



O RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA ATRAVÉS DAS PERCEPÇÕES DE SEUS RESIDENTES

THE PEDAGOGICAL RESIDENCE THROUGH THE PERCEPTIONS OF ITS RESIDENTS

LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA A TRAVÉS DE LAS PERCEPCIONES DE SUS RESIDENTES

Mariane Silva dos Anjos*  

Daniel Fernandes da Silva**  

RESUMO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) do Ministério da Educação (MEC) desempenha um papel crucial na formação de futuros professores no Brasil. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar as percepções dos residentes do curso de Licenciatura em Matemática no Instituto Federal Farroupilha (IFFar) - Campus São Borja sobre a contribuição do PRP, especialmente considerando sua realização durante a pandemia de Covid-19, para suas vidas acadêmicas e profissionais. Além disso, busca-se confrontar essas percepções com os objetivos do programa. Para atingir esse fim, conduziu-se uma pesquisa de natureza descritiva com abordagem qualitativa, empregando um questionário composto por seis perguntas, o qual foi aplicado aos oito residentes do programa. Os resultados e discussões evidenciam a importância do PRP para os licenciandos e futuros professores, bem como as convergências e divergências entre as percepções dos residentes e os objetivos do programa.

Palavras-chave: Formação de Professores. Licenciatura em Matemática. Residência Pedagógica.

ABSTRACT

The Pedagogical Residency Program (PRP) of the Ministry of Education (MEC) plays a crucial role in the training of future teachers in Brazil. In this context, this article aims to analyze the perceptions of residents of the Mathematics Degree course at the Instituto Federal Farroupilha (IFFar) - Campus São Borja about the contribution of the PRP, especially considering its implementation during the Covid-19 pandemic, to their academic and professional lives. Furthermore, we seek to compare these perceptions with the objectives of the program. To achieve this purpose, descriptive research was conducted with a qualitative approach, using a questionnaire consisting of six questions, which was applied to the program's eight residents.

* Licenciada em Matemática pelo Instituto Federal Farroupilha (IFFar), São Borja, Rio Grande do Sul, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Otaviano Castilho Mendes, 355, Bettim, São Borja, Rio Grande do Sul, Brasil, CEP 97670-000. E-mail: marianedosanjos@yahoo.com.

** Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professor do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), São Borja, Rio Grande do Sul, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Otaviano Castilho Mendes, 355, Bettim, São Borja, Rio Grande do Sul, Brasil, CEP 97670-000. E-mail: daniel.fernandes@iffar.edu.br.

The results and discussions highlight the importance of PRP for undergraduates and future teachers, as well as the convergences and divergences between residents' perceptions and the program's objectives.

Keywords: Teacher Training. Degree in Mathematics. Pedagogical Residency.

RESUMEN

El Programa de Residencia Pedagógica (PRP) del Ministerio de Educación (MEC) juega un papel crucial en la formación de futuros docentes en Brasil. En este contexto, este artículo tiene como objetivo analizar las percepciones de los residentes de la carrera de Licenciatura en Matemáticas del Instituto Federal Farroupilha (IFFar) - Campus São Borja sobre la contribución del PRP, especialmente considerando su implementación durante la pandemia de Covid-19, a su vida académica y profesional. Además, buscamos comparar estas percepciones con los objetivos del programa. Para lograr este propósito, se realizó una investigación descriptiva con enfoque cualitativo, mediante un cuestionario compuesto por seis preguntas, el cual se aplicó a los ocho residentes del programa. Los resultados y discusiones resaltan la importancia del PRP para estudiantes universitarios y futuros docentes, así como las convergencias y divergencias entre las percepciones de los residentes y los objetivos del programa.

Palabras clave: Formación de Profesores. Licenciatura en Matemáticas. Residencia Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, em meio a tensões e disputas no campo educacional, novas leis e políticas públicas têm emergido no cenário educacional brasileiro. No que diz respeito à formação de professores, uma área historicamente problemática e carente, merece destaque o Programa Residência Pedagógica (PRP), que se inspira no modelo da residência médica.

O PRP foi lançado em 2017 pelo Ministério da Educação (MEC) e está vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Esse programa tem exercido um papel importante na formação de futuros professores no Brasil.

O programa estabelece corresponsabilidade entre Instituições de Ensino Superior (IES), redes de ensino e escolas públicas na formação inicial de professores, buscando valorizar a experiência dos professores da Educação Básica na preparação dos alunos de graduação para seu futuro desempenho profissional. Visa-se, assim, fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática dos alunos dos cursos de

licenciatura, contribuindo para a construção da identidade profissional dos futuros professores, induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica a partir de experiências em sala de aula (BRASIL, 2018).

Uma das IES vinculado ao PRP é o Instituto Federal Farroupilha (IFFar) cuja adesão pela primeira vez ocorreu pelo edital da CAPES em 2018 com o projeto no *Campus* São Vicente do Sul, na modalidade interdisciplinar com as Licenciaturas em Ciências Biológicas e Química. No campus São Borja o projeto é desenvolvido interdisciplinarmente envolvendo os cursos de Licenciatura em Matemática e Física desde o segundo edital do programa em 2020.

As atividades do PRP começaram em outubro de 2020, no formato remoto, por meio de recurso tecnológicos de comunicação, devido às questões sanitárias da pandemia de Covid-19. As regências de classe começaram em novembro, também de maneira remota, abrangendo as turmas finais do Ensino Fundamental. Quatro escolas estaduais localizadas em São Borja participaram do programa. As aulas já estavam em andamento quando os residentes começaram a implementar os planos de aula que haviam desenvolvido, com a orientação dos professores regentes de cada turma e de seus preceptores.

Diante de sua importância e complexidade por causa do período de pandemia que impactou diretamente a forma como o processo de ensino e aprendizagem deveria acontecer, iniciou-se um questionamento sobre como o PRP tem contribuído na vida acadêmica e profissional de seus residentes, alunos do curso de Licenciatura em Matemática.

Apesar de o PRP ter objetivos claros a serem alcançados ao longo do trabalho de campo desenvolvido, surge uma pergunta que baliza esta pesquisa: as percepções dos residentes ao longo do trabalho desenvolvido no PRP estão alinhadas com os objetivos institucionais desse programa? Assim, buscou-se analisar quais são as percepções dos residentes em relação às possíveis contribuições do PRP para sua vida acadêmica e profissional e confrontá-las com os objetivos institucionais do PRP.

A presente pesquisa tem como característica ser descritiva qualitativa (GIL, 2002; MINAYO, 2014), buscando analisar as percepções dos residentes em relação ao período de atuação no PRP e, posteriormente, confrontar os resultados com os objetivos institucionais desse programa. Para tanto, como forma de coleta de dados, foi elaborado um questionário (GIL, 2002), com seis questões abertas, que foram

aplicadas a oito residentes do PRP do curso de Licenciatura em Matemática do IFFar – campus São Borja. Delimitou-se a pesquisa com os alunos do curso de Licenciatura em Matemática por causa da atuação profissional deste pesquisador no curso e ter um maior contato com esses residentes, fato que foi um facilitador diante das atividades e encontros não se realizarem presencialmente.

Num primeiro momento, será apresentado o PRP, alinhando sua importância no cenário educacional brasileiro e seu desenvolvimento nas escolas do município de São Borja – RS, tendo como fio condutor das ações os cursos de Licenciatura em Matemática do IFFar – Campus São Borja.

Posteriormente, será apresentada a metodologia de pesquisa, tendo como base o desenvolvimento de um trabalho descritivo qualitativo que, como coleta de dados, utilizou-se do questionário (GIL, 2002).

A apresentação e a discussão dos resultados compõem a terceira parte deste trabalho, buscando evidenciar, por meio da análise realizada nas respostas advindas dos questionários, as percepções dos residentes, licenciandos em Matemática, e se estas estão alinhadas com os objetivos do programa.

Finalmente, são realizadas as considerações finais ressaltando a importância do programa para a formação de professores e a necessidade de as ações estarem articuladas aos objetivos do programa.

Assim, a presente pesquisa, ao analisar as percepções dos residentes em relação ao trabalho desenvolvido durante o PRP e ao buscar traçar sintonias e dissintonias com os objetivos desse programa, traz contribuições significativas do desenvolvimento e os impactos deste na vida acadêmica e profissional dos residentes.

2 PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: IMPASSES E POTENCIALIDADES NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Embora o PRP tenha sido lançado em 2017 e oficialmente implementado apenas em 2018, a ideia de residência na área da Educação não é algo novo no Brasil. Antes mesmo de se tornar um projeto de lei, experiências isoladas de residências na formação de professores já estavam em andamento no país. Entre essas experiências, destacam-se o projeto da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp),

criado em 2009 (POLADIAN, 2014), e o programa do Colégio Pedro II em 2012 (GUEDES, 2018; TINTI; SILVA, 2020).

A ideia ganhou força e foi posteriormente adotada pelo Governo Federal como parte de sua política pública na área de Educação, com foco na formação de professores. O programa foi concebido com o objetivo de integrar a Educação Básica e o Ensino Superior, sendo considerado, como apontado por Tinti e Silva (2020), uma forma de modernizar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid.

No entanto, essa modernização planejada pelo Governo Federal para o Pibid gerou descontentamento e debates, uma vez que o programa já estava consolidado como política pública e desfrutava de boa avaliação no campo educacional. Segundo Barra (2018) um dos maiores descontentamentos diz respeito à falta de diálogo com a comunidade acadêmica. Ou seja, a proposta, segundo o autor, veio de forma verticalizada, de cima para baixo, do Governo Federal sem a participação de todos os interessados.

Outro questionamento é em relação à diferença da residência proposta nos cursos de medicina, cuja inspiração acontece para o estabelecimento da proposta na área educacional. No curso de Medicina a residência acontece após a graduação como uma forma de especialização. Já nos cursos de licenciatura a residência aconteceria durante a formação inicial. Nessa situação, não ocorre nenhum aprimoramento da capacitação do futuro professor, prejudicando o progresso da educação obtido por meio do Pibid (BARRA, 2018).

Já Araújo (2019) argumenta que o PRP, ao reformular o estágio supervisionado com foco no aperfeiçoamento, tende a enfraquecer a formação crítica e reflexiva, além de fragmentar a integração teoria-prática na preparação de professores. Além disso, ele afirma que essa reestruturação do estágio supervisionado, através do PRP, pode resultar em uma dependência excessiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portanto, de acordo com o autor, o PRP não promove uma formação abrangente e crítica.

Nesse cenário, o PRP acabou por não substituir o Pibid. Ambos coexistem como políticas públicas do Governo Federal. Conforme estipulado na Portaria nº 259, datada de 17 de dezembro de 2019, da CAPES, no PRP existe uma estrutura organizacional composta por diferentes atores, cada um desempenhando funções

específicas para viabilizar a implementação do projeto nas escolas parceiras. Essa estrutura inclui o Coordenador Institucional (professor (a) da IES), o Docente Orientador (professor (a) da IES), os Residentes (licenciandos) e os Preceptores (professores das escolas de Educação Básica).

Nesse processo interativo e colaborativo, os preceptores de cada escola participam ativamente de todas as atividades realizadas no âmbito do PRP, acompanhando de perto o trabalho dos acadêmicos. Essa convivência acadêmica em torno da prática docente contribui significativamente para o desenvolvimento de novos conhecimentos, e o processo formativo se torna uma experiência compartilhada e comunitária.

A Portaria nº 259/2019, que regula o funcionamento do PRP baseia-se no Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017. A intenção por trás do aperfeiçoamento da gestão das bolsas concedidas nos projetos e programas de formação de professores é a eficácia do processo de incentivo e aprimoramento da valorização e qualificação da formação inicial de professores para a Educação Básica. O PRP faz parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, visando aprimorar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a Educação Básica e o Ensino Superior (BRASIL, 2019).

Essa união, através da inserção de alunos de licenciatura em escolas públicas, visa desenvolver a formação prática dos cursos. O PRP argumenta que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve garantir que seus graduados adquiram habilidades e competências que lhes permitam fornecer um ensino de alta qualidade nas escolas de Educação Básica (BRASIL, 2018). Nesse sentido, o objetivo principal é "apoiar as instituições formadoras no desenvolvimento de propostas que promovam a relação entre teoria e prática na formação de futuros professores matriculados na segunda metade do curso" (TINTI; SILVA, 2020, p. 154).

Ademais, conforme definido pela CAPES, o PRP tem os seguintes objetivos: i) aprimorar a formação dos estudantes matriculados em cursos de licenciatura, através do desenvolvimento de projetos que fortaleçam a dimensão prática e incentivem o licenciando a ativamente conectar teoria e prática profissional de ensino, usando métodos como a coleta de dados e diagnóstico do processo de ensino e aprendizado nas escolas, entre outras estratégias didáticas e metodologias; ii) incentivar a revisão e aprimoramento do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tomando como

referência a experiência da residência pedagógica; iii) reforçar, expandir e consolidar a colaboração entre as IES e as escolas, promovendo uma sinergia entre as entidades formadoras e aquelas que recebem os graduados dos cursos de licenciatura, incentivando a participação ativa das redes de ensino no processo de formação de professores; e, iv) facilitar a adaptação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às diretrizes estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2018).

Com base nesses objetivos, pode-se perceber que o PRP visa aprimorar a formação de estudantes de licenciatura, incentivando a integração ativa entre teoria e prática por meio de projetos práticos, melhorar o estágio supervisionado, fortalecer a colaboração entre IES e escolas, e adaptar currículos de formação de professores à BNCC.

No que diz respeito à área de Matemática, objeto desta pesquisa, Fiorentini (2008) e Gatti (2010) destacam os desafios na formação de professores, uma vez que os cursos ainda resistem a uma formação mais voltada para a licenciatura, mantendo características formativas de matemáticos acadêmicos.

Sobre esse tema, Silva (2022) observa que enfrentar os desafios da desvinculação entre programas de licenciatura e bacharelado é uma tarefa complexa. Isso significa superar as dificuldades associadas à formação de educadores em Matemática, em contraste com a formação de acadêmicos não voltados especificamente para a Matemática, como ocorre nos cursos de bacharelado.

O autor enfatiza que as marcas históricas da coexistência de programas de bacharelado e licenciatura em um único curso, como ocorria no passado, ainda estão presentes nos dias de hoje (SILVA, 2022). Isso é evidenciado pelo fato de que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Matemática (BRASIL, 2002; BRASIL, 2003) estão desatualizadas em relação às novas demandas para a formação de professores de Matemática e tratam tanto os programas de licenciatura quanto os de bacharelado em um único documento.

Quando se discute a importância de uma formação de professores que não se restrinja apenas ao conteúdo específico, Mizukami e Reali (2002) enfatizam que essa formação deve estar voltada não apenas para o acesso ao conhecimento acadêmico e teorias, mas também para o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas. Eles defendem a importância de abordar questões práticas por meio de

experiências durante o processo de formação, de modo a capacitar os estudantes de licenciatura na análise e síntese da realidade pedagógica.

Para além da questão formativa, o PRP tem uma importância no sentido de favorecer a permanência e êxito dos estudantes, pois a bolsa recebida pelos estudantes e a perspectiva de equivalerem o estágio por meio de ações imersivas ao longo do programa faz com que os alunos se sintam valorizados e professores desde a segunda metade do curso.

Conforme observado por Gatti (2011), a taxa de evasão nos cursos de licenciatura era de 70%, ou seja, apenas 30% dos alunos que se matriculavam efetivamente concluíam a licenciatura. Tradicionalmente, o curso de Licenciatura em Matemática conta com grande número de desistência. Segundo Gatti (1997), apenas 6,2% dos estudantes que iniciam cursos de Licenciatura em Matemática conseguem concluí-los. Essas estatísticas são motivo de preocupação por duas razões principais: primeiro, a quantidade limitada de graduados não atende às demandas da sociedade, e segundo, as instituições de ensino continuam a oferecer esses cursos com um índice de conclusão tão baixo, o que é particularmente notável no caso de universidades públicas.

Nesse contexto desafiador, onde a formação de professores de Matemática se cruza com o PRP, é que esta pesquisa está inserida. Ela tem como objetivo compreender as percepções dos residentes durante o período de residência e verificar se essas percepções estão em consonância com os objetivos do programa.

3 METODOLOGIA

Diante do questionamento sobre as percepções dos residentes em relação à influência do PRP na vida acadêmica e profissional destes e se estas estão alinhadas aos objetivos institucionais do programa, o presente trabalho tem como característica ser uma pesquisa descritiva qualitativa (GIL, 2002; MINAYO, 2014).

Esse tipo de estudo, de acordo com Gil (2002), tem como propósito a descrição das características de uma população específica ou de um fenômeno particular. O autor também destaca a capacidade desse método de extrair opiniões, atitudes e crenças de um grupo determinado, o que está diretamente alinhado com os objetivos

deste estudo. Nessa perspectiva, segundo Minayo (2014), a preocupação da pesquisa qualitativa é com o nível de realidade que não pode ser quantificado.

Nesse contexto, conforme Gil (2002, p. 42) observa, "uma de suas características mais proeminentes reside na aplicação de técnicas padronizadas de coleta de dados, como o uso de questionários e observação sistemática". Considerando os propósitos desta pesquisa, optou-se por coletar dados por meio de um questionário, que, conforme a definição de Gil (2002), consiste em um conjunto de perguntas respondidas por escrito pelos participantes.

As seis questões formuladas, buscavam compreender aspectos como: 1) conhecimento prévio sobre o funcionamento e objetivos do PRP; 2 e 3) expectativas dos residentes em relação ao PRP; 4) percepções em relação à formação pedagógica; 5) acolhimento e relação com o preceptor e influência deste no desenvolvimento da residência; e, 6) contribuições acadêmico/profissional do programa.

Nesse sentido, as perguntas foram desenvolvidas para serem respondidas pelos oito residentes que fizeram parte do programa. A escolha da abordagem qualitativa para a análise de dados foi feita de acordo com a natureza da pesquisa e em consonância com o objetivo que já havia sido estabelecido, conforme indicado por Lüdke e André (1986).

Cabe ressaltar que o período de desenvolvimento do PRP foi durante o complexo período de pandemia Covid-19. As atividades educacionais, tanto da IES como das escolas de Educação Básica, ocorreram de forma remota. Ou seja, não houveram atividades presenciais.

As atividades foram realizadas sincronamente por meio de recursos tecnológicos, tal como o *Google Meet* para videoconferências. De forma assíncrona, as atividades foram realizadas por meio de entrega de materiais por parte das escolas, para os alunos sem acesso à internet, e por meio da plataforma disponibilizada pelas escolas estaduais.

O questionário foi enviado para os residentes por meio do *e-mail* e aplicativo *Whatsapp*, com o intuito de facilitar a coleta de dados. Foi escolhido o questionário como o método de coleta, pois o trabalho tem como objetivo compreender as concepções, expectativas, experiências e o envolvimento dos residentes na formação, e com perguntas claras e objetivas, os alunos irão relatar suas vivências, trazendo

suas dificuldades e aprendizados inseridos no programa, assim, chegando ao objetivo do trabalho.

Além disso, há vantagens de utilizar um questionário, Gil (1999) apresenta as seguintes: i) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; ii) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado; e, iii) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser de formas distintas.

As transcrições das respostas dos residentes são fiéis as suas escritas, mantendo a originalidade das percepções destes. Cabe ressaltar que os residentes não serão identificados pelos nomes, mantendo o anonimato dos pesquisados. Sendo assim, serão chamados de Residente 1, Residente 2 e, assim, sucessivamente.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

Através do questionário, foram obtidas respostas de oito residentes. Tais respostas são relativas as percepções dos licenciandos em relação ao PRP, seja sobre conhecimentos iniciais, forma de funcionamento, práticas desenvolvidas e opiniões sobre as contribuições e dificuldades encontradas ao longo da trajetória como residentes.

No primeiro questionamento – *1. Em relação ao processo de seleção, você tinha (na época do processo) conhecimento sobre o que seria o PRP e os seus objetivos?* – observou-se que a maioria dos estudantes não tinham um prévio conhecimento do mesmo e, também, desconheciam como seria abordada a formação, entendendo que seria apenas praticado o desenvolvimento de atividades dentro da sala de aula.

Tive conhecimento sobre o Programa de Residência Pedagógica quando foi lançado o edital e feita a divulgação pelo IFFar, e imaginava que os residentes iriam realizar as atividades somente na escola com os alunos (Residente 1, 2020).

Não tinha ideia do que se tratava e menos ainda sobre o tanto de coisas que deveríamos fazer (Residente 4, 2020).

Nesse sentido, observa-se a necessidade de uma maior interlocução entre a IES e os licenciandos no sentido de tratar de temas relacionados as políticas públicas

na formação de professores. Tal necessidade é ressaltada, pois os alunos do PRP não são ingressantes, mas licenciandos que já cumpriram pelo menos metade do curso.

Segundo Corte e Sarturi (2015), as políticas educacionais do governo federal afetam a ligação entre a Educação Básica e Superior no Brasil. É crucial, nesse sentido, que as universidades participem ativamente em programas que envolvam ensino, pesquisa e extensão, promovendo o comprometimento dos professores universitários com a formação de professores e profissionais da educação em serviço e a interlocução com os licenciandos, pois, essa conexão, entre academia e escolas é fundamental para a melhoria da educação no país.

Nessa linha de pensamento, Paulo Freire afirma ser necessário uma educação que vá além da mera instrução, buscando capacitar os indivíduos para a participação ativa na transformação da realidade social (FREIRE, 2019). Isso passa diretamente pela compreensão mais ampla do contexto educacional brasileiro, as lutas pela democratização do acesso, permanência e êxito e das políticas públicas no campo.

Na segunda pergunta e terceira pergunta – 2. *Quais eram as suas expectativas iniciais em relação ao PRP? Comente sobre elas; e, 3. As expectativas em relação ao PRP foram atingidas ao longo da imersão nas escolas e formações ao longo do programa?* – pode-se perceber o entusiasmo dos licenciandos em exercer a regência na sala de aula. O momento da experiência dentro de uma sala de aula é o de maior expectativa dos residentes, ansiosos pela prática da docência e de compartilhar os conhecimentos adquiridos.

No entanto, antes desse momento, o programa oportunizou o preparo por meio de formação e orientação dos licenciandos para que os mesmos pudessem enfrentar o desafio docente. Como se não bastasse a responsabilidade de um docente para com seus alunos e escola, eles se viam diante de uma pandemia onde o processo de ensino e aprendizagem demandava maior complexidade.

Achei que fossemos direto para dentro de uma sala de aula, mas para isso passamos por um processo de formação para nos passar a ideia de como deveríamos agir dentro da sala de aula, é lógico como estamos num processo de pandemia foi por aula virtual. Uma das principais expectativas foi a experiência de como será nossa realidade de docente (Residente 5, 2020).

De acordo com as ideias de Freire (1996), ele nos chama a atenção para o fato de que a prática não deve ser simplesmente uma ação superficial e ingênua, mas sim um processo que evolui para se tornar crítico e reflexivo. Em outras palavras, o autor ressalta a importância da interação entre teoria e prática, argumentando que, sem essa conexão, a teoria pode se transformar em mero discurso vazio e a prática em mero ativismo sem significado substancial (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, teoria e prática devem ser aprimoradas de forma constante. No que tange ao ensino de Matemática, Nacarato, Mengali e Passos, (2009, p. 34) afirmam que esta “não ocorre por repetições e mecanizações, mas se trata de uma prática social que requer envolvimento do aluno em atividades significativas”. Ou seja, faz-se necessário a teoria no sentido de desconstruir um ensino que balizou a Educação Básica desses futuros professores. Reforça-se, assim, articulação na formação do PRP, assim como nas disciplinas curriculares do curso de licenciatura.

Destaca-se, assim, a formação ofertada no PRP para que os objetivos do programa sejam atingidos. Segundo Pimenta e Silva (2017) a articulação entre universidade e escola é essencial para a consolidação das propostas formativas e a falta desta pode trazer equívocos na formação docente.

Cabe ressaltar que o PRP, dentro de sua estrutura organizacional prevista, compreenderá um total de 414 horas, divididos em três módulos com 138 horas cada. Desse total, há diferentes etapas ao longo do desenvolvimento do programa: 86 horas de preparação da equipe, que incluem o estudo aprofundado dos conteúdos da área e das metodologias de ensino, a familiarização com a atividade docente através de observações em sala de aula, a elaboração de relatórios em colaboração com preceptores e orientadores, e a avaliação da experiência; 12 horas à elaboração de planos de aula; e, 40 horas são destinadas à regência, sempre com a supervisão atenta dos preceptores. Essa estrutura de formação visa preparar de forma abrangente os futuros educadores, capacitando-os para a prática pedagógica de qualidade. (BRASIL, 2020).

Com base nas respostas e percepções dos residentes, observou-se que essa estrutura não era conhecida na integralidade pelos mesmos, pois estes acreditavam que a maior parte da carga horária resumia-se ao desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Observou-se, também, que algumas expectativas não foram completamente atingidas, pois a questão do ensino remoto trouxe complexidade e dificuldades na execução da regência. A pouca interação dos alunos, a elaboração dos planos de aula para o ensino remoto e os obstáculos que a internet e a falta de acesso dos estudantes foram alguns dos comentários mais recorrentes.

[...] outra coisa que foi um desafio foi sentir na pele o que um professor passava no meet dando aula sozinha porque parecia que estava só eu lá ninguém interagia e nem nada perguntava e era um silêncio (Residente 3, 2020).

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos residentes em meio a pandemia, pode-se entender que a educação passou por mudanças abruptas e os professores se viram frente ao desafio de experienciar o ensino remoto. Ensinar não é uma tarefa fácil, ainda mais no que se refere à Matemática. O ensino remoto trouxe diversas dificuldades e desafios para serem enfrentados pelos professores:

As maiores dificuldades foram a interação com os alunos, elaborar planos de aulas para serem aplicados online, trabalhar com os alunos incluídos durante o ensino remoto, problemas de internet e aparelhos adequados para ministrar as aulas (Residente 7, 2020).

Sobre esse período de ensino remoto em meio a pandemia, Lima *et al.* (2020) salientam a necessidade de encontrar alternativas ao ensino presencial, levando muitas escolas em todo o Brasil a adotar o ensino remoto. Para mitigar os impactos desse novo formato de ensino, várias plataformas, como o *Google Classroom* e o *Google Meet*, foram utilizadas.

No entanto, a transição para esse modelo de ensino apresentou desafios significativos para os professores, conforme observado por Cury (2020). A maioria dos educadores revelou não se sentir preparada para lecionar nesse ambiente, uma vez que muitos não receberam formação adequada ou suporte durante a transição do ensino presencial para o remoto.

Os residentes se viram no meio desse turbilhão e as expectativas ficaram aquém do desejado, segundo os pesquisados. Problemas como professores sem formação e preparação adequada, falta de condições para os alunos acompanharem as aulas e para os mesmos desenvolverem suas aulas e escolas mal preparadas. Isso,

consequentemente, causou um esvaziamento dos alunos em acompanhar as propostas desenvolvidas.

Na pergunta de número quatro – 4. *Em relação às formações ao longo do PRP, quais foram os aspectos positivos e negativos destes momentos?* – notou-se dificuldades dos residentes na participação das atividades, levando em consideração que muitos alunos teriam outros compromissos tal como o trabalho.

Explicando sobre a sua participação nas formações, o Residente 8 comenta que a sua maior dificuldade foi:

Participar quando aconteciam no horário do meu trabalho, mas sempre que eu pude eu participei. E a facilidade foi ter acesso a informações muito boas para meu aprendizado (Residente 8, 2020).

As reuniões e formações eram muito extensas. A organização para a participação foi bem difícil (Residente 2, 2020).

Nesse contexto, a pesquisa desenvolvida por Locatelli e Diniz-Pereira (2019) vem corroborar com essa dificuldade do residente em conciliar trabalho e atividades acadêmicas. Segundo o estudo realizado pelos autores, o perfil dos estudantes de licenciatura no Brasil diz que maioria dos alunos é trabalhadora, com renda familiar baixa e egressa de escola pública. Conciliar as atividades acadêmicas, profissionais e pessoais não é uma tarefa fácil, causando impacto na permanência e êxitos desses estudantes. Agrava-se, nesse contexto, a pandemia vivenciada no período do desenvolvimento do programa.

Apesar das dificuldades apontadas e os entraves que o meio virtual proporcionou, também foi expressada a importância dessas formações em suas vidas acadêmicas, trazendo trocas de experiências e futuramente aplicar as propostas trabalhadas com seus futuros alunos.

As formações pedagógicas que tivemos durante o programa da RP serviu de orientação e ideias para colocarmos em prática durante o processo de ensino-aprendizagem. As únicas dificuldades foi quando as TICs falharam no momento de execução. As formações pedagógicas com certeza levarei como livro de bolso para dentro da sala de aula, nos ensinou a buscarmos maior qualidade de ensino (Residente 5, 2020).

Nesse sentido, observa-se que o objetivo do programa em aprimorar o processo formativo dos estudantes tendo como campo de estudo o processo de imersão nas escolas (BRASIL, 2018), pela percepção dos residentes foi alcançado.

Com o fim de verificar se o preceptor influenciava ou não as perspectivas dos residentes, foi realizado o questionamento na quinta pergunta sobre a relação com o preceptor – 5. *Em relação ao preceptor (a), há influências, sejam elas positivas ou negativas, em relação ao desenvolvimento das atividades do PRP?* – Conforme as respostas, foi observado que o vínculo do aluno com seu preceptor foi satisfatório e que influenciou de forma positiva o desenvolvimento das atividades do programa.

"Ele (o preceptor) sempre esteve presente, sempre correndo atrás para que conseguíssemos fazer tudo da melhor forma" (Residente 6, 2020).

Foi salientado que este profissional foi essencial para haver contato com a escola e com os alunos, além da disposição em ajudá-los com suas atividades e incentivando-os a continuar com a formação.

Sim, minha preceptora foi essencial para meu contato com a escola, ela estava sempre disposta a nos ajudar em qualquer problema que tivéssemos durante cada módulo do programa. Ela também sempre nos incentivou a continuar nosso trabalho, buscando melhorá-lo a cada nova etapa (Residente 1, 2020).

Percebe-se que as percepções dos residentes em relação à postura, acolhimento e orientador/facilitador no processo de desenvolvimento das atividades ao longo do PRP vai ao encontro da pesquisa realizada por Oliveira *et al.* (2019). Segundo os autores a presença ativa do preceptor no PRP é crucial, uma vez que este desempenha um papel fundamental na integração entre teoria e prática, elemento essencial na formação de licenciatura. O preceptor atua como uma ponte que conecta a teoria à prática, facilitando uma compreensão mais eficaz da matéria e proporcionando aos residentes um suporte valioso

Em relação às contribuições do PRP para a formação acadêmica e profissional, foco da última pergunta – 6. *Quais foram as contribuições do PRP na sua formação acadêmica e profissional?* – o Residente 8 comenta sobre as contribuições que o programa lhe assegurou conhecimentos e tem impactado a sua vida profissional e fez na sua vida pessoal. Ele diz que:

A contribuição foi de que cada dia superamos o dia anterior, mostrou também que somos humanos e lidamos com humanos, não somos superiores a ninguém. Se somos humildes isso nos mostra que somos capazes de sermos melhores. Sentirei saudades do programa de toda nossa equipe e de tudo que aprendi, uma das razões é que sempre buscarei aprender mais,

para que os meus alunos sejam pessoas capazes de superar suas dificuldades. E como eu disse em outras questões anteriores, vou buscar sempre novos conhecimentos para levar para dentro de sala de aula (Residente 8, 2020).

Com o propósito de entender de uma forma mais geral as percepções dos residentes, acerca de suas experiências participando do PRP, nota-se que o mesmo contribuiu de forma satisfatória para a inclusão dos residentes como professores na escola, possibilitando formações que os fizessem refletir sobre o importante papel de um professor que acredita e busca por uma educação de qualidade para todos.

Muito agregador eu aprendi e estou aprendendo muito com o programa ele foi muito importante para minha decisão de querer seguir e exercer a função de docente. Talvez se eu fosse apenas o estágio eu não chegasse nessa conclusão e continuaria com meu pensamento em apenas terminar a licenciatura matemática para ter o diploma (Residente 3, 2020).

Em síntese, o PRP desempenha um papel fundamental na formação de futuros professores, fornecendo experiências práticas enriquecedoras que conectam teoria e prática de maneira significativa. No entanto, é importante reconhecer as dificuldades impostas pelo período de ensino remoto, que desafiou tanto os residentes quanto os preceptores a se adaptarem a novos formatos de ensino. Além disso, a distância entre as diretrizes da BNCC e as práticas nas escolas pode gerar conflitos e exigir uma revisão mais profunda das políticas educacionais para garantir que a formação de professores esteja alinhada com as necessidades e realidades locais.

À medida que seguimos enfrentando desafios na educação, é imperativo que continuemos aprimorando o PRP, aproveitando suas vantagens e superando as barreiras que o ensino remoto e a desconexão com a BNCC podem apresentar. Essa reflexão constante e o compromisso com a melhoria contínua são essenciais para garantir que a formação de professores seja relevante, eficaz e alinhada com as demandas em constante evolução da educação brasileira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PRP representa um pilar fundamental na formação dos futuros professores, proporcionando vivências e práticas que fortalecem a ligação entre teoria e prática de maneira profundamente significativa. No entanto, é essencial reconhecer que os

desafios impostos pelo período de ensino remoto, bem como a disparidade entre as diretrizes da BNCC e as práticas nas escolas, constituem obstáculos significativos.

Superar tais desafios requer uma revisão abrangente das políticas educacionais, visando alinhar a formação de professores com as necessidades e realidades locais. O compromisso contínuo com aprimoramentos, adaptando o PRP para atender às demandas em constante evolução da educação brasileira, é de suma importância. Nesse cenário desafiador, a reflexão constante e o aperfeiçoamento são cruciais para assegurar que a formação de professores permaneça relevante, eficaz e preparada para enfrentar os complexos desafios educacionais do Brasil.

As percepções dos residentes, alunos do curso de Licenciatura em Matemática, pode comprovar a importância do programa na formação acadêmica e a ratificação do ser professor, pois as vivências emergidas no contexto escolar proporcionam desafios inerentes à prática profissional.

Nesse sentido, apesar do objetivo do programa em relação à BNCC não estar evidenciada nas percepções dos residentes, mostrando, assim, um distanciamento entre o desenvolvimento de práticas que balizem as suas propostas nesse documento, observa-se que os demais objetivos, mesmo com as dificuldades impostas pela pandemia, foram atingidos e contribuindo na permanência e êxito dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, O. H. A. “Nova” Política Nacional de Formação de Professores com **residência pedagógica**: para onde caminha o estágio supervisionado? Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.], v. 20, n. 52, p. 253–273, 2019. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1270>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BARRA, E. S. O. Entrevista de Eduardo Barra sobre o desmonte do Pibid e o Projeto Residência Pedagógica do MEC. Entrevista concedida a **TVAPFPR**, 5 mar. 2018. Disponível em: <http://www.prograd.ufpr.br/portal/blog/informativo/entrevista-de-eduardo-barra-sobre-o-desmonte-do-pibid-e-o-projeto-de-residencia-pedagogica-do-mec/>. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática Bacharelado e Licenciatura**. Resolução CNE/CES n.1.302/2001. Despacho do Ministro em 4/3/2002, publicado no Diário Oficial da União de 5/3/2002, Seção 1, p. 15, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática.**

Resolução CNE/CES n. 3, de 18 de fevereiro de 2003. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces032003.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – **CAPES**. Programa de Residência Pedagógica, 2018. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 07 jun. 2023.

BRASIL. Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o Regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da União**, 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – **CAPES**.

Edital n. 1/2020 – Programa Residência Pedagógica, 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 02 out. 2023.

CORTE, M. G. D.; SARTURI, R. C. Políticas públicas para a formação de professores e contextos emergentes na Educação Superior. *Revista Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GIEPES*, v. 1, n. 2, p. 160-18, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650528/16739>.

Acesso em: 13 jun. 2023.

CURY, C. R. J. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 8-16, 2020.

FIORENTINI, D. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, UNESP, ano 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Editora Paz e Terra, 2019.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em 25 de maio 2022.

GATTI, B. A. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES, L. A. **O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: Escritas de Formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2018. 161f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, 2018.

LIMA, N. R. B. S.; SILVA JR., J. J.; COUTINHO, D. J. G. Desafios diante da modalidade remota na prática docente frente à pandemia do covid-19. **Revista Ibero Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, Criciúma, v. 6, n. 11, p. 30-41, 2020.

LOCATELLI, C.; DINIZ-PEREIRA, J. E. QUEM SÃO OS ATUAIS ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS NO BRASIL? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos De Pesquisa**, 26(3), 225–243, 2019.
<https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p225-243>.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, J. B.; NASCIMENTO, J. N. A.; AGUIAR, J. B.; ARAÚJO, P. A. A relação preceptor/residente no Programa Residência Pedagógica e suas contribuições no curso de licenciatura. **Anais do VII ENID – Encontro de Iniciação a Docência da Universidade Estadual da Paraíba**, 2019. Disponível em:
https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2019/TRABALHO_EV134_MD4_SA22_ID941_28112019155346.pdf. Acesso em: 12 de out. 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores - o caso dos estágios supervisionados e o Programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? In: **REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED**, Anais... São Luís: Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 2017. 38. São Luis, 2017.

POLADIAN, M. L. P. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP**: uma aproximação entre universidade e escola na formação de professores. 2014, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –São Paulo, 2014.

SILVA, D. F. **A Etnomatemática na formação inicial de professores de Matemática: desafios e potencialidades.** 2022. Tese (Doutorado em Educação Científica Matemática e Tecnológica) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

TINTI, D. S; SILVA, J. F. Estudo das repercussões do Programa Residência Pedagógica na formação de Professores de Matemática. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 151–172, 2020. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i25.404>

VASCONCELOS, C. M.; PACIFICO MARTINELLI, T. A. BNCC no cotidiano escolar: política educacional e a percepção docente do município de Marialva/PR. **Retratos Da Escola**, 17(37), 271–291, 2023. <https://doi.org/10.22420/rde.v17i37.1580>.

HISTÓRICO

Submetido: 28 de outubro de 2023.

Aprovado: 10 de dezembro de 2023.

Publicado: 29 de dezembro de 2023.