido à Pandemia da Covid-19, desde que seja garantido aos residentes o acesso às atividades, à orientação e ao acompanhamento tanto pelo docente da IES quanto pelo professor da escola. Enfatiza-se que as atividades de ensino na IES e nas escolas devem estar ocorrendo, de forma presencial ou remota.

1.4.2. Considerando o caráter institucional dos Projetos, a IES que está com o calendário ou atividades de ensino suspensas não poderá iniciar as atividades do programa enquanto perdurar a suspensão. As atividades de pesquisa, extensão, orientação de trabalhos de conclusão de curso e de iniciação científica não serão consideradas atividades de ensino.

1.4.3. Nas atividades realizadas remotamente, o Projeto de Residência Pedagógica deve garantir a participação ativa do licenciando em atividades relacionadas ao objetivo do programa, como a realização de planejamentos, reuniões, desenvolvimento de materiais didáticos, estudos de caso, dentre

outras possibilidades, sempre primando pelo diálogo e incentivando a construção da autonomia do licenciando.

a) No caso da Regência em sala de aula, o licenciando poderá realizá-la remotamente, desde que a escola, o preceptor e o docente orientador estejam de acordo e que haja viabilidade para a execução dessa atividade.

b) Se a IES e a escola concluírem pela inviabilidade do desenvolvimento de atividades de regência pelo residente, o docente orientador e o preceptor deverão planejar atividades alternativas.

c) No caso da observação em sala de aula, o licenciando poderá realizá-la remotamente, para acompanhar as aulas ministradas pelo preceptor em ambiente virtual.

d) Caso seja necessário, a regência poderá ser condensada a partir da retomada das atividades presenciais.

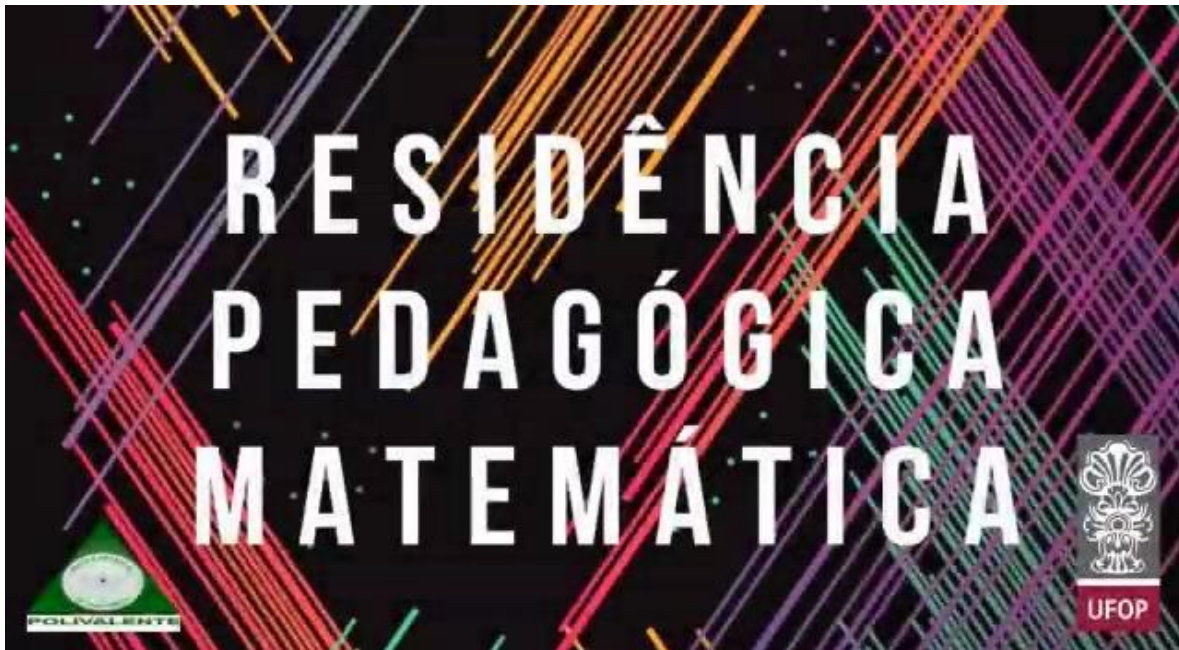
1.4.4. Tão logo seja possível, o residente deverá voltar às atividades práticas presenciais nas escolas, garantidas as medidas de segurança orientadas para cada local. (BRASIL, 2020b, p. 3)

Desse modo, a análise que realizamos nos permitiu observar que as atividades desenvolvidas pelo subprojeto Matemática do PRP/UFO, contemplaram as orientações da CAPES, da UFOP e da SEE-MG acerca do contexto do Ensino Remoto Emergencial.

4.2 Ações voltadas para o (re)conhecimento do contexto escolar

A primeira ação desenvolvida pelos residentes, com foco nos alunos das escolas campo, foi a criação de um vídeo de apresentação, contendo todos os residentes participantes do subprojeto Matemática do PRP/UFO, com o intuito de apresentar os integrantes e os objetivos do PRP.

Figura 1: Apresentação do subprojeto Matemática do PRP/UFOP aos alunos de uma das escolas campo.



Fonte: arquivo do subprojeto Matemática do PRP/UFOP (2020).

Na segunda reunião com o docente orientador, ficou definido que os dezesseis residentes iriam criar e propor aos alunos das escolas um questionário único (Apêndice A) com vistas a conhecer o perfil dos alunos e como eles estavam lidando com o contexto do Ensino Remoto. Além disso, os residentes criaram um grupo no *WhatsApp* para facilitar a comunicação entre eles nesse momento de criação do questionário.

No dia da elaboração do questionário único, os residentes se reuniram no *Google Meet*, visando uma melhor comunicação entre os membros. Debatendo ideias e discutindo algumas sugestões, que foram colocadas pelos docentes orientadores, os residentes iam oferecendo ideias e discussões eram feitas acerca das perguntas surgidas e escrevendo-as da melhor forma, para que o questionário possuísse perguntas claras e objetivas. (Relatório do Residente A, novembro de 2020).

De acordo com os relatórios analisados, foi possível observar que, durante o debate dos residentes na formulação do questionário, o residente A propôs a inserção das perguntas 10 (Você tem feito os PET da matemática no prazo determinado?) e 11 (Quais PET você já finalizou/entregou até o momento).

Após este movimento, os residentes encaminharam o questionário para os alunos e aguardaram o retorno. A partir do momento em que os residentes já possuíam o questionário preenchido, foi necessário que cada residente realizasse uma análise das respostas dos alunos que pertenciam às turmas que estavam acompanhando com o preceptor.

Considerando as respostas obtidas, foi proposto pelos preceptores, que os residentes elaborassem um cronograma, contendo os dias da semana e os horários em que eles iriam disponibilizar videoaulas para auxiliar os alunos no estudo dos PET. Esse cronograma foi enviado, posteriormente, nos grupos de *WhatsApp* das turmas.

Como podemos observar, as ações iniciais centraram-se em processos de organização, estratégias de conhecimento e intervenção na realidade escolar além de formas de registro das atividades a serem realizadas.

Acerca desse movimento de conhecer a realidade escolar, Tinti (2012) nos alerta para a importância de ações com esta finalidade, uma vez que a inserção do residente é uma “forma a familiarizá-lo com a cultura escolar; com as práticas educativas e com os principais desafios enfrentados pelos educadores no contexto educacional atual” (p. 47).

Mas qual seria esse contexto educacional atual? Como foi possível observar, esse movimento vivenciado pelos residentes do subprojeto Matemática do PRP/UFOP é o reflexo do trabalho docente no contexto da pandemia da Covid-19.

No campo educacional, professores passam a buscar os mais diferentes meios para atender seus alunos e estes tentam acompanhar essa jornada, mas nem sempre isso é possível ou simples. A questão é que um acontecimento com dimensões globais afeta a todos, mas de maneira bem diferente, não apenas pelas diferenças e singularidades de cada um, mas também pelas condições sociais, econômicas, raciais e de gênero. (MONTEIRO; SENICATO, 2020, p. 320)

Assim, a análise dos relatórios permitiu observar que a relação entre teoria e prática, almejada pelo PRP, foi dinamizada por meio de ações que seguiram as orientações das instituições envolvidas, tal como mencionamos anteriormente. Assim, podemos observar que as ações desenvolvidas foram as que se mostraram possíveis e que, na medida do possível, propiciassem momentos de aprendizagem para os alunos da Educação Básica.

4.3 Atividades de regência remota

Uma característica central do PRP são as atividades de regência nas escolas da Educação Básica. No entanto, o cenário de pandemia impôs alterações significativas para as práticas escolares, uma vez que:

Redefinimos o que entendíamos por presencialidade. Hoje os nossos encontros são virtuais. A nossa sala de aula passou a ser um link do Google Meet que abrimos no nosso celular ou no nosso computador. O lápis e o giz foram substituídos pela caneta digitalizadora, pelo mouse, pelo teclado do computador e pelo *touchscreen* do celular. O intervalo entre uma aula e outra passou a ser o tempo dedicado a trocar de link. Os corredores não existem mais. A interação se faz por mensagens, por vídeos e por áudios. A maior parte dos livros é acessada em arquivos digitais. As laudas de uma avaliação agora são enviadas em uma foto. Não se pode mais ouvir conversa paralela, pois ela passou a ser feita às escondidas por detrás dos microfones mudados. Vozes, barulho e um olhar de distração nunca fizeram tanta falta em uma sala de aula. Certamente houve mudanças nas interações. Novos modos de comunicação surgiram no ensino remoto e, conseqüentemente, alguns meios de comunicação que já estávamos habituados no ambiente presencial perderam espaço. Tais mudanças trouxeram um importante impacto na aprendizagem de todos os participantes. (FARIA et al., 2021, p. 9-10)

Como pensar, implementar, acompanhar, avaliar e redimensionar práticas de regência no contexto do ensino remoto emergencial? Acreditamos que este tenha sido um questionamento recorrente em diferentes contextos de implementação do PRP. A seguir, buscaremos evidenciar as ações desenvolvidas pelo subprojeto de Matemática PRP-UFOP no tocante à regência.

Como mencionado anteriormente, os residentes optaram pela dinâmica de criação de videoaulas para auxiliarem os alunos em seus estudos. Sobre a estruturação das videoaulas, o grupo definiu que ficaria a critério de cada residente. Nesse sentido, os relatórios analisados indicaram que alguns residentes, como por exemplo o residente B, optaram por fotografar resoluções de atividades e enviá-las conjuntamente com um áudio explicando o procedimento de solução. Observamos, ainda, que outros residentes, como foi o caso do residente A, optaram por gravar vídeos apresentando a resolução de questões. Tais vídeos foram postados em canais do *Youtube* e disponibilizados por meio de *links* nos grupos de *WhatsApp* das turmas.

É importante destacar que, a inserção dos residentes nos grupos de *WhatsApp* das turmas, só foi realizada pelo preceptor após a conclusão da elaboração das propostas de intervenção dos residentes. Após a inserção dos residentes nos grupos de *WhatsApp*, deu-se início a um processo de comunicação mais direta com os alunos das turmas, dinamizado pelo de envio das vídeo-aulas, que serviriam de suporte para o estudo dos PET.

Após análise dos relatórios observamos que, até o final do mês de novembro de 2020, os residentes ficaram encarregados de criarem videoaulas referente à semana de estudo dos PET, disponibilizarem o material para os alunos e, também, de estarem disponíveis, em datas e horários combinados com a turma, para auxiliarem no esclarecimento de dúvidas.

Os relatórios analisados indicam que os residentes tiveram que preparar materiais para 5 semanas de estudos, respeitando a organização dos PET (do 3 ao 7). Desse modo, a cada semana, o residente “deveria escolher duas questões, de qualquer conteúdo de cada PET e criar suas aulas baseado nessas atividades que cada um escolheu, mas também, os residentes de cada ano deveriam se organizar para não realizarem uma aula acerca da mesma atividade” (Relatório do Residente A, novembro de 2020).

Cabe destacar que as 5 semanas de estudos dos PET ocorreram nos meses de novembro e dezembro de 2020 e que, nas duas primeiras semanas do mês de dezembro de 2020, cada residente ficou encarregado da criação das videoaulas, com conteúdo de revisão para o teste final, que ocorreria na segunda semana do mês de janeiro de 2021.

Diante de um contexto da pandemia do COVID-19, ocasionando um isolamento social, os sistemas de ensino têm recebido inúmeras portarias e leis, em decorrência de uma nova perspectiva de ensino remoto, visando minimizar substancialmente os impactos que tal contexto social impacta quanto às questões educacionais.

Frente aos novos desafios que os educadores vêm enfrentando, no período de pandemia da COVID-19, surge uma nova perspectiva no processo de ensino/aprendizagem e também no que tange a realização de estágios. Pensando nesse novo e desafiador contexto, “é preciso desenvolver novas competências a partir de habilidades já existentes, com estudos e pesquisas, além de novas plataformas pedagógicas, para suprir as necessidades educacionais”, (GONÇALVES e AVELINO, 2020, p. 49). Porém, uma nova discussão surge quanto ao acesso que a população em geral possui em relação a *internet*, pois como a reflexão educacional impulsiona estratégias de ensino voltado ao campo tecnológico, tal processo de

ensino/aprendizagem torna-se democrático no instante em que todos os alunos possuem acesso a tais plataformas digitais voltadas ao ensino.

Baseando em um contexto familiar, o trabalho docente sofre com a precarização, as famílias padecem com a nova função atribuída a elas, em que a mãe, o pai, os avós e responsáveis passam a ser os professores de suas crianças, e da mesma forma, as crianças sofrem com o isolamento, a distância daqueles que amam e a saudade do espaço escola. Por meio disso:

Destaca-se que muitas nuances permeiam a atividade docente e que, no caso analisado, mesmo com as dificuldades, o momento é de ressignificação do papel e da prática do/a professor/a e o quanto é necessária uma política pública de apoio financeiro e sócio pedagógico nesse contexto, além do fortalecimento dos laços entre escola e a comunidade. (ROLIM et al, 2020, p. 229)

Além do mais, Gonçalves e Avelino (2020) destacam que o uso da internet tem provocado mudanças significativas, tanto na educação presencial, quanto na educação a distância. Mesmo que o ensino presencial ficasse restrito apenas às pesquisas na sala de informática, foi justamente esse trabalho educacional que auxilia o ensino remoto nos lares, em tempo de pandemia. Com as redes sociais, plataformas digitais e outras tecnologias, o contato entre professores e alunos tem se estreitado cada vez mais. Com isso, a necessidade do ensino ampliou a possibilidades de novos horizontes a partir das ferramentas síncronas como as *webs* conferências e *chats*, e assíncronas, como os fóruns de discussões, *e-mails* ou *blogs*.

Relacionando com o que citamos até aqui, entende-se que o uso das mídias digitais possui um enorme potencial de dinamizar o conhecimento e proporcionar maior eficiência às práticas educacionais, considerando o seu poder de interação, o qual contribui para superar os desafios enfrentados pela educação, sobretudo em tempo da pandemia do COVID-19. Portanto, a produção de conhecimento por meio do uso das mídias e de seus recursos tecnológicos se faz necessária e deve ser promovida pelos educadores nos cursos de formação inicial e de formação continuada.

Podemos perceber que, os momentos de regência por parte dos residentes ao longo do módulo I do PRP se relaciona com a quarta ideia de formação de professores mencionada por Ponte (2002), denominada de “competência de ordem técnica”, na qual advoga-se que

não basta o professor apenas conhecer teorias, perspectivas e resultados de investigação. É necessário que ele seja capaz de construir soluções adequadas para os diversos aspectos da sua ação profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações concretas, competências que se têm de desenvolver progressivamente ao longo da sua formação durante a etapa da formação inicial e ao longo da carreira profissional.

A análise nos permitiu evidenciar que as experiências de regência que os residentes tiveram nesse período se correlacionam com essa ideia de Ponte (2002), dado que os residentes foram os responsáveis por planejarem a melhor forma de promover o ensino durante o atual cenário de pandemia da COVID-19, além da forma como interagiram com os seus respectivos alunos.

4.4 Momentos de socialização e compartilhamento de experiências

O movimento de análise dos relatórios nos permitiu perceber que, ao longo do módulo 1, foram promovidos diferentes momentos de socialização e compartilhamento de experiências pautados nas seguintes interações: i) docente orientador-preceptores-residentes; ii) preceptor-residentes e iii) docente orientador-residentes.

A seguir, buscaremos evidenciar o movimento de socialização e compartilhamento de experiências que emergiram nessas interações.

4.4.1 Momentos de socialização e compartilhamento de experiências entre docente orientador-preceptores-residentes

Na análise dos relatórios foi possível identificar que, na primeira reunião do subprojeto Matemática do PRP/UFOP, foram desencadeadas as seguintes ações:

- 1) Apresentação do Programa Residência Pedagógica;
- 2) Apresentação dos docentes orientadores, dos dois preceptores e das duas escolas selecionadas;
- 3) Distribuição dos residentes para os preceptores e conseqüentemente para as escolas;

- 4) Divisão dos residentes para as turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio das escolas selecionadas;
- 5) Respostas as possíveis dúvidas presentes quanto ao processo do PRP.

A partir dessa primeira reunião, ficou acordado que os residentes deveriam se comprometer com as seguintes ações:

- I) Elaboração de relatórios mensais, divididos em duas partes, a saber: **Parte 1:** Preenchimento de uma tabela destacando a data de todas as ações dos residentes do PRP, contendo um breve resumo da atividade realizada bem como os envolvidos em cada atividade. **Parte 2:** Apresentação de todo o processo da atividade que foi realizada, contando o horário de início da atividade, por qual plataforma foi feita a reunião e quais foram os acontecimentos de destaque nas atividades;
- II) Participação em reuniões semanais, algumas delas com a participação do docente orientador e outras, com a participação dos preceptores, com o intuito de discutir ações futuras de atendimento e auxílio aos alunos;
- III) Conhecimento da plataforma virtual “Estude em Casa” e dos materiais de apoio do PET, que servirão de base para o estudo dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- IV) Criação, com a colaboração de todos os dezesseis residentes, de um questionário único para envio aos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com finalidade de adquirir um primeiro contato com os alunos e possuir um conhecimento básico sobre os mesmos.
- V) Definir, qual seria o método utilizado por cada residente, para auxiliar no estudo dos conteúdos dos PET dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A última reunião do 1º módulo ocorreu no dia 17 de dezembro de 2020, via *Google Meet*, com a participação do docente orientador, do preceptor e dos residentes. O foco dessa reunião foi acima do teste final que os alunos fariam nas próximas semanas, como conclusão do ano letivo. Nesse encontro, foi discutido como seria a ajuda que os residentes iriam adotar para auxiliar os alunos na última prova deles. Ficou decidido que os residentes iriam produzir

videoaulas (assim como feitas nas semanas anteriores), porém a dinâmica utilizada seria modificada. Ao invés dos residentes resolverem alguns problemas selecionados dos PET, eles iriam produzir uma videoaula produzindo uma revisão dos conteúdos que iriam ser abordados na prova final.

Os encontros do docente orientador, preceptores e residentes apresentaram, como foco principal, dois momentos: o 1º deles, o objetivo foi apresentar o subprojeto Matemática do PRP/UFOP aos residentes e debater possíveis dúvidas quanto às futuras atividades, calendários, ações, que os residentes tomariam. No segundo momento, o foco era disponibilizar espaços de sínteses acerca da trajetória dos residentes quanto ao subprojeto Matemática do PRP/UFOP.

4.4.2 Momentos de socialização e compartilhamento de experiências preceptor-residentes

É importante destacar que, de acordo com o relatório do Residente A, essa segunda reunião foi realizada individualmente por cada preceptor e seu grupo de residentes. Nesse encontro, cada preceptor explicou aos residentes como estava o planejamento/cronograma de estudo feito pela SEE-MG. Além disso, cada preceptor acessou e apresentou o funcionamento da plataforma “Estude em Casa” e em seguida, a estruturação dos PET. Os relatórios analisados indicam que, nestas reuniões individuais, cada preceptor conversou e orientou os residentes em relação às formas de contato direto com os alunos.

No dia 03 de novembro de 2020, houve uma reunião com a participação dos preceptores e dos residentes, onde objetivou discutir a criação de um vídeo, contendo as informações de todos os residentes do PRP, com a finalidade de que, com o envio da gravação aos alunos do Polivalente e do Marília de Dirceu, eles possam conhecer minimamente os residentes que os auxiliaram no processo de Ensino Remoto.

A reunião que ocorreu no dia 12 de novembro de 2020, com a participação dos preceptores e dos residentes, abordou uma discussão relativa às respostas dos alunos quanto ao questionário, com o intuito de, por meio das respostas, compreender uma maneira mais eficaz de introduzir uma comunicação com os alunos. Como falado acima, conforme as respostas dos alunos de cada ano do Ensino Fundamental e Médio, cada grupo de residentes

determinaram cronogramas por turma, onde as ações dos residentes iriam auxiliar da melhor maneira os alunos.

As reuniões com a participação do preceptor e dos residentes, possuíam, como foco principal, disponibilizar momentos de uma inserção no contexto escolar, diante de uma pandemia, planejamento de atividades a serem realizadas pelos residentes, como videoaulas, encontros para solucionar dúvidas com os alunos, além de sugestões passadas aos residentes quanto a possíveis melhorias na trajetória do subprojeto Matemática do PRP/UFOP.

4.4.3 Momentos de socialização e compartilhamento de experiências docente orientador-residentes.

Ao fim das atividades referente aos PET, por parte dos residentes do PRP, as próximas ações de encontro foram debates e discussões teóricas, acerca de artigos que o docente orientador encaminhava aos residentes.

Com isso, no dia 16 de fevereiro de 2021, ocorreu uma reunião entre os docentes orientadores e os residentes, onde o foco principal desse encontro foi o de proporcionar um espaço para um debate acerca dos textos a serem lidos, sendo eles, um texto sobre inclusão, *“Relação de Gêneros – entre fios e tramas discursivas”* e um artigo referente a relações de gênero, no qual chama-se *“Práticas inclusivas em Educação Matemática: um trabalho colaborativo com professores do 1º ciclo”*. Nessa reunião, de acordo com o relatório do residente A, o debate apresentou assuntos a serem discutidos acerca da inclusão e das relações de gênero, apresentar possíveis experiências que os residentes possuíam quanto aos assuntos abordados e responder algumas perguntas acerca dos temas.

A próxima reunião, ocorrida no dia 23 de fevereiro de 2021, objetivou apresentar um espaço para os docentes e os residentes debaterem informações e relatos acerca da leitura do artigo *“Estudo de caso com professores de Matemática da EJA e suas práticas letivas”*. Como destacado no relatório do residente A, no ambiente de discussões desse encontro, foi possível debater o foco e o objetivo do artigo quanto às possíveis experiências dos residentes e pensando adiante, na formação profissional dos residentes do PRP.

As reuniões com o docente orientador e os residentes apresentavam, como foco principal, um aprofundamento teórico-metodológico de aspectos do ensino e da aprendizagem da Matemática. Como podemos perceber, de acordo com o que foi citado acima, nesses encontros, o docente orientador sugeria artigos e dissertações aos residentes, nos quais, tais textos, destacavam assuntos a serem discutidos, como futuro professores, envolvidos no âmbito educacional, sendo eles, por exemplo, relações de igualdade de gênero, práticas inclusivas e etc.

Ao analisarmos os relatos acerca dos momentos de socialização, observamos que se assemelham a terceira formação de professores defendida por Ponte (2002), denominada de *“Formação no domínio educacional”*. Esse autor defende que, no âmbito da formação

voltada para uma experiência educacional, surge, como um fator de relevância, a herança da Pedagogia, onde as contribuições das Ciências da Educação, a reflexão sobre os problemas educacionais do mundo de hoje, as problemáticas e os contributos da investigação realizada pela didática e pelas outras áreas das ciências da educação, são, naturalmente, elementos essenciais na constituição da profissionalidade docente. Logo, de acordo com o exposto, tais momentos de socialização dos residentes ao longo do módulo I com o docente orientador e o preceptor apresenta-se como uma importante etapa de formação inicial visando a profissionalização educacional dos residentes.]

4.5 Momentos de estudos e aprofundamentos de discussões teóricas

A análise dos dados permitiu identificar que nas ações desenvolvidas na relação docente orientador-residentes houve um movimento de estudos e aprofundamento de discussões teóricas, fato que nos motivou a estruturar a presente categoria de análise.

Após o encerramento do 1º módulo, foram encaminhadas algumas atividades aos residentes, pré-estabelecidas em reuniões com o docente orientador, na qual serviriam como estudo para futuros professores e após a leitura dos textos, os residentes, junto ao docente iriam debater as ideias principais nas reuniões.

A primeira atividade destinada foi a leitura do texto “*Relação de Gêneros – entre fios e tramas discursivas*”, de autoria de Maria Celeste Reis Fernandes de Souza e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca. O intuito da leitura desse texto deu-se pelo estudo seguida de discussões com colegas de alguns assuntos abordados no texto e do conhecimento do filósofo/escritor Michel Foucault, no qual esse autor e o texto apresentam ideias e experiências, no âmbito escolar, de determinados momentos em que era perceptível uma falta de conhecimento dos alunos, acerca de direitos igualitários entre gêneros além de atitudes, advindas de falas e ações, que necessitavam de controle e preparação por parte do docente quando deparado com determinadas situações no âmbito escolar.

Uma próxima leitura foi referente ao artigo “*Práticas inclusivas em Educação Matemática: um trabalho colaborativo com professores do 1º ciclo*”, de autoria de Carlos Miguel Ribeiro. Tal artigo apresenta um estudo referente ao enorme fluxo imigratório que as escolas de Portugal vêm enfrentando e por consequência, os professores da região vivem uma

nova realidade, a de que em suas turmas encontram-se, entre os alunos, uma grande diversidade de origens, experiências, culturas e línguas maternas. A importância da leitura e, em seguida, de resposta há algumas perguntas devidamente elaboradas pelo docente orientador do PRP quanto ao artigo, define a importância existente de uma possível experiência e atitudes que os residentes, como futuros professores, deverão ter e conhecer acerca de tais acontecimentos.

Ademais, uma última leitura encaminha aos residentes, foi relativo ao artigo “*Estudo de caso com professores de Matemática da EJA e suas práticas letivas*”, de autoria de Andréa Thees e Maria Cecília Fantinato. Tal trabalho objetiva-se a apresentar um estudo de caso com três professores que trabalham com turmas da EJA, onde foi desenvolvido um estudo acerca da gestão curricular sobre os alunos da EJA, políticas públicas segmentadas a esse público-alvo e as dificuldades que os professores se deparam quanto aos alunos, baseando o trabalho com o intuito de responder a seguinte pergunta: “*Como os professores de matemática estão desenvolvendo suas práticas letivas e não letivas na educação de jovens e adultos?*”.

Esse momento de estudos e aprofundamentos de discussões teóricas com o docente orientador se relaciona com a quinta etapa de formação inicial de professores de acordo com Ponte (2002), na qual tal formação aborda as capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica. Nessa formação, o autor destaca que o professor não é um mero técnico nem um simples transmissor de conhecimento, mas um profissional que tem de ser capaz de identificar os problemas que surgem na sua atividade, procurando construir soluções adequadas. Portanto, de acordo com as trocas de experiências e estudos das quais os residentes obtiveram ao longo do módulo I do PRP, tais acontecimentos se assemelham com as atividades desse tópico, no sentido de que as leituras dos artigos apresentam momentos em sala de aula que foram apresentadas e discutidas, por seus respectivos autores, além de serem discutidas também pelo docente orientador para/com os residentes, visando apresentar e capacitar futuros professores diante de obstáculos advindos no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo geral investigar as ações de implementação do subprojeto Matemática do PRP/UFOP ao longo do primeiro módulo.

Inicialmente realizamos um estudo sobre a noção de Residência Pedagógica bem como de projetos que foram propostos com essa perspectiva. O estudo culminou na análise dos Editais do PRP da CAPES, de modo particular, o Edital 01/2020 (BRASIL, 2020).

Considerando que o PRP envolve a formação de professores e, mais especificamente, o subprojeto investigado se preocupa com a formação de professores de Matemática, realizamos uma revisão, buscando compreender a complexidade que é esse processo. Dentre as leituras realizadas, a pesquisa de Ponte (2002) possibilitou desenvolver um esboço de uma compreensão acerca das contribuições das cinco dimensões, compreendidas pelo autor, para a formação de um professor. Podemos interpretar, a partir das ideias de Ponte (2002), que o professor não é um mero técnico nem um simples transmissor de conhecimento, mas um profissional que tem de ser capaz de identificar os problemas que surgem na sua atividade, procurando construir soluções adequadas. Para isso é necessário que o professor possua competências significativas no domínio da análise crítica de situações e da produção de novo conhecimento visando a sua transformação.

Esse embasamento acerca da compreensão do PRP como uma Política Pública bem como o entendimento da complexidade da formação inicial, nos dedicamos a analisar os relatórios de um residente do subprojeto Matemática do PRP/UFOP com vistas a responder a seguinte questão de pesquisa: quais foram as ações desenvolvidas pelo subprojeto Matemática do PRP/UFOP visando a implementação do primeiro módulo?

Para responde-la recorreremos às categorias que elegemos: i) Planejamento das ações do subprojeto Matemática do PRP/UFOP; ii) Ações voltadas para o (re)conhecimento do contexto escolar; iii) Atividades de regência remota; iv) Momentos de socialização e compartilhamento de experiências; e v) Momentos de estudos e aprofundamentos de discussões teóricas.

Em relação às atividades que englobaram o planejamento das ações do subprojeto Matemática do PRP/UFOP foi possível observar um esforço por parte do Docente Orientador e dos preceptores em auxiliarem os residentes a desenvolverem ações que observassem as

orientações da CAPES, da SEE-MG e da UFOP, mas que, também, tivesse uma contribuição para a formação dos futuros professores.

Acerca das ações voltadas para o (re)conhecimento do contexto escolar, pode-se perceber que a análise dos relatórios permitiu observar que a relação entre teoria e prática, almejada pelo PRP, foi dinamizada por meio de ações que seguiram as orientações das instituições envolvidas, tal como mencionamos anteriormente. Assim, podemos observar que as ações desenvolvidas foram as que se mostraram possíveis e que, na medida do possível, propiciassem momentos de aprendizagem para os alunos da Educação Básica.

No que tange as atividades de regência remota, entende-se que o uso das mídias digitais possui um enorme potencial de dinamizar o conhecimento e proporcionar maior eficiência às práticas educacionais, considerando o seu poder de interação, o qual contribui para superar os desafios enfrentados pela educação, sobretudo em tempo da pandemia do COVID-19. Portanto, a produção de conhecimento por meio do uso das mídias e de seus recursos tecnológicos se faz necessária e deve ser promovida pelos educadores nos cursos de formação inicial e de formação continuada. Além disso, os encontros do docente orientador, preceptores e residentes apresentaram, como foco principal, dois momentos: o 1º deles, o objetivo foi apresentar o subprojeto Matemática do PRP/UFOP aos residentes e debater possíveis dúvidas quanto às futuras atividades, calendários, ações, que os residentes tomariam.

Nos momentos de socialização e compartilhamento de experiências analisadas, os encontros do docente orientador, preceptores e residentes apresentaram, como foco principal, dois momentos: o 1º deles, o objetivo foi apresentar o subprojeto Matemática do PRP/UFOP aos residentes e debater possíveis dúvidas quanto às futuras atividades, calendários, ações, que os residentes tomariam. No segundo momento, o foco era disponibilizar espaços de sínteses acerca da trajetória dos residentes quanto ao subprojeto Matemática do PRP/UFOP. Já as reuniões com a participação do preceptor e dos residentes, possuíam, como foco principal, disponibilizar momentos de uma inserção no contexto escolar, diante de uma pandemia, planejamento de atividades a serem realizadas pelos residentes, como videoaulas, encontros para solucionar dúvidas com os alunos, além de sugestões passadas aos residentes quanto a possíveis melhorias na trajetória do subprojeto Matemática do PRP/UFOP. Por fim, as reuniões com o docente orientador e os residentes apresentavam, como foco principal, um

aprofundamento teórico-metodológico de aspectos do ensino e da aprendizagem da Matemática. Como podemos perceber, de acordo com o que foi citado acima, nesses encontros, o docente orientador sugeria artigos e dissertações aos residentes, nos quais, tais textos, destacavam assuntos a serem discutidos, como futuro professores, envolvidos no âmbito educacional, sendo eles, por exemplo, relações de igualdade de gênero, práticas inclusivas e etc.

Por fim, analisando os momentos de estudos e aprofundamentos de discussões teóricas, estes apresentaram uma importante etapa, visto que as ações necessárias para a formação de qualidade do residente não se baseiam apenas nas atividades práticas, mas também de análises e discussões teóricas, acerca de assunto voltados para o campo da Educação, principalmente a Matemática.

Ao refletirmos sobre as limitações do nosso estudo, recordo-me de algumas ideias iniciais das quais foram planejadas, juntamente com o meu orientador, como entrevistar o Residente A, com o intuito de possuir uma visão mais clara sobre o residente acerca de sua trajetória no PRP, ou até mesmo analisar relatórios de outros residentes do Programa, no qual contemplariam uma maior diversidade de informação durante o processo do módulo I do PRP. Contudo, considerando o processo de reformulação do TCC em função do contexto de pandemia da COVID-19 na qual nos encontramos, não foi possível colocá-las em prática. No entanto, compreendemos que os dados nos possibilitaram atingir o objetivo proposto.

Pensando na continuidade deste estudo, é importante ressaltar que as ideias que foram apresentadas nesse trabalho não são as únicas existentes. Diante desse pressuposto, apresentamos algumas sugestões para a continuidade do presente estudo: i) A ampliação de análise sobre os relatórios obtidos dos demais residentes do PRP; ii) Analisar, durante o processo de atividades do módulo II, se foram iguais as implementadas no módulo I e ii) Entrevistar algum residente e/ou o preceptor da escola campo, afim de analisar suas percepções e colaboração que o PRP apresentou e contribuiu em sua formação.

Ao olhar para a trajetória de construção desta pesquisa, percebo que foi possível aprender, com as leituras concluídas no processo de escrita deste trabalho, que o Programa Residência Pedagógica oferece aos residentes do programa, uma oportunidade de grande relevância, mesmo no contexto da pandemia do COVID-19, pois as atividades que foram

propostas ofereceram a esses residentes oportunidades de realizarem atividades, juntamente com a orientação do preceptor da escola campo em questão, desenvolver ações.

A partir da realização desta pesquisa teórica, espero que as análises das quais aqui foram apresentadas, contribuam para a formação do residente do Programa Residência Pedagógica, quando os mesmos puderam perceber a importância que tal programa apresenta como projeto extracurricular, devido as ações mencionadas e contextualizadas a partir das leituras que foram apresentadas e das referências das quais basearam tais ideias, voltadas para a Formação de Professores na área da Educação Matemática.

REFERÊNCIAS

BASSOI, T. S.; LANGER, A. E. S. Articulação Universidade e Escola: relações importantes para a formação inicial do professor de Matemática. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.6, n.2 (15. ed.), p. 432-441, 2015. Disponível em: <<https://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1651/1459>>. Acesso em: 12 de abril, 2021

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 9057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 01 de abril, 2021.

BRASIL, **LEI Nº 14.040**, DE 18 DE AGOSTO DE 2020. Conversão da Medida Provisória nº 934, de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. In: D.O.U de 19/08/2020, pág. nº 4. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm. Acesso em: 01 de abril, 2021.

BRAZ, M. V. A pandemia de COVID-19 (Sars-Cov-2) e as contradições do mundo do trabalho. **R. Laborativa**, v.9, n.1, p.116-130, abr./2020.

RATO, Claudiah. A Importância do Programa de Residência Docente e da Extensão da PROPGPEC do Colégio Pedro II na aplicação e desenvolvimento da nova tecnologia educacional Meditação Laica Educacional® como estratégia didático-pedagógica para uma educação emocional. **Interagir: pensando a extensão**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-57, jan./jun. 2017. ISSN: 1519-8847 | E-ISSN: 2236-4447. DOI: 10.12957/interag.2017.25371

CYRINO, M.C.C.T.; PASSERINI, G.A. Reflexões sobre o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina. In: CAINELLI, M.; FIORELI, I. (Org.). **O estágio na licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina**. 1ed. Londrina: UEL/Prodocencia/Midiograf, 2009, p. 125-144.

FARIA, Juliana Batista; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, n. 68. Cuiabá, v. 28, p. 333-356, maio/agosto de 2019.

FARIA, Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho *et al.* Estágio curricular supervisionado de Matemática no contexto da pandemia da Covid-19. **Pesquisa e Ensino**, v. 2, n. 2, p. 202125, 25 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.37853/202125>

FELCHER, Carla Denize Ott; FERREIRA, André Luis Andrejew; FOLMER, Vanderlei. Da pesquisa-ação à participante: Discussões a partir de uma investigação desenvolvida no *Facebook*. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 12, n.8, 17p, 2017.

FONTOURA, Helena Amaral. Formação de professores para a justiça social: uma reflexão sobre a docência na residência pedagógica. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.1, p. 120-133, 2017. E-ISSN: 1982-5587 DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riace.v12.n1.7932>

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300p.

GIGLIO, Celia Maria Benedicto; LUGLI, Rosario Silvana Genta. Diálogos permanentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa Residência Pedagógica na UNIFESP. **Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPEL**. Pelotas [46] 62– 82 setembro/dezembro de 2013.

GONÇALVES, N. K. R. .; AVELINO, W. F. . ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 4, n. 10, p. 41–53, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4022983 . Disponível em: <http://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/47>. Acesso em: 2 abr. 2021.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa**. Porto, Porto Editora, 1999.

MARTINS, E. Família e escola no contexto de um programa de residência pedagógica: Um estudo a partir do enfoque histórico-cultural. **Educação, Sociedade & Culturas**, São Paulo, n° 37, p. 89-107, 2012.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO. Alexandrina; SENICATO, Renato Bellotti. Educação (matemática) em tempos de pandemia: efeitos e resistências. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, 13(1), 2020, p. 317-333. DOI: 10.22267/relatem.20131.53

PANIZZOLO, C. *et al.* Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: avanços e desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. **Anais [...] XVI Encontro Nacional de Didática de Ensino**. Campinas: Junqueira & Marin Editores, p. 221-233, 2012.

PONTE, João Pedro; A vertente profissional da formação inicial de professores de matemática. **Educação Matemática em Revista**, N° 11A, pp. 3-8. (revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática). 2002.

ROLIM, Lorena et al. Trabalho docente e o “Ensino Remoto” no contexto da pandemia COVID-19: um registro de experiência de estágio supervisionado. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. N.14/Dezembro 2020, ISSN 1984-4735, p. 229.

SCHÖN, D. A. **Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

TANCREDI, Regina Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

Thiollent, Michel. (2011). Metodologia da Pesquisa-ação. São Paulo: Cortez.

TINTI, Douglas da Silva. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

WIELEWSKI, S. A.; PALARO, L. A.; WIELEWSKI, G. D. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência -PIBID/Matemática/ UFMT auxiliando na Formação Inicial. **Amazônia**, Revista de Educação em Ciências e Matemática, v. 10 (20) Jan-Jun 2014. p.29-38. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/2296f>>. Acesso em: 12 de abril, 2021.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Apêndice A

1) Você está cursando qual ano escolar?

- 9° ano
- 1° ano do Ensino Médio
- 2° ano do Ensino Médio
- 3° ano do Ensino Médio

2) Qual sua idade?

3) Sexo:

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não opinar
- Outro:

4) Você possui alguma necessidade educacional especial?

5) Você está participando do regime de estudo não presencial proposto pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (aulas *online*)?

- Sim
- Não
- Parcialmente, pois participo apenas de algumas disciplinas

6) Se a resposta a questão anterior é “não”, Por que você não está participando das aulas remotas?

7) Quais atividades você gostaria que trabalhássemos com vocês para contribuir com o estudo remoto?

- Monitoria
- Oficinas
- Encontro online com você e alguns amigos turma
- Acompanhamento Individual
- Aulas online de resolução dos PET's
- Vídeo aulas explicativas
- Outro:

8) Como você acessa as aulas e atividades propostas no ensino remoto? (Selecione todas as opções que você utiliza)

- Pela TV aberta
- Pelo aplicativo Conexão Escola
- Pela apostila impressa
- Pela apostila em PDF
- Pelos arquivos enviados no grupo de *WhatsApp*
- Pelos arquivos enviados no *Facebook*

9) Você tem facilidades de acesso as ferramentas ofertadas no ensino remoto (PET's, vídeo aulas, etc.)?

- Sim, pois tenho boa conexão e equipamentos.
- Em partes, pois tenho conexão e preciso compartilhar equipamentos.
- Tenho dificuldades, pois possuo conexão ruim e preciso compartilhar equipamentos.
- Tenho muitas dificuldades, pois não possuo conexão e/ou equipamentos.
- Outros:

10) Você tem feito os PET's de matemática no prazo determinado?

- Sim. Entrego todos no prazo.
- Não tenho feito no prazo.
- Alguns entrego no prazo e outros não.

11) Quais PET's você já finalizou/entregou até o momento?

- PET I
- PET II
- PET III
- PET IV
- PET V
- PET VI
- PET VII
- PET – 300 anos de Minas Gerais
- Nenhum

12) Em qual período do dia você tem disponibilidade para se dedicar aos estudos?

	Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
7h - 9h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9h - 11h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11h - 13h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13h - 15h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15h - 17h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19h - 21h	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sem disponibilidade no dia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: Criado pelos residentes do PRP – Matemática